

Marta Szymańska

MIĘDZY NAUKĄ O JĘZYKU A ROZWIJANIEM JĘZYKA

Koncepcje kształcenia językowego
na przełomie XX i XXI wieku



MIĘDZY NAUKĄ O JĘZYKU A ROZWIJANIEM JĘZYKA

Koncepcje kształcenia językowego
na przełomie XX i XXI wieku

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne 754

70
UP

Marta Szymańska

MIĘDZY NAUKĄ O JĘZYKU A ROZWIJANIEM JĘZYKA

Koncepcje kształcenia językowego
na przełomie XX i XXI wieku

Recenzenci

prof. dr hab. Małgorzata Karwatowska

dr hab. Elżbieta Awramiuk, prof. UWB

© Copyright by Marta Szymańska & Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016

redaktor Jolanta Grzegorzek

projekt okładki Janusz Schneider

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-981-2

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa

Zespół Poligraficzny UP, zam. 32/16

Nie ma nic ważniejszego, nic bardziej istotnego dla rozwoju człowieka niż doskonalenie tego, co jest środkiem w dążeniu do osiągnięcia pełni człowieczeństwa. Tym środkiem jest własny język. Nie wolno nam szczędzić wysiłku w rozwijaniu umiejętności odpowiedniego i precyzyjnego używania własnego języka. Nie wolno ustawać w dążeniu do umiejętności coraz pełniejszego opisu i konceptualizacji, a tym samym do coraz pełniejszego doświadczania świata.

Alexander Z. Guiora

Wstęp

Mysł jest zagnieżdżona w mowie.

Walter J. Ong

*Istnieje szczególny rodzaj piękna,
który rodzi się w języku, z języka i dla języka.*

Gaston Bachelard

Jednym z najważniejszych zadań szkolnego nauczania jest rozwijanie języka ucznia. Proces ten, co oczywiste, odbywa się na lekcjach wszystkich przedmiotów. Rozmawiając o budowie pantofelka, dyskutując na temat wpływu globalnego ocieplenia na klimat, zastanawiając się nad przyczynami wojen, uczniowie zawsze używają języka do wyrażenia swoich myśli. Przy okazji wzbogacają także swój język o nowe słowa, które ułatwiają opisywanie świata. Jednak na przyrodzie czy historii praca nad językiem dzieje się jakby przy okazji. Nie jest, w znakomitej większości przypadków, efektem zamierzonego, celowego działania.

Z zupełnie inną sytuacją spotykamy się na języku polskim. To właśnie na polonistce spoczywa obowiązek celowej, zaplanowanej pracy nad wzbogacaniem kapitału językowego wychowanków. W niejako „założycielskim” dla polskiej edukacji dokumencie – podstawie programowej – czytamy: „Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim”¹. Zadanie to powinno być kontynuowane także na późniejszych etapach edukacyjnych. Do jego realizacji nauczyciel języka polskiego przygotowany jest specjalnie. Posiada także odpowiednio dobrane narzędzia.

Narzędzia te (myślę tu szczególnie o podręcznikach) mogą w znaczący sposób różnić się od siebie. Jeśli spojrzymy na nie w czasie, w ujęciu historycznym, zauważymy różnice, które wynikają między innymi

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 sierpnia 2012 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, poz. 977.

z rozwoju nauki, kształtu podstawy programowej (programu szkolnego), ideologii wyznawanych przez autorów, dominujących koncepcji pedagogicznych czy psychologicznych, wpływu otaczającej rzeczywistości na zawartość podręczników, wybranej przez autorów koncepcji nauczania. Analiza podręczników prowadzić może zatem do odkrywania dokonujących się w nich zmian, pokazywać, w jaki sposób różne zmienne mogą wpływać na to, o czym i w jaki sposób się uczy. Podręcznikowe rozwiązania znajdują często rozwinięcie w opracowaniach teoretycznych, które objaśniają celowość proponowanych działań, a także wskazują dla nich uzasadnienie w innych dziedzinach niż te ściśle związane z przedmiotem nauczania.

Już pierwsze spojrzenie na podręcznik do języka polskiego pokazuje dwa najważniejsze obszary zainteresowania przedmiotu: literaturę i język. W rzeczywistości są one nie do rozdzielenia, jednak w szkole bywają traktowane osobno. Szczególnie dotyczy to języka. Celem tego opracowania jest między innymi obserwacja sposobów uczenia języka i uczenia o języku w szkole. Odmienne podejścia często sygnalizują już dopełnienia towarzyszące tytułom podręczników, np.: nauka o języku, kształcenie językowe, ćwiczenia językowe. Interesujące jest zatem pokazanie, w jakich kierunkach rozwijała się dydaktyka nauczania języka polskiego, jakie przechodziła etapy, z czego wynikały różne sposoby patrzenia na cele nauczania języka, jak to wygląda współcześnie, w jakim kierunku zmierza.

Analiza literatury przedmiotu prowadzi do wniosku, iż stosunkowo dobrze opracowane zostały metodyczne założenia koncepcji nauczania języka w XX wieku. Akcentowano wówczas główne cele nauczania: teoretyczno-poznawczy i praktyczno-normatywny². W wielu opracowa-

² Por. Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1926; M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, PWN, Warszawa 1978; H. Gaertner, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*, [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wiczorkiewicz, PZWS, Warszawa 1964; J. Rozwadowski, *Znaczenie nauki o języku*, [w:] *Wybór prac...*; K. Nitsch, *Kilka słów o celach nauczania języka polskiego*, [w:] *Wybór prac...*; W. Doroszewski, *O normatywny charakter nauczania gramatyki*, [w:] *Wybór prac...*; S. Szober, *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły podstawowej*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1923.

niach szczegółowo przedstawiony został model lekcji gramatyki zaproponowany przez Zenona Klemensiewicza, który pozwalał na realizację tak sformułowanych celów. Przeanalizowano poszczególne działy gramatyki opisowej, wskazując materiał lekcyjnych obserwacji i działań. Nieco słabiej reprezentowane są w literaturze próby dokonania zmiany w obowiązującym podejściu do nauczania języka. Głosy za koniecznością funkcjonalizacji nauczania gramatyki, pokazywania możliwości jej wykorzystania w praktyce są znacznie rzadsze i słabiej słyszalne. Bywa też, że są one rozumiane opatrnie³. Model lekcji realizującej przede wszystkim cel kształceniowy także nie doczekał się popularyzacji i nie otrzymał wsparcia, które pozwoliłoby na jego upowszechnienie⁴. Jeszcze inaczej prezentuje się sytuacja koncepcji nauczania języka, które pojawiły się na przełomie wieków. Z powodu różnych okoliczności, które wskazane zostały w opracowaniu, nie doczekały się one szczegółowego opisu w zwartej publikacji, pozostają niejako w rozproszeniu⁵ lub – choć zostały opisane – nie powstała propozycja ich zastosowania⁶.

Wyłaniające się z analizy literatury koncepcje nauczania silnie powiązane są ze stanem nauki w czasach, kiedy powstawały. Bez wątpienia można je traktować jako próbę odpowiedzi na potrzeby uczniów w zakresie używania języka z wykorzystaniem dostępnych możliwości. Ważne są także propozycje włączenia osiągnięć innych dziedzin nauki, różnych dyscyplin, których ustalenia mogły mieć wpływ na jakość i efektywność nauczania. Gdy swoją koncepcję konstruował Z. Klemensiewicz, były to założenia szkoły progresywistycznej Johna Deweya, współcześnie nato-

³ Por. J. Tokarski, *Nauczanie gramatyki*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. M. Pęcherski, PZWS, Warszawa 1970; M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1994.

⁴ Por. M. Nagajowa, *Nauka o języku...*

⁵ Artykuły na temat założeń komunikacyjnej koncepcji nauczania autorstwa H. Mrazek lub teksty opisujące poststrukturalistyczny model rozwijania języka, których autorem jest W. Martyniuk. Por. bibliografia.

⁶ Por. K. Bakuła, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.

miast wskazać można rozwój różnych dyscyplin językoznawstwa czy badania prowadzone na styku wielu dyscyplin.

Niniejsza praca wyrasta z pragnienia spojrzenia na przeszłość z perspektywy współczesności, a także z chęci zebrania i uporządkowania tendencji, które towarzyszą, organizują, wpływają na szkolną edukację w zakresie nauczania języka ojczystego. Inspiracji do jej powstania było wiele – praktyka uczenia w szkole, obserwowanie, jak uczą inni (doświadczeni nauczyciele i początkujący studenci), nauczanie indywidualne, analizowanie i pisanie podręczników, tworzenie materiałów dla nauczycieli, rozmowy z nauczycielami, rozmowy z uczniami, a także uważna lektura tego, co do tej pory napisano na temat kształcenia językowego. Jest ona także jeszcze jednym głosem w sprawie nauczania języka. Kolejnym poszukiwaniem złotego środka. Świadectwem zainteresowania i namysłu nad tym, jak skutecznie uczyć języka, próbując łączyć różne zobowiązania, w tym przede wszystkim to najważniejsze: wobec podmiotu całego procesu – ucznia.

Pierwszy rozdział nie jest związany z edukacją. Zbiera on wybrane głosy badaczy z różnych dziedzin, którzy akcentują fundamentalną rolę języka w życiu każdego pojedynczego człowieka, a także jego znaczenie dla rozwoju gatunku ludzkiego, ludzkiej cywilizacji. Znaczenie to wydaje się tak oczywiste, że każde takie stwierdzenie brzmi jak truizm. Jednak przekonanie o szczególnej pozycji języka jest motywacją dla wszystkich szkolnych działań w tym zakresie. Uzasadnia konieczność planowego rozwijania języka, wskazuje na relację między umiejętnością językowego ujmowania świata a jakością życia w jego głęboko humanistycznym wymiarze.

Celem rozdziału drugiego jest przedstawienie poglądów na nauczanie języka, które wykrystalizowały się na początku XX wieku, a następnie ewoluowały w ramach zakreślonych przez program nauczania, identyczny dla wszystkich ośmioklasowych szkół podstawowych.

Historia polskiej szkoły o zasięgu powszechnym związana jest z odzyskaniem niepodległości i dekretem rządu, który wprowadzał siedmioletni obowiązek szkolny. Jeśli jednak spojrzymy nieco wstecz, zauważymy, że językoznawstwo (także dydaktyka języka polskiego) rozwijało się również wcześniej. Powołała je niejako do życia Komisja

Edukacji Narodowej, zakazując nauczania w języku łacińskim i wprowadzając tym samym do szkół język polski jako przedmiot nauczania. Długa tradycja nauczania łaciny i po łacinie odcisnęła wyraźne piętno na późniejszych sposobach uczenia, nie tylko zresztą języka polskiego, ale także innych języków narodowych. Powiązanie to widoczne było w toczonych od samego początku dyskusjach na temat wprowadzania teorii z zakresu językoznawstwa, wpływu tej teorii na umiejętności językowe, w tym poprawność wypowiedzi. Rozmowy te doprowadziły badaczy zainteresowanych szkołą do wyodrębnienia dwóch najważniejszych celów nauczania: teoretycznego i normatywnego. W kolejnych latach krystalizowania się założeń dydaktyki nauczania języka polskiego to właśnie pogląd na relację między teorią a praktyką najbardziej różnił dydaktyków i językoznawców wypowiadających się na temat nauczania. Zaproponowana przez Z. Klemensiewicza systemowa koncepcja nauczania języka akcentowała opis konstrukcji językowych i wyrowadzanie z niego wniosków dotyczących budowy języka. Zachęcała do nazywania i definiowania, ale także wykorzystywania poznanej teorii do budowania poprawnych wypowiedzi. Wieloletnie funkcjonowanie w szkole zaproponowanego przez Z. Klemensiewicza modelu lekcji doprowadziło do wniosków, iż osiągnane efekty, szczególnie w zakresie używania języka, nie są zadowalające. Wynikiem tych obserwacji były propozycje kierujące większą uwagę na praktyczne wykorzystanie wiedzy gramatycznej, nauczanie funkcjonalne. Jednym z najbardziej znanych przykładów, obrazujących potrzebę takiego uczenia języka, jest tzw. zegarek Tokarskiego – metafora pokazująca małą przydatność znajomości poszczególnych elementów mechanizmu oraz umiejętności jego rozkładania na części, jeśli nie umiemy złożyć go z powrotem i używać zgodnie z przeznaczeniem. Postulatом silniejszego związania teorii i praktyki towarzyszyło także wyodrębnienie w programie nauczania ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, które miały stanowić pole do działań skoncentrowanych na używaniu języka.

Uważna lektura założeń koncepcji opartej na opisie języka jako systemu pokazuje, iż w większości wypadków językoznawcy i dydaktycy dostrzegali konieczność takiego uczenia teorii, aby przekładała się ona na praktykę. Podkreślali potrzebę projektowania różnego typu ćwiczeń

o charakterze wprowadzającym, powtarzanie i utrwalanie materiału, pokazywanie związków między poszczególnymi elementami języka. Jednak przełożenie wiadomości na umiejętności nie dawało satysfakcjonujących efektów w postaci poprawnego wypowiedziania się. Wsparciem dla decyzji o przybliżeniu przeszłości, pokazaniu historii, z której wyrasta teraźniejszość, mogą być słowa Michała Jaworskiego:

Orientacja w historycznym dorobku metodyki nauki o języku ma nie tylko teoretyczne, ale i praktyczne znaczenie [...]. W tej sytuacji krytyczny przegląd dziejów metodyki nauki o języku jest szczególnie pożyteczny. Pozwoli on na wyrobienie sobie opinii o tym, co jest żywe, aktualne, a co ma wartość tylko archiwalną, z jaką tradycją warto się sprzymierzyć, a jaką trzeba odrzucić⁷.

Bez znajomości przeszłości trudno zrozumieć teraźniejszość i projektować zmiany w przyszłości. Także w edukacji polonistycznej wiedza o tym, co było, jest niezwykle ważna. Umożliwia ona wskazywanie przyczyn powodzeń i niepowodzeń w nauczaniu, przewidywanie kierunków zmian, dystansowanie się lub nawiązywanie do tego, co zostało już zbadane itd. Pozwala nie wyważać dawno już otwartych drzwi.

Jeśli przyjmiemy, że edukacja nie jest zawieszona w próżni, ale pozostając w związku z otoczeniem, musi być wrażliwa na zachodzące w nim zmiany, nie będziemy zaskoczeni pojawieniem się głosów o konieczności poszukiwania nowej formuły dla współczesnej szkoły, która, zdaniem wielu, nie potrafi sprostać wyzwaniom współczesności, choć wyzwania te są różnie rozumiane. „Czy chodzi o edukację, której potrzebuje dzisiejsza Polska ze względu na wizję gospodarczo-cywilizacyjnego rozwoju w przyszłości? Czy raczej o edukację, jakiej potrzebuje człowiek zamieszkujący współczesny świat, by się w nim nie zagubić i nie zatracić?”⁸ – pyta Zofia Agnieszka Kłakówna, wpisując się jednocześnie w dyskusję nad tym, komu ma służyć edukacja: jednostce czy gospodarce? Jest to także pytanie, które dotyczy nauczania języka: czy

⁷ M. Jaworski, *Metodyka...*, s. 9.

⁸ Z. A. Kłakówna, *Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010, s. 24.

poprzez rozwijanie języka mamy wpływać na wszechstronny rozwój jednostki, umożliwiać jej rozumienie swojego miejsca w świecie, czy tylko przygotowywać ją do pracy zawodowej, ograniczając się do tego, co praktyczne? Niektóre z tych głosów, a także najważniejsze płaszczyzny, na których dokonuje się zmiana, zostały przedstawione w trzecim rozdziale pracy. Zarysowane tu problemy dotyczą transformacji szeroko rozumianej kultury, informacyjnej powodzi, dominacji obrazu, a także wpływu gwałtownego rozwoju nowych technologii na życie ludzi, a przede wszystkim na sposób postrzegania rzeczywistości. Rozdział ten poprzedza wszystkie opisywane później zmiany w podejściu do nauczania języka. Umocowany jest między tradycyjną, zakorzonioną w oświeceniowym paradygmacie wizją szkoły i nauczania a współczesnymi propozycjami innego widzenia edukacji i jej zadań. Także uczeń nie mieści się już w tej XIX-wiecznej wizji i w związku z tym często podejmuje się działania, które mają na celu dopasowanie go do przyjętego schematu. Stąd niepokojące wyniki badań, które pokazują, iż szkoła niszczy kreatywność, gasi talenty, uczy konformizmu itd.⁹ Jednak z pewnością nie wszystko jest winą szkoły, przed którą stawia się coraz więcej wymagań. Zmieniają się one coraz częściej w pędzącej naprzód, coraz mniej uchwytnej, zmiennej postmodernistycznej rzeczywistości. Współczesna szkoła uformowana w czasach podziału kultury na niską i wysoką, w czasach dominacji pisma i respektu dla słowa pisanego, w czasach kredy, tablicy i autorytetu nauczyciela jako źródła wiedzy, musi zmierzyć się z nowymi wyzwaniami. Musi przygotować uczniów do życia w świecie, którego nie znamy. Nie wiemy, co im będzie w tym nowym świecie potrzebne, ale na pewno przydadzą się umiejętności związane z używaniem języka, świadomość możliwości, jakie daje człowiekowi posiadanie tego narzędzia. Jedno wydaje się niepodważalne:

⁹ Por. np. wypowiedzi prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej na temat nauczania matematyki; K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015; M. Zalewska-Bujak, *Szkoła – miejsce rozwoju czy narzędzie reprodukcji struktur społecznych?*, [w:] *Edukacja małego dziecka*, T. 9, *Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014; J. Bonar, *Szkoła jako środowisko blokujące potencjał twórczy uczniów*, [w:] *Edukacja małego dziecka...*

kultura, której transferowaniem zajmuje się także szkoła, uległa i wciąż ulega gwałtownej przemianie.

Kolejne dwa rozdziały przygotowują na nadejście zmian w nauczaniu języka polskiego. Chodzi tu o swego rodzaju inspirację dla wprowadzonej na przełomie wieków koncepcji rozwijania języka. Zanim jednak zostanie ona zaprezentowana, charakteryzuję te elementy, które umożliwiły jej wykrystalizowanie się. Są to praktyczne rozwiązania powszechnie już dziś stosowane w glottodydaktyce i dydaktykach różnych języków, w których od dawna nie dominuje jedna metoda. W rozdziale czwartym przedstawiam zatem podstawowe metody nauczania języków obcych. Opisy poszczególnych metod nie są sobie równe. Dużo bardziej szczegółowo przedstawiono podejście komunikacyjne, a także, torujące sobie drogę, podejście kognitywne. Taka nierównowaga jest celowa. Wynika z potrzeb niniejszego opracowania, dla którego te dwie perspektywy (komunikacyjna i kognitywna) są szczególnie ważne.

Niejako w odwróconym porządku, za to pomiędzy dydaktyką języków obcych i języka ojczystego, prezentuję wspólne dla nich podstawy. Rozdział czwarty w syntetyczny sposób przybliży założenia różnych działów językoznawstwa, różnych perspektyw widzenia języka, które miały wpływ na współczesne koncepcje jego nauczania. Rozdział ten celowo nasycony został cytatami, których wprowadzenie pozwala oddać głos badaczom języka. Przedstawiciele różnych dziedzin w wielu sprawach przemawiają jednym głosem, np.: język jest przejawem społecznego działania, działania w ogóle, ponieważ gdy mówimy, zmieniamy rzeczywistość; interpretowanie wypowiedzi możliwe jest tylko w kontekście, ponieważ zmiana kontekstu może spowodować zmianę znaczenia; świat możemy poznawać poprzez teksty, ich analiza może także pokazać, w jaki sposób wypowiedzi/teksty reprezentujące jakiś typ dyskursu, łącząc w sobie język, myślenie i działanie, wpływają na rzeczywistość pozajęzykową.

Szósty rozdział poświęcony jest rozważaniom terminologicznym. Dotyczą one takich pojęć, jak: umiejętność, sprawność, kompetencja. Pojęcia te niezwykle intensywnie zaistniały w dydaktyce nauczania języka polskiego w latach 90. XX wieku. Obecne były także w socjolingwistyce czy lingwistyce edukacyjnej. W niektórych opracowaniach by-

wały stosowane synonimicznie, w innych wyraźnie zaznaczano, iż kompetencja jest pojęciem szerszym, obejmującym różne sprawności czy umiejętności. Kompetencja okazała się pojęciem niezwykle elastycznym i poręcznym – po dodaniu rozwijającego, precyzującego określenia, pozwalała na opis i klasyfikowanie różnych umiejętności uczących się. Rozdział ten jest próbą zmierzenia się z wszechobecnością tego pojęcia – najpierw w językoznawstwie, a później, co oczywiste, w nauczaniu. Próbą pokazania, jak wielu kompetencji wymaga się od współczesnego człowieka, ale także wybrania tych, które dla rozwijania języka ucznia mogą być najważniejsze.

Pojawienie się nowych koncepcji nauczania języka związane było z gwałtownymi zmianami społeczno-politycznymi. Dyskusja o szkole i jej zadaniach była częścią ogólnonarodowej dyskusji o kształcie państwa. W rozdziale siódmym opisuję dwa elementy – składniki dyskursu edukacyjnego, które mogą symbolizować tworzoną wtedy zmianę. Pierwszym z nich jest spór o miejsce gramatyki w nauczaniu języka, który rozgorzał na łamach „Polonistyki” w latach 90. XX wieku. Drugim – nowa podstawa programowa, która odzwierciedlała jednocześnie zmianę ustroju szkolnego. Wielość programów i podręczników, nowy podział na etapy edukacyjne to jego najbardziej wyraziste wyróżniki. Podstawa programowa, która weszła w życie w 1999 roku, była punktem odniesienia dla wszystkich późniejszych dokumentów, jest nim także dla obecnie obowiązującej podstawy. W tym rozdziale dokonano także ich porównania.

Polska szkoła w XXI wieku jest inna niż ta w wieku XX. Najogólniej mówiąc, składa się z czterech etapów, z najbardziej charakterystycznym gimnazjum. Poszczególne etapy kończą się egzaminem zewnętrznym. Inaczej wygląda egzamin maturalny. Na rynku edukacyjnym można wybierać wśród podręczników i różnego typu pomocy i poradników. Dostępne są nie tylko tradycyjne papierowe podręczniki, ale także multimedialne, interaktywne. Ta wielość ma także swoją reprezentację w różnych podejściach do nauczania języka. Celem rozdziału ósmego jest przedstawienie założeń poszczególnych koncepcji nauczania języka. Jest to opis w jakiś sposób komplementarny z tym dokonany na początku, w drugim rozdziale książki, ponieważ mimo pojawienia się

nowych koncepcji, tradycyjne nie uległy zapomnieniu. To, co „nowe” także powstało w opozycji/w nawiązaniu do tego, co „stare”. Na odmiennosc nowych propozycji składa się wiele elementów. Najważniejsze z nich to: traktowanie języka przede wszystkim jako narzędzia komunikowania się i podporządkowanie nauczania skutecznemu porozumiewaniu się; uczynienie z rozwijania języka ucznia głównego celu nauczania; rozwijanie języka poprzez stwarzanie sytuacji do jego używania; przesunięcie opisu struktur językowych na dalszy plan; akcentowanie pomocniczego charakteru gramatyki, a nawet braku konieczności przyswajania jej w wymiarze teoretycznym.

W efekcie nauczyciel uczący języka polskiego może wybrać podręcznik podporządkowany jednej koncepcji nauczania lub zdecydować się na rozwiązania eklektyczne, w różnym stopniu akcentujące aspekt komunikacyjny języka i opis konstrukcji językowych.

Ostatni, dziewiąty rozdział jest konsekwencją wcześniej dokonanych obserwacji. Można uznać go za swego rodzaju próbę pogodzenia, a jednocześnie wykorzystania historii i współczesności, strukturalizmu i poststrukturalizmu w dydaktyce nauczania języka polskiego w ramach przedmiotu szkolnego. Pojawiły się nowe dane, nowe badania, a jednocześnie można było już dokonać pewnych obserwacji dotyczących funkcjonowania koncepcji komunikacyjnej w polskich szkołach. W prezentowanej propozycji najważniejsze jest rozwijanie języka ucznia jako podstawowego narzędzia wyrażania siebie i komunikowania się ze światem. Praca nad językiem ucznia rozumiana jest tutaj jako rozwijanie świadomości językowej, której jednym z elementów jest kompetencja językoznawcza. Wiedza o języku na lekcjach języka polskiego motywowana jest ustaleniami między innymi psychologii poznawczej, która zwraca uwagę na wprowadzanie teorii językoznawczej jako czynnika przyspieszającego rozumienie. Potwierdzają to także doświadczenia związane z nauczaniem języków obcych. Jednym z pytań, na które trudno było znaleźć jednoznaczną odpowiedź, jest pytanie o to, kiedy zacząć wprowadzać wiedzę gramatyczną. Poszukiwania pokazały, iż pod pewnymi warunkami jest to możliwe już w nauczaniu wczesnoszkolnym. Ważne jest jednak, aby teoria podawana była w języku dostosowanym do wieku i możliwości ucznia i, przede wszystkim,

aby była funkcjonalna. Zasady te dotyczą zresztą wszystkich etapów edukacji. Odmienność proponowanego podejścia polega na wzmocnieniu elementu teoretycznego traktowanego funkcjonalnie w obrębie lekcji zorientowanej komunikacyjnie. U podstaw tej propozycji znajduje się kilka przesłanek, np.: takie projektowanie lekcji, aby stanowiły one wyzwanie dla uczących się, także w zakresie rozwijania myślenia abstrakcyjnego, przeprowadzania operacji na pojęciach, budowania struktur mentalnych w odniesieniu do języka; przekonanie o konieczności indywidualizacji kształcenia poprzez identyfikowanie i odwoływanie się na lekcjach do różnych typów inteligencji; budowanie podstaw do świadomego posługiwania się językiem. Wiedza o języku na lekcjach języka polskiego motywowana jest ustaleniami między innymi psychologii poznawczej, która zwraca uwagę na wprowadzanie teorii językoznawczej jako czynnika przyspieszającego rozumienie. Potwierdzają to doświadczenia związane z nauczaniem języków obcych. Jest to także próba pokazania, że uczenie języka nie musi być dokonywaniem wyboru między teorią i praktyką, nawet wtedy, gdy teoria odsunięta jest na dalszy plan, a dominuje przekonanie o konieczności praktykowania języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Nauczanie języka nie może być jednak sprowadzone do precyzyjnie zaplanowanej teorii i intuicyjnie oraz okazjonalnie potraktowanej praktyki. Poznajemy świat poprzez język i dzięki językowi. Rozumienie mechanizmów działania języka pozwala nam wyrazić własne intencje i zrozumieć intencje innych. To dzięki niemu możemy pokazać swoje wnętrze i poznać Innego. Jak pisał Ludwig Wittgenstein: „Granice mojego języka wskazują granice mojego świata”¹⁰.

W tym miejscu pragnę wyrazić głęboką wdzięczność wszystkim osobom, które przyczyniły się do powstania tej pracy. Serdecznie dziękuję recenzentkom: dr hab. Elżbiecie Awramiuk, prof. UwB i prof. dr hab. Małgorzacie Karwatowskiej. Ich cenne uwagi, odpowiedzi i sugestie pozwoliły mi nadać ostateczny kształt tej pracy. Oczywiście, mam pełną świadomość, że za wszystkie błędy i nieścisłości odpowiadam tylko ja.

¹⁰ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, tłum. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 64.

Dług wdzięczności zaciągnęłam także u Koleżanek i Kolegów z Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego, z którymi zawsze mogłam podzielić się swoimi przemyśleniami na temat szkoły. Niezwykle ważne są dla mnie lata pracy w zespole tworzącym programy i podręczniki *To lubię!* Bez nich moje myślenie o nauczaniu języka byłoby zupełnie inne. Za tę wyjątkową możliwość rozwoju chciałabym przy tej okazji szczególnie podziękować. Serdecznie dziękuję też nauczycielom, z którymi przyszło mi współpracować, a także uczniom, którzy cierpliwie znosili przeprowadzane na nich eksperymenty.

1

ZNACZENIE JĘZYKA

Język – boski intelekt¹, dar boski (*divine gift*)². Znaczenie języka było zawsze dostrzegane w ludzkim poznaniu. Był on ważnym elementem mitycznego i religijnego objaśniania świata. Narzędziem boskiej kreacji. Nowe spojrzenie na jego skomplikowaną naturę przyniósł zwrot lingwistyczny, który dokonał się na przełomie XIX i XX wieku. Pojawiła się wówczas teza, że „nie można odróżnić treści świadomości od wypowiedzi językowych, w których one się pojawiają. Postrzegamy świat przez język, do tego stopnia, że również używany przez nas język decyduje o formie postrzeganego świata – a jeśli tak, to poznanie świata może się dokonywać przez poznawanie języka”³. Językoznawcy podkreślają przede wszystkim dwa jego aspekty: społeczny i indywidualny. Choć zestawienie takie może wydawać się sprzeczne, to pokazuje, iż w języku można rozróżnić elementy wspólne wszystkim członkom danej społeczności oraz takie, które są charakterystyczne dla poszczególnych grup, a nawet jednostek. Ze względu na liczne swe odmiany język daje nadawcy wypowiedzi możliwość wyboru środków językowych w zależności od sytuacji, w której wypowiedź powstaje. Domeną językoznawstwa jest także analizowanie struktury języka, wskazywanie jego elementów i ich możliwych kombinacji, które niosą znaczenie.

¹ M. Merleau-Ponty, *Proza świata. Eseje o mowie*, wybór i wstęp S. Cichowicz, tłum. E. Bieńkowska, S. Cichowicz, J. Skoczylas, Czytelnik, Warszawa 1999.

² A. Z. Guiora, *The Dialectic of Language Acquisition*, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1984.tb01321.x/pdf> [dostęp: 10.02.2014].

³ M. Zirk-Sadowski, *Wprowadzenie do filozofii prawa*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 82.

Na relację struktura – znaczenie zwracał uwagę między innymi Edward Sapir, według którego język umożliwił rozumienie ludzkiego świata:

Język był kluczem do kultury, kluczem do myśli. Świat ludzki tym się różni od świata nauk przyrodniczych, że jest to świat znaczeń. Studiować formy języka w oderwaniu od myśli, jakie się za tymi formami kryją, to tak jak studiować zewnętrzne formy kultury – tatuaże, ceremonie, rytuały – w oderwaniu od ich znaczeń i funkcji⁴.

Na pozycję języka zwracał także uwagę Witold Doroszewski:

Homo Sapiens – człowiek mający rozum, oraz Homo Faber – człowiek sprawny z pracy rąk. Ów Homo Sapiens i Faber nie mógłby być ani sapiens ani faber, gdyby nie był jednocześnie Homo Loquens – człowiekiem mówiącym, bo bez mowy nie mogłaby kształtować się myśl i nie byłoby możliwe przekazywanie, a więc i wzbogacanie doświadczeń w jakiegokolwiek dziedzinie życia, w jakimkolwiek zakresie pracy⁵.

To właśnie dzięki mowie dochodzi do rzeczywistego spotkania umysłów, wymiany myśli, znaczeń i sensów. Wymiana ta zachodzi w naturalnym środowisku ludzkiego życia – nasyconym znakami świecie kultury. Jednocześnie mówienie jest dla człowieka czymś tak naturalnym, łatwym, że większość ludzi może uważać, iż język jest czymś bardzo prostym. Tak jednak nie jest⁶. Wydaje się więc oczywiste, że jedną z najważniejszych umiejętności, jakie musi posiadać człowiek, jest używanie języka. I nie znaczy to tylko: „umiem mówić”, „mówię”, „wydaję dźwięki”, nie znaczy to także: „potrafię opisać struktury, których używam”. Aby zrozumieć doniosłość osiągnięcia, jakim jest język, trzeba go zobaczyć oczami wielu dyscyplin, między innymi językoznawstwa, lingwistyki stosowanej, logopedii, socjolingwistyki, psycholingwistyki, neurolingwistyki, ale także filozofii i neurobiologii.

⁴ E. Sapir, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, tłum. B. Stanosz, R. Zimand, wstęp A. Wierzbicka, PIW, Warszawa 1978, s. 20–21.

⁵ W. Doroszewski, *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*, PWN, Warszawa 1982, s. 24.

⁶ Por. m.in. A. M. Liberman, *Kod mowy*, tłum. T. Hołowka, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.

Teorie na temat powstania języka koncentrują się wokół kilku głównych pytań:

1. Czy język jest wytworem natury, a u jego początków znajdowało się naśladowanie przyrody, czy też jest tworem umownym?
2. Czy język to możliwa do zaobserwowania rzeczywistość, czy raczej proces umysłowy?
3. Czy język to przede wszystkim zestaw struktur/konstrukcji, czy zestaw znaczeń?
4. Czy któraś z funkcji języka jest bardziej istotna od innych?

Najstarsze wyjaśnienia dotyczące natury języka powiązane były z działaniem sił nadprzyrodzonych. Ślady takiego rozumowania znajdujemy w mitach, np. w historii o przynoszącym głos Hermesie, i w Starym Testamencie, według którego władza człowieka nad światem przejawiała się w możliwości nadawania nazw wszystkiemu, co zostało stworzone⁷. Był to sposób na wyjaśnianie nie tylko świata przyrody, ale także tworzonego przez człowieka świata kultury.

Badania nad naturą języka cieszyły się dużą popularnością także w czasach oświecenia. Powstałe wówczas teorie sprowadzić można do trzech koncepcji:

- język jest darem Boga,
- język jest tworem człowieka,
- język jest tajemnicą.

Przy czym najmniej liczną grupą byli zwolennicy drugiej teorii – przedstawiciele ewolucjonizmu biologicznego i kulturowego. Jednak to właśnie ich dzieła stały się punktem wyjścia dla późniejszych badań antropologicznych (m.in. E. Sapir, B. L. Whorf) i filozoficznych (m.in. R. Barthes czy J. Derrida).

Problemy związane z pochodzeniem języka żywo obchodziły także XIX-wiecznych badaczy. Powstało wtedy wiele teorii, którym nadano obrazowe, metaforyczne nazwy, np.

- teoria ameby – język pojawił się jak ameba, ledwie zarysowany, bezkształtny, by później przerodzić się w spójny system;

⁷ Por. także H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, wybór, oprac. i wstęp K. Michalski, PIW, Warszawa 2000, s. 52–61; E. H. Lenneberg, *Biologiczne aspekty języka*, tłum. U. Niklas, [w:] *Język w świetle nauki...*

- teoria „kota na dachu” – Otto Jespersen sądził, że pierwotna ludzka mowa przypominała muzykę lub śpiew;
- teoria „królika z kapelusza” – język pojawił się nagle, niespodziewanie⁸.

Najważniejszym i najbardziej znanym reprezentantem teorii, która wpisuje się w metaforę „królika z kapelusza”, jest Noam Chomsky – amerykański lingwista i filozof. Jego natywistyczna koncepcja zakładała, że każdy człowiek posiada wewnętrzny mechanizm przyswajania języka (LAD) oraz gramatykę uniwersalną, która leży u podstaw wszystkich języków świata. To właśnie ten wewnętrzny mechanizm, dzięki filtrowaniu, pozwala dzieciom uczyć się języka (słów, gramatyki, zasad)⁹. Według N. Chomsky’ego język nie rozwijał się stopniowo, ale w sposób dosyć gwałtowny przekształcił się w wyrafinowany system. Z takim poglądem zgadzają się też inni badacze, którzy akcentują momentalność, jednorazowość pojawienia się języka, co Derek Bickerton nazywa „językową teorią wielkiego wybuchu”¹⁰. Należy do nich także Shigeru Miyagawa, współtwórca integracyjnej hipotezy ewolucji języka, według której język ludzki powstał w procesie ewolucji, poprzez połączenie dwóch elementów: ekspresyjnego (charakterystycznego dla śpiewu ptaków) i leksykalnego (właściwego wołaniom alarmowym małp), w unikalny sposób współwystępujących w języku ludzi¹¹. Z kolei biolog ewolucyjny Stephen J. Gould zakładał, że język jest ubocznym efektem potencjału wynikającego z dużego mózgu człowieka. Pogląd ten bliski był twierdzeniom N. Chomsky’ego, dotyczącym wrodzonych, zakodowanych w ludzkim genomie zdolności językowych.

⁸ K. Karaskiewicz, *Skomplikowane początki języka ludzkiego, teorie i tezy, czyli o tym, że wciąż nie wiemy, jak to się zaczęło...*, „Biologia w Szkole” 2014, nr 2, s. 4–8.

⁹ Por. N. Chomsky, *O naturze języka*, tłum. J. Lang, Axis, Poznań 2005; tegoż, *Obecna sytuacja w lingwistyce*, tłum. B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki...*; tegoż, *Teoria lingwistyczna*, tłum. B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki...*; tegoż, *Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982; R. Beckwith, M. Rispoli, *Aspekty teorii umysłu. Rozmowa z Noamem Chomskym*, tłum. P. Matyja, [w:] *Modele umysłu*, wybór, red. nauk. i wstęp Z. Chlewiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

¹⁰ D. Bickerton, *Language and Human Behaviour*, University of Washington Press, Seattle 1995.

¹¹ Tamże.

Inaczej na proces ewolucji języka patrzył Terrence Deacon – zwolennik adaptacjonizmu – który traktował język jako osiągnięcie cywilizacyjne i poznawcze, wynik stopniowej adaptacji. Mechanizmy selekcji, które poprzez obecność umiejętności komunikowania się za pomocą języka dały ludziom przewagę nad innymi ssakami, były też podstawą teorii głoszonej przez Stevena Pinkera czy Jamesa M. Baldwina, którzy zwracali uwagę na wpływ procesów uczenia się na zwiększenie szans przeżycia. Nowe perspektywy, jeśli chodzi o odkrywanie pochodzenia języka, otworzył rozwój genetyki porównawczej, ponieważ pozwoliła ona na zestawianie możliwości współczesnych ludzi z możliwościami ich odległych przodków.

Przedstawione krótko poglądy na naturę języka zwracają uwagę z jednej strony na genetyczne wyposażenie człowieka, a z drugiej – na ewolucyjny charakter zmian, które w ujęciu adaptacyjnym prowadziły do uzyskania przez ludzi przewagi nad środowiskiem przyrodniczym.

W badaniach nad naturą języka podkreślano także jego związek z myśleniem. Jerome S. Bruner nazywał język „instrumentem myślenia”¹², instrumentem wielofunkcyjnym, który służy wielu celom. „A najbardziej zdumiewające jest w nim to, że potrafi jednocześnie rozkazywać i informować, opisywać i poetyzować, tworzyć piękno i wyjaśniać, i spełniać te wszystkie i wiele innych funkcji, podtrzymując kontakt z drugim człowiekiem”¹³.

Z takim traktowaniem języka koresponduje także ujęcie charakterystyczne dla hermeneutyki, według której świat ma charakter językowy. Jeden z jej wybitnych przedstawicieli, Hans-Georg Gadamer, twierdził, iż język jest wyróżnikiem ludzkiego bycia w świecie. Posiadanie języka umożliwia przekazywanie myśli, wspólnotę pojęć, a także w konsekwencji życie społeczne. „Językowość ludzkiego świata wyraża się w tym, że kto ma język, ten ma świat wykraczający poza bezpośrednie otoczenie i ponadczasowy. Dzięki językowi człowiek poznaje świat i swoje w nim miejsce, odbywając niezliczone podróże w czasie

¹² J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasińska, przedmowa K. Kruszewski, PIW, Warszawa 1974, s. 150.

¹³ Tamże, s. 153.

i przestrzeni¹⁴ – pisze H.-G. Gadamer. O krok dalej idzie hermeneutyka fenomenologiczna, mówiąc, że język nie jest jedynie narzędziem służącym komunikacji, ale przymiotem umożliwiającym przeżycie, prowadzącym do poznania świata. Potwierdzenie tej tezy znajdujemy również u H.-G. Gadamera:

Język nie jest jednym ze środków, za pomocą których świadomość komunikuje się ze światem. Nie jest trzecim (obok znaku i narzędzia, które z pewnością także określają istotę człowieka) instrumentem służącym do tego. Język w ogóle nie jest instrumentem, nie jest narzędziem. Narzędzie jest bowiem – z istoty – czymś, czego użycie można opanować: narzędzie możemy wziąć do ręki i odłożyć, gdy już spełniło swoje zadanie. Wydawałoby się, że podobnie jest z językiem: bierzemy w usta leżące w pogotowiu słowa jakiegoś języka i pozwalamy, by po użyciu zniknęły z powrotem w ogólnym zapasie słów, którym rozporządzamy. Ale to nie to samo. Analogia ta jest fałszywa, ponieważ świadomość nigdy nie stoi naprzeciw świata, sięgając – w stanie jakby beżjęzykowym – po narzędzie porozumienia. We wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i świecie jesteśmy już raczej ogarnięci przez język, przez nasz własny język. Wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić. Nauka mówienia nie polega na zaznajamianiu się z użyciem gotowego już narzędzia w celu oznaczenia swojskiego i znanego nam już świata. Nauka mówienia to osvajanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jakim go napotykamy¹⁵.

Ten obszerny cytat zwraca uwagę na wszechobecność języka i jego nieodzowność w oswojaniu świata od samego początku. To język właśnie otwiera i umożliwia nam dostęp do świata, w którym żyjemy.

Podsumowując, trzeba jeszcze raz powtórzyć, że z punktu widzenia ewolucji, pozycji człowieka w obrębie przyrody, a przede wszystkim jego rozwoju, język jest bytem stanowiącym o jakości wszystkich tych procesów. Bez względu na to, za którą z teorii o pochodzeniu języka się opowiemy, bezdyskusyjny jest fakt, iż bez języka, jako narzędzia komunikowania się, wyrażania siebie, poznawania innych, otaczającego świata i swojego w nim miejsca, ludzkie bycie w świecie jest trudne do wyobrażenia. Stąd

¹⁴ Cyt. za: W. Martyniuk, *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 1, s. 42.

¹⁵ H.-G. Gadamer, *Rozum...*, s. 55–56.

oczywista, konieczna i najważniejsza wydaje się dobrze pomyślana edukacja językowa, której celem nie jest język sam w sobie, język jako struktura, ale język jako możliwość poznawania świata i nawiązywania z nim relacji. Nie chodzi bowiem o traktowanie języka jako wyłącznie sprawnego narzędzia komunikowania się. Rozwijanie własnej kompetencji językowej równoznaczne jest z poznawaniem, oswojeniem otaczającego świata. Poznając, rozwijając język, „wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych”¹⁶. Język jest też tym, co spaja narody, czyni je „wspólnotą ludzi myślących w ten sam sposób”¹⁷. Niejako umożliwia człowiekowi dostęp do świata, drugiego człowieka, a także samego siebie, ponieważ myśl dostępna jest jako wyrażona w języku. Zawsze jest już ujęta w języku, nawet gdy nie została wypowiedziana. To, jak myślimy, zależy od języka¹⁸. O wpływie języka na interpretowanie rzeczywistości pisał także Michel Foucault: „Język [...] nie jest neutralnym reprezentantem świata, lecz czynnikiem go konstytuującym, a zarazem określającym kategorie myślenia i sposoby percepcji rzeczywistości”¹⁹.

To, rzecz jasna, tylko niektóre argumenty ukazujące znaczenie języka²⁰, o którym zresztą nie trzeba nikogo przekonywać, gdyż przekonanie takie jest składnikiem powszechnej świadomości. Celem tego rozdziału było wzmocnienie tezy o ważności rozwijania świadomości językowej, konieczności projektowania uporządkowanych, rozłożonych w czasie działań edukacyjnych, ukierunkowanych na rozwój języka uczniów.

¹⁶ Tamże, s. 55.

¹⁷ P. Szymaniec, *Pojęcie narodu w filozofii dziejów Johanna Gottfrieda Herdera*, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/29199/003.pdf> [dostęp: 04.05.2015].

¹⁸ J. G. Herder, *Rozprawa o pochodzeniu języka*, tłum. B. Płaczkowska, [w:] tegoż, *Wybór pism*, wstęp T. Namowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1987, s. 59–175.

¹⁹ M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, tłum. i oprac. A. Siemek, PIW, Warszawa 1977, s. 76.

²⁰ Por. m.in. R. Grzegorzczkova, *Język jako forma poznania świata i narzędzie myślenia*, [w:] *Człowiek, słowo, świat*, red. J. Chojak, T. Korpysz, K. Waszakowa, Wydawnictwa UW, Warszawa 2010, s. 36–40; G. A. Miller, *Psychologia i komunikacja*, tłum. T. Hołówka, [w:] *Język w świetle nauki..., Lingwistyka a filozofia. Współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka*, wybór, wstęp i oprac. B. Stanosz, PWN, Warszawa 1977.

2

KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE W DYSKURSIE EDUKACYJNYM

2.1. Dyskurs edukacyjny – rozumienie pojęcia¹

Centralnym punktem prowadzonych tu rozważań jest edukacja szkolna. To z nią związane są wszystkie obserwacje, jej dotyczą przywoływane materiały, opinie i propozycje. Można zatem powiedzieć, że jest to próba pokazania obrazu edukacji językowej w wybranych obszarach dyskursu edukacyjnego.

W tradycji polskiej dydaktyki spotkać można co najmniej dwa rozumienia pojęcia *dyskurs edukacyjny*. Pierwsze z nich traktuje zagadnienie wąsko, odnosząc je głównie do sytuacji szkoły, lekcji, nauczania, często zamiennie używa się tu określeń dyskurs edukacyjny/szkolny/lekcyjny. Takie rozumienie wyraźnie wskazuje także na cele dyskursu. Teodozja Rittel ujmuje to następująco:

Dyskurs edukacyjny może być zaliczony do dyskursu przekazującego wiedzę. Jest on pośrednikiem między nauką a potencjalnym odbiorcą. Ma za zadanie znaleźć odpowiedniki terminów występujących w dyskursach specjalistycznych, np. filozoficznym, religijnym, politycznym. W tym przekształceniu chodzi o wykorzystanie relacji synonimii, hipo- i hiperonimii, metonimii lub eksplikacji itp.²

¹ W tym rozdziale wykorzystuję fragmenty mojego tekstu: M. Szymańska, *Wpływ dyskursu publicznego na dyskurs edukacyjny (na przykładzie wybranych podręczników do języka polskiego)*, [w:] *Słowo we współczesnych dyskursach*, red. K. Jachimowska, B. Kudra, E. Szkudlarek-Śmiechowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 151–163.

² T. Rittel, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*, [w:] *Kultura. Język. Edukacja*, T. 2, red. R. Mrózek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 221.

Z takim ujęciem zgadza się także Janina Labocha, pisząc:

Przez dyskurs dydaktyczny rozumie się odpowiednie przekształcenie specjalistycznego dyskursu źródłowego w taki sposób, żeby przekazywał wiedzę mniej wykształconej publiczności. Dyskurs dydaktyczny różni się jednak tym od popularyzacji dzieła naukowego, że zwraca się zawsze do odbiorcy określonego parametrami wieku, stopnia wykształcenia itd. Dyskurs dydaktyczny zakłada porozumienie między partnerami, polegające na tym, że godzą się oni na wprowadzenie zrytualizowanej sytuacji, opartej na umowie, przyjmowanej milcząco, że jeden z partnerów stoi hierarchicznie wyżej i ma prawo sterowania sytuacją przekazywania wiedzy, a również prawo dokonywania ocen stopnia przyswojenia tej wiedzy³.

Na charakterystyczną dla nauczania szkolnego hierarchię zwraca uwagę także Maciej Kawka:

Dyskurs szkolny to przede wszystkim dialog, rozumiany jako kształtowanie wspólnego porozumienia i wspólnej przestrzeni komunikacyjnej, a odbywający się głównie pomiędzy nauczycielem (N) i uczniem (U). Rzadziej występuje on pomiędzy uczniami podczas lekcji, z góry bowiem zakłada nierówność pełnionych przez jego uczestników ról językowych podczas wymiany wypowiedzi, z rolą dominującą przypadającą zawsze nauczycielowi⁴.

Pojęcia dyskurs szkolny i dyskurs edukacyjny używane są zamiennie również przez innych badaczy. Urszula Żydek-Bednarczuk i Bogdan Zeler definiują dyskurs szkolny jako:

- mechanizm koordynacji działań nauczyciela i zespołu klasowego;
- proces towarzyszący porozumiewaniu się ucznia i nauczyciela lub uczniów między sobą w procesie dydaktycznym⁵.

Podobnie o dyskursie dydaktycznym wypowiada się Halina Grzmil-Tylutki. Pisząc o podręczniku jako gatunku charakterystycznym dla

³ J. Labocha, *Teoretyczne aspekty badań nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996, s. 12.

⁴ M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999, s. 27.

⁵ Por. U. Żydek-Bednarczuk, B. Zeler, *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny...*, s. 18.

dyskursu dydaktycznego, podtrzymuje ona konstatacje dotyczące funkcji dyskursu:

Każdy podmiot komunikujący uczestniczący w dyskursie naukowym, także dydaktycznym (naukę przekazującym), tworzy w pewnym sensie pod kontrolą autorytetu w konkretnej dziedzinie, nadawcy archetypicznego, supernadawcy, zewnętrznego wobec danej sytuacji dyskursywnej. A właściwie nie tworzy, lecz przetwarza, dokonuje swoistej parafrazy, przeformułowuje. Dyskurs upowszechniający wiedzę, wprowadza wiedzę w obieg – w każdej postaci, formie, dla różnorodnych celów, staje się dyskursem wtórnym: tworzy się i funkcjonuje w odniesieniu do autorytetu dyskursu pierwotnego, *discours constituant*, który jednocześnie legitymizuje podjęte przekształcenia⁶.

Badaczka zwraca także uwagę na związek między rodzajem dyskursu a regułami budowy wypowiedzi (gatunkami charakterystycznymi dla danego typu dyskursu). Ekspozuje tu szczególnie podręcznik, jako gatunek towarzyszący wszystkim etapom nauczania, „w którym znajdziemy odbicie relacji dyskursywnych niezależnie od informacji o przeznaczeniu (typ szkoły, klasa) zawartej na okładce”⁷.

Przywołana autorka szerzej jednak rozumie sam dyskurs dydaktyczny, traktując go jako pojęcie obejmujące wszelkie typy uczenia się, zdobywania wiedzy, np. kursy, *e-learning*, korepetycje, samokształcenie itd.⁸, choć, jak poprzednicy, uznaje „niesymetryczną relację łączącą podmioty”⁹ za bardzo ważną i jednocześnie wspólną dla całej przestrzeni dyskursu dydaktycznego.

Podsumowując wszystkie przywołane objaśnienia można powiedzieć, że dyskurs dydaktyczny/edukacyjny/szkolny to taki, który:

- powstaje w sytuacjach nauczania lub szeroko rozumianego procesu kształcenia;
- reprezentuje sytuację nauczyciel – nauczany lub uczeń – uczeń;

⁶ H. Grzmil-Tylutki, *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Universitas, Kraków 2007, s. 164.

⁷ Tamże, s. 154.

⁸ Tamże, s. 153.

⁹ Tamże.

- wyznacza, utrwała i legitymizuje porządek hierarchiczny uczestników procesu kształcenia;
- wpisany jest w teksty o funkcji dydaktycznej: podręczniki, skrypty itd.;
- przekazuje wiedzę; pośredniczy między nauką a ogółem odbiorców;
- ma za zadanie stworzyć odpowiedniki lub eksplikacje terminów obecnych w dyskursie specjalistycznym.

Pojęcia dyskurs edukacyjny – dyskurs dydaktyczny wyraźnie różniuje i rozgranicza Jolanta Nocoń. Jej zdaniem:

Dyskurs edukacyjny jest typem praktyki komunikacyjnej sytuującej się w szerokiej społecznej i kognitywnej perspektywie. To każda forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza i w obrębie określonego horyzontu kognitywnego; dyskurs ten powstaje w społecznych sytuacjach nauczania lub podczas szeroko rozumianego procesu kształcenia¹⁰.

Kluczowy dla tego ujęcia wydaje się przysłówek *szeroko*. Tym razem obejmuje on swoim znaczeniem nie tylko wszelkiego rodzaju zinstytucjonalizowane, sformalizowane, uświadomione sytuacje uczenia się/nauczania, ale wszystkie „sytuacje komunikacyjne, w których zachodzi proces włączania adepta we wspólnotę dyskursu. Mieszczą się w jego obrębie wszelkie sytuacje, w których nabywana jest szeroko rozumiana wiedza: oficjalne i nieoficjalne, formalne i nieformalne, powtarzalne i okazjonalne; nie ogranicza go ani przestrzeń, ani czas interakcji, ani wiek adepta”¹¹. W tym ujęciu dyskurs edukacyjny jest pojęciem szerszym niż dyskurs dydaktyczny, który odnosi się bezpośrednio do szkolnego procesu nauczania/uczenia się.

Przegląd literatury przedmiotu pozwala wyodrębnić różne typy dyskursu odnoszące się do edukacji, m.in.:

- dyskurs edukacyjny,
- dyskurs dydaktyczny,
- dyskurs szkolny,

¹⁰ J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009, s. 20.

¹¹ Tamże.

- dyskurs pedagogiczny,
- dyskurs metodyczny.

Na zakończenie tych terminologicznych rozważań przywołam jeszcze anglosaskie rozumienie dyskursu edukacyjnego. *Encyclopedia of Language and Education* podaje dwa wyjaśnienia. Jedno z nich, które traktuje dyskurs edukacyjny jako językową interakcję w czasie nauki w klasie szkolnej, odnosi się do lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Drugie, krytyczne, poststrukturalistyczne, każe traktować dyskurs jak drogę do ukonstytuowania się społeczeństwa, do jego zrozumienia; widzi w nim także źródło siły¹².

Na edukację jako narzędzie wpływania na społeczeństwo, kształtowania go, wreszcie manipulowania nim wskazują także inni autorzy, np. Michael W. Apple i Linda K. Christian-Smith¹³ czy Christine E. Sleeter i Carl A. Grant¹⁴. Za podstawowe dla tego ujęcia uznałabym stwierdzenie, że edukacja (tu szczególnie szkoła) nie znajduje się w próżni, ale podlega, a nawet zmuszona jest podlegać różnym wpływom. Wymienić tu można ogromną ilość czynników: zaczynając od zmian technologicznych (multimedia), przez obyczajowe (sposób komunikowania się), gospodarcze (wolny rynek), na polityce kończąc. Nie wszystkie te czynniki są wobec szkoły i edukacji zewnętrzne. Niektóre z nich znajdują się w układzie hierarchicznym wyżej niż szkoła. Natomiast wiele instytucji i organizacji (najogólniej mówiąc), walcząc o zachowanie/zdobycie wpływów w obszarze edukacji, czyni z niej niemalże pole bitwy.

Podążając za anglosaskim rozumieniem, chciałabym zaproponować, aby w obręb znaczenia pojęcia dyskurs edukacyjny włączyć oprócz „instytucji” nauczających także te związane z edukacją jako systemem, koncepcją. U podstaw tej propozycji leży przekonanie, iż to, czego, jak, po co, gdzie i kto uczy, w pewnej tylko mierze zależy od podmiotów procesu

¹² *Discourse and Education*, [w:] *Encyclopedia of Language and Education*, T. 3, red. N. H. Hornberger, Springer, 2010.

¹³ M. W. Apple, L. K. Christian-Smith, *The Politics of the Textbook*, [w:] *The Politics of the Textbook*, red. M. W. Apple, L. K. Christian-Smith, Routledge, New York–London 1991, s. 1–21.

¹⁴ Ch. E. Sleeter, C. A. Grant, *Race, Class, Gender, and Disability in Current Textbooks*, [w:] *The Politics...*, s. 78–110.

(uczniów i nauczycieli). Pozostają oni bowiem pod wpływem dyktatu innych sił, które w szkole i poprzez nauczanie realizują także swoje interesy, niekoniecznie traktując ucznia/nauczyciela podmiotowo. Dodatkowym czynnikiem są także niezależne od nas zmiany cywilizacyjne.

O dyskursie jako narzędziu obejmującym sposób widzenia świata, które jednocześnie służy narzucaniu rozumienia zjawisk i rzeczy, pisał M. Foucault:

Dyskurs nie pozbawia wypowiedzi struktury językowej, ale osadza ją w konkretnym kontekście twórczym i w konkretnych relacjach podmiotowych, narzucając reguły interpretacji. W przeciwieństwie do przezroczystego systemu językowego (*langue*), dyskurs wybiera dla swoich jednostek konkretne denotacje, aktualizuje językową strukturę, która w *langue* ma wartość jedynie potencjalną¹⁵.

Zatem to od obowiązującego dyskursu zależy ocena zjawisk i faktów, a ten ściśle związany jest z systemem władzy¹⁶. Jak pisał Teun A. van Dijk, dyskurs łączy w sobie język, myślenie i działanie, wpływając w ten sposób na rzeczywistość pozajęzykową.

Podobne pojmowanie dyskursu reprezentuje Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD). Zakłada ona szerokie rozumienie pojęcia, pozwalające na włączanie w jego obręb wielu połączonych ze sobą obszarów. Ruth Wodak pisze: „Dyskurs jest sposobem nadawania znaczenia pewnemu konkretnemu obszarowi życia społecznego, postrzeganemu z określonej perspektywy”¹⁷. Charakterystyczny dla KAD sposób widzenia

¹⁵ M. Foucault, *Power/Knowledge*, Pantheon, New York 1980. Cyt. za: Ch. Taylor, *Foucault o wolności i prawdzie*, tłum. M. Kwiek, [w:] „*Nie pytajcie mnie kim jestem...*”. *Michel Foucault dzisiaj*, red. M. Kwiek, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznań 1998, s. 82, http://www.cpp.amu.edu.pl/kwiek/pdf/Kwiek_Michel_Foucault_Dzisiaj_E_Book.pdf [dostęp: 22.03.2013].

¹⁶ Dyskurs jako władza, obowiązujące dyskursy jako narzędzie narzucania interpretacji, a także wykluczania alternatywnych „wersji rzeczywistości” por. także J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006; Z. Melosi, *Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego (możliwości i kontrowersje)*, „*Kultura Współczesna*” 1997, nr 1, s. 57–71; M. A. Kowalski, *Dyskurs kolonialny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2010.

¹⁷ R. Wodak, *Dyskurs populistyczny: retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego*, tłum. J. Wawrzyniak, A. Wójcicki, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. In-*

dyskursów pozwala na zauważenie w podejściu analitycznym wpływu ideologii, co – jak sądzę – ma miejsce także w przypadku dyskursu edukacyjnego. Chodzi tu oczywiście o wpływ instytucji władzy, instytucji regulujących organizację i procesy związane z nauczaniem nie tylko poprzez kontrolę (a nawet inicjatywę) nad pracą na przykład szkół czy dokumentami fundamentalnymi dla nauczania (np. podstawa programowa), ale także kształtem podręczników (choć tu oczywiście krzyżują się ideologie wspierane przez władzę z wyznawanymi przez autorów podręczników). Na ideologiczną zawartość podręczników zwraca uwagę Dariusz Galasiński:

Ideologiczny potencjał dyskursu jest cechą również takich tekstów, od których oczekuje się kulturowej niezależności. Podręczniki szkolne, przepisy prawne, podręczniki diagnostyczne przedstawiają rzeczywistość z określonego, nacechowanego ideologicznie, punktu widzenia. [...] Autorzy dokonują selekcji tego, co sami postrzegają jako kluczowe cechy przedstawianych obiektów, a jednocześnie odzwierciedlają w tekście wybór ogólnych „ideologii intelektualnych”¹⁸.

Wpływ ideologii na kształt i zawartość podręczników (na przykładzie podręczników do języka polskiego) szczegółowo pokazała Agnieszka Rypel. Według niej dyskurs edukacyjny „polega na tym, że stanowi on praktykę językową, w której ścierają się rozmaite procesy społeczne, polityczne, kulturowe wraz z towarzyszącymi praktykami językowymi”¹⁹.

Otwarcie dyskursu edukacyjnego na strefy wpływu pozwala na włączenie w jego obręb takich obszarów, jak:

- szkoła i inne organy związane z nauczaniem/organizowaniem nauczania (np. MEN, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Centralna Komisja Egzaminacyjna),

terdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008, s. 189.

¹⁸ D. Galasiński, *Dyskurs a nieznośna lekkość psychopatologii*, [w:] *Krytyczna analiza...*, s. 163.

¹⁹ A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 22.

- dokumenty tworzone przez lub na polecenie/zamówienie organów nadrzędnych wobec szkoły,
- prasa (codzienna i specjalistyczna),
- media audiowizualne,
- konferencje naukowe,
- działalność rozmaitych organizacji (np. Rada Języka Polskiego, komisje PAN, Instytut Spraw Publicznych, Instytut Badań Edukacyjnych),
- działalność wydawnictw (podręczniki, materiały pomocnicze, warsztaty dla nauczycieli).

Część z tych działań ma charakter jawny, część jest ukryta.

Właśnie ten typ dyskursu o edukacji – dyskurs ujmujący wszystkie aspekty i poziomy projektowania, kształcenia, rozwijania i komentowania zjawisk związanych ze szkołą oraz szeroko rozumianą edukacją – będzie podstawą dla wskazywania obszarów poszukiwań, określania problemów i proponowania rozwiązań w zakresie nauczania języka ojczystego w polskiej szkole w przeszłości i współcześnie.

2.2. Koncepcje nauczania języka polskiego – tradycja

2.2.1. Początki dydaktyki nauczania języka polskiego

Rozważania na temat roli języka, w pracy na temat nauczania języka polskiego, w bezpośredni sposób prowadzą do pytania, jak szkoła radzi sobie z edukacją w tym zakresie? Zanim jednak przyglądać się będącym współczesnym rozwiązaniom, proponuję „wycieczkę” w przeszłość. Bywa bowiem tak, że późniejsze rozwiązania wypływają z wcześniejszych lub wyraźnie się od nich dystansują. Nieznajomość przeszłości skazuje nas na jej powtarzanie, jak powiedział George Santayana – amerykański filozof i poeta.

Na zinstytucjonalizowane, szkolne nauczanie języka, tak ojczystego, jak obcego, ogromny wpływ miała tradycja nauczania języka łacińskiego. Gdy w XVI i XVII wieku zaczęto wprowadzać do szkół naukę języków nowożytnych, nie istniały żadne wzory ich nauczania. Jedynie

nauczanie łaciny odbywało się przy użyciu sprawdzonych metod i technik. Podstawę refleksji językowej stanowiła gramatyka Aeliusa Donatusa z IV wieku naszej ery (*Ars minor*, *Ars maior*). Wzorem dla uczenia żywego języka stała się więc łacina – język martwy. Procedury z lekcji łaciny: tłumaczenie łacińskich tekstów, któremu towarzyszyło objaśnianie reguł gramatycznych lub ich podawanie i ilustrowanie przykładami, zostały zaadaptowane do nauki języków nowożytnych.

Trudno też było oczekiwać, że zdobyte wiadomości, w przeważającej części odnoszące się do struktury języka (reguły gramatyczne) oraz wyuczony słownictwo zaczerpnięte z nie powiązanych ze sobą zdań, doprowadzą uczącego się do swobodnego budowania tekstu językowego, który mógłby być wykorzystany w codziennej komunikacji językowej²⁰

– pisał Jerzy Brzeziński.

Wyodrębnianie się języków narodowych i wzrost ich znaczenia wpłynął na pojawienie się tendencji reformatorskich tak w zakresie nauczania języków narodowych, jak i łaciny. Już w roku 1657 Jan Ámos Komenský w swoim wielkim dziele *Didactica magna* pisał:

[...] przy samejże nauce języków opacznie zazwyczaj się działa, ponieważ zaczynają się nie od jakiegoś autora, albo dobrze wyposażonego słownika, lecz od gramatyki. A gdy autorzy (jako też i na swój sposób słowniki) dostarczają materiału dla mowy, mianowicie słów, to gramatyka dostarcza formy tylko, prawideł kształtowania, porządkowania i łączenia słów²¹.

J. A. Komenský sprowadzał to później do krótkiej zasady: „by nie uczono się żadnego języka z gramatyki, lecz z odpowiednich autorów”²².

Pod koniec XIX wieku tendencje reformatorskie ożywiły dydaktykę nauczania języka angielskiego (Wilhelm Viëtor, Otto Jespersen, Henry Sweet). Zmiana polegała na przeniesieniu ciężaru nauczania z języka pisanego na mówiony, a więc akcentowała kształcenie umiejętności posługiwania się językiem. W centrum nauczania znalazło się prakty-

²⁰ J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, WSiP, Warszawa 1987, s. 62.

²¹ <http://www.literatura.hg.pl/komenski.htm> [dostęp: 14.08.2015].

²² Tamże.

kowanie języka z wykorzystaniem autentycznych tekstów. Gramatyce pozostawiono rolę wspierającą²³.

Także dydaktyka nauczania języka polskiego wyrasta z tradycji nauczania łaciny. Wpływy te można obserwować również we współczesnej szkole.

Historię dydaktyki nauczania języka polskiego w sposób syntetyczny przedstawił Michał Jaworski w książce *Metodyka nauki o języku polskim*²⁴. Nic się w tym zakresie nie zmieniło, stąd nie ma konieczności szczegółowego prezentowania tego zagadnienia. O niektórych jednak sprawach trzeba powiedzieć, ponieważ dopiero na tym tle dobrze będzie widać proponowane zmiany lub ich rzeczywisty brak, mimo deklaracji, zmienionych nazw czy po prostu „pobożnych życzeń”.

Rozwój językoznawstwa, a także dydaktyki języka polskiego silnie wiązał się z sytuacją społeczno-polityczną, w tym reformą szkolnictwa przeprowadzoną przez Komisję Edukacji Narodowej. Działalność Komisji doprowadziła także do uwolnienia nauczania języka polskiego spod wpływu łaciny. Można powiedzieć, iż historia polskiej dydaktyki nauczania języka zaczyna się od pracy Onufrego Kopczyńskiego *Gramatyka dla szkół narodowych*, a więc sięga czasów bezpośrednio poprzedzających rozbiory. Pojawienie się języka polskiego jako przedmiotu szkolnego spowodowało konieczność zastanowienia się, czego i jak uczyć, stąd kolejne publikacje poszukujące odpowiedzi na te pytania. Rozważania koncentrowały się wokół treści nauczania, które nie były łatwe do określenia w związku ze słabym jeszcze rozwojem językoznawstwa, oraz celów nauczania. Jeśli chodzi o drugie zagadnienie, pod uwagę brano cel teoretyczny i normatywny. Obydwa miały swoje uzasadnienie w panującej wówczas sytuacji: postępująca rusyfikacja,

²³ Por. S. Doff, *How Language Teaching Started Afresh: Origins and Repercussions of the Reform Movement in German Foreign Language Teaching Curricula*, „Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies” 2008, vol. 4, <http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/vol4/doff.pdf>; A. P. R. Howatt, *Language Teaching Traditions: 1884 Revisited*, <http://203.72.145.166/ELT/files/38-4-7.pdf> [dostęp 03.06.2015].

²⁴ M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, PWN, Warszawa 1978, s. 9–29.

nieustabilizowany opis struktur językowych, określone tendencje w pedagogice.

W swojej gramatyce oraz towarzyszących jej wskazówkach dla nauczycieli był O. Kopczyński zwolennikiem akcentowania celów normatywnych, a więc traktowania gramatyki jako sztuki poprawnego mówienia i pisania. Opowiadał się za nauczaniem o języku polskim metodą wykładową, sugerując, aby struktura wykładu obejmowała:

- objaśnienie istoty problemu;
- porównanie nowego problemu z innym, już znanym;
- przypomnienie poznanych, podstawowych wiadomości;
- zebranie poznanych nowych wiadomości;
- uogólnienie²⁵.

Co trzeba jednak podkreślić, O. Kopczyński postulował zwracanie uwagi na wiek i przygotowanie uczniów oraz stosowanie zasady stopniowania trudności. Przecenił jednak znaczenie przyswojenia wiadomości gramatycznych, wierzył w bezpośrednią relację zwrotną między wiedzą (o budowie języka) a umiejętnościami (sprawnym, poprawnym mówieniem i pisanem), o czym świadczą mogą słowa: „Bez gramatycznego rozbioru język jest rodakowi nawet obcy, martwy i umarły, ani jego obfitość albo niedostatek, ani gładkość albo chropowatość, ani regularność albo nieforemność nie da się poznać, póki pod sznur reguł gramatycznych podciągnionym nie będzie”²⁶.

Zdaniem M. Jaworskiego zwalczanie błędów językowych (cel normatywny) jeszcze w XIX wieku było głównym zadaniem nauczania o języku. Na potwierdzenie tej tezy przywołuje on zdania zaczerpnięte z popularnych podręczników, np. „gramatyka polska uczy dobrze czytać, pisać i wymawiać”²⁷. W obecnych w szkole podręcznikach znacznie rzadziej eksponowano cel teoretyczny, poznawczy, ale również takie podejście miało swoich zwolenników (Józef Mroziński, Stanisław Jachowicz, Jan Nepomucen Deszkiewicz). Pojawiały się także głosy przeciwko

²⁵ Por. B. Wiczorkiewicz, *Poglądy metodyczne Kopczyńskiego*, „Poradnik Językowy” 1955, nr 10.

²⁶ Cyt. za: M. Jaworski, *Metodyka...*, s. 12.

²⁷ M. Gregorowicz, *Gramatyka polska*, Poznań 1852. Cyt. za: M. Jaworski, *Metodyka...*, s. 14.

stosowaniu wyłącznie podających metod nauczania. Adolf Kudasiewicz proponował odwoływanie się do doświadczeń uczniów, urozmaicenie sposobów nauczania poprzez samodzielne odkrywanie przez uczniów gramatycznych zasad, a następnie sprawdzanie ich w praktyce. Choć zaproponowane przez A. Kudasiewicza w *Kursie początkowym nauki o języku* ćwiczenia budzą spore wątpliwości, to jednak sam pomysł na odejście od wykładowego trybu jest wart podkreślenia.

Skrótowno przywołane początki polskiej dydaktyki nauki o języku poprzedziły intensywny jej rozwój w XIX wieku. Największym dokonaniem metodyków, autorów podręczników tego czasu, było eksponowanie celu kształcącego – zwrócenie uwagi na praktyczne umiejętności językowe uczniów. O konieczności rozwijania sprawności językowej, praktycznym doskonaleniu języka pisze między innymi Tadeusz Szumski w *Dokładnej nauce języka i stylu języka polskiego w dwóch częściach*. Także przywoływany już S. Jachowicz proponuje łączenie wiadomości gramatycznych z odwołaniami do otaczającej rzeczywistości:

Z czasem, w drugiej połowie XIX w., metodycy początkowej nauki o języku stopniowo odchodzą pod wpływem nowszych koncepcji pedagogicznych od metod podających i zalecają rozpoczynanie opracowania nowego materiału od obserwacji przykładów, które służą jako podstawa do analizy faktów językowych i uogólnień. Ten indukcyjny tok nauczania wprowadza w swych podręcznikach August Jeske autor „Małej gramatyki”²⁸.

Wiek XX przyniósł nowe poglądy w pedagogice, a także postęp w językoznawstwie. Metodyką zainteresowali się wybitni językoznawcy polscy: Jan Baudouin de Courtenay, Jan Łoś, Jan Rozwadowski, Kazimierz Nitsch, Stanisław Szober, którzy pokazywali braki szkolnych podręczników, wyznaczyli materiał i metody nauczania. W ich propozycjach widać było odbicie nowych prądów pedagogicznych – szkoły aktywnej. Postrzegali ucznia jako istotę zdolną do przyjmowania badawczej postawy wobec języka, spostrzegania, analizowania, wyprowadzania wniosków z obserwacji językowych przykładów. Jednocześnie zwracali uwagę na poznawcze i kształcące cele nauczania gramatyki. Uważali, iż nie chodzi tylko o poprawność w mowie i piśmie, nie tylko o normy

²⁸ Cyt. za: M. Jaworski, *Metodyka...*, s. 17.

językowe, ale o pokazywanie zjawisk językowych: „Gramatyka w szkole średniej może być czymś więcej niż sztuką poprawnego mówienia i pisanie, należy ją traktować tak, jak na to zasługuje, tj. jako naukę o pewnych zjawiskach językowych”²⁹. W dwudziestoleciu międzywojennym nasiliły się również prace nad nowymi podręcznikami. Powstały obowiązujące w całym kraju programy nauczania dla szkół powszechnych i średnich.

Unowocześnienie nauki o języku ojczystym w okresie międzywojennego dwudziestolecia polegało na zmianach zarówno w treści nauczania, jak i w metodach pracy dydaktycznej. Zmiany w zakresie treści polegały na jej wzbogaceniu, uwzględnieniu nowszych zdobyczy językoznawstwa, wreszcie na wprowadzeniu elementów nauki o języku do programów wyższych klas gimnazjum (przed reformą z r. 1933) oraz gimnazjum i liceum (po reformie)³⁰.

Jeśli chodzi o metodykę nauczania języka, pojawiające się prace łączyły mocne podstawy teoretyczne z praktyką szkolną. Powstała wówczas pierwsza w naszej historii metodyka szczegółowa autorstwa Zenona Klemensiewicza. Zaproponowana przez niego koncepcja nauczania odwoływała się do wcześniejszych ustaleń, choć opierała się na znacznie lepiej opisanych podstawach teoretycznych. Jej główne założenia to analiza i obserwacja faktów językowych oraz wykorzystanie myślenia indukcyjnego w dochodzeniu do wniosków i uogólnień dotyczących funkcjonowania języka. Ustalenia poczynione przez Z. Klemensiewicza odcisnęły głębokie piętno na edukacji językowej i są wciąż w polskiej szkole aktualne.

Na zakończenie tego historycznego rysu chciałabym wyodrębnić te głosy metodyków i językoznawców, które już w tych odległych czasach akcentowały słabości w nauczaniu języka, z którymi borykamy się także we współczesnej szkole. Pozostający pod wielkim wpływem O. Kopczyńskiego T. Szumski zwraca szczególną uwagę na praktyczny aspekt używania języka, postuluje wprowadzanie ćwiczeń rozwijają-

²⁹ S. Szober, *Teoria języka polskiego w wykładzie szkolnym*, [w:] *Prądy w nauczaniu języka polskiego*, praca zbiorowa, Warszawa 1908, s. 118.

³⁰ M. Jaworski, *Metodyka...*, s. 20.

cych sprawność językową uczniów. W przedmowie do swojego podręcznika stawia śmiałą tezę, iż lepiej jest popełniać błędy, ale używać języka, niż koncentrować się wyłącznie na zasadach: „lepiej jest popełnić omyłkę gramatyczną, a umieć dobrze pisać w różnych materiach, niż lat kilka nad samą gramatyką przepędzić, wiedzieć na pamięć wszystkie prawidła, a nie umieć żadnej rzeczy ułożyć na piśmie”³¹. Z kolei wybitni językoznawcy tamtych czasów widzieli cel nauczania gramatyki przede wszystkim w przekazywaniu wiedzy o zjawiskach językowych i wiedzę tę nie zawsze wiązali z kształceniem poprawności językowej. Z. Klemensiewicz wprost określał jako błędne założenie, iż „gramatyka jest sztuką poprawnego mówienia”³². S. Szober, pisząc o braku wpływu znajomości gramatyki na poprawność językową użytkowników języka, odwoływał się do stanowiska filozofów, zajmujących się naturą języka, przywołując twierdzenie, iż „używanie form gramatycznych odbywa się poza świadomością mówiącego”³³. Na znaczenie świadomości zwracał uwagę także Henryk Gaertner, który w nauce o języku widział właśnie środek prowadzący do dezautomatyzacji używania języka, drogę do sprawowania nad nim kontroli³⁴. Z kolei J. Rozwadowski, podnosząc konieczność przekazywania językowej teorii, używał argumentu często pojawiającego się także obecnie, czyli wpływu teorii na przyswajanie języków obcych: „Bezpośrednio praktyczne, życiowe znaczenie nauki o języku nie jest wielkie, ale jest i polega na daleko lepszej metodzie uczenia się i nauczania języków, zwłaszcza obcych”³⁵.

Językoznawcy wyraźniej akcentowali teoretyczny cel nauki o języku, z rzadka tylko zwracając uwagę na aspekt praktyczny. Ciekawą propozycję ujęcia celu normatywnego znajdujemy w pracach K. Nitscha. Podzielił on cel praktyczny na dwa poziomy: „przyziemnie praktyczny

³¹ Cyt. za: tamże, s. 16.

³² Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa, s. 6.

³³ Cyt. za: M. Jaworski, *Metodyka...*, s. 19.

³⁴ Por. H. Gaertner, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*, [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz, PZWS, Warszawa 1964, s. 32.

³⁵ J. Rozwadowski, *Znaczenie nauki o języku*, [w:] *Wybór prac...*, s. 27.

i wyższy praktyczny. Pierwszy z nich miał zapewnić niezbędne humanistyczne wykształcenie formalne i dopomóc do nabycia sprawności w kulturalnym władaniu mową³⁶, drugi natomiast przygotować do analizy stylistycznej tekstu. Zdecydowane stanowisko w kwestii nauki o języku zajął Witold Doroszewski. Jego zdaniem w kręgu szkolnego zainteresowania powinien znaleźć się wyłącznie cel normatywny, ponieważ „celem podstawowym nauczania gramatyki na stopniu elementarnym jest to, żeby uczeń w sposób właściwy posługiwał się wyrazami i formami językowymi”³⁷. Wśród przeciwników gramatyki w szkole znajdował się też S. Szober, który pisał, iż gramatyka jedynie „stwierdza i zapisuje to, co się w języku dokonało i co się w nim nadal bez jej udziału stale odbywa”³⁸. Ożywiona dyskusja wokół nauczania gramatyki skłoniła Z. Klemensiewiczą do postawienia pytania, które będzie miało swoje drugie życie pod koniec XX wieku: „w zakresie gramatyki wątpliwości nie dotyczą już pytania, jak jej uczyć, ale czy w ogóle uczyć”³⁹. Krytykując tradycyjne nauczanie gramatyki, zwracano także uwagę na funkcje podręcznika i jego wykorzystanie. Władysława Weychertówna domagała się wręcz „odebrania uczniom podręczników gramatyki, narzucających gotowe formuły i definicje i służących głównie pamięciowemu opanowaniu materiału”⁴⁰. Głos ten nawiązywał do innych, postulujących mówienie o języku jako o strukturze, ale także zjawisku społecznym⁴¹.

Wszystkie przytoczone zarzuty okazują się często aktualne również dzisiaj. Także ten, o którym jeszcze nie było mowy – nuda. Przywoły-

³⁶ K. Nitsch, *Kilka słów o celach nauczania języka polskiego*, [w:] *Wybór prac...*, s. 24.

³⁷ W. Doroszewski, *O normatywny charakter nauczania gramatyki*, [w:] *Wybór prac...*, s. 43.

³⁸ S. Szober, *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły podstawowej*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa 1923, s. 139.

³⁹ Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka...*, s. 5. Por. także rozdz. 7.1. *Dyskusja wokół nowych koncepcji nauczania*.

⁴⁰ M. Jaworski, *Metodyka...*, s. 18.

⁴¹ Na temat relacji między teorią a praktyką por. także R. Makarewicz, *O kształceniu językowym w odwołaniu do dawnych mistrzów*, „Prace Językoznawcze” 2009, z. 11, s. 147–154.

wany już Z. Klemensiewicz czyni nudę jednym z ważniejszych powodów braku zainteresowania gramatyką w szkole. Potwierdza to również W. Weychertówna, pisząc, iż szkolne lekcje języka polskiego były przede wszystkim nudne i schematyczne:

na pierwszy plan wysuwa się w nich gramatyka, pojęta jako szereg formułek do zapamiętania; złe stopnie z dyktand smutnem są wspomnieniem, równie jak opowiadania, w których harmonja języka przytłoczona jest moralistyką... czem wytłumaczyć obojętność ogółu inteligentnego na wszelkie zjawiska językowe, jeśli nie tem przykrym wspomnieniem nudnego szkołarstwa⁴².

Dogmatyzm, brak wykorzystania w praktyce, wyuczanie się na pamięć, wykorzystanie metod podających, mechaniczne ćwiczenia, nuda, schematyzm – wszystko to można odnaleźć bez trudu także we współczesnej szkole⁴³.

2.2.2. W stronę opisu języka

Próbę usystematyzowania nauczania o języku oraz podporządkowania całości jednolitej, spójnej koncepcji dydaktyka języka polskiego zawdzięcza Z. Klemensiewiczowi – autorowi pierwszej metodyki nauczania języka polskiego. Punktem odniesienia dla koncepcji Z. Klemensiewicza był strukturalizm, a więc ujmowanie języka jako pewnej statycznej, niezmiennej, dającej się opisywać struktury. Taki punkt widzenia pozwolił na dokonanie wyboru między silnie obecnym w nauczaniu XIX-wiecznym, kładącym nacisk na poprawność językową celem normatywnym a postulowanym przez językoznawców celem poznawczym, koncentrującym się na zagadnieniach teoretycznych.

Badając cel nauczania gramatyki ojczystej w szkole, staje się wobec konieczności jasnego określenia stosunku do tych obu jej rodzajów [gramaty-

⁴² Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka...*, s. 9.

⁴³ O skostnieniu i schematyczności sytuacji szkolnych, a także o komunikacyjnej fikcyjności, wynikającej ze sztywno ustalonych ról pisze m.in. H. Wiśniewska, M. Karwatowska, *O typowości tekstów uczniowskich*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Oźdźyński, S. Śniatkowski, Oficyna Wydawnicza Edukacja, Kraków 1999, s. 127–136.

ki teoretycznej i gramatyki praktycznej – M. S.]. Bo każdy z nich przez swą zawartość i właściwości już rozstrzyga o dydaktycznych środkach i wynikach swego szkolnego zastosowania. Mamy wybrać między celem teoretycznym, poznawczym, którego nie waham się nazwać **językoznawczym** [podkr. – M. S.], a celem praktycznym albo normatywnym, między nauką o języku a nauką języka⁴⁴.

Decyzja ta w sposób oczywisty zaważyła na całej koncepcji nauczania, którego nadrzędnym celem miało być przekazywanie wiedzy o budowie języka. Ma to związek z ogólnymi tendencjami w dydaktyce, jakie dominowały w latach dwudziestych XIX wieku. Kazimierz Sośnicki, autor *Zarysu dydaktyki*, dzieląc przedmioty szkolne na teoretyczne i praktyczne, wyraźnie wskazywał ich cele: „Przedmioty teoretyczne, takie jak gramatyka, przyrodoznawstwo, historia, matematyka itp. podają przede wszystkim wiadomości teoretyczne nie kładąc nacisku na praktyczne ich zastosowanie. [...] Przedmioty teoretyczne kształcą nasze myślenie, dzięki nim nabywamy wiedzy”⁴⁵. Nie jest jednak tak, aby cała językoznawcza wiedza o strukturach językowych miała znaleźć swoje lustrzane odbicie w nauczaniu szkolnym. Autor koncepcji wielokrotnie w różnych miejscach podkreśla, iż „wyczerpujące opracowywanie systematycznej gramatyki praktycznej jest w szkole czynnością bezcelową, a marnującą duchową energię dzieci i młodzieży”⁴⁶. To, co ważne dla językoznawstwa jako dyscypliny naukowej – pełny i szczegółowy opis całego systemu językowego – dla nauczania szkolnego jest wręcz szkoldliwe, ponieważ nauczanie szkolne (popularyzacja językoznawstwa, jak to wprost nazywa Z. Klemensiewicz) „musi ograniczyć się do zjawisk prawdziwie ważnych, podstawowych, a przez to przystępnych i zajmujących”⁴⁷. Zatem jest zgoda na nauczanie gramatyki opisowej w szkole, ale pod pewnymi warunkami. Składają się na nie:

⁴⁴ Tamże, s. 27.

⁴⁵ K. Sośnicki, *Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli*, Wydawnictwo Książek Szkolnych Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Lwów 1925, s. 4.

⁴⁶ Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka...*, s. 37.

⁴⁷ Tamże, s. 40.

- odpowiedni dobór materiału do opracowania;
- odpowiedni układ materiału;
- dostosowanie zagadnień do wieku ucznia;
- dostosowanie metod do wieku ucznia.

W efekcie proponuje Z. Klemensiewicz zestawienie, uwzględniające wiek ucznia, korespondujące z nim cele nauczania, materiał gramatyczny, metody jego wprowadzania i porządkowania (tab. 1).

Tabela 1. Etapy edukacji językowej według Z. Klemensiewicza

		Okres I. (9–10)	Okres II. (11–14)	Okres III. (15–18)
1. Cel		Zaznajomienie z podstawowymi składnikami języka i elementarnymi pojęciami gramatycznymi.	Poznanie istotnych składników współczesnego języka kulturalnego i zasad systemu gramatycznego.	Pogłębienie znajomości języka ojczystego przez uwzględnienie jego zmian rozwojowych w czasie, w przestrzeni, w zależności od czynników społecznych. Najważniejsze pojęcia językoznawstwa ogólnego.
2. Przedmiot		Język dziecka oraz współczesny język kulturalny w postaci potocznej.	Współczesny język kulturalny w postaci potocznej i książkowej.	Kulturalny język literacki współczesny i w przeszłości; gwary; języki grup i osobników.
3. Metoda	a) Podstawowa postać opracowania	Opis	Opis	Opis z wyjaśnieniem
	b) Układ	Luźny – okolicznościowy	Powiązany koncentrycznie	Powiązany koncentrycznie lub systematycznie
	c) Główna forma nauczania	Indukcyjno-heurystyczna, erotematyczna z wyzyskaniem zabaw i gier.	Erotematyczna (pomocniczo: laboratoryjna).	Erotematyczna i laboratoryjna oraz w uzasadnionej potrzebie wykładowa.

Źródło: Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka...*, s. 66

Zacytowane powyżej w całości zestawienie pozwala na dokonanie bezpośredniego porównania propozycji z początku ubiegłego wieku z obecnie występującymi w polskiej szkole. Mimo że Z. Klemensiewicz

jest zdecydowanym zwolennikiem koncentrowania się na teorii w szkole, nie proponuje wprowadzania jej w przypadku uczniów poniżej dziewiątego roku życia, co jest standardem we współczesnych programach i podręcznikach⁴⁸. Inne jest także spojrzenie na układ treści: najpierw koncentracja na opisie systemu, później (okres III) pokazywanie języka w rozwoju, akcentowanie jego społecznego charakteru, relacji między użytkownikiem a wypowiedzią. W zależności od wieku ucznia zmienia się także układ treści. Początkowo jest on luźny, związany z okolicznościami, w których zachodzi nauczanie, w większym stopniu zależy od nauczyciela⁴⁹. „Wiadomości, wskazane przez program, podaje się uczniom w związku z nadarżającą się okolicznością w lekturze, ćwiczeniach piśmiennych, opowiadaniu, nadewszystko w mowie potocznej dziecka”⁵⁰. W kolejnych okresach materiał jest porządkowany koncentrycznie – zagadnienia teoretyczne są stopniowo poszerzane o nowe, trudniejsze elementy. Na stopniu najwyższym układ materiału może być koncentryczny lub systematyczny. Koniecznym jednak trzeba doprecyzować, co Z. Klemensiewicz rozumie przez systematyzację: „[...] systematyczne opracowanie gramatyki nie jest równoznaczne z opracowaniem systematycznej gramatyki”⁵¹. Nie chodzi więc w nauczaniu szkolnym o przeniesienie uniwersyteckiego kursu językoznawstwa z całym jego uporządkowaniem, systematyką, ale o systematyczną pracę nad zagadnieniami z zakresu gramatyki, dostosowanymi do warunków szkolnych i możliwości uczących się. Osiągnięciu zamierzonych celów służyć ma wykorzystanie metod opartych na słowie: pogadanki heurystycznej, opisu, opowiadania. Na najwcześniejszym etapie praca może mieć cha-

⁴⁸ Por. np. M. Szymańska, *Trzecioklasista „wypasiony”, czyli o kształceniu kompetencji językoznawczej na pierwszym etapie edukacyjnym*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2014, nr 5, s. 142–151.

⁴⁹ Można tu zauważyć związek między koncepcją Z. Klemensiewicza a wykorzystaniem metody ćwiczeń okazjonalnych, zaproponowanej przez A. Dyduchową. Por. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988, s. 61–65.

⁵⁰ Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka...*, s. 67.

⁵¹ Tamże.

rakter zabawowy. Zawsze ważne jest jednak nastawienie badawcze, poszukujące, nakierowane na rozwiązywanie problemów, na co wskazuje akcentowane przez Klemensiewicza postępowanie indukcyjne – typ rozumowania polegający na wyprowadzaniu ogólnych wniosków, reguł z obserwacji pewnej liczby podobnych przypadków-przykładów.

Realizacji wskazanych celów (teoretyczno-poznawczego i kształcąco-normatywnego) służyć ma zaproponowany przez Z. Klemensiewicza model lekcji językowej. Model ten jest silnie powiązany z ustaleniami amerykańskiego filozofa i psychologa Johna Deweya i odwołuje się do określonych przez niego pięciu etapów aktu myślenia:

- znalezienie się wobec trudności;
- bliższe określenie trudności;
- możliwe rozwiązania;
- myślowe opracowanie przypuszczalnych rozwiązań;
- sprawdzenie pomysłu na rozwiązanie trudności.

Wymienione wyżej etapy sprowadza Z. Klemensiewicz do trzech faz lekcji językowej: wprowadzenie, opracowanie, utrwalenie. Strukturę lekcji językowej postaram się omówić dosyć szczegółowo, ponieważ jest ona punktem odniesienia dla wszystkich późniejszych propozycji konstruowania lekcji poświęconych rozwijaniu języka ucznia.

Model lekcji językowej wg Z. Klemensiewicza

CZĘŚĆ I – WPROWADZENIE

Celem części pierwszej jest sformułowanie zagadnienia, problemu językowego, który będzie przedmiotem działań lekcyjnych. Zagadnienie to w oczywisty sposób wynika z zapisów programowych. Powinno ono zostać tak dobrane, aby uczeń mógł się z nim zmierzyć, zauważyć je, wykorzystując swoją dotychczasową wiedzę. Zadaniem nauczyciela jest dostarczenie pewnej ilości przykładów, które dotyczą wybranego problemu językowego. Jednym z najważniejszych motorów działania w tej części lekcji jest wzbudzenie zainteresowania. Z. Klemensiewicz mówi tu o pokazaniu przydatności omawianych problemów w codziennym używaniu języka. Stąd propozycje, by w gromadzeniu materiału przykładowego posiłkować się błędami popełnianymi przez uczniów

w ich pracach pisemnych, zaprojektować ćwiczenie wstępne, w którym taki błąd można będzie z dużym prawdopodobieństwem sprowokować, skorzystać z „kącików językowych” w prasie lub sięgnąć do języka środowiska ucznia. Warto wykorzystać też lekcje języków obcych lub lekcje literackie. Wszystko to jednak nie spełni dobrze swojego zadania, jeśli zabraknie rzeczywistego zainteresowania i zaangażowania nauczyciela. Obserwacja zebranych przykładów prowadzić ma w zakończeniu tego etapu lekcji do nazwania zagadnienia, sformułowania problemu.

CZĘŚĆ II – OPRACOWANIE

Jest to zasadnicza część lekcji, której głównym celem jest omówienie wybranego problemu językowego, poszukiwanie rozwiązań, odpowiedzi. Nie będzie to możliwe bez przygotowania wystarczającego materiału przykładowego, zróżnicowanego pod względem jakościowym i ilościowym. Z. Klemensiewicz podaje trzy sposoby gromadzenia przykładów: mogą one pochodzić od nauczyciela, uczniów lub z obydwu tych źródeł. Przy czym brak zaangażowania uczniów w ten element lekcji uznawany jest za jej słabą stronę. Trzeba jednocześnie pamiętać, iż na najniższym szczeblu edukacji materiał językowy powinien wynikać z językowych potrzeb dziecka.

Przypuśćmy, że chcemy mówić o rzeczowniku: skłaniamy zatem dziecko do wypowiedzania się o rzeczach z otoczenia; chcemy nauczyć o rozkazniku: wprzód dajemy dziecku sposobność wyrażania swojej woli; mamy rozważać zdanie złożone: podchwytyjemy w mowie dziecka tę właśnie postać wypowiedzenia myśli. Zdobyty tak materiał tętni życiem, bezpośredniością, a jego rozbiór jest ułatwiony przez rozbudzone zainteresowanie⁵²

– pisze Z. Klemensiewicz. Prezentacji przykładów towarzyszyć powinien namysł, którego efektem będą pierwsze, intuicyjne często, propozycje rozwiązania. Właściwa praca polegać ma na obserwacji, opisie i analizie zjawisk językowych. Czynności te pozwolą na wskazanie zależności (podobieństw, różnic), porównanie przykładów, przygotowują tło dla późniejszych wniosków. Etap końcowy to uogólnienie, do którego uczniowie powinni dochodzić drogą indukcji.

⁵² Tamże, s. 107.

Zjawiska językowe, na pierwszy rzut oka różnorodne, objawiają przy bliższym poznaniu pewne właściwości wspólne, pokazują podległość pewnym ogólniejszym zasadom, zdradzają pewne wspólne a prawidłowe dążności. Wykrycie tych właściwości, wskazanie zasad, uchwycenie dążności dzięki szczegółowemu zbadaniu materiału, oto co jest celem indukcji w nauczaniu języka ojczystego. Ona też pobudza zainteresowanie i aktywność ucznia, ona dostarcza wiadomości, których wyrazistość i trwałość jest względnie duża, ponieważ są one owocem długiego wysiłku duchowego⁵³.

Bardzo ważne jest także nadanie uogólnieniu kształtu słownego, umiejętnie ubranie go w słowa. Nie jest to zadanie dla nauczyciela, ale dla uczniów, którym powinna być pozostawiona pewna swoboda. Końcowe ujęcie zagadnienia to efekt wcześniejszych działań: obserwacji, opisu, analizy i indukcyjnego wnioskowania. Z. Klemensiewicz wyraźnie określa warunki minimalne i maksymalne uogólnienia, które:

- może przybrać postać stwierdzenia o istnieniu pewnych zjawisk;
- może wskazywać na charakterystyczne cechy zjawisk językowych;
- może zwracać uwagę na wzajemne zależności między cechami badanych zjawisk;
- może (rzadko) przybrać formę definicji lub klasyfikacji zjawisk⁵⁴.

Istotne jest, aby wniosek – efekt lekcyjnych działań – był jasny, prosty, łatwy do zapamiętania i aby towarzyszyły mu oczywiste, obrazujące zjawisko przykłady. Nie musi on przybrać kształtu naukowej definicji, o czym niżej.

CZEŚĆ III – UTRWALENIE

Ostatni etap lekcji pełni rolę kontrolną. Z. Klemensiewicz nazywa ten element „próbą słuszności”. Sprawdza ona prawdziwość dokonanego wcześniej uogólnienia, czemu służy wykorzystanie myślenia dedukcyjnego. Teraz to uczeń poszukuje w swym doświadczeniu językowym przykładów, które pasują do wysnutych wcześniej wniosków. Co ważne, podawane przykłady muszą być inne od omawianych na wcześniejszych etapach lekcji. W sprawdzaniu słuszności uogólnienia nie chodzi tylko o potwierdzenie lub zaprzeczenie prawdziwości, ale także

⁵³ Tamże, s. 111–112.

⁵⁴ Por. tamże, s. 115–116.

o ujawnienie niedokładności, niepełności. „Na tej podstawie trzeba nieraz uzupełnić wnioski, które z indukcyjnego rozumowania wypłynęły, zarazem przekształcać postać uogólnienia, które właściwie dopiero po próbie może być uznane za dostateczne i miarodajne dla dalszego toku nauki”⁵⁵. Badacz proponuje, aby kolejne funkcje tego etapu zrealizowane zostały poprzez ćwiczenia. Mają one dotyczyć dwóch obszarów. Po pierwsze, spowodować połączenie nowych wiadomości z całokształtem posiadanej już wiedzy. Po drugie, utrwalić nowe wiadomości razem z przebiegiem całego rozumowania. W tej części lekcji dominuje samodzielna praca ucznia, która jednocześnie ujawnia stopień zrozumienia i opanowania zagadnienia.

Przedstawiona propozycja modelu lekcji uzupełniona została kilkoma ważnymi, także dzisiaj, uwagami szczegółowymi. Dotyczą one między innymi prób definiowania oraz sprawdzania stopnia przyswojenia definicji. Autor pierwszej dydaktyki języka polskiego stanowczo występuje przeciw koncentrowaniu się na definicjach, mimo że są one silnie obecne w tradycyjnej gramatyce. Jednak w przypadku uczniów, szczególnie tych najmłodszych (w prezentowanej koncepcji chodzi o uczniów w wieku 9–11 lat), barierą może stać się brak wyrobionych umiejętności abstrahowania. W praktyce sprowadza się to do wyuczania się na pamięć, bez znajomości językowych faktów, które stoją za definicją. Stanowisko Z. Klemensiewicza popiera także Maria Librachowa, pisząc:

Wszelkie [...] gotowe określenia, których celem jest ustalenie związków logicznych między pojęciami, wszelkie gotowe dowodzenia [...] powinny być w nauczaniu do lat 12-tu stanowczo zarzucone. To samo twierdzić można o gotowych definicjach [...]; ze względu na nieustalone u dzieci zrozumienie cech stałych są one czczymi formułami, pozbawionymi istotnego sensu⁵⁶.

Uogólnienia spełniającego warunki definicji naukowej nie spotkamy też na wyższych etapach edukacji. Znajdzie się tu raczej miejsce dla dłuższych lub krótszych opisów, które dostępne są umysłowi ucznia.

⁵⁵ Tamże, s. 122.

⁵⁶ Cyt. za: Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka...*, s. 117.

„A w dodatku jakże często te definicje i podziały są fałszywe i bałamutne”⁵⁷ – podkreśla Z. Klemensiewicz.

Na zakończenie prezentacji stanowisk na temat obecności definicji na lekcjach nauki o języku pozwolę sobie jeszcze raz oddać głos Z. Klemensiewiczowi:

W ogóle ze stanowiska dydaktyki należy usilnie przestrzec przed szerzącym się, niestety, w nauczaniu gramatyki kultem uogólnień wszelakich, zwłaszcza definicyj. Uogólnienia są niezbędne, jako wynik rozumowania; ich spamiętanie jest potrzebne i pożyteczne, bo daje zwięzły i porządną zasób nabytych wiadomości. Ale trzeba zwalczać niezdrowe mniemanie, że cała wiedza o języku ogranicza się do spamiętania pewnych, ciasnych często i niedokładnych formuł, a nie polega na umiejętnej obserwacji, rozpoznawaniu zjawisk językowych i wcielaniu ich w szersze kategorie⁵⁸.

Zatem uogólnienie jako wynik lekcyjnych działań jest potrzebne, ale powinno się ono koncentrować na stwierdzeniu istnienia zjawiska językowego i wskazaniu jego istotnych cech, a nie udawać pseudonaukową definicję.

Zbudowanie uogólnienia to jednak nie koniec problemu, ponieważ na kolejnych lekcjach uczniowie kontrolowani są z jego znajomości. Z. Klemensiewicz zwraca uwagę, iż często nauczyciele popełniają tu pospolity błąd metodyczny, żądając dokładnej reprodukcji zapisów lekcyjnych. Zdaniem językoznawcy bardziej wartościowe, niż wyrecytowanie zapamiętanej formułki, jest takie powtórzenie formuły, w którym nawet jeśli dochodzi do pewnych zmian, uwidacznia się zrozumienie zjawiska. Nauczyciel powinien promować znajomość, rozumienie zjawisk językowych, a nie stopień zapamiętania gotowych uogólnień. Niezwykle ważny jest przywołany przez Z. Klemensiewicza przykład, obrazujący omawiany problem: lepiej gdy uczeń wskaże, poda przykład zjawiska językowego (rzeczownika, głoski zębowej itd.), niż gdy wyrecytuje uogólnienie, co to jest rzeczownik czy głoska zębowa. „Bo wskazanie pewnego zjawiska na życzenie nauczyciela dowodzi znajomości i zrozumienia tego zjawiska; przytoczenie uogólnienia, zwłaszcza

⁵⁷ Tamże, s. 118.

⁵⁸ Tamże.

bez ilustrujących go przykładów, dowodzi pamięci, pilności, ale wcale niekoniecznie znajomości faktów rzeczywistych⁵⁹.

Z problemem oceny wypowiedzi ucznia, gdy na pytanie: Co to jest rzeczownik? nauczyciel otrzymuje wypowiedzianą pewnym głosem serię przykładów wyrazów, które bez wyjątku są rzeczownikami, spotykają się nauczyciele i studenci – przyszli nauczyciele. Czy uczeń, który z całkowitą pewnością podaje przykłady rzeczowników, wie, co to jest rzeczownik? Odpowiedź na to pytanie w pewnym sensie zależy od celów, jakie stawiamy lekcji. Jeśli zasadniczym celem jest poznanie teorii, rozumianej jako ustalone uogólnienia-definicje, być może nie. Jednak jeśli przez cel teoretyczny rozumiemy znajomość zjawisk językowych, pewnie tak. Uważna lektura prac dydaktyka, dla którego cel teoretyczno-poznawczy był najważniejszym celem nauki o języku, pokazuje, że zwolennicy pamięciowego wyuczania się regułek nie znaleźliby u niego zrozumienia.

2.2.3. W stronę funkcjonalizacji wiedzy o języku

Nauczanie akcentujące wagę przygotowania teoretycznego mocno zakorzeniło się w polskiej szkole. Wśród wielu kontynuatorów koncepcji zaproponowanej przez Z. Klemensiewicza w latach dwudziestych XX wieku był Jan Tokarski – nauczyciel, językoznawca, zajmujący się także metodyką nauki o języku. Zasadniczo zgadzał się on ze swoim poprzednikiem, jednak niektóre zagadnienia widział inaczej. Stąd celowe wydaje się przedstawienie jego poglądów w bezpośrednim sąsiedztwie koncepcji Z. Klemensiewicza. Przede wszystkim zwracał on uwagę na konieczność silnego osadzenia teorii w praktyce. Wspierał częste w latach sześćdziesiątych głosy, że konieczne jest w szkole podjęcie pracy nad rozwijaniem sprawności językowej uczniów, którego sam był wielkim orędownikiem. Podobnie jednak jak Z. Klemensiewicz uważał, iż „nie ma doskonalenia praktyki bez oparcia jej na teorii, że słuszna jest zasada jedności teorii i praktyki”⁶⁰. Zdawał sobie jednocześnie sprawę,

⁵⁹ Tamże, s. 120.

⁶⁰ J. Tokarski, *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienie metodyki*, PZWS, Warszawa 1966, s. 12.

iż założenie to nie zostało jeszcze dostatecznie potwierdzone i być może trochę racji mają ci, którzy twierdzą, że nauczanie gramatyki „jest zabiegiem pedagogicznie nieskutecznym, nie wpływającym na praktykę językową ucznia i szerzej rzecz biorąc – społeczeństwa”⁶¹. Nieco zaskakujące mogą wydawać się obserwacje J. Tokarskiego dotyczące istnienia teorii gramatycznej w szkole lat siedemdziesiątych. Jego zdaniem charakteryzuje się ona zupełną nieobecnością, choć uważna lektura może pokazywać, że być może chodzi o nieobecność teorii w innym rozumieniu – teorii pokazującej związki między składnikami języka.

W tym stanie rzeczy obecna sytuacja szkolna nie może być sprawdzianem przydatności czy nieprzydatności teorii dla pracy ucznia nad językiem, gdyż mamy do czynienia z „absencją” niejako tej teorii w szkole. Gramatyka – nie mówiąc już o innych działach nauki o języku, które nie są reprezentowane nawet w nauczaniu uniwersyteckim, jak np. nauka o słownictwie – powinna być i w praktyce tym, czym jest w samym swoim założeniu, to znaczy nauką o budowie języka, jej nauczanie powinno być głównie ukazywaniem powiązań między elementami języka. Tego rodzaju wiedza miałaby bezpośrednie zastosowanie w praktyce, bo przecież mówienie nie jest niczym innym, jak budowaniem doraźnym wypowiedzi z gotowych już elementów według gotowych schematów. Wartość więc praktyczną miałyby dobra orientacja w ich łączliwości wzajemnej. Tymczasem w nauczaniu szkolnym dominuje wręcz coś innego, a mianowicie sama niekiedy pojmowana abstrakcyjnie klasyfikacja tych elementów⁶².

Ten obszerny cytat pokazuje dość dobrze poglądy J. Tokarskiego na nauczanie języka polskiego w szkole. Przede wszystkim podkreśla on konieczność nauczania teorii, ale takiego nauczania, które umożliwiłoby wykorzystanie jej w praktyce. Choć na początku stwierdza, że gramatyki opisowej jest w szkole za mało, to na końcu precyzuje – w praktyce szkolnej przeradza się ona w klasyfikowanie elementów języka, tworzenie nieprzydatnych kolekcji. Gramatykę języka traktuje się raczej jako „wiedzę o elementach konstrukcyjnych języka niż jako wiedzę o sposobach konstruowania”⁶³. W ten sposób, zwracając uwa-

⁶¹ Tamże.

⁶² Tamże, s. 16.

⁶³ Tamże, s. 20.

gę na konieczność rozwijania sprawności językowej, J. Tokarski buduje podwaliny nauczania sfunkcjonalizowanego. W jego rozumieniu sprawność językowa składałaby się z dwóch elementów:

- teoretycznego – językoznawczego, sprawności językoznawczej, świadomej, rozumianej jako minimum wiedzy o języku, zasób pojęć językowych, który pozwoli na językowe ujmowanie elementów wiedzy⁶⁴;
- praktycznego – umiejętności wykorzystania teorii do budowania poprawnych wypowiedzi według przyswojonych schematów.

Takie widzenie sprawności językowej potwierdza przekonanie wielu dydaktyków i językoznawców, iż znajomość gramatyki przekładać się może w sposób bezpośredni na sprawność mówienia. Jak pokazuje jednak przykład S. Szobera, nie wszyscy podzielali to stanowisko.

W historii dydaktyki nauczania języka polskiego J. Tokarski zazna-
czył się jako autor posługujący się w prezentacji swoich poglądów licz-
nymi analogiami, barwnymi, zaskakującymi często metaforami czy po-
równaniami. Pisząc o roli znajomości zasad łączenia elementów języka,
porównuje sytuację mówienia do budowania domu, pracy murarza:
„Znać cegłę musi i murarz, ale nietęgi to rzemieślnik, który by nie umiał
jej układać i wiązać”⁶⁵. Tworzenie systematycznych, uporządkowanych
kolekcji teoretycznych wiadomości kojarzy z przekazywaniem wiedzy
z dziedziny motoryzacji:

Gramatyczna systematyka szkolna żywo przypomina kogoś, kto by chciał
zapoznawać uczniów z budową motocykli w ten sposób, że prowadziłby
uczniów do składu części zamiennych, uczył ich nazywania i pamiętania,
na których półkach leżą, i na tym koniec. Taka wiedza może wystarczyć
ekspedientowi, ale poprzestawanie na niej mało jest przydatne do usuwania
efektów w działaniu tych motocykli⁶⁶.

Natomiast nauczanie gramatyki w szkole jest jak rozbieranie na czę-
ści zegarka. Części są, nazwane, poukładane, posegregowane, ale zegar-
ka z przypisaną mu funkcją pokazywania, odmierzania czasu już nie
ma. Korzystając z tej analogii można powiedzieć, że potrafimy wskazać

⁶⁴ Por. tamże, s. 17.

⁶⁵ Tamże, s. 20.

⁶⁶ Tamże.

i nazwać elementy struktury języka, ale czy to znaczy, że umiemy mówić? Poznawanie gramatyki języka przypomina, zdaniem J. Tokarskiego, ozdobny dywan:

Inną sprawą jest układ rysunkowy zdobiących go wzorów, a inną struktura tkacka, wiązanie wątku i postawy, która jednak warunkuje i realizuje układ wzorów. Dla osiągnięcia sprawności w jego sporządzaniu potrzebna jest zarówno umiejętność rozróżniania tego, co jest deseniem, a co techniką tkacką, jak i umiejętność dostrzegania poszczególnych powiązań⁶⁷.

Przytoczone poglądy zobrazować miały w założeniu zmianę, jaka zaszła w sposobie widzenia celów nauczania gramatyki w szkole na przestrzeni kilkudziesięciu lat po prekursorskiej dydaktyce Z. Klemensiewicza. Wyraźnie widoczne jest przesunięcie w kierunku pokazywania funkcji teorii w praktyce, akcentowania możliwości wykorzystania wiedzy dla praktyki mówienia. Trzeba jednak podkreślić, że J. Tokarski postrzegał przydatność wiedzy inaczej, niż dzieje się to dzisiaj na przykład w koncepcji komunikacyjnej. Nauczanie funkcjonalne rozumiano wówczas w sposób następujący:

I tak trudno się zgodzić np. w fleksji na samo tylko układanie tradycyjnych słupków form przypadkowych bez jakiegokolwiek wzmianki o tym, po co te formy istnieją, jakie jest ich zastosowanie konstrukcyjne. To pociąga za sobą konieczność omówienia w składni związków rządu, uwarunkowanych istnieniem form przypadkowych i nadających większości z nich sens funkcyjny. Rozumienie owego po co nadaje jakiś sens opisowi szczegółowemu form⁶⁸.

Przywołana wypowiedź wskazuje na konieczność wiązania zagadnień gramatycznych w całym cyklu kształcenia, zauważania relacji między nimi, a także wskazywania możliwości ich zastosowania. Prezentacja prekursorskich w dydaktyce języka polskiego poglądów J. Tokarskiego pokazuje także, iż tak wtedy, jak i współcześnie poszukiwano

⁶⁷ J. Tokarski, *Nauczanie gramatyki*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. M. Pęcherski, PZWS, Warszawa 1970, s. 207.

⁶⁸ Tamże, s. 21.

złotego środka. Zaczęto zastanawiać się nad tym, w jakim celu uczy się w szkole gramatyki i czy ten cel powinien być, w swym praktycznym aspekcie, widoczny dla uczniów. Z punktu widzenia dydaktyki języka ważne jest pojawienie się głosów wskazujących na konieczność rozwijania sprawności językowej, której to miała służyć wiedza o języku. Wracając do słów J. Tokarskiego, można także powiedzieć, iż wyraźnie podkreśla on konieczność wskazywania funkcji wprowadzanego materiału teoretycznego oraz konieczność przeprowadzania lekcyjnych działań, które pokazywałyby, jak działa język, który najpierw, jak zegarek, rozłożymy na poszczególne elementy, a potem ponownie złożymy. W zaprezentowanych w *Gramatyce w szkole...* propozycjach lekcji trudno jednak szukać takich rozwiązań. W ich opisie wyraźnie widać cel zaproponowanych działań, a jest to cel z gruntu teoretyczny. Efekt – żaden szczegół gramatyczny nie może zostać pominięty, a wnioski zostaną zapisane w tabelach, które zobrazują na przykład „typy motywacji form biernika, a mianowicie przynależność poszczególnych rzeczowników do określonych klas znaczeniowych (w obrębie rzeczowników męskich) oraz powiązanie form biernika z formami mianownika (w obrębie rzeczowników żeńskich)”⁶⁹. Przewagę ujęcia teoretycznego potwierdzają także zaproponowane przez autora ćwiczenia utrwalające, które polegać mają na:

- tworzeniu form biernika liczby pojedynczej od podanych w ćwiczeniu rzeczowników;
- wyszukiwaniu w tekście rzeczowników we wskazanych formach.

Tylko jedno zadanie polega na zamianie form mianownika na inne formy, wynikające z kontekstu zdania. Zaraz jednak teoria bierze górę – trzeba określić przypadek utworzonych form⁷⁰.

Nie ulega jednak wątpliwości, że poglądy J. Tokarskiego były jak na tamte czasy postępowe. Głęboko wierzył on, że zrozumienie systemu pozwala na usprawnienie komunikacji. Dostrzegał także możliwości wykorzystania wiedzy o języku w dziedzinach, które wtedy dopiero po-

⁶⁹ J. Tokarski, *Gramatyka w szkole...*, s. 206.

⁷⁰ Por. propozycje dotyczące deklinacji rzeczowników: J. Tokarski, *Gramatyka w szkole...*, s. 202–213.

wstawały, np. w cybernetyce⁷¹. W dydaktyce nauczania języka polskiego zasiał ziarno wątpliwości, które w przyszłości miało wydać plon w postaci jeszcze większych wątpliwości.

Postulaty J. Tokarskiego, aby nadawać szkolnemu uczeniu języka wymiar funkcjonalny, z trudem przebijały się do codziennej praktyki. Choćby pobieżny przegląd propozycji lekcji z nauki o języku wyraźnie pokazuje, iż w kształceniu szkolnym na wszystkich etapach dominował cel teoretyczny, w niektórych uzupełniony o cel normatywny, poprawnościowy, wprowadzany przez przykłady zawierające różnego typu błędy. Propozycje tak zorientowanych lekcji w dużej liczbie można znaleźć w czasopismach dla nauczycieli⁷². Dominację celu teoretycznego, a także oddzielenie teorii (nauka o języku) i praktyki (ćwiczenia w mówieniu i pisaniu) dokumentują podręczniki opracowane na podstawie programu nauczania języka polskiego (nr OP 23-411-21/83) z dnia 29 września 1983 r. Jako przykład niech posłużą fragmenty spisów treści dwóch podręczników⁷³ (tab. 2):

⁷¹ O zainteresowaniach J. Tokarskiego automatyzacją języka, cybernetyką, informatyką opowiadał Z. Saloni podczas wystąpienia na VII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Z badań nad świadomością i kompetencją językową dzieci i młodzieży” w 2009 r. Tekst wystąpienia dostępny na <http://publikacje.ils.uw.edu.pl/publication/view/polski-jan-tokarski-uczony-i-nauczyciel/> [dostęp: 03.01.2016].

⁷² Projekty lekcji językowych nie pojawiały się w czasopismach dla nauczycieli zbyt często. Jednak jeśli już były drukowane, to w większości odzwierciedlały układ podporządkowany realizacji celu teoretyczno-poznawczego. Por. m.in. K. Gąsiorek, *Wyrazy prymarne, czyli rzeczowniki na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VII*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1985/86, z. 4, s. 34–43; J. Kwiek-Osiowska, *Konkretyzacja pojęć w zakresie słownictwa i słowotwórstwa na lekcjach w klasie VIII*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1985/86, z. 2, s. 35–41; K. Kiernożycka, *Co wiedzieć i jak uczyć o skrótowcach*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1988/89, z. 5, s. 517–525; J. Budzik, *Zaimek, partykuła i wykrzyknik w programie klasy siódmej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1985/86, z. 2, s. 27–34; H. Kaczorowska, *Powtórzenie i uzupełnienie wiadomości o wypowiedzeniach złożonych w klasie VIII*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1988/89, z. 5, s. 525–535;

⁷³ M. Jaworski, *Język polski. Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 1988; M. Nagajowa, *Język polski. Odpo-*

Tabela 2. Porównanie spisów treści podręczników z lat 80. XX wieku

M. Jaworski, <i>Język polski. Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej</i>	M. Nagajowa, <i>Język polski. Odpowiednie dać rzeczy słowo. Podręcznik do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy ósmej szkoły podstawowej</i>
<p>I. ODMIANA WYRAZÓW I SKŁADNIA</p> <p>1. Powtórzenie wiadomości o czasowniku</p> <p>2. Strona czynna i strona bierna czasownika</p> <p>3. Forma zwrotna czasownika [...]</p> <p>14. Rzeczownik w związku z liczebnikiem</p> <p>15. Odmiana liczebników złożonych [...]</p> <p>21. Rodzaje podmiotu i sposoby jego wyrażania</p> <p>22. Zdanie bezpodmiotowe [...]</p> <p>23. Rodzaje przydawki i sposoby jej wyrażania [...]</p> <p>II. SŁOWNICTWO I SŁOWOTWÓRSTWO</p> <p>30. Wyrazy podstawowe i pochodne</p> <p>31. Budowa słowotwórcza wyrazu [...]</p> <p>34. Rodzaje formantów</p>	<p>JAK ĆWICZYĆ WŁASNY STYL</p> <p>Co to jest styl indywidualny [...]</p> <p>Jak używać wyrazów i związków frazeologicznych [...]</p> <p>Harmonia między stroną treściową a gramatyczną i interpunkcyjną bądź intonacyjną zdania</p> <p>Wyznaczanie granicy zdania</p> <p>Różne sposoby formułowania tej samej treści</p> <p>Zdanie rozwinięte – zdanie nierozwinięte</p> <p>Zdanie pojedyncze – zdanie złożone współrzędnie i podrzędnie [...]</p> <p>JAK DOSKONALIĆ DŁUŻSZE FORMY WYPOWIEDZI</p> <p>Sposoby osiągnięcia spójności w dłuższych wypowiedziach [...]</p> <p>Opis przeżycia wewnętrznego</p> <p>Rozprawka</p>

Jeśli przyjrzymy się spisowi treści podręcznika autorstwa Michała Jaworskiego, zauważymy, że zarówno tytuły rozdziałów, jak i poszczególne tematy kierują uwagę wyłącznie na strukturę języka i jej opis. Potwierdzają to także zawarte w podręczniku ćwiczenia, które wyraźnie służą osiągnięciu celów poznawczych, np.

A. Przepisz podane zdanie, a następnie przekształć jego konstrukcję z biernej na czynną. Podkreśl orzeczenie w obu zdaniach.

wiednie dać rzeczy słowo. Podręcznik do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy ósmej szkoły podstawowej, WSiP, Warszawa 1987.

Pożar został ugaszony przez dzielnych strażaków.

B. Jak nazywamy formy czasownika pełniące funkcję orzeczenia w każdym z tych zdań? Jak są one zbudowane?⁷⁴

Porównując kolumny tabeli, łatwo można dojść do wniosku, iż poznawanie struktury języka niekoniecznie szło w parze z jego użyciem. Podręcznik do gramatyki koncentrował się na zapoznawaniu uczniów z zawłościami systemu języka, wprowadzaniu licznych pojęć i klasyfikacji. Wszystko to na pojedynczych, nietworzących dłuższych wypowiedzi przykładach, w oderwaniu od kontekstu i sytuacji użycia. Potencjalnie komplementarny podręcznik do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu koncentruje się z kolei na języku pisanym. Nie znajdziemy tu zachęty do prezentowania wypowiedzi typowych dla codziennych sytuacji komunikacyjnych, w których w użyciu jest swobodniejsza, bardziej potoczna odmiana polszczyzny, nie zwraca się uwagi na uczestników komunikacji, a także cechy sytuacji, w której komunikat powstaje. Rozwijanie języka pisanego było zresztą jednym z ważnych, jasno sformułowanych celów nauki w szkole. W przypadku obydwu podręczników typowe polecenia zaczynają się od czasowników: *wskaż, wypisz, podkreśl, przekształć, nazwij, ułóż*.

Próbując scharakteryzować poglądy na nauczanie języka w szkole, nie sposób pominąć wkładu Marii Nagajowej – autorki długo i powszechnie obowiązujących podręczników szkolnych, ale także licznych opracowań metodycznych, które miały ogromny wpływ na szkolne nauczanie języka i o języku. Poglądy M. Nagajowej postaram się zrekonstruować na podstawie jej opracowań metodycznych. Celowo zacznę od najprostszego: *ABC metodyki języka polskiego* – niepozornej książeczki, która przypuszczalnie wywarła największy wpływ na nauczanie języka polskiego w latach 90. ubiegłego wieku. Zawarto w niej, w postaci syntetycznych haseł, informacje, można by rzec, o wszystkim: o nauczaniu literatury i języka, budowie konspektu, celach nauczania, kontroli wyników pracy, zadaniach domowych, metodach nauczania itd. W czasach, gdy nie wszyscy nauczyciele języka polskiego byli absolwentami studiów magisterskich, często było to jedyne źródło wiedzy z zakresu dydaktyki przedmiotowej.

⁷⁴ M. Jaworski, *Język polski...*, s. 8.

Świadomość tej sytuacji ujawnia sama autorka we wstępie: „*ABC* jest dla tych wszystkich młodych, którzy zawód nauczycielski traktują poważnie [...]; a zwłaszcza dla tych bez przygotowania metodycznego, po maturze tylko bądź po studiach polonistycznych wprowadzie, ale z ćwiczeniami z metodyki zaledwie zaliczonymi”⁷⁵. Jest *ABC*... także świadectwem koncepcji nauczania obowiązującej w polskiej edukacji.

Jak zatem widzi Nagajowa podstawowe cele kształcenia w zakresie języka? Odpowiedzi na to pytanie udziela już samo sformułowanie hasła – „Nauka o języku” – które wskazuje na koncentrację na opisie języka, nazywaniu jego struktur. Odpowiada temu, postawiony na pierwszym miejscu, cel poznawczy, czyli „przekazanie uczniom wiedzy z zakresu nauki o języku, co jest warunkiem wyrobienia ich świadomości językowej i realizacji innych celów nauki o języku”⁷⁶. Akcentowana jest również wartość praktyczna zdobywanej wiedzy, która wyraża się w pracy nad kształtowaniem „umiejętności sprawnego, estetycznego, rzetelnego i poprawnego pod względem gramatycznym, stylistycznym, ortograficznym i interpunkcyjnym posługiwania się językiem”⁷⁷. Jako dopełnienie pojawia się uwaga na temat konieczności zapoznawania uczniów z funkcją poznawanych form językowych. Komplementarny dla wymienionych celów był cel wychowawczy, który obejmował dążenie do wykształcenia postaw poszanowania języka ojczystego oraz szeroko rozumianej kultury języka. W swojej książce M. Nagajowa wielokrotnie podkreśla, iż koncentrowanie się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy o języku jest błędem. Proponuje także, aby na lekcjach językowych odwoływać się do doświadczenia uczniów. Wszystko to jednak wymaga dokładniejszego objaśnienia. Zrozumienie, czym jest dla autorki praktyka językowa oraz doświadczenie uczniów, ułatwiają zamieszczone w książce przykłady. Czytelnik dowiaduje się, iż polecenie: „Przekształć zdania złożone z podrzędnym przydawkowym na zdanie pojedyncze z przydawką”⁷⁸ realizuje cel praktyczny. Podobnie

⁷⁵ M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1990, s. 4.

⁷⁶ Tamże, s. 87.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Tamże, s. 88.

jest w przypadku innego zadania: „Dodaj do wyrażen brakujące wyrazy. Czy są to wyrazy odmienne? Jaką pełnią funkcję?”⁷⁹. Pojawiają się i nieco inne polecenia: „*Wyjdź stąd! Przynies to tutaj!* Przekształć powyższe zdania tak, aby były grzeczniejsze. Jakiej formy użyłeś?”⁸⁰. Zaproponowane zadanie zwraca uwagę na funkcję trybu rozkazującego, a także w jakimś stopniu umiejscawia go w sytuacji komunikacyjnej, choć najbardziej akcentuje problemy związane z kulturą języka. W ostatnim pytaniu autorka skłania uczniów do sięgnięcia do zasobów pamięci, w celu nazwania konstrukcji językowej łagodzącej wymowę rozkaznika. W swoim minisłowniku M. Nagajowa omawia także typy lekcji językowych, wyróżnione ze względu na cel i metody pracy. Przedstawione przykłady również mogą wspomagać próby doprecyzowania rozumienia celów lekcji i wpisanych w nie działań. Hasło „Typ lekcji opartej na metodzie problemowej” zawiera krótki opis lekcji z zakresu kształcenia językowego. Jej celem okazuje się jednak zgromadzenie wiedzy na temat imiesłowów przymiotnikowych, która uporządkowana zostaje w tabeli. Praktyczne zastosowanie nowego materiału polega natomiast na wyróżnianiu imiesłowów, odróżnianiu ich od przymiotników, określaniu form fleksyjnych i funkcji w zdaniu⁸¹. Propozycja nauczania sformułowana przez M. Nagajową w oczywisty sposób wyrasta z koncepcji Z. Klemensiewicza. Odwołuje się także do ustaleń J. Tokarskiego, akcentując konieczność zwracania uwagi na funkcje kategorii językowych.

W przywoływanej publikacji pojawia się także hasło „Kształcenie językowe”. Traktowane jest ono jako dział nauczania języka polskiego, który skupia zarówno kwestie związane z budową języka, jak i umiejętności związane z pisaniem (ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, ortografia i interpunkcja). W założeniu ma więc służyć integracji tych aspektów kształcenia⁸².

Według M. Nagajowej szkoła powinna realizować, a nawet realizuje, obydwa, zaproponowane przez Z. Klemensiewicza, cele nauczania gra-

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ Por. tamże, s. 221–223.

⁸² Por. tamże, s. 57.

matyki (praktyczno-normatywny i teoretyczno-poznawczy)⁸³. Nauka o języku jest jednym z głównych celów nauczania, choć zwraca się uwagę także na jej aspekt praktyczny. Wiąże się to z próbami wprowadzania do programu i podręczników elementów stylistyki, stylistycznej analizy wypowiedzi. Pisał o tym między innymi J. Tokarski:

Rozwijanie wypowiedzi w miarę podnoszenia wiedzy ucznia coraz bardziej winno się opierać nie tyle może na gramatyce normatywnej, ile na stylistyce językoznawczej, obejmującej analizę zasobów języka zarówno słownikowych, jak i gramatycznych pod względem ich przydatności dla różnego celu i charakteru wypowiedzi⁸⁴.

Poglądy J. Tokarskiego na nauczanie gramatyki znajdują praktyczną wykładnię w propozycjach M. Nagajowej, która realizację celu praktyczno-normatywnego łączy z odpowiednio dobranymi ćwiczeniami, pokazującymi wykorzystanie teoretycznej wiedzy poznawanej na lekcjach. Autorka tak charakteryzuje zmianę, jaka zaszła w nauce o języku: „Realizacja kształcenia językowego jest więc rozumiana obecnie inaczej niż w XIX wieku. Wtedy podręczniki gramatyki na ogół podawały uczniowi w układzie liniowym pełną wiedzę gramatyczną, a pamięciowe opanowanie schematów, klasyfikacji, reguł i zasad miało mieć zbawienny wpływ na poprawność językową uczniów”⁸⁵. Rozumieć należy, że sytuacja uległa zmianie. Wydaje się jednak, iż konstatacja ta bliższa jest myśleniu życzeniowemu niż rzeczywistości szkolnej. Nawet pobieżna analiza podręczników oraz propozycji rozwiązań lekcyjnych pokazuje przewagę teorii nad praktyką i uprawianie pozornego tylko praktykowania języka. Proponowane w podręcznikach ćwiczenia nie projektowały sytuacji użycia języka, w których uczeń mógł faktycznie uczestniczyć po wyjściu ze szkoły. Wyrażna była też przewaga kształcenia języka pisanego nad innymi jego odmianami. Jednak propozycje M. Nagajowej pokazują też kierunek zmiany – sytuowanie wiedzy gramatycznej w szerszym, tekstowym kontekście:

⁸³ Por. M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1985, s. 111.

⁸⁴ J. Tokarski, *Gramatyka w szkole...*, s. 23.

⁸⁵ M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia...*, s. 112.

Ćwiczenia gramatyczne bowiem nie wpływają bezpośrednio i pewnie na rozwój zasobu stosowanych form gramatycznych. Najczęściej ćwiczenia te wykonuje uczeń automatycznie, nie widzi celu praktycznego swojej pracy, bo też ćwiczenia te nic nie dają jego praktyce językowej, a służą jedynie utrwaleniu jego wiedzy gramatycznej. Połączone jednak z ćwiczeniami stylistycznymi zmieniają swój charakter⁸⁶.

Przykładem takiego ćwiczenia może być pokazanie wykorzystania nazw wykonawców czynności w celu skrócenia wypowiedzi⁸⁷. Trzeba podkreślić, iż M. Nagajowa była zdecydowaną orędowniczką planowej i przemyślanej pracy nad językiem pisanym ucznia. W swoich publikacjach porządkowała ćwiczenia rozwijające umiejętności pisania⁸⁸. Była też autorką podręczników skoncentrowanych na tej problematyce⁸⁹. Nie sposób oddzielić nauki o języku od ćwiczeń w pisaniu. Uczynię to jednak sztucznie, przenosząc rozważania nad rozwijaniem sprawności tekstotwórczych do kolejnego rozdziału.

Przekonanie o konieczności funkcjonalnego uczenia gramatyki znalazło swój wyraz także w późniejszych pracach M. Nagajowej. Najważniejszą z nich jest *Nauka o języku dla nauki języka*. Zaproponowany przez autorkę tytuł bardzo dobrze oddaje kierunek proponowanych zmian, a jednocześnie nawiązuje do prac Z. Klemensiewicza. Punktem wyjścia całej koncepcji są teorie psychologii uczenia się i nauczania, a także obserwacje dotyczące umiejętności językowych uczniów. Dzieciom „pochodzącym w większości z warstw niewykształconych i kultu-

⁸⁶ Tamże.

⁸⁷ Por. tamże.

⁸⁸ Por. M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia...*; teże, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1977.

⁸⁹ Por. np. M. Nagajowa, *Polska mowa. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 1981; teże, *Język i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy piątej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 1982; teże, *Polubić czytanie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 1987; teże, *Język polski. Odpowiednie dać rzeczy – słowo. Podręcznik do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 1986.

ralnie zaniedbanych, ujemnie oddziałujących na system mowy dzieci przez siebie wychowywanych, bardziej od umiejętności poprawnego władania językiem potrzebna jest umiejętność sprawnego nim władania⁹⁰ – pisze M. Nagajowa, powołując się na Basila Bernsteina. Wychodzi zatem z założenia, że jednym z koniecznych elementów kształcenia powinno być rozwijanie sprawności językowej uczniów. Zdaniem M. Nagajowej osiągnięciu tego celu dobrze służą ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, które są pomocne w niwelowaniu bariery w zdobywaniu wykształcenia. Mimo tej widocznej zmiany w określaniu celów nauczania, stale akcentowany jest także aspekt poznawczy – wprowadzanie wiedzy o języku. Z jednej strony opowiada się więc autorka za rozwijaniem umiejętności, staje w obronie nowego działu nauczania (ćwiczeń w mówieniu i pisaniu), z drugiej dopomina się o przykładanie większej wagi do wiedzy o języku. Na obydwie te elementy zwraca zresztą uwagę tytuł książki, wskazując jednocześnie na postulowaną zależność między nimi. Argumentem broniącym teorii mają być obserwacje, które pokazują „całkowity niemal brak umiejętności pisania i wiedzy gramatycznej absolwentów szkoły podstawowej i średniej”⁹¹. Warto byłoby się jednak zastanowić, czy o samą obecność tej problematyki, czy może o sposób jej istnienia w szkole chodzi? W każdym razie dla nauczania znacząca jest propozycja zmiany hierarchii wartości celów: cel kształceniowy⁹² w asyście poznawczego. Trzeba też przyznać, iż dokonuje się tu bardzo wyraźnego rozróżnienia między działaniami rzeczywiście nastawionymi na cel kształceniowy a tymi, które to tylko pozorują, w rzeczywistości dalej służąc wiedzy. Widoczne jest to na przykład w momencie formułowania celów. Zarówno nastawienie nauczania na poznawanie rodzajów podmiotów, jak i ćwiczenia w ich wyodrębnianiu, nazywaniu i układaniu z nimi zdań uznaje M. Nagajowa za realizację celu poznawczego. Dopiero wprowadzenie perspektywy użycia w określonej funk-

⁹⁰ M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1994, s. 11–12.

⁹¹ Tamże, s. 12.

⁹² Cel kształceniowy rozumiany jest tu jako wpływanie na rozwój umysłowy uczniów.

cji – zapobieganie powtórzeniom, wpływ na spójność tekstu – spełnia warunki przypisywane celowi kształceniowemu⁹³.

Inną ważną z punktu widzenia prezentowanej koncepcji cechą nauczania szkolnego powinna być koncentracja na języku pisanym. Autorka zwraca uwagę przede wszystkim na niedostatek badań nad językiem mówionym oraz jego nietrwały, ulotny charakter. Podkreśla także brak istotnych różnic między odmianą mówioną i pisaną w zakresie poprawności. Postuluje zatem pracę nad odmianą pisaną: „Tekst zapisany jest trwały, uczeń może go więc wielokrotnie redagować, poprawiać, przekształcać, bogacąc tym samym zasób swojego słownictwa i struktur gramatycznych, ucząc się praktycznie wszelkich zasad pisania, sposobów stylistycznego i kompozycyjnego ujęcia treści, uzależniania języka tekstu od jego funkcji itp.”⁹⁴. Z wszystkim tym nie sposób się nie zgodzić, choć obecnie sytuacja języka pisanego i relacji mówione – pisane wygląda nieco inaczej, o czym szerzej w innym miejscu. M. Nagajowa wychodzi także z założenia, iż jeśli uczeń przyzwyczai się do konstruowania wypowiedzi (ustnej i pisemnej) w sytuacji, kiedy odbiorca nie jest znany, zawsze będzie przestrzegał rygorystycznych zasad poprawnościowych, dobierał „najtrafniejsze słownictwo i środki stylistyczne, przestrzegał normy językowej, jest ona bowiem nie tylko warunkiem zrozumienia tekstu, ale i podstawą społecznej oceny mówiącego”⁹⁵. Nie zauważa różnic między odmianami języka, konieczności dopasowywania języka wypowiedzi do sytuacji. Nie planuje także ćwiczeń w interpretowaniu sytuacji komunikacyjnej, zakładając jakiś wyidealizowany obraz komunikacji ustnej, która odbywa się w mówionym języku pisanym.

Praca M. Nagajowej zwróciła uwagę nauczycieli na ważny aspekt nauczania języka polskiego – funkcjonalność. Jej głos nie był też jedynym głosem za funkcjonalnym nauczaniem gramatyki, bo o gramatykę w rzeczywistości tu chodziło. Dopominano się o to już wcześniej, a nawet od samego początku, i prawie zawsze chodziło o to, by gramatyka

⁹³ Por. tamże, s. 12–14.

⁹⁴ Tamże, s. 29.

⁹⁵ Tamże.

była, ale nieco inaczej⁹⁶. Postulowano również konieczność przesuwania akcentów w nauczaniu z wiedzy na umiejętności: „[...]programy kształcenia powinny być ukierunkowane przede wszystkim na postawy, następnie na umiejętności i dopiero na końcu na wiadomości”⁹⁷ – pisał Franciszek Nowak. Wydaje się jednak, iż próby modyfikowania obecności gramatyki opisowej na lekcjach języka polskiego nie zawsze były czytelne dla nauczycieli. Pokazują to zarówno przykłady formułowania celów przywołane przez M. Nagajową, propozycje lekcji publikowane w czasopismach polonistycznych, jak i badania nad procesem dydaktycznym.

W realizowany obecnie program „Kształcenia językowego” została wpisana koncepcja systemowego, normatywnego i funkcjonalnego traktowania zjawisk językowych. Czy jednak jest ona czytelna dla nauczycieli? Wydaje się, że nie, skoro w praktyce szkolnej można zaobserwować, iż wielu polonistów koncentruje się na przekazywaniu wiadomości o języku, zapominając często o użyteczności wiedzy teoretycznej⁹⁸.

Konstatacja ta, sformułowana w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, dobrze pasuje także do współczesności, mimo spełnienia przynajmniej niektórych warunków poprawy sytuacji, wskazanych w zakończeniu cytowanego tekstu, np. ujęcie funkcjonalne jako element

⁹⁶ Por. m.in. J. Tokarski, *Gramatyka w szkole...*; M. Jaworski, *Nauczanie gramatyki w szkołach podstawowych. Studium porównawcze*, Warszawa 1969; M. Nagajowa, *Nowoczesność w nauczaniu gramatyki języka polskiego*, „Poradnik Językowy” 1975, nr 1; T. Patrzalek, *Gramatyka na cenzurowanym*, „Polonistyka” 1992, nr 1; M. Dudzik, *Koncepcja nauczania języka polskiego – przedmiotu edukacji szkolnej*, [w:] *O nową koncepcję nauczania języka polskiego*, red. F. Nowak, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995, s. 17–28; M. Dudzik, *Korelacja ćwiczeń w mówieniu i pisaniu z nauką o języku (Szkic koncepcji programu)*, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, T. 1, red. M. Dudzik, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1981; H. Kurczab, *Nauczanie integrujące języka polskiego*, [w:] *O nową koncepcję nauczania...*, s. 49–72.

⁹⁷ F. Nowak, *O szkołę na miarę naszych czasów (wprowadzenie)*, [w:] *O nową koncepcję nauczania...*, s. 10.

⁹⁸ B. Niesporek, K. Orłowa, H. Synowiec, *O funkcjonalne nauczanie gramatyki (z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1991, nr 11, s. 51.

konstrukcji podręczników szkolnych. Inne wnioski-postulaty badaczek pozostają stale aktualne: przewaga celu teoretycznego nad kształceniem umiejętności, słaba świadomość nauczycieli, ich niewystarczająca wiedza językoznawcza itd.⁹⁹.

Tendencje obserwowane w dydaktyce polskiej występowały także w dydaktykach innych języków narodowych. W Związku Radzieckim w programach nauczania akcentowano kształcenie umiejętności budowania poprawnej wypowiedzi ustnej i pisemnej, kwestie teoretyczne wymieniano na miejscu trzecim, po rozwijaniu logicznego myślenia. Również w szkole francuskiej w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku dominowało podejście praktyczne do nauczania języka ojczystego na stopniu elementarnym i średnim. Gramatyka miała być przede wszystkim funkcjonalna, użyteczna i przydatna w codziennym używaniu języka¹⁰⁰.

Na zakończenie krótkie odniesienie do współczesności, które znajdzie swoje rozwinięcie w dalszej części książki. Porównanie koncepcji nauczania zaproponowanej przez Z. Klemensiewicza ze współczesną sytuacją szkolną pokazuje wpływ ustaleń z początków ubiegłego wieku na współczesność, ale także duże zmiany. W obecnych na rynku edukacyjnym podręcznikach zauważyć można wyraźne akcentowanie ujęć teoretycznych: zwracanie uwagi na wiadomości z gramatyki opisowej, eksponowanie definicji, ćwiczenia polegające na mechanicznych przekształceniach, których celem jest utrwalenie wiedzy językoznawczej. Bardzo często programy i podręczniki posiadają układ koncentryczny, choć zdarza się i tak, że stopień uszczegółowienia wiadomości na etapie początkowym właściwie uniemożliwia ich poszerzanie na dalszych etapach edukacji, co prowadzi do symulowania tylko układu koncentrycznego. Obserwacja praktyki szkolnej potwierdza przekonanie o dominującej roli pogadanki heurystycznej w tej jej odmianie, która pozostaje poszukiwaniem przez uczniów reguł rządzących językiem. Końcowy wniosek, stanowiący jednocześnie regułę, formułuje nauczyciel, dyktu-

⁹⁹ Por. tamże, s. 60–61.

¹⁰⁰ Koncepcje nauczania języka w wybranych krajach europejskich przedstawia M. Jaworski w artykule *Nauka o języku w programach szkół ogólnokształcących krajów europejskich (szkic porównawczy)*, „Polonistyka” 1978, nr 6, s. 399–404.

jąc go następnie do zeszytów. Jeśli nawet tak się nie dzieje, to nauczyciela zastępuje podręcznik, w którym reguła – efekt działań lekcyjnych – jest odpowiednio wyeksponowana. Tak czy inaczej, to właśnie teoretyczno-poznawczy cel wciąż dominuje na lekcjach nauki o języku, mimo zmiany perspektywy nauczania w kierunku kształcenia językowego. Trzeba jednak podkreślić, iż zmiany w kolejnych podstawach programowych (po 1999 r.) pozostawiły w nauczaniu ślad w postaci większej koncentracji na żywym materiale językowym oraz perspektywie socjologicznej w analizowaniu języka już na wczesnych etapach edukacji.

2.2.4. Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu jako sposób na rozwijanie języka

Ujęcie praktyczne nauczania języka realizowane było głównie w ramach działu nazywanego ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Jednak obecność tego typu ćwiczeń w nauczaniu szkolnym wcale nie była aż tak oczywista¹⁰¹. Potrzeba było wieloletnich badań psychologicznych i pedagogicznych, które zwróciły uwagę na psychologię dziecka, pokazywały rozwój jego psychiki i osobowości, zależność między rozwojem a warunkami życia i środowiskiem, a także objaśniały sam proces nauczania i wychowania.

Pod wpływem tych badań zaczęto zwracać uwagę w nauczaniu i wychowaniu na te wartości, które były przeciwstawieniem wartości dotąd uznawanych, a więc na indywidualność i swobodę jednostki, wolną i nieskrępowaną działalność dziecka, poszanowanie dziecka i jego prawa do swobodnego rozwoju, konieczność rozwoju sposobów myślenia i odczuwania uczniów, rozwoju osobowości, uzależniania celów, środków, materiału nauczania i wychowania od psychiki dziecka¹⁰².

Był to ogromny skok w sposobie patrzenia na ucznia, jego potrzeby i możliwości. Przede wszystkim dostrzeżono, że są one inne niż potrzeby i możliwości dorosłego człowieka.

¹⁰¹ Historię ćwiczeń w mówieniu i pisaniu przedstawia M. Nagajowa w jednej ze swoich książek. Por. tejsze, *Ćwiczenia...*, s. 5–44.

¹⁰² Tamże, s. 10.

Nie ma tu konieczności relacjonowania całej historii ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Przytoczę tylko kilka wypowiedzi, które dobrze, jak sądzę, obrazują XIX-wieczne, herbartowskie podejście do rozwijania języka ucznia i nauczania w ogóle. Podejście to przede wszystkim charakteryzowało się akcentowaniem metod nauczania, które oparte były na przyswajaniu gotowej wiedzy. W szkolnym nauczaniu opartym na reprodukcji nie oczekiwano od nikogo samodzielnej twórczości. Dobrze obrazuje to objaśnienie do hasła *Ćwiczenia stylistyczne*, zamieszczonego w *Encyklopedii wychowawczej*:

Wypracowania piśmienne [...] powinny być li tylko reprodukcją tego, co uczeń przez naukę zdobywa. Wszelka samodzielność [...] miejsca mieć nie może w pracach tego rodzaju. Nie jest ona bowiem udziałem umysłów młodzieńczych, ale ludzi dojrzałych [...]. Dla młodzieńca w epoce fizycznego i umysłowego rozwoju, mianowicie między 9 a 18 rokiem życia, wystarcza, gdy treść, którą sobie przez naukę przyswoił, umie w wypracowaniu jasno, logicznie i poprawnie, w formie właściwej przedstawić¹⁰³.

Taki sposób postępowania zalecały także publikacje dla nauczycieli: „Wszyscy jednak zgadzają się z tym, że szkoła średnia jest właściwie czasem reprodukcji, a nie produkcji, że nawet od uczniów klas najwyższych prawdziwej twórczości wymagać nie można, lecz właśnie ćwiczenia stylistyczne mają uczniów do tej twórczości przygotować i uzdolnić”¹⁰⁴. W kontekście współczesnego nauczania języka polskiego zaprezentowane wyżej poglądy wydają się niewiarygodne. Dziś nikt nawet przedszkolakowi nie odmawia umiejętności twórczych, a na wyższych etapach edukacji są one nie tylko oczekiwane, ale wręcz wymagane. Na lekcjach korzysta się z wzorów, jednak nie po to, aby nauczyć się ich na pamięć, gdyż „właśnie tą drogą uczniowie wzbogacą swą mowę zapasem zwrotów i wyrażeń poprawnych i utrzymanych w tonie szlachetnym, a obok tego zdobędą poczucie formy pisarskiej jako pewnej

¹⁰³ R. Pleniewicz, *Ćwiczenia stylistyczne*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, T. 2, red. J. T. Lubomirski i in., Gebethner i Wolff, Warszawa 1882, s. 632. Cyt. za: M. Nagajowa, *Ćwiczenia...*, s. 5.

¹⁰⁴ F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Nakładem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1885, s. 78. Cyt. za: M. Nagajowa, *Ćwiczenia...*, s. 5.

ograniczonej całości”¹⁰⁵, jak pisał w przywoływanej już encyklopedii Roman Plenkiewicz¹⁰⁶.

W Polsce międzywojennej i powojennej ćwiczenia w mówieniu i pisaniu „wspinały się” powoli na kolejne szczeble, by w końcu wejść w skład kształcenia językowego (jednego z dwóch, obok kształcenia literackiego i kulturalnego, działów wyodrębnionych w ramach przedmiotu „język polski”) wraz z nauką o języku¹⁰⁷. Trzeba jednak uczciwie przyznać, że w przypadku ćwiczeń w mówieniu i pisaniu to właśnie drugi człon nazwy – pisanie – zdominował praktykę szkolną. Szkolne działania koncentrowały się na doskonaleniu form pisarskich, odwołując się do stylu literackiego. Umiejętność mówienia spychana była na dalszy plan.

Nobilitacja ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, których podstawowym celem było kształcenie sprawności językowej, spowodowała wzrost liczby publikacji na ten temat, a także wzbudziła zainteresowanie tymi, które powstały dawniej. Autorzy prac zwracali uwagę na różne aspekty kształcenia językowego. Niektórzy z nich na plan pierwszy wysuwali problematykę związaną z rozwijaniem samodzielnego, logicznego myślenia uczących się¹⁰⁸, inni podkreślali umiejętność budowania popraw-

¹⁰⁵ R. Plenkiewicz, *Ćwiczenia stylistyczne...*, s. 653. Cyt. za: M. Nagajowa, *Ćwiczenia...*, s. 8.

¹⁰⁶ Myliłby się jednak ten, kto by sądził, iż takie podejście spotkać można było tylko w odległym XIX wieku. W latach osiemdziesiątych XX w. poznałam nauczycielkę szkoły podstawowej w pewnej wsi na Mazurach, która uczyła pisania dłuższych form właśnie w ten sposób – polecając uczniom wyuczanie się podanych przez nią wzorów na pamięć.

¹⁰⁷ W programie szkolnym dla klas IV–VIII z 1986 r. (wprowadzanym do szkół stopniowo już od 1981) wyodrębniono „Kształcenie językowe” podzielone na dwa działy: „Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu” (Formy wypowiedzi; Ćwiczenia związane z kształceniem sprawności językowej) oraz „Naukę o języku” (Fleksja i składnia; Fonetyka i wiedza o piśmie; Ortografia i interpunkcja). Por. *Program szkoły podstawowej*, cz. I, red. S. Frycie, WSiP, Warszawa 1985, s. 179–183.

¹⁰⁸ Por. W. Ptaszyński, *Kształtowanie języka ucznia przy zastosowaniu wskazań logiki: ćwiczenia w mówieniu i pisaniu: próba uzupełnienia tradycyjnej metodyki*, PZWS, Warszawa 1970.

nych, zgodnych z normami wypowiedzi¹⁰⁹. Najbardziej interesujące wydają się jednak te publikacje, które zwracają szczególną uwagę na związek między rozwijaniem sprawności językowej a budowaniem dla niej teoretycznej bazy w postaci wiedzy na temat budowy języka i jego funkcjonowania. O tej relacji między teorią a praktyką pisał J. Tokarski, iż „istotnym elementem rozwijania sprawności języka jest orientacja w jego strukturze [...]. Orientacja w budowie języka to przede wszystkim orientacja w sposobach organizacji treści myślowej za pomocą zdań i wyrazów”¹¹⁰. Z punktu widzenia późniejszych tendencji w nauczaniu (mam tu na myśli głównie podejście komunikacyjne), najważniejsze są te propozycje, które traktowały język jako narzędzie komunikacji, podkreślając jego funkcję komunikatywną i formułując najważniejsze cele nauczania szkolnego: rozwijanie umiejętności poprawnego i sprawnego komunikowania się z otoczeniem.

Sformułowanie – sprawność językowa – wyraża w sposób jednoznaczny tę kardynalną prawdę, że centralnym obiektem działalności dydaktycznej na lekcjach języka polskiego są fakty ze sfery komunikatywnej funkcji języka. Szkoła winna kształcić umiejętność poprawnego i sprawnego komunikowania się. Te środki, które tradycyjnie składały się na sztukę pięknego mówienia i pisania, pozostają zasadniczo poza sferą działalności uprawianej na lekcjach języka polskiego¹¹¹

– piszą propagatorzy kształcenia sprawności językowej – Anna Wierzbicka i Piotr Wierzbicki¹¹².

Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że obszar zainteresowań wpisanych w dział nauczania „Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu” wyraźnie faworyzował pisaną odmianę języka. Zwracano uwagę na istnienie dwóch norm językowych i dwóch stylów, na konieczność pokazywania, iż ję-

¹⁰⁹ Por. Z. Saloni, *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*, PZWS, Warszawa 1971.

¹¹⁰ Por. J. Tokarski, *Gramatyka w szkole...*

¹¹¹ A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, *Kształcenie sprawności językowej*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego...*, s. 127.

¹¹² Por. także A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, *Stylistyka praktyczna*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1968.

зык pisany nie jest odwzorowaniem języka mówionego. Stąd także wynikają postulaty przekazywania wiedzy na temat zjawisk językowych, które nie są charakterystyczne dla codziennego używania języka, np.: strony biernej, niektórych imiesłówów, rzeczowników odczasownikowych. W *Stylistyce praktycznej* czytamy między innymi:

Nikt z nas nie mówi w naturalnej rozmowie: „pasażerowie”; mówimy: „ludzie w tramwaju”. Nikt nie mówi: „autor tej wypowiedzi”; mówimy: „ten, co to powiedział”. Nikt nie mówi: „przyczyną tego był fakt...”; mówimy: „to się stało, bo...”. W języku pisanim wszystkie owe kategorie nadbudowane, wtórne, sztuczne – stają się potrzebne¹¹³.

Nie wystarczy jednak postulowanie celów kształcenia wskazujących na konieczność rozwijania sprawności językowej, która w latach siedemdziesiątych utożsamiana była ze sztuką pisania¹¹⁴. Aby stało się to możliwe, konieczne były wypowiedzi w postaci poradników dla nauczycieli, zbiorów ćwiczeń, ale także publikacji porządkujących różne pomysły, mających oparcie w rzetelnych badaniach naukowych. Najważniejszą, moim zdaniem, pracą pokazującą sposoby rozwijania sprawności w zakresie pisania jest propozycja Anny Dyduchowej¹¹⁵. Zaprojektowane przez badaczkę metody kształcenia sprawności językowej wywarły ogromny wpływ także na współczesne szkolne praktyki w tym zakresie¹¹⁶, dlatego uzasadnione wydaje się przynajmniej

¹¹³ Tamże, s. 14–15.

¹¹⁴ Por. tamże, s. 15: „Sprawność językowa to po prostu sztuka pisania”.

¹¹⁵ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia...*

¹¹⁶ Por. W. Żuchowska, *Tekst jako rezultat działalności językowej*, „Nowa Poliszczyna” 2001, nr 3, s. 26–37; Z. A. Kłakówna, K. Wiatr, *Nowa sztuka pisania. Klasy IV–VI szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006; Z. A. Kłakówna, I. Steczko, K. Wiatr, *Sztuka pisania. Klasy I–III gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004; zeszyty ćwiczeń z serii *To lubię!* dla szkoły podstawowej i gimnazjum, a także rozdziały dotyczące form wypowiedzi pisemnej we wszystkich prawie podręcznikach do języka polskiego obecnych na rynku, np.: A. Marcinkiewicz, *Teraz polski! Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2014; D. Chwastniewska, A. Gorzałczyńska, D. Rózek, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, cz. 1

skrótowe ich przedstawienie. Dodatkowe uzasadnienie stanowi także fakt, iż praca ta jest praktycznie niedostępna¹¹⁷ i najczęściej poznawana poprzez inne publikacje, które nierzadko wprowadzają zmiany do pierwotnej wersji¹¹⁸.

2.2.5. Metody kształcenia sprawności językowej

A. Dyduchowa sformułowała przejrzysty katalog metod, które służą budowaniu kompetencji tekstotwórczej. Badaczka wyróżniła i szczegółowo opisała pięć metod kształcenia sprawności językowych. Są to:

- metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów,
- metoda norm i instrukcji,
- metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych,
- metoda przekładu intersemiotycznego,
- metoda praktyki pisarskiej¹¹⁹.

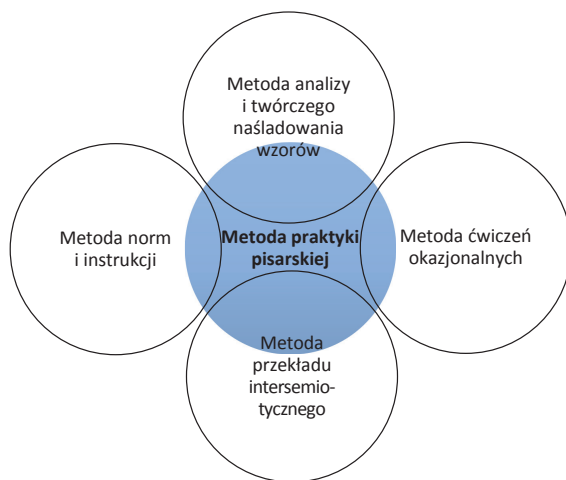
Klasyfikacji towarzyszy schemat, który obrazuje relacje między poszczególnymi metodami:

i 2, Nowa Era, Warszawa 2014; A. Łuczak, A. Murdzek, *Język polski. Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej*, cz. 1 i 2, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014.

¹¹⁷ Dostęp do oryginalnej książki możliwy jest w praktyce tylko dzięki przedrukowi. Por. A. Dyduchowa, przedruk rozdziału III pt. *Metody kształcenia sprawności językowej*, „Nowa Poliszczyna” 2004, nr 5 (cz. I) oraz 2005, nr 1 (cz. II).

¹¹⁸ Por. np. E. Polański, K. Orłowa, *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, WSiP, Warszawa 1993. Autorzy proponują zmianę nazwy „metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów” na „metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru”. Tłumaczą, iż w „wymienionej przez Dyduchową nazwie metody występuje sprzeczność: naśladowanie i twórczość” (s. 12). Uczeń pisze jednak własny tekst, jedynie wzorując się na tekście analizowanym na lekcji. Tworzy własne opowiadanie, wykorzystując ustalenia dotyczące na przykład kompozycji, sposobu wprowadzania dialogów, elementów opisu czy porządkowania wydarzeń. Jest to jego tekst autorski, twórczy.

¹¹⁹ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia...*



Ułożona w centrum tego układu metoda praktyki pisarskiej jest metodą w wyraźny sposób wspomaganą przez pozostałe, które, jak wynika z wykresu, zawierają w sobie w mniejszym lub większym stopniu elementy twórczych działań językowych i w konsekwencji przygotowują ucznia do „stania się twórcą” w dziedzinie ekspresji słownej. Stwarza to więc szansę odwrócenia w omawianym wcześniej systemie szkolnej komunikacji językowej tej sytuacji, która kreuje nauczyciela jako głównego nadawcę i dyrygenta szkolnego procesu porozumiewania się. Stwarza szansę na zmniejszenie się językowej produkcji konwergencyjnej z typowymi dla niej stereotypami i „kalkami” językowymi, a pozwala na językową produkcję dywergencyjną, dzięki której dziecko rozwija spontaniczną aktywność werbalną. Dzięki temu być może uda się odmienić relacje między uczniem i nauczycielem i sprawić, że ten pierwszy stanie się autentycznym partnerem porozumiewania a nierzadko jego inicjatorem¹²⁰.

Sz szczególnie przydatne w praktyce szkolnej okazały się trzy z zaproponowanych metod. Dla jasności wywodu krótko je przypomnę.

Metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów swoją opisową nazwą dobrze objaśnia ważne elementy procesu pracy nad tekstem. Punktem wyjścia jest zawsze tekst-wzór tak dobrany, aby wyraziście ukazywał cechy charakterystyczne kształconej formy wypowiedzi. Jest

¹²⁰ Tamże, s. 26–27.

on podstawą lekcyjnych obserwacji i analiz, których efektem ma być orientacja w wyznacznikach gatunkowych, cechach kompozycyjnych, strukturach językowych charakterystycznych dla ćwiczonego tekstu. Kolejny etap to ćwiczenia transformacyjne. Stanowiąc mają one pomost między poznanym tekstem-wzorem a próbą budowania własnego tekstu. Niezwykle ważne jest, aby zaproponowane ćwiczenia mocno związane były z analizowaną wypowiedzią, aby były w niej niejako zakorzenione, wyrastały z niej. Ich celem jest pokazanie możliwości przekształcania elementów wzoru, sposobów nadawania im własnego piętna, a także zwrócenie uwagi na ważne dla danego gatunku cechy języka. Jak pisze autorka klasyfikacji metod:

Ćwiczenia transformacyjne doskonalą praktyczne operacje językowe pozwalające uczniowi „oderwać się” od wzoru i obserwowane w nim sposoby pisania bądź mówienia zastosować we własnej wypowiedzi na inny temat, często związanej z zakresem jego doświadczeń życiowych. Kształcą zatem na innym materiale umiejętność operowania tworzywem leksykalnym, frazeologicznym, składniowym i kompozycyjnym. Ich celem jest pobudzenie swobodnej ekspresji werbalnej poprzez twórcze przekształcanie elementów struktury i języka wzoru oraz sprawdzanie, czy owe elementy zostały uchwycone przez uczniów, a ich funkcjonalność zrozumiana¹²¹.

Metoda ta wpływa przede wszystkim na aktywność ucznia. Pozwala mu przyjąć lekcyjną rolę badacza i twórcy. Daje wsparcie, nie pozostawia samemu sobie, a jednocześnie umożliwia i wyzwala twórczą ekspresję.

Drugą przydatną w szkolnej codzienności metodą okazała się metoda norm i instrukcji, która szczególnie dobrze sprawdza się w przypadku sformalizowanych, schematycznych gatunków wypowiedzi, o ściśle określonych wyznacznikach. Gatunków, które dają się wręcz sprowadzić do swego rodzaju formularza do wypełnienia. Metoda ta pozwala na uczenie wykorzystywania teorii w praktyce, pokazuje, w jaki sposób przekładać teoretyczną wiedzę o gatunku wypowiedzi na praktyczne działania, prowadzące w efekcie do napisania tekstu spełniającego określone reguły. Na konieczność również takiego podejścia do ćwiczeń

¹²¹ Tamże, s. 30.

czeń w mówieniu i pisaniu zwracali uwagę na przykład A. Wierzbicka i P. Wierzbicki:

Jeśli w programie [...] przeznaczona jest ogromna liczba godzin lekcyjnych na teoretyczne wiadomości gramatyczne [...], to nie byłoby rzeczą nieuzasadnioną poświęcić pewną ilość czasu na teoretyczne zagadnienia związane z mówieniem i pisaniem wprowadzane oczywiście na prawach wstępnego komentarza do ćwiczeń¹²².

Zgodnie z tak przyjętymi założeniami, działaniami uczniów kierować będzie wiedza na temat zasad tworzenia konkretnego gatunku wypowiedzi, w którą zostanie on wyposażony we wstępnej fazie pracy. Lekcji z wykorzystaniem opisywanej metody nadaje A. Dyduchowa następującą strukturę:

1. Zapoznanie z normami-zasadami konstruowania wypowiedzi – chodzi tu o informacje na temat cech gatunkowych, zasad doboru środków językowo-stylistycznych, kompozycję, adekwatność wybranych środków do sytuacji komunikacyjnej.
2. Samodzielne tworzenie wypowiedzi przez ucznia, któremu towarzyszą sformułowane przez nauczyciela (lub nauczyciela i uczniów) instrukcje, ułatwiające przekładanie teoretycznych wiadomości na działania praktyczne, a także nadające pracy ucznia charakter postępowania planowego i celowego.
3. Konfrontacja gotowych tekstów z normami, która pełni rolę natychmiastowego samosprawdzenia pod kierunkiem nauczyciela. Informuje ucznia o walorach i niedostatkach jego pracy. Spełnia wymogi oceny kształtującej, która w warstwie informacyjnej zdecydowanie przewyższa ocenę wyrażoną stopniem.
4. Ćwiczenia sprawnościowe – różnorodne ćwiczenia, których konieczność wprowadzić może nauczyciel z przeprowadzonej wcześniej korekty. Otrzymana informacja zwrotna pokazuje również, jakie rodzaje ćwiczeń (leksykalne, składniowe, stylistyczne, kompozycyjne itp.) są w przypadku konkretnego zespołu uczniowskiego (konkretnego ucznia) najbardziej potrzebne.

¹²² A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, *Kształcenie sprawności...*, s. 130

5. Powtórna samodzielna redakcja, następnie korekta i być może kolejna redakcja tekstu, aż do uzyskania zadowalającego efektu¹²³.

Kolejna zaproponowana przez A. Dyduchową metoda odwołuje się do, obecnej szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej, praktyki wywoływania wypowiedzi uczniów przez kontakt z tekstem ikonycznym. U podstaw sformułowanej przez krakowską badaczkę metody przekładu intersemiotycznego leży przekonanie, że „jeśli chcemy, aby uczeń wypowiadał się sensownie na temat dzieła sztuki, aby umiał napisać recenzję (a nie tylko streszczenie) adaptacji radiowej czy telewizyjnej, musimy zapoznać go z zastępczym kodem mowy, jakim jest linia, barwa, kształt, dźwięk w innym od literackiego dziele sztuki, a następnie uczyć go «przekodowania»”¹²⁴. Proponowana procedura może być wykorzystana do kształcenia różnych form wypowiedzi. Jednym z wariantów – można sądzić, iż najczęściej wykorzystywanym na lekcjach języka polskiego – jest praca nad opisem dzieła malarskiego. W obrębie tego wariantu A. Dyduchowa wyróżnia następujące etapy:

1. Obserwacja dzieła sztuki, której celem jest analiza treści i formy. Towarzyszą jej ćwiczenia językowe, które polegają na werbalizowaniu znaczeń niesionych przez środki na przykład malarskie.
2. Ćwiczenia językowe, dotyczące formułowania oceny tekstu kultury, nazywania własnych odczuć i emocji.
3. Redagowanie opisu dzieła¹²⁵.

Metoda przekładu intersemiotycznego nawiązuje też do naturalnej dla dzieci (także w wieku szkolnym) formy aktywności – zabawy.

Wszelkie zabawy tematyczne, czyli tzw. zabawy „w rolę”, dają podstawy do planowych zabiegów kształcących język ucznia, bo dziecko w ich trakcie mówi, a to jest przecież podstawowy warunek doskonalenia mowy. Inscenizowanie wydarzeń z życia, wcielanie się w zabawie w różne role, gry mimiczne, gry dramatyczne umożliwiając doskonalenie języka otwierają równocześnie szerokie tereny dla kształcenia i rozwijania werbalnej postawy twórczej¹²⁶.

¹²³ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia...*, s. 38–40.

¹²⁴ Tamże, s. 42–43.

¹²⁵ Tamże, s. 43.

¹²⁶ Tamże, s. 44.

Znaczenie ruchu w procesie uczenia się podkreślają także współczesne badania, które potwierdzają, iż „wszystkie możliwe funkcje ciała i mózgu mogą wykształcić się jedynie w ruchu. Ruch jest żywiołem wieku dziecięcego”¹²⁷. Warto więc wykorzystać także ten aspekt uczenia się i zaproponować uczniom wyjście z ławki.

W tym wariantcie praca z wykorzystaniem metody przekładu intersemiotycznego przebiegać będzie w następujący sposób:

1. Działania pozawerbalne – na przykład gry tematyczne z wykorzystaniem mimiki i gestów na tematy wyobrażone przez uczniów.
2. Włączenie w grę elementów werbalnych – na przykład określanie, nazywanie elementów sceny, opowiadanie o przedstawionych bez słów zdarzeniach, rozpoznawanie ról, próby interpretacji, dopowiadania zdarzeń, propozycje ewentualnych dialogów.
3. Ćwiczenia doskonalące warstwę językową gry (prowadzące do jej udoskonalonej wersji)¹²⁸.

W towarzyszącym opisowi komentarzu przeczytać możemy, iż prezentowany wariant szczególnie dobrze służyć może rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, ponieważ daje możliwość pokazania relacji między językowym kształtem wypowiedzi a rolą społeczną pełnioną przez nadawcę/odbiorcę.

Jednak gdy jednym z głównych celów jest rozwijanie umiejętności językowych uczniów, metoda przekładu intersemiotycznego doskonale sprawdzi się na lekcjach dotyczących przekładania tekstów literackich na teksty przeznaczone do recytacji, inscenizacji radiowej, telewizyjnej, teatralnej itp. Działania zmierzające do przygotowania scenariusza przedstawienia stanowią znakomitą okazję do różnego typu ćwiczeń analitycznych: wyodrębniania bohaterów i ich wypowiedzi, budowania dialogów, proponowania scenografii i efektów dźwiękowych na podstawie wyodrębnionych fragmentów tekstu, charakteryzowania bohaterów itd.¹²⁹.

¹²⁷ R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, tłum. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 39.

¹²⁸ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia...*, s. 44.

¹²⁹ Znakomite przykłady tego typu działań proponuje I. Lasota w książce *Tespis-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.

Metoda przekładu intersemiotycznego może wspomagać także działania związane z omawianiem na lekcji tekstów literackich.

Istotnym bowiem elementem struktury procesu kształcenia sprawności językowej, powiązanego z analizą i interpretacją tekstu literackiego staną się działania pozawerbalne ucznia z tym tekstem związane. Działanie w postaci inscenizacji, gry dramatycznej bądź rysunku będzie ogniwem pośrednim między tekstem literackim a uczniowską wypowiedzią analityczną czy interpretacyjną¹³⁰.

Może pomóc w przekroczeniu bariery językowej, swoistej językowej niewydolności. Na lekcjach literackich przekład intersemiotyczny można wykorzystać także do prowokowania działań plastycznych, traktując je jako sposób na analizę dzieła literackiego. Podejmując taką decyzję, trzeba jednak pamiętać (szczególnie w klasach starszych) o opisywanym w literaturze kryzysie w zakresie twórczości uczniów¹³¹, a także nie poprzestawać na samym przekładzie, który w takim wypadku byłby tylko zabawą, niespełniającą przypisywanych mu polonistycznych celów. Przekład, który nie staje się okazją do mówienia, nie otwiera uczniów na komunikację, z polonistycznego punktu widzenia, nie ma sensu.

Podsumowując można powiedzieć, iż metoda przekładu intersemiotycznego pozwala na:

- prowokowanie naturalnych działań werbalnych i pozawerbalnych;
- niwelowanie asymetryczności szkolnej komunikacji, wyrażającej się w mownej przewadze nauczyciela;
- uaktywnienie komunikacji uczeń – uczeń;
- pojawienie się prawdziwej komunikacji w miejsce szkolnego schematu: pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia.

Wszystkie zaproponowane przez A. Dyduchową metody łączy, umieszczona w centrum na przywołanym wcześniej schemacie, meto-

¹³⁰ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia...*, s. 45.

¹³¹ Por. m.in. *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, red. S. Poppek, WSiP, Warszawa 1985; A. Baluchowa, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1984; *Wychowanie przez sztukę*, wybór, wstęp i red. I. Wojnar, PZWS, Warszawa 1965; *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1986.

da praktyki pisarskiej. Korzenie jej sięgają do początku XX wieku i tzw. Ruchu Nowego Wychowania. Bezpośrednio wyrasta jednak z doświadczeń Nowoczesnej Szkoły Francuskiej Technik Freineta i prób przeniesienia francuskich osiągnięć na grunt polski przez Halinę Semenowicz¹³². Jak pisze A. Dyduchowa, metoda praktyki pisarskiej została dostosowana do warunków polskiej szkoły, choć w swojej strukturze wykorzystuje niektóre elementy francuskiego wzoru. Chodzi tu przede wszystkim o technikę swobodnego tekstu¹³³, a także powiązane z tekstem ćwiczenia językowe (gramatyczne, ortograficzne, słownikowe, składniowe itp.). Jednym z celów zastosowania metody praktyki pisarskiej jest stworzenie atmosfery przyjaznej pisaniu, jako wyrażaniu siebie. „Uczeń pisze wtedy nie o tym, o czym kazano mu pisać, i nie tak, jak mu kazano, ale o tym, o czym sam pisać pragnie, i tak, jak sam myśli i czuje”¹³⁴.

Metoda praktyki pisarskiej, tak jak poprzednie, ma precyzyjnie wyznaczone etapy, które organizują lekcyjną pracę z tekstem:

- samodzielne pisanie swobodnych tekstów,
- prezentacja prac na forum klasy,
- wybór najciekawszej propozycji,
- kosmetyka językowo-stylistyczna wybranej pracy¹³⁵.

Postępowanie na poszczególnych etapach zostało szczegółowo opisane przez autorkę klasyfikacji¹³⁶. Z punktu widzenia pracy nad językiem ucznia najważniejsza jest ostatnia faza – kosmetyka tekstu – która dotyczy wyróżnionej przez klasę pracy. Obserwacja i analiza dokonywana na tekście przez całą klasę i nauczyciela ma na celu poszukiwanie błędów i niejasności, a następnie ich korektę. Wszystkie poprawki muszą zostać zaakceptowane przez autora tekstu. Zauważone błędy i proponowane zmiany wywołują w konsekwencji różnego rodzaju

¹³² H. Semenowicz, *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, WSiP, Warszawa 1980.

¹³³ C. Freinet, *Swobodny tekst*, [w:] *O szkołę ludową*, wybór, tłum. i oprac. A. Lewin i H. Semenowicz, Ossolineum, Wrocław 1976, s. 387 i nast.

¹³⁴ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia...*, s. 55.

¹³⁵ Tamże, s. 55.

¹³⁶ Tamże, s. 55–58.

ćwiczenia pomocnicze, np. słownikowo-frazeologiczne (dobór słów najtrafniejszych z punktu widzenia treści, zastosowanie synonimów, unikanie powtórzeń), syntaktyczne (wyznaczanie granicy zdania, szyk wyrazów), kompozycyjne.

Oczywiście dobór tych ćwiczeń jest uwarunkowany specyfiką tekstu i konkretnymi potrzebami przezeń wyznaczonymi, gdyż tekst z jego semantyką jest w tym działaniu nadrzędny, a ćwiczenia służą naturalnej potrzebie „rozjaśniania”. [...] Tworzone są niejako „na gorąco” i nie mogą być z góry zaplanowane, ale zwłaszcza na tym polega ich szczególna wartość, że wynikają z rzeczywistych potrzeb uczniów¹³⁷.

Ważnym elementem tego etapu jest też nabywanie przez uczniów przekonania o celowości dokonywanych poprawek. Stosowne wnioski przyjmują w zeszytach uczniowskich formę notatek. Trzeba też podkreślić walory stosowania metody praktyki pisarskiej, która:

- pozwala uczniowi stać się rzeczywistym, samodzielnym, odpowiedzialnym za swoje dzieło twórcą,
- ogranicza nadrzędną rolę nauczyciela,
- pozwala nauczycielowi stać się autentycznym odbiorcą,
- umożliwia uniknięcie tradycyjnych metod kontroli i oceny,
- akcentuje samokontrolę,
- umożliwia spontaniczność i niezależność wypowiedzi.

Przyglądając się wymienionym metodom można stwierdzić, iż w pracy z nimi, poprzez naśladowanie, instruowanie, przekładanie i porozumiewanie się dzięki ekspresji uczniów, realizowane są określone cele nadrzędne i podrzędne. Zdaniem Z. A. Kłakówny:

Celem dominującym jest przy tym zawsze tworzenie tekstu pisanego, co nie wyklucza oczywiście rozmowy o rozmaitych kwestiach i ćwiczeń o charakterze wprawek czy palcówek, ale nie kształtowanie tej rozmowy jest celem głównym, nie ze względu na nią ustalany jest porządek działań, nie cele sekundarne wyznaczają tryb postępowania¹³⁸.

¹³⁷ Tamże, s. 57.

¹³⁸ Z. A. Kłakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej*, „Nowa Polszczyzna” 2005, nr 1, s. 30.

Wśród metod zaproponowanych przez A. Dyduchową jest jedna, która wyraźnie odnosi się do drugiego, obok ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, działu kształcenia językowego – nauki o języku. Chodzi tu o metodę okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Jak pisze autorka: „Metoda ćwiczeń okazjonalnych pozwala na naturalną integrację różnych działów nauczania języka ojczystego oraz ukazuje uczniowi wielość i różnorodność płaszczyzn, na których można zbierać doświadczenia językowe”¹³⁹. Obserwację struktur języka proponuje się tu prowadzić zarówno na materiale literackim, jak i pochodzącym bezpośrednio od uczniów. Podstawowe działania to wyszukiwanie w tekstach zjawisk językowych omawianych na lekcji w celu skontrolowania stopnia ich zrozumienia, a następnie ich funkcjonalne stosowanie we własnych wypowiedziach pisemnych. Omawianiu konkretnych faktów językowych towarzyszyć powinno także teoretyczne uogólnienie. Wskazane jest zatem teoretyczne omówienie zagadnień związanych z tematem „równoważnik zdania”, choć towarzyszyć temu powinny ćwiczenia sprawnościowe, akcentujące stylistyczne funkcje użycia tej kategorii, np. jej wykorzystanie w notatce w celu skrócenia dłuższego tekstu lub dialogu, dla podkreślenia jego żywego, naturalnego charakteru¹⁴⁰. A. Dyduchowa dostrzega konieczność wprowadzania uczniów w tajniki wiedzy o języku. Powołuje się tutaj na ustalenia dydaktyki nauczania języków obcych, przywołując metodę audiolingwalną i kognitywną. Podkreśla jednak wyraźnie, że różnego rodzaju ćwiczenia gramatyczne, rozwijając sprawność systemową, powinny służyć przede wszystkim ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu¹⁴¹. Podkreślenie to pokazuje jednak, iż wspomniane ćwiczenia nie stały się elementem integrującym wszystkie poziomy kształcenia polonistycznego, a wciąż musiały walczyć o swoją pozycję.

¹³⁹ Tamże, s. 65.

¹⁴⁰ Por. tamże.

¹⁴¹ W 2005 r. Z. A. Kłakówna zaproponowała ponowny namysł nad propozycją A. Dyduchowej. Stwierdziła ona, iż autorka klasyfikacji znalazła się niejako w „potrzasku” podziałów treści kształcenia. To one właśnie stały się przyczyną wyodrębnienia metody ćwiczeń okazjonalnych, która jednak nie może być traktowana jako metoda w rozumieniu zaproponowanym przez T. Kotarbińskiego. Por. Z. A. Kłakówna, *O nauce tworzenia...*, s. 28–30.

Obserwacja wykorzystywania zaproponowanych przez A. Dyduchową metod kształcenia sprawności językowej pozwala stwierdzić, iż autorka miała rację, pisząc: „Przedstawione metody kształcenia sprawności językowej ucznia eksponują [...], oprócz integracyjnego charakteru ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, związki kształcenia mowy z działaniem, wykorzystanie elementów postawy badawczej ucznia oraz twórczych aspektów jego praktyki językowej”¹⁴². Są to zatem takie sposoby pracy, które uwzględniają naturalne etapy rozwoju ucznia, a jednocześnie inspirują jego świadome, twórcze działania, zamiast – jak to nazywa Irena Wojnar – biernego „bycia kierowanym”¹⁴³.

Przywołanie klasyfikacji metod służących rozwojowi języka ucznia w takim rozszerzonym kształcie wydaje się konieczne ze względu na ich wykorzystanie na lekcjach podporządkowanych koncepcji komunikacyjnej, a także dlatego, iż metody te skoncentrowane są całkowicie na kształceniu języka. Akcentują język pisany, bo taka też była tendencja w okresie ich formułowania, dają jednak możliwość rozwijania języka mówionego, zwracają uwagę na sytuację komunikacyjną i charakterystyczne dla niej zachowania językowe, na związek między rolą w komunikacji a kształtem wypowiedzi. Konieczność szerszego zrelacjonowania tej klasyfikacji pokażą, mam nadzieję, kolejne rozdziały.

Podsumowując można powiedzieć, iż właściwie od zawsze, od kiedy język polski jest uczony w szkole, towarzyszy tej edukacji dyskusja nad jej kształtem, szczególnie w aspekcie relacji między teorią i praktyką. Analiza wielu współczesnych podręczników i materiałów dla nauczycieli¹⁴⁴ potwierdzać może konstatację Waldemara Martyniuka, który zwraca uwagę na wciąż silną obecność teorii w praktyce szkolnej:

¹⁴² A. Dyduchowa, *Metody kształcenia...*, s. 58.

¹⁴³ Tamże.

¹⁴⁴ Por. np.: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, red. J. Puzynina, A. Mikołajczuk, Nowa Era, Warszawa 2001; B. Cząstka-Szymon, H. Synowiec, K. Urban, *Mały słownik terminów gramatycznych*, Spółka Wydawniczo-Księgarska, Warszawa 1996 (autorzy przedstawiają listę zdefiniowanych terminów z zakresu językoznawstwa, które powinny być wprowadzane na lekcjach języka polskiego); cykl podręczników E. Horwath, A. Żegleń, *Słowa z uśmiechem*, w którym jeden z podręczników dla każdej klasy posiada podtytuł „nauka o języku”, a na stronie internetowej wydawnictwa można przeczytać, iż jego

Można śmiało powiedzieć, że dzisiaj kształcenie językowe zdominowane jest przez językoznawczy opis języka. Wydaje się jednak, że nie doprowadziło to do zasadniczej zmiany sytuacji w porównaniu z dawnym oparciem nauczania na łacińskim modelu opisu języka. Zmienia się tylko sam model. Nie jest nim już jedynie klasyczny wzór Aeliusa Donatusa, lecz bardzo rozwinięte sposoby opisu języka w postaci systemów jednostek fonologicznych, morfologicznych, syntaktycznych, a nawet pragmatycznych. W dalszym ciągu zdaje się jednak panować pogląd, że refleksja intelektualna, umiejętność zapamiętania określonej ilości reguł i wzorców, głównie paradygmatycznych, a także ćwiczenia polegające na metajęzykowej, formalnej analizie tekstów danego języka, doprowadzą uczących się w jakiś sposób i po jakimś czasie do umiejętności posługiwania się nim w naturalnych sytuacjach życia codziennego¹⁴⁵.

atutem jest rozdzielenie kształcenia literackiego i kulturalnego od językowego; takie samo rozwinięcie tytułu znajdujemy w podręczniku do gimnazjum *Mysli i słowa. Literatura – kultura – nauka o języku czy Słowa na start!* dla szkoły podstawowej. Takie sformułowania wyraźnie pokazują treści najważniejsze dla autorów.

¹⁴⁵ W. Martyniuk, *Cele edukacji językowej*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 4, s. 52.

3

KONIECZNOŚĆ ZMIANY

Stwierdzenie, że świat się zmienia, to oczywisty truizm. Nie zawsze jednak świat zmienia się tak samo, zmiana nie zawsze dotyczy tego samego i oczywiście zupełnie inne może być jej tempo. To właśnie na ogromne przyspieszenie zwraca się uwagę w ostatnich latach, choć już w latach siedemdziesiątych Alvin Toffler, tworząc swoją wizję przyszłości, pisał: „Wielu z nas doznaje dziwnego uczucia, że wszystko wokół nas porusza się szybciej [...]. Wielu z nas ulega dziwnemu odczuciu, że proces zmian wymyka się spod naszej kontroli”¹. W tej zmiennej i zmieniającej się rzeczywistości istnieje też szkoła, której koncepcja wyrasta z zupełnie innych czasów. Jak zatem powinna wyglądać dzisiaj? Czy powinna ulegać zmianom? Jak szybko ma się zmieniać? A może powinna być ostoją stabilności, jakimś punktem odniesienia dla pędzącego świata? To pytania, na które nie jest łatwo odpowiedzieć. Warto jednak przyjrzeć się otoczeniu, w którym funkcjonuje współczesna szkoła, a przede wszystkim ci, dla których została stworzona – uczniowie.

¹ A. Toffler, *Szok przyszłości*, tłum. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Woydyłło-Osiatyńska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 29. Jak szybkie są zmiany we współczesnej komunikacji pokazuje także J. C. R. Licklider, opisując przyszłe możliwości wykorzystania komputerów. Wszystko to, a nawet zdecydowanie więcej, już się ziściło. Por. J. C. R. Licklider, *Komunikacja i komputery*, tłum. U. Niklas, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór, wstęp i oprac. B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.

3.1. Współczesna szkoła a współczesna kultura

W tradycyjnym ujęciu kultury, zaproponowanym przez Johanna G. Herdera, wyróżnić można trzy determinanty: jednorodność społeczną, zjednoczenie etniczne oraz wyraźne granice interkulturowe. Jak stwierdza Wolfgang Welsch, „wszystkie te trzy elementy tradycyjnej koncepcji kultury są już dziś przestarzałe [...]. Społeczeństwa nowoczesne są dziś wielokulturowe i obejmują mnóstwo różniących się sposobów i stylów życia”². Ma to związek ze wzrostem mobilności, skracaniem się odległości, a także rozwojem technologii informacyjnych, które ułatwiają poznawanie innych ludzi i kultur. Proponując koncepcję transkulturową, W. Welsch podaje w wątpliwość przydatność zarówno konwencjonalnej koncepcji kultury, jak i koncepcji wielokulturowości i interkulturowości. Przede wszystkim nie zgadza się z poglądami, które głoszą, że współcześnie wciąż mamy do czynienia z odrębnymi, izolowanymi kulturami. Uważa, iż takie podejście prowadzi do fundamentalizmu, tworzenia kulturowych gett, rodzi postawy szowinistyczne i separatystyczne. „Kultury, które rozumie się jako autonomiczne [...], nie mogą zrozumieć się nawzajem, lecz muszą raczej [...] trzymać się z dala od siebie, a nawet zwalczać”³. Zdaniem filozofa, postmodernistyczną rzeczywistość znacznie lepiej opisuje koncepcja transkulturowości. Mobilność, związki o charakterze ekonomicznym, technologie informacyjne, ciekawość, a także siła oddziaływania niektórych kultur prowadzą do hybrydyzacji, budowania nietrwałych połączeń przypominających sieci, formowania się tożsamości kulturowej, która nie jest jednoznaczna z tożsamością narodową. Opisane przez W. Welscha zjawisko o zasięgu globalnym odnosi się także do polskiej edukacji. Poznawanie świata, także to zapośredniczone dzięki mediom, nie pozostaje bez wpływu na dzieci i młodzież. Otwarcie na świat umożliwia im bezpośrednie kontakty z rówieśnikami z innych krajów, tworzenie sieci

² W. Welsch, *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, tłum. B. Susła, J. Wieciecki, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. 2, red. R. Kubicki, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998, s. 195–222.

³ Tamże, s. 202.

towarzyskich połączeń wokół wspólnych zainteresowań i pasji. Także polskie szkoły stają się coraz bardziej niejednorodne z powodu migracji, która prawdopodobnie podlegała będzie intensyfikacji w nadchodzących latach. Sytuacja ta stawia przed współczesną edukacją nowe wyzwania, przed którymi nie sposób się ukryć.

Obserwacja rzeczywistości szkolnej pokazuje, że wciąż jest ona bardzo bliska wizji, mającej swe początki w czasach oświecenia. Jak pisze Z. A. Kłakówna, oświeceniowy rys szkoły polegać może na przekonaniu, iż kultura jest źródłem i strukturą ładu⁴. Zygmunt Bauman, sięgając do źródeł pojęcia kultury, wskazuje na jego związek z działaniem: cywilizowaniem, kształceniem, naprawianiem obyczajów⁵. Tak ujmowana kultura przywołuje na myśl szkołę i jej zadania. Życie jawi się wówczas jako „uczenie się zadanych lekcji i odrabianie zadań; świat jako szkoła”⁶. Szkoła postawiona w tym samym rzędzie, co fabryka, więzienie, koszary.

Wszystkie te wynalazki nowoczesne [...] były też [...] *fabrykami ładu*: wytwórniami takich sytuacji, w jakich reguła zastępuje przypadek a norma żywiołowość; w jakich prawdopodobieństwo pewnych zdarzeń będzie radykalnie większe od prawdopodobieństwa innych; krótko mówiąc były one wytwórniami sytuacji *przewidywalnych* – a zatem i *kontrolowanych*. I wszystkie wytwarzały ład w podobny z grubsza biorąc sposób. Wszystkie one umieszczały podopiecznych w zasięgu wzroku opiekuna/nadzorcy, który skwapliwie karał czyny niewskazane i nagradzał postęпки właściwe; wszystkie poddawały powierzonych ich pieczy ludzi tylko starannie dobranym lub zaprojektowanym naciskom i skrzętnie eliminowały wszelkie inne presje; wszystkie więc dbały o spójność i jednoznaczność warunków licząc na to, że takie warunki sprzyjać będą równie spójnemu i jednoznacznemu zachowaniu się podopiecznych⁷.

⁴ Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003, s. 27.

⁵ Z. Bauman, *Kultura jako spółdzielnia spożywców*, [w:] tegoż, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2013, s. 198.

⁶ Tamże, s. 200.

⁷ Tamże.

Choć trudno jednoznacznie utożsamiać szkołę z więzieniem, to trudno też zaprzeczyć temu utożsamieniu, które staje się jeszcze bardziej umotywowane, gdy przywołamy warunki panujące w męskiej/żeńskiej szkole z internatem. Jednak i dziś uczniowie po lekcjach wybiegają ze szkoły na wolność, a ostatni szkolny dzwonek jest sygnałem oznaczającym tę wolność. Szkoła jako niewola? Czy o taką szkołę naprawdę chodzi?

Na stabilizującą funkcję kultury zwraca uwagę także Leon Dyczewski:

Kultura stabilizując społeczeństwo w okresie gwałtownych zmian politycznych i gospodarczych, sama się także zmienia. Wciąż dochodzą nowe treści i formy, ale całe dziedzictwo kulturowe niejako pilnuje tego, aby harmonizowały one z istniejącymi już wartościami, normami, wzorami zachowań, bohaterami, wydarzeniami i wytworami kulturowymi⁸.

Przedstawiony tu obraz wydaje się już nie przystawać do rzeczywistości, która na naszych oczach podlega gwałtownym, emergentnym zmianom.

Szkoła jest elementem kultury, wyrasta z niej, w pewien sposób jest jej odbiciem⁹. Możemy powiedzieć, iż kondycja szkoły zależy od kondycji kultury. Podobnie jak kultura, pełniła ona dotąd funkcję łądotwórczą w „wojnie ładu z żywiołem”¹⁰. Dziś jednak nie mówimy już o jednej kulturze. Żyjemy w czasach wielu kultur, wielokulturowości, jak w tej sytuacji pogodzić porządkującą funkcję kultury z możliwością występowania różnych norm promowanych przez różne kultury. Zro-

⁸ L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993, s. 10.

⁹ O tym, w jaki sposób kultura (szkoła) uczestniczy w reprodukcji panującego systemu społecznego por. także P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, wstęp A. Kłoskowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011; B. Dyduch, *Poszukiwanie tożsamości w przestrzeniach werbalno-ikonicznych, w sytuacji przymusu symbolicznego. W nawiązaniu do „Reprodukcji” Pierre’a Bourdieu i Jean-Claude’a Passerona*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2011, nr 3, s. 44–54.

¹⁰ Z. Bauman, *Kultura...*, s. 202.

zumieniu otaczającej nas rzeczywistości i zmian, które w niej zachodzą, może, zdaniem Z. Baumana, służyć metafora kultury jako „spółdzielni spożywców”. „Spożywcę konstytuuje *wyбір*, a o spółdzielczym charakterze konsumenckiej wspólnoty stanowi *swoboda* wyboru. [...] Wolność wyboru zasadza się na wielości możliwości”¹¹. Kultura stwarza nam taką możliwość. Inna rzecz, czy jesteśmy na to gotowi, czy wybieramy świadomie, czy wiemy, czym się kierujemy itd. Pojawia się zatem pytanie, jak to jest w przypadku szkoły: czy tu także mamy do czynienia z wielością, z dokonywaniem wyborów i kto tych wyborów dokonuje/ może dokonywać – uczniowie, nauczyciele, rodzice?¹² Jaka jest relacja między otaczającą człowieka-ucznia różnorodnością a szkołą jako instytucją porządkującą świat? Zdaniem Z. A. Kłakówny:

Szkoła z definicji [...] stanowi domenę kształcenia zorganizowanego, więc, choć sama objęta kryzysem, z definicji również musi podtrzymywać swą ładotwórczą funkcję, by nie zaprzeczyć własnej istocie. Tym samym popada w konflikt z kulturowym otoczeniem, w którym zanurzeni są jej uczniowie. Stoi zatem przed koniecznością modyfikacji sposobów pełnienia swej ładotwórczej roli¹³.

Wydaje się, iż nie może być gwarantem jedyne go porządku w świecie, w którym dokonywać trzeba wyborów. Także nauczyciel z opiekuna/nadzorczy stać się musi przewodnikiem gotowym na przyznanie się, że nie wszystko we współczesnym świecie rozumie.

Ważną cechą oświeceniowego paradygmatu kultury i wchodzącej w jej skład nauki było przywiązanie do wiedzy i wiara w jej nieomyślność. Przywiązanie to obserwować można także dzisiaj. Taka perspektywa widoczna jest też w dokumentach edukacyjnych, które wskazują konieczną do przyswojenia wiedzę. Ona właśnie, jako najlepiej poddająca się sprawdzaniu i najłatwiejsza do wymagania, skupia największą uwagę nauczycieli, uczniów i rodziców. Choć nie tylko o sprawdzanie chodzi.

XIX-wieczne zaufanie do wiedzy patronuje tradycji wyrastającej z przekonania, że „jedyną wartą zdobywania wiedzą jest ta, którą moż-

¹¹ Tamże, s. 215.

¹² Por. także P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja...*

¹³ Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 29.

na wyrazić w ścisłych, wiecznych i niezależnych od kontekstu regułach, odpowiadających ogólnym przeświadczeniom¹⁴. Takie podejście na straconej pozycji stawia nauki „miękkie”.

Kartezjańska nauka i matematyka zaprowadziły nas bardzo daleko w naszym rozumieniu świata fizycznego. Umożliwiły nam również znaczący – choć, jak dotąd znacznie mniej użyteczny – wgląd w świat naszych umysłów. Jednakże coraz więcej świadectw empirycznych przemawia za tym, że w naukach traktujących o człowieku i jego życiu umysłowym osiągnęliśmy już granice rozumienia, jakie można uzyskać za pomocą tradycyjnych narzędzi i metod nauk przyrodniczych i matematyki¹⁵

– pisze, co znamienne, matematyk Keith J. Devlin. Nowe podejście z pewnością zdetronizuje matematykę jako królową nauk, co jest nie do przyjęcia dla wielu matematyków. Jak zauważa K. J. Devlin, prawdopodobnie największe znaczenie będzie miała nie matematyka, ale „*metoda matematyczna* – poszukiwanie fundamentalnych schematów, reprezentowanie ich w symbolice matematycznej i badanie takich symbolicznych reprezentacji owych schematów¹⁶. W każdym razie zmieni się myślenie o tym, co jest naukowe, a co nie jest.

Na swoisty dyktat nauk „twardych” zwraca też uwagę Robert Kwaśnica, charakteryzując otoczenie współczesnej edukacji:

„Czym jest terażniejszość”? Nasza terażniejszość to czas nauki i techniki. Ten pogląd jest wypowiedziany z aprobatą lub dezaprobatą. Aprobatę znajdujemy w dyskursie medialnym, politycznym i scjentyistycznym (przedkrytycznym) dyskursie naukowym. Z dezaprobatą rozwijają tę tezę krytyczna humanistyka i nauki społeczne. Nasz czas nazywają one czasem pustki egzystencjalnej, niedoboru sensu i motywacji, dominacji rozumu instrumentalnego. W obu ujęciach znajdujemy odpowiedzi na pytania: „Co znaczy, że terażniejszość jest czasem nauki i techniki?” i „Na czym polega strukturalny kryzys naszego czasu?”¹⁷.

¹⁴ K. Devlin, *Żegnaj Kartezjuszu. Rozstanie z logiką w poszukiwaniu nowej kosmologii umysłu*, tłum. B. Stanosz, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999, s. 345.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 372.

¹⁷ R. Kwaśnica, *Holistyczna szkoła całodniowa*, [w:] *Reforma kulturowa 2020–2030–2040*, s. 137, <http://www.kig.pl/raport-reforma-kulturowa-2020-2030-2040.html> [dostęp: 10.09.2015].

Kondycja i miejsce humanistyki we współczesnym świecie są przedmiotem troski wielu przedstawicieli tej dziedziny¹⁸. Przestrzegają oni przed zaniechaniem stawiania pytań egzystencjalnych, jako osobistego, indywidualnego obowiązku, oraz zgodą na zastąpienie ich pytaniami technicznymi¹⁹.

Skutkiem jest zawłaszczanie porządku rozumienia przez racjonalność instrumentalną, czyli dehumanizacja, konsumpcjonizm, uprzedmiotowienie siebie i innych, instrumentalizacja życia, zanik rozmowy i więzi z innymi, degradacja języka, komercjalizacja naszych działań, sprowadzenie dobra do korzyści a zła do straty²⁰.

Na ten aspekt postmodernizmu zwraca uwagę także Katarzyna Mosiołek-Kłosińska, według której przyjęcie postawy postmodernistycznej powoduje „powierzchnowość w percepcji i opisie świata”²¹. Wiąże się to z pragmatycznym podejściem do życia, co z kolei „może prowadzić do technicyzacji i dehumanizacji życia”²².

Przykłady potwierdzające tę diagnozę można mnożyć. Potwierdzają także pozycja humanistyki i studiów humanistycznych wobec studiów technicznych, redystrybucja funduszy na rozwój poszczególnych dziedzin nauki, zamykanie kierunków studiów humanistycznych (na przykład filozofii) itd. Jak pisze Aldona Skudrzyk:

Ów walor użytkowy można dostrzec także w przewartościowaniu stosunku do rodzimego języka. Warunkiem awansu, silniejszej pozycji zawodowej na wielu płaszczyznach aktywności w dobie globalizacji i nasilenia się kontaktów międzynarodowych jest przede wszystkim znajomość co najmniej jednego z kilku języków obcych [...]. Potoczny stosunek do polszczyzny

¹⁸ Por. m.in. M. P. Markowski, *Poetyka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Kraków 2013.

¹⁹ R. Kwaśnica, *Holistyczna szkoła...*, s. 139.

²⁰ Tamże.

²¹ K. Mosiołek-Kłosińska, *Polskie słownictwo okresu 1989–1999 na tle współczesnych zjawisk kulturowych*, [w:] *Słownictwo współczesnej polszczyzny w okresie przemian*, red. J. Mazur, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000, s. 75.

²² Tamże, s. 76.

to traktowanie jej jako języka codzienności i potocznej komunikacji, języka niejako danego i niewymagającego szczególnej troski o jego sprawność. I znów najważniejszym motywem pracy nad rodzimą literaturą, nad rozwijaniem sprawności w zakresie pisania, czytania, rozumienia tekstów w języku polskim staje się w powszechnej opinii jedynie walor użytkowy – konieczność zdania matury, podczas której wciąż jeszcze „egzamin z języka polskiego” jest składnikiem obligatoryjnym²³.

Potwierdza to także słabe zainteresowanie poziomem rozszerzonym matury z języka polskiego i rzadka tylko jej przydatność przy rekrutacji na studia. Polonistyczna edukacja większości Polaków kończy się niestety wraz z maturą, co słychać później w formułowanych na gorąco wypowiedziach radiowych i telewizyjnych oraz widać w rozmaitych prywatnych i biznesowych pismach. Jednak także jakość tej szkolnej edukacji budzi poważne wątpliwości. „Państwo w obecnym kształcie edukacji produkuje masowo jednostki z trudem porozumiewające się ze sobą w rodzimym języku, natomiast upatrujące swoich szans w języku angielskim i znajomości obcych kultur oraz ich medialno-konsumpcyjnych ofert”²⁴ – pesymistycznie diagnozuje Marek Pieniążek, zastanawiając się, czy język polski nie staje się przypadkiem językiem coraz bardziej obcym.

Zaprezentowane wyżej stanowiska są głosem we wciąż trwającej dyskusji na temat cech dobrej edukacji²⁵. Jakim celom ma ona służyć: rozwojowi osobistemu jednostki czy gospodarce, przygotowaniu do przyszłej pracy? Christian Rittelmeyer opisuje dwa modele edukacji: humanistyczno-estetyczny i technologiczno-ekonomiczny²⁶. Celem pierwszego jest wszechstronny rozwój uczących się, stymulowanie różnorodnych doznań, kształtowanie wrażliwości estetycznej, pokazywanie

²³ A. Skudrzyk, *Czy zmierzchn kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 23.

²⁴ M. Pieniążek, *Język polski coraz bardziej obcy?*, „Indeks” 2014, nr 5–6, s. 13.

²⁵ Por. także A. Nalaskowski, *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.

²⁶ C. Rittelmeyer, *Dzieciństwo w opresji. Pomiędzy przemysłem kulturowym a technokratycznymi reformami szkolnictwa*, tłum. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 119–160.

różnorodności itd. W perspektywie drugiego modelu leży przygotowanie do zmierzenia się z wyzwaniami ekonomicznymi nowoczesnego społeczeństwa. Dominacja tego modelu prowadzi do faworyzowania wybranych przedmiotów szkolnych (matematyka, języki obce, technologie informacyjne) oraz usuwania w cień rozwijania umiejętności społecznych, artystycznych, empatii itd. Zdaniem Justyny Dobrołowicz:

Coraz częściej formułowana jest opinia, że polska szkoła to behawiorystyczno-humanistyczna hybryda. Z jednej strony chciałaby realizować tradycyjne cele, dla których została powołana, z drugiej zaś jej funkcjonowanie jest coraz bardziej podporządkowane sprawdzonym w gospodarce zasadom zarządzania. Jej szkielet budują założenia behawioryzmu, kierunku współczesnej psychologii niezwykle przydatnego w sprawowaniu władzy. Założeń tych nie da się pogodzić z wartościami humanistycznymi, które deklaruje współczesny demokratyczny świat²⁷.

We współczesnym świecie istnieje pilna konieczność wyznaczenia szkole, edukacji nowych celów. Jeśli podstawowe zadania szkoły mają się ograniczać do przekazywania wiedzy, to nie jest ona wcale potrzebna. Przy obecnym dostępie do informacji uczniowie mogą wyuczyć się wszystkiego sami²⁸. Dlatego za istnieniem tej obowiązkowej, zbiorowej formy edukacji nie może przemawiać tylko socjalizacja czy pełnienie funkcji przechowalni, gdy rodzice idą do pracy. Musi się tam dzieć coś, co tylko tam jest możliwe. Z drugiej jednak strony nikt nie znalazł jeszcze lepszego rozwiązania edukacyjnego niż szkoła, stąd konieczność ulepszania, poszukiwania nowych rozwiązań, które pomogą uczącym się lepiej rozwijać, a także w jakiś sposób odpowiedzą na zapotrzebowanie rynku²⁹.

²⁷ J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 21.

²⁸ Z własnego doświadczenia wiem, że przez wielu uczniów przebywanie w szkole odczuwane jest jako strata czasu. Wielokrotnie słyszałam opowieści, jak szybko sami poradzili sobie z tym, co było w szkole. I jeszcze został im czas...

²⁹ Interesująca analiza współczesności wraz z bogatą bibliografią por. M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków

3.2. Współczesna szkoła a kultura obrazu

Jedną z ważnych cech współczesnej kultury jest dominacja obrazu. Już na początku lat osiemdziesiątych, w czasach gdy media elektroniczne nie miały jeszcze takiego zasięgu, na wszechobecność obrazu zwracał uwagę Jean Baudrillard. Opisał on rzeczywistość ustępującą pod naporem sfery ikonicznej. Rzeczywistość opartą na symulacji.

Oto zatem kolejne stadia obrazu:

- stanowi odzwierciedlenie głębokiej rzeczywistości,
- skrywa i wypacza głęboką rzeczywistość,
- skrywa *nieobecność* głębokiej rzeczywistości,
- pozostaje bez związku z jakąkolwiek rzeczywistością: jest czystym symulakrem samego siebie³⁰.

W ten sposób obraz oddziela się od desygnatu, by później nabierać nowych modnych znaczeń, które są już tylko strzępem prawdziwego znaczenia. Staje się symulakrem, który ukrywa nieobecność rzeczywistości. Rzeczywistość nie istnieje³¹. Jak zauważa Barbara Dyduch: „«Mordercza moc symulaków» opisana przez J. Baudrillarda³² łączy się nie tylko z łatwością przebywania w świecie symulacji, ale także z radykalną negacją wszelkiej referencji i negacją znaku jako wartości”³³.

Ekspansja obrazu niepokoi także niemieckiego filozofa Günthera Andersa:

2013; Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*; W. Misiak, *Globalizacja – więcej niż podręcznik. Społeczeństwo–kultura–polityka*, Difin, Warszawa 2007.

³⁰ J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005, s. 11–12.

³¹ Por. także A. Ogonowska, *Symulakrum*, „Nowa Poliszczyzna” 2006, nr 1, s. 29–31; A. Szahaj, *J. Baudrillard – między rozpaczą a ironią*, [w:] tegoż, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004, s. 74–92.

³² J. Baudrillard, *Precesja symulaków*, tłum. T. Komendant, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1997, s. 175–189.

³³ B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 11.

Główne nieszczęście naszego dzisiejszego bytu zwię obraz. Dawniej istniały obrazy w świecie, dziś mamy do czynienia ze światem w obrazie, mówiąc dokładniej ze światem jako obrazem, jako powierzchnią obrazową, która nieustannie ściąga na siebie spojrzenie, nieustannie je okupuje, nieustannie przykrywa świat³⁴.

Dominacja obrazu wpływa na całą kulturę i zmusza jej uczestników do zmiany. W kulturze symulacji odpowiedzialny pisarz musi być imagologiem. Odkąd obraz zajął miejsce druku jako podstawowe narzędzie dyskursu, publiczne używanie rozumu nie może być ograniczone tylko do kultury druku³⁵. Pisarz powinien potrafić przełożyć, przetransferować wszystko na obraz, który byłby czytelny dla każdego.

Otoczającą nas kulturę obrazu próbują ogarnąć i opisać teorie kulturoznawcze. Jak zauważa Piotr Celiński:

Tendencja wizualizowania jest właściwa nie tylko dla rzeczywistości komputerowej. Wpisuje się ona w nieustanną i wszechobecną strategię wyrażania się i budowania komunikacji prasowej w oparciu o layouty, designy i kampanie reklamowe, produkowania niepowtarzalnych, wyróżniających się znaków graficznych, logotypów i stylistyk na potrzeby marketingu i public relations. Także w sferze polityki wyborcy głosują na kreowane w mediach wizerunki polityków. W konsekwencji zaproponowanej metaforyki nowe, cyfrowe media wpasowały się w porządek emancypacji obrazów, wizualizowania i symulacji jako zastępstwa rzeczywistości³⁶.

Edukacja ma tu także swoje ważne zadanie – uczyć, jak się w tym obrazowym/obrazkowym świecie odnajdywać, jak rozumieć jego przekazy, jak poszukiwać ukrytego sensu, jak rozumieć to, co widziane. Umiejętności te bezpośrednio odnoszą się do sprawności komunikacyjnej, która wiąże się z wytworami współczesnej kultury i edukacji. Ich bogactwo i poziom złożoności musi prowadzić do poszukiwania, prób

³⁴ P. Celiński, *Interfejsy mediów cyfrowych – dalsza emancypacja obrazów czy szansa na ich zdetrinizowanie?*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio K. Politologia” 2006, nr 13, s. 124.

³⁵ M. C. Taylor, E. Saarinen, *Imagologies. Media Philosophy*, Routledge, London 1994.

³⁶ P. Celiński, *Interfejsy mediów...*, s. 125–126.

konstruowania nowego modelu kształcenia, „co motywuje zarówno bogactwo form owej kultury, jak i dynamiczny rozwój środków przekazu informacji. Wśród jednych i drugich obraz zajmuje uprzywilejowane miejsce ze względu na właściwą mu skuteczność oddziaływania”³⁷ – czytamy w książce B. Dyduch. Ten nowy porządek kształcenia, model nauczania wyraża się w triadzie: mówienie – pisanie – obraz³⁸. Nie chodzi tu jednak o uzupełnianie tekstów obrazem, ilustrowanie, ale o to, aby obraz stał się przedmiotem analizy i interpretacji³⁹, by był czytany i odczytywany, ale także tworzony. Zadaniem szkoły we współczesnym, zdominowanym przez obraz świecie, jest stwarzanie bezpiecznych warunków do poznawania i wykorzystywania mechanizmów działania mediów posługujących się obrazem. Nie chodzi zatem, jak pisze B. Dyduch, o odczytywanie obrazu, rozumienie obrazu czy odbiór obrazu jako medium. Jednym z celów kształcenia polonistycznego powinno być „rozwijanie kompetencji odbiorczych i nadawczych za pomocą znaków i technik wizualnych ujętych w obraz włączony mniej lub bardziej arbitralnie w proces polonistycznej edukacji”⁴⁰. Włączenie to nie powinno jednak polegać na zachłystywaniu się ilością ani na przeniesieniu do szkoły (do szkolnych podręczników) otaczającego nas ikonicznego chaosu, co – zdaniem Piotra Kołodzieja – od lat ma miejsce na polskim rynku podręczników:

Od 1999 roku trwa swoisty olimpijski wyścig autorów i wydawców: kto zamieści więcej reprodukcji, kto je ciekawiej komputerowo przetworzy, kto znajdzie dzieło jeszcze niereprodukowane, czyja książka będzie naprawdę „bajecznie kolorowa” a przez to atrakcyjniejsza i „nowocześniejsza” ze względów marketingowych. W skrajnych przypadkach twórcy podręcznika zupełnie ulegają modzie i ekspansji współczesnej estetyki masowych przekazów wizualnych, estetyki kolorowych magazynów i reklam⁴¹.

³⁷ B. Dyduch, *Między słowem...*, s. 9.

³⁸ Por. tamże.

³⁹ Obszerna bibliografia na temat miejsca obrazu w dydaktyce szkolnej, por. P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Collegium Columbinum, Kraków 2013.

⁴⁰ B. Dyduch, *Między słowem...*, s. 12.

⁴¹ P. Kołodziej, *Czas na obraz...*, s. 227.

Autor nazywa to „ikonicznym szaleństwem”⁴². Jak zwykle chodzi nie o ilość, a o jakość i materiałów, i samego kształcenia.

Szkoła nie może pozostawiać swoich wychowanków sam na sam z wszechobecnym obrazem. I bardzo często staje na wysokości zadania, skłaniając uczniów do analizowania ikonicznych tekstów kultury, zachęcając do konstruowania prezentacji multimedialnych, projektowania reklam, a nawet kręcenia filmów. Co ważne tego typu działania nie dotyczą wyłącznie języka polskiego, a wszystkich właściwie przedmiotów. Trzeba jednak zaznaczyć, że pracy uczniów nie zawsze towarzyszy korekta i uzasadniający komentarz, stąd na przykład prezentacje multimedialne przygotowywane metodą „kopiuj – wklej”, odczytywane słowo w słowo przez dzieci na lekcji, przypadkowe ilustrowanie tekstów materiałem ikonicznym. Postępowanie lekcyjne nie może kończyć się wyłącznie na akceptacji dla wysiłku ucznia. Obserwacja, analiza i korekta, pokazujące specyfikę języka danego medium, powinny być jego koniecznym elementem.

3.3. Współczesna szkoła a rozwój technologiczny

Jedną z ważnych cech współczesnej kultury jest przyspieszony rozwój technologiczny, szczególnie w dziedzinach związanych z przetwarzaniem informacji, a więc zajmujących się ich gromadzeniem, przesyłaniem, przechowywaniem, zabezpieczaniem i prezentowaniem. Przemysł IT (*information technology*) podsuwa użytkownikom sprzęt komputerowy, oprogramowanie i inne narzędzia, które umożliwiają pozyskiwanie informacji, ich selekcję, analizę, gromadzenie i przekazywanie innym użytkownikom. Wszechobecność tych technologii, przymus ich wykorzystywania, wpływ na nasze życie, często graniczący z uzależnieniem, prowokuje bacnych obserwatorów rzeczywistości do formułowania skrajnych niekiedy ocen. Jedni zachwycają się technologicznymi osiągnięciami i wynikającymi z nich możliwościami. Inni straszą wpływem, jaki nowe urządzenia mogą mieć na młode mózgi. Szczególnie oddziaływanie wirtualnego świata, a także hipertekstowość,

⁴² Tamże, s. 225.

kłaczowata struktura internetowej sieci wzbudzają duże zainteresowanie w ostatnich latach. Jednoznacznych odpowiedzi na temat wpływu mediów na mózgi użytkowników nadal nie ma, bo wszystko to jest zbyt świeże i wciąż jeszcze podlega obserwacji. Dla wyników znaczenie może mieć także fakt, że badania czynione są przez badaczy wychowanych w innym świecie⁴³. Są jednak takie obserwacje, co do których zdaje się nie być wątpliwości. Przede wszystkim nowoczesne technologie znacznie uprościły dostęp do informacji (do ogromnej ilości informacji), co stało się jednym z edukacyjnych problemów. Zmieniły także relacje międzypokoleniowe: to dzieci uczą dorosłych, objaśniają im wirtualny świat i docieranie do niego. „Teraz wchodzimy w okres nie znany dotąd w historii, w którym młodzi zyskują sobie unikalny autorytet w swym prefiguratywnym rozumieniu nie znanej jeszcze nikomu przyszłości”⁴⁴ – pisała Margaret Mead w latach sześćdziesiątych XX wieku. Młodzi, wchodząc w role tradycyjnie przypisywane dorosłym, tracą jednak coś ze swego dzieciństwa. Niektórzy uważają, że tracą je całkowicie⁴⁵.

Nowe technologie nie pozostają też bez wpływu na swoich użytkowników. Na zjawisko oddziaływania narzędzia na użytkownika zwracał uwagę już w latach sześćdziesiątych XX wieku Marshall McLuhan: „na dłuższą metę przekazywane treści są mniej istotne od samego medium, które wpływa na to, co myślimy i jak działamy”⁴⁶. Inaczej mówiąc, choć ważne jest to, o czym czytamy, co oglądamy, to najważniejszy okazuje się przekaznik, medium, które nas zmienia. Nie dzieje się to, twierdzi M. McLuhan, na poziomie opinii i sądów, przekształceniu podlegają „proporcje zmysłów lub wzorce percepcji”⁴⁷. O tym, w jaki sposób

⁴³ W psychologii znany jest efekt Rosenthala (ang. *Rosenthal's effect*), czyli inaczej efekt oczekiwań eksperymentatora (ang. *experimenter expectancy effect*), który przejawia się tym, że wyniki badań mają tendencję do wykazywania zgodności z wcześniejszymi oczekiwaniami badacza.

⁴⁴ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, PWN, Warszawa 1978, s. 25.

⁴⁵ Por. N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąc, PIW, Warszawa 2001.

⁴⁶ M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, tłum. N. Szczucka, Warszawa 2004, s. 50.

⁴⁷ Tamże.

„przekaznik staje się przekazem” i wpływa na odbiorcę, sugestywnie pisze Neil Postman, analizując koncepcję dzieciństwa. Jego zdaniem dzieciństwo pojawiło się wraz z wynalezieniem druku i wzrostem dostępności książki. Konieczność posiadania umiejętności czytania przyczyniła się do rozwoju szkół i wyodrębnienia się okresu, w którym ta umiejętność była zdobywana i ćwiczona. Do XV wieku taki etap nie był potrzebny. Granicę między dorosłością a niemowlęctwem wyznaczał moment osiągnięcia sprawności mówienia i słyszenia. „Dlatego również w średniowieczu nie istniała edukacja podstawowa, bo tam, gdzie biologia określa poziom kompetencji, nie ma potrzeby takiej edukacji”⁴⁸. Po wynalezieniu druku umiejętność czytania stała się jednym z wyznaczników dorosłości. Stwierdzenie M. McLuhana przywołuje N. Postman raz jeszcze w kontekście rozwoju nowych technologii. Tak jak druk „stworzył” dzieciństwo, tak, zadaniem N. Postmana, telewizja spowodowała jego zniknięcie:

[...] telewizja niweluje linię oddzielającą dzieciństwo i dorosłość w dwojaki sposób: nie wymaga nauki, by można było zrozumieć jej formę, oraz nie różnicuje swojej publiczności [...]. Można by stwierdzić, że główna różnica między dorosłym a dzieckiem polega na tym, że dorosły jest świadom pewnych aspektów życia – jego tajemnic, sprzeczności, brutalności, tragedii – których w powszechnej opinii dziecko nie powinno znać⁴⁹.

To właśnie dorośli mogli decydować, kiedy młody człowiek jest gotów, aby dopuścić go do mrocznej strony życia. Współcześnie nie zależy to już od nich. Jak pisze dalej N. Postman:

Telewizja bowiem nadaje faktycznie całą dobę, wymaga stałego napływu nowości i interesujących wiadomości, by przyciągnąć publiczność. To oznacza, że wszystkie tajemnice dorosłych – społeczne, seksualne, fizyczne i inne – są ujawniane. Telewizja zmusza całą kulturę, by wyszła z ukrycia, usuwa wszelkie istniejące tabu⁵⁰.

Swoje konstatacje opiera amerykański filozof i medioznawca na analizie wpływu telewizji. Jasne jest jednak, że pasują one także do in-

⁴⁸ N. Postman, *W stronę...*, s. 201.

⁴⁹ Tamże, s. 205.

⁵⁰ Tamże, s. 206.

ternetu, który wydaje się jeszcze groźniejszy dla tradycyjnej koncepcji dzieciństwa.

Wpływ narzędzia na użytkownika chciałabym pokazać nieco bardziej szczegółowo na przykładzie e-książki, która, wraz ze spadkiem cen i upowszechnianiem się czytników⁵¹, cieszy się rosnącą popularnością⁵².

Jak zatem może zmienić czytelnika fakt, że książka, którą czyta, nie posiada tradycyjnej formy: nie jest papierowa, gruba lub cienka, jej waga nie zależy od wielkości, nie wiemy, ile ma stron, czytając, nie przewracamy papierowych kartek, nic nie szeleści, nie pachnie farbą drukarską itd. W określonych przypadkach może nie zmienić czytelnika wcale. Może go jednak do siebie przekonać, ponieważ, oprócz wymienionych wcześniej różnic, które nie dla wszystkich muszą być ważne, e-książka ma wiele zalet, np.:

- w jednym urządzeniu możemy przechowywać całą bibliotekę, co może być ważne dla tych, którzy lubią mieć wszystko przy sobie; nie zaskoczy ich brak lektury, gdy nagle będą mieli chwilę na czytanie;
- format książki, jej ciężar nie utrudnia czytania; jedna książka i cała biblioteka ważą tyle samo;
- szybko można znaleźć potrzebny fragment, wystarczy wpisać odpowiednie słowo-klucz – przyda się to z pewnością uczniom, poszukującym zadanych fragmentów;
- jeśli jakaś książka została już przeczytana i coś w niej podkreślono, skomentowano, urządzenie pokaże wyizolowane w osobny katalog notatki i podkreślenia;
- zainstalowanie na urządzeniu wybranego słownika pozwala na szybkie wyjaśnianie znaczenia słów lub ich tłumaczenie na wybrany język;

⁵¹ Według szacunków firmy PocketBook, sprzedaż czytników e-booków w Europie w 2015 roku wzrosła o 30–40 proc. Na całym świecie była o jedną piątą większa. Książki w wersji elektronicznej stają się coraz popularniejsze również w Polsce – w ubiegłym roku blisko 12 proc. czytelników miało kontakt z e-bookami, a trzy lata temu – 7,3 proc., http://www.biznes.newseria.pl/news/swiatowa_sprzedaz,p1965974746 [dostęp: 31.01.2016].

⁵² Wykorzystuję tu fragment opublikowanego już tekstu: M. Szymańska, *E-książki, e-podręczniki – nowa jakość czy nowe opakowanie?*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, T. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Universitas, Kraków 2014, s. 152–160.

- jest też coś dla niecierpliwych, zabieganych lub unikających sklepów
 - połączenie z internetem pozwala na niemal natychmiastowe posiadanie zakupionej w internetowej księgarni książki;
- bez trudu można kupować książki także za granicą;
- książki można też wypożyczać;
- można zmieniać układ strony, wielkość i rodzaj czcionki;
- jest też co najmniej jeden aspekt, który ucieszy polonistów – większość lektur dostępna jest w wersji cyfrowej za darmo; problem z niewystarczającą liczbą egzemplarzy lektury przestaje istnieć;
- rozwój rynku e-książek spowodował pojawienie się nowego zjawiska – samopublikacji (*selfpublishing*), czyli możliwości bezpłatnego wydania własnej książki.

Nie będę tu zajmować się różnicami pomiędzy poszczególnymi urządzeniami: czytnikami, tabletami, komputerami, ale – rzecz jasna – one są i także mają znaczenie. W każdym razie zmiana następuje, trzeba być na nią przygotowanym, wyjść jej naprzeciw, przygotować do niej siebie i uczniów⁵³.

Dopóki, wykorzystując różne urządzenia, czytamy książki, które jednak wyglądają jak książki, tyle że nie na papierze, kłopot mają tylko ci czytelnicy, którzy lubili widzieć, poznać za pomocą zmysłów książkę, którą czytają. Problemy zaczynają się wówczas, gdy otrzymujemy dostęp do wszystkich możliwości narzędzia lub gdy te możliwości zaczynają się upowszechniać. O jakie możliwości chodzi? Przede wszystkim o takie, które upodabniają książkę do internetowej strony, a więc na przykład posiadają łącza/linki, dzięki którym tekst książki staje się hipertekstem.

Wróćmy jednak do przywołanej na początku myśli M. McLuhana. W jaki sposób narzędzie – czytnik może zmienić czytelnika i samą książkę? Wiceprezes HarperStudio (marki należącej do giganta wydawniczego na rynku amerykańskim) powiedział: „Musimy umieć wykorzystać medium, stworzyć coś dynamicznego, aby zintensyfikować doświadczenie. Trzeba linków, dodatków zza kulis i spoza narracji, nagrań

⁵³ Właściwie w szkołach na każdym poziomie nauczania widuje się już uczniów pracujących nad lekturą z wykorzystaniem czytników.

video, rozmów”⁵⁴. Ta zintensyfikowana, zdynamizowana książka to nie będzie już jednak ta książka, którą tak dobrze znamy. Christine Rosen tak opisała swoje doświadczenia związane z lekturą powieści Dickensa z wykorzystaniem czytnika:

Mimo początkowej dezorientacji, szybko przyzwyczaiałam się do ekranu Kindla, opanowałam przyciski przewijania i przewracania stron. Mój wzrok był jednak rozbiegany i przeskakiwał z miejsca na miejsce jak wtedy, gdy próbuję czytać przez jakiś czas z ekranu komputera. Stale coś mnie rozpraszało. Sprawdziłam Dickensa w Wikipedii, potem wskoczyłam prosto do internetowej króliczej nory za linkiem o opowiadaniu Dickensa „Mugby Junction”. Minęło dwadzieścia minut, a ja wciąż nie wróciłam do lektury⁵⁵.

Jedno jest pewne: linki nie sprzyjają koncentracji i skupieniu. Prowadzą na manowce. Zakłócają linearne czytanie. „Zachęcają nas do naprzemiennego sięgania po różne teksty i do ich odkładania, nie zaś do poświęcania wyłącznej uwagi każdemu z nich. Hiperlinki mają za zadanie przykuć naszą uwagę. Ich wartość jako narzędzi służących nawigacji pozostaje zaś sprzężona z rozproszeniem, którego są przyczyną”⁵⁶. Książka „traci ostrość”, jak to określił John Updike w eseju o dawnych księgarniach i zanikającej wraz z papierową książką intymności czytania⁵⁷. „Linearny charakter książki drukowanej ginie wraz ze spokojną koncentracją, którą wzbudza w czytelniku. Nowoczesne rozwiązania technologiczne [...] być może sprawią, że ostatecznie będziemy regularnie czytać e-booki, lecz nasza lektura będzie zupełnie inna niż w przypadku publikacji drukowanych”⁵⁸.

⁵⁴ D. Stier, *Are We Having the Wrong Conversation about E-Book Pricing?* Cyt. za: N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, s. 129.

⁵⁵ Ch. Rosen, *People of the Screen*, „New Atlantis”, jesień 2008; www.thenewatlantis.com [dostęp: 12.09.2013].

⁵⁶ N. Carr, *Płytki umysł...*, s. 114.

⁵⁷ J. Updike, *The End of Authorship*, „New York Times Sunday Book Review”, 25 czerwca 2006; www.nytimes.com [dostęp: 10.08.2013].

⁵⁸ N. Carr, *Płytki umysł...*, s. 131.

Zmienia się jednak nie tylko sposób czytania, ale także sama książka. Przykładem mogą tu być:

- cieszące się ogromną popularnością w Japonii „powieści komórkowe” w odcinkach (teksty w postaci strumienia wiadomości, zapisywane przez młode Japonki na telefonach komórkowych, a następnie udostępniane w internecie);
- *vooks* – cyfrowe publikacje będące kombinacją tekstu, nagrania video, linków do internetu i portali społecznościowych;
- także polskie eksperymenty, polegające na współtworzeniu, współpisaniu książki przez pisarza i czytelników⁵⁹.

Nowe narzędzie może zmienić/zmienia także język przekazu. Wspomniane już „powieści komórkowe” charakteryzują się prostymi, krótkimi, typowymi dla wiadomości tekstowych zdaniami, w opozycji do skomplikowanego stylu zawodowych pisarzy. Eseista Caleb Crain mówi o „grupowości” współczesnego czytelnictwa, czytaniu nie dla pogłębienia wiedzy, a dla dobrej zabawy, co może skutkować uproszczeniem stylu w celu zwiększenia jego przystępności⁶⁰.

Na zakończenie tej niepokojącej nieco wizji przemian spowodowanych pojawieniem się czytników trzeba dodać jeszcze, jakie zmiany w czytelniku mogą one wywołać i wywołują. Przede wszystkim chodzi tu o zmianę stylu czytania – przejście od czytania linearnego do swobodnego żonglowania, chaotycznego skakania po tekście. Za łatwy dostęp do nieograniczonego bogactwa informacji płacimy bowiem utratą skupienia.

Wnioski płynące z obserwacji nad zmianą strategii czytania, brakiem skupienia, rozproszeniem, które jest wynikiem wpływu narzędzia (czytnik e-booków, internet), dotyczą także sytuacji szkolnej, bo to właśnie użytkownicy tych mediów codziennie zajmują miejsca w ławkach. Którą zatem strategię uczenia wybrać: tradycyjną, linearną, „papierową”

⁵⁹ Z. Miłoszewski na blogu gadzeto.com.pl pisał opowiadanie wraz z internautami (projekt „Nieskończona opowieść – twórz z najlepszymi”).

⁶⁰ C. Crain, *How is the Internet Changing Literary Style?*, wpis z 17 czerwca 2008 na blogu *Steamboats Are Ruining Everything*, www.steamthing.com [dostęp: 05.12.2013].

czy postnowoczesną, hipertekstową, cyfrową?⁶¹ To pytanie, na które już wkrótce trzeba będzie udzielić odpowiedzi. Jeśli bowiem przyjmiemy tezę M. McLuhana, to kształt podręcznika, sposób przekazu również ma wpływ na ucznia, szkołę, proces uczenia⁶².

Na zakończenie chciałabym przywołać dwie wypowiedzi, które, moim zdaniem, dobrze oddają sytuację współczesnej szkoły, potrzeby uczniów, a także nasze ograniczenia w zakresie planowania realizacji tych potrzeb. Duński pedagog Jesper Juul zwraca uwagę przede wszystkim na konieczność zmiany w sposobach patrzenia na to, co w edukacji naprawdę ważne:

[...] czy tak naprawdę wiemy, czego nasze dzieci będą potrzebowały za piętnaście lat? Nikt nie jest w stanie tego przewidzieć. Nie wiemy, jak będzie się rozwijać gospodarka, czy dojdzie do jakichś wojen albo kryzysów, w jaki sposób zmieni się klimat. Nikt tego nie wie. Jednak nie ulega wątpliwości, że ludzie będą musieli być kreatywni i elastyczni. A kreatywność i elastyczność to przeciwieństwo posłuszeństwa. Potrzebne będą także samodzielność i zdolność podejmowania odpowiedzialności – cechy, które są potrzebne w każdym społeczeństwie⁶³.

O konieczności dokonania zmian w funkcjonowaniu szkoły w związku z rozwojem technologii, lawinowym przyrostem wiedzy pisze także Robert Firmhofer, przestrzegając przed konsekwencjami zaniechań w tym obszarze:

⁶¹ O tym, że nowoczesne technologie niekoniecznie muszą wpływać na efekty nauczania/uczenia się, świadczą też obserwacje dokonane przez Amandę Ripley, która, zaintrygowana wynikami testów PISA, porównuje edukację w Polsce, Finlandii, Korei Południowej i Stanach Zjednoczonych. Wnioski nie wskazują jednak na pozytywne sprzężenie zwrotne między osiąganymi wynikami a wyposażeniem szkół w urządzenia multimedialne. Por. A. Ripley, *The Smartest Kids in the World. And How They Got That Way*, Simon & Schuster, New York 2013.

⁶² Por. M. Szymańska, *E-książki, e-podręczniki...*; J. Bajda, T. Piekot, D. Michułka, *E-podręczniki – wyzwanie edukacji polonistycznej* [w druku].

⁶³ J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, tłum. D. Syska, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014, kindle loc. 1271.

Jeżeli nie uwzględnimy paradygmatu błyskawicznie zmieniającego się świata, będziemy nadal, na całym świecie, produkować zastępy bezrobotnych absolwentów, pozostawionych samym sobie, nieprzygotowanych do zmierzenia się z nowymi wyzwaniami, sfrustrowanych – i w efekcie podważających porządek społeczny i gospodarczy świata⁶⁴.

Naszym głównym zadaniem jest – pisze M. Mead – „świadome, rozsądne i bez podejrzeń wychowywanie nie znanych nam dzieci dla nie znanego nam świata”⁶⁵.

⁶⁴ R. Firmhofer, *Społeczeństwo umiejące korzystać z wiedzy – jak do tego dojść?*, [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 70.

⁶⁵ M. Mead, *Kultura i tożsamość...*, s. 146.

4

NAUCZANIE KOMUNIKACYJNE W GLOTTODYDAKTYCE JAKO INSPIRACJA DYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Tempo zmian współczesnego świata, odmienność uczących się, a także trudność z określeniem potrzeb obecnych uczniów w czekającej ich przyszłości wymagają, nie tylko moim zdaniem, przebudowania całego myślenia o edukacji. Oczywiście takie całościowe koncepcje powstają¹, jednak cel tego opracowania jest znacznie skromniejszy, obejmuje tylko mały wycinek polonistycznej edukacji – uczenie języka. Zastrzec przy tym należy, że takie oddzielanie języka od choćby literatury jest sztuczne i w praktyce szkodliwe, ponieważ cała edukacja odbywa się dzięki językowi i poprzez język. Dla większej przejrzystości przedmiotem obserwacji objęte zostaną jednak te działania, które w szczególny sposób odnoszą się do uczenia języka i na nim się koncentrują.

O tym, jak uczono języka, a przede wszystkim o języku w przeszłości, była już mowa wcześniej. Zanim jednak zajmiemy się bardziej szczegółowo współczesnymi modelami uczenia języka w szkole, konieczne będzie przedstawienie inspiracji i wpływów, które odcisnęły piętno na propozycjach zmian. Jednym z takich źródeł jest dydaktyka nauczania języków obcych.

Koncepcja nauczania języka jako komunikacji wywodzi się między innymi z obserwacji praktyk związanych z nauczaniem języków obcych. W metodyce języka polskiego idea ta pojawiła się na początku lat dzie-

¹ Por. np. *Reforma kulturowa 2020–2030–2040*; <http://www.kig.pl/raport-reforma-kulturowa-2020-2030-2040.html> [dostęp: 10.09.2005]; Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011.

więćdziesiątych ubiegłego wieku. Propozycje zmian w nauczaniu były silnie powiązane z przeobrażeniami społeczno-politycznymi w Polsce tego okresu. Chodzi tu głównie o pojawienie się alternatywnych programów i podręczników oraz podjęcie prac nad podstawą programową, która miała zastąpić obowiązujący do tej pory w całym kraju jeden program nauczania, a także umożliwić budowanie autorskich programów nauczania.

W dydaktyce nauczania języków obcych nauczanie komunikacyjne² nie jest zawieszane w próżni. Wyrasta ono z doświadczeń przeszłości lub pojawia się w opozycji do nich. Jednym z najważniejszych dokumentów, które porządkują myślenie o nauczaniu języków obcych, jest *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*³, stworzony przez zespół pracujący przy Radzie Europy. Jego celem nie jest wyznaczanie uczącym się i nauczającym celów i metod pracy nad językiem. Chodzi tu raczej o wskazanie możliwości, a przede wszystkim podsuwanie pytań, na które powinni sobie odpowiedzieć uczestnicy edukacji językowej. Lektura dokumentu przekonuje, iż jednym z pierwszoplanowych celów w trakcie poznawania języka jest przygotowanie uczących się do komunikacji, czyli rozwijanie językowej kompetencji komunikacyjnej, którą „tworzą następujące składniki: lingwistyczny, socjolingwistyczny i pragmatyczny, przy czym zakłada się, że podstawą każdego z nich jest wiedza deklaratywna i proceduralna, sprawności i umiejętności”⁴. Przez kompetencje lingwistyczne rozumie się, najogólniej mówiąc, znajomość i umiejętność zastosowania wiedzy o systemie języka, kompetencje socjolingwistyczne odnoszą się do wykorzystywania konwencji komunikacyjnych, a pragmatyczne obejmują umiejętność funkcjonalnego wykorzystywania środków językowych. Wszystkie one są szczegółowo opisane, a istotnym składnikiem tego

² W literaturze pojawiają się różne określenia dla tego podejścia w nauczaniu: komunikatywność w nauczaniu, nauczanie komunikatywne, nauczanie komunikacyjne, nauczanie komunikacji językowej.

³ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

⁴ Tamże, s. 23.

opisu jest stałe podkreślanie wzajemnych relacji między teorią i praktyką, wiedzą i jej świadomym, funkcjonalnym stosowaniem⁵.

Wpływ dydaktyki nauczania języków obcych na zmianę w podejściu do nauczania języka polskiego jako ojczystego jest faktem, dlatego konieczne wydaje się choćby krótkie przedstawienie wybranych metod nauczania języków obcych. Niektóre z nich (np. pewne elementy metody gramatyczno-tłumaczeniowej) od dawna obecne są w nauczaniu języka polskiego, inne (np. podejście komunikacyjne) pojawiły się w podręcznikach dopiero w latach dziewięćdziesiątych i wciąż trzeba przekonywać o ich efektywności, szczególnie w zakresie rozwijania języka jako narzędzia komunikacji w społeczeństwie.

4.1. Metoda bezpośrednia

Metoda bezpośrednia należy do grupy metod określanych jako konwencjonalne (tradycyjne). Jest to najbardziej naturalna z dróg uczenia się języka, która, najogólniej mówiąc, polega na stałym przebywaniu w otoczeniu ludzi posługujących się danym językiem. Sposób ten przypomina zatem przyswajanie języka ojczystego. Jednym z głównych celów nauki jest rozwijanie umiejętności prowadzenia rozmowy, stąd także inna jej nazwa – metoda konwersacyjna. Uwaga uczących i uczących się nie koncentruje się zatem na systematycznym poznawaniu gramatyki, słownictwa czy wymowy. Wszystko to przyswajane jest jakby przy okazji konwersacji prowadzonych w nowym języku, a jedyną pomocą dla uczących się (jeśli chodzi o znaczenie wypowiedzi) jest kontekst i sytuacja, w której odbywa się rozmowa. W zasadzie nie poprawia się także błędów popełnianych przez uczniów. Jak pisze Hanna Komorowska: „Metoda ta opiera się na silnym przekonaniu o roli żywego języka, o wartości sytuacji i kontekstu, a także o znaczeniu naturalnego kontaktu z autentycznym, nieszkolnym językiem obcym”⁶. Oczywiście jest

⁵ Por. tamże, s. 94–114.

⁶ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011, s. 26.

jednak, że nie każdy może wyjechać do innego kraju, aby tam uczyć się języka, nie każdy ma też możliwość codziennych rozmów z *native speakerem*⁷.

4.2. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Kolejna z konwencjonalnych metod uczenia języka obcego wyrasta bezpośrednio z nauczania łaciny. Jej głównym celem jest przygotowanie uczących się do samodzielnego czytania i rozumienia tekstów, stąd nacisk na opanowanie przede wszystkim gramatyki i słownictwa języka obcego. Jak sama nazwa wskazuje, podstawowe działania w przypadku tego sposobu uczenia to:

- czytanie tekstów (najczęściej są to dostosowane [uproszczone] przez autora podręcznika teksty literackie, a także specjalnie spreparowane teksty, realizujące założone cele);
- tłumaczenie z języka obcego na ojczysty;
- analizowanie, objaśnianie i komentowanie konstrukcji gramatycznych.

Metoda ta „opiera się na przekonaniu o roli komentarzy gramatycznych i tekstu dydaktycznego jako podstawy nauczania”⁸, w kręgu jej zainteresowań nie znajduje się jednak rozwijanie sprawności komunikowania się.

4.3. Metoda audiolingwalna

Podstawowe cele uczenia języka z wykorzystaniem metody audiolingwalnej to: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Trzeba podkreślić, iż kolejność ma w tym przypadku znaczenie. Najważniejsze jest jednak wykształcenie u uczących się nawyku tworzenia konstrukcji językowych, poprzez wielokrotne, mechaniczne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie. H. Komorowska tak przedstawia schemat działań w obrębie metody: „nauczyciel podaje wzór zdania i wielokrotnie go

⁷ Por. także E. A. Ronowicz, *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*, WSiP, Warszawa 1982.

⁸ H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*

powtarza, po czym powtarzają go uczniowie [...]. Następnie nauczyciel zapewnia bodziec mający na celu wywołanie reakcji językowej [...]. Po właściwej reakcji językowej ucznia następuje pochwała, czyli wzmocnienie zapewniające sprzężenie zwrotne⁹. Co charakterystyczne, stosując tę metodę, należy wystrzegać się błędów, odrzucić wszelkie porównywanie ze strukturami języka ojczystego, a także komentarze i objaśnienia dotyczące struktur gramatycznych oraz próby samodzielnego mówienia. „Uczenie się ma następować bezrefleksyjnie, wyłącznie przez analogię, powtarzanie i zapamiętywanie”¹⁰.

4.4. Podejście komunikacyjne

Jak pisze H. Komorowska: „Podejście komunikacyjne nie jest zazwyczaj zaliczane ani do metod konwencjonalnych, ani też niekonwencjonalnych. Dlatego właśnie używa się tu częściej określenia «podejście» niż «metoda»”¹¹. Na pojawienie się nowej koncepcji nauczania miały wpływ różne zjawiska, obserwacje i okoliczności:

- interakcyjny charakter języka, czyli wzajemny wpływ nadawcy i odbiorcy, nadawcy i tekstu;
- niska prognostyczność aktu komunikacji, czyli zwrócenie uwagi, iż nawet w typowych sytuacjach komunikacyjnych trudno jest przewidzieć, o czym i w jaki sposób będzie mówił nadawca;
- zjawisko redundancji, czyli nadwyżka środków językowych, która umożliwia zrozumienie nawet uszkodzonej wypowiedzi;
- zasada luki informacyjnej, czyli fakt, że do komunikacji dochodzi wówczas, gdy występuje różnica pomiędzy poziomem informacji nadawcy i odbiorcy;
- obserwacja faktu, iż w akcie komunikacji wszystkie kompetencje występują łącznie, a więc ćwiczone są także łącznie;
- badania socjolingwistyczne dotyczące zasad używania środków językowych w zależności od kontekstu;

⁹ Tamże, s. 27.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 33.

- badania psychospołeczne dotyczące reguł porozumiewania się za pomocą środków pozajęzykowych;
- badania wpływu czynników psychopedagogicznych (motywacji, postaw, atrakcyjności lekcji) na skuteczność nauczania;
- utopijność założenia, iż w czasie kursu językowego możliwe jest rozwinięcie zarówno kompetencji lingwistycznej, jak i komunikacyjnej¹².

Nauczanie komunikacyjne wyrasta więc z obserwacji języka w użyciu, zwraca uwagę na funkcje języka jako narzędzia porozumiewania się i, najogólniej mówiąc, za cel stawia sobie rozwijanie kompetencji uczących się, różnie akcentując znajomość reguł rządzących językiem¹³.

Programy nauczania budowane w związku z podejściem komunikacyjnym wychodzą od doboru treści, przy czym kryterium są tutaj funkcje językowe, intencje komunikacyjne, a także potrzeby uczniów. Programy te zorganizowane są w sposób koncentryczny, a więc zakładają powrót do omawianych treści i ich stopniowe poszerzanie.

Obecnie nauczanie komunikacyjne łączy w sobie ustalenia wielu metod i wykorzystuje różne techniki nauczania¹⁴. Podstawowym założeniem tego podejścia jest przekonanie, iż najważniejszym celem nie jest uczenie języka jako systemu, ale nauka „umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji”¹⁵. Działania koncentrują się zatem na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, czyli porozumiewaniu się efektywnym i adekwatnym do sytuacji. Osiągnięcie porozumienia jest

¹² Por. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, red. H. Komorowska, WSiP, Warszawa 1988, s. 15–16.

¹³ H. Komorowska zbiera różne definicje podejścia komunikacyjnego. Definicje te dzieli ze względu na cele nauczania (kompetencja komunikacyjna wspierana znajomością reguł; wyłącznie skuteczność wypowiedzi; budowanie płynnych wypowiedzi; budowanie wypowiedzi zrozumiałych w języku mówionym; wyrażanie intencji nadawcy) oraz sposoby osiągnięcia celów (uwzględniające najnowszą wiedzę o komunikacji językowej; wykorzystujące dokumenty autentyczne). Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*

¹⁴ W opracowaniu pomijam metody niekonwencjonalne opisane przez H. Komorowską: metoda reagowania całym ciałem (TPR), The Silent Way, Counselling Language Learning (CLL), metoda naturalna, sugestopedia. Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*

¹⁵ H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, s. 34.

ważniejsze od budowania poprawnych wypowiedzi, ale poznanie form gramatycznych danego języka to także jeden z celów, choć nie najważniejszy. Charakterystycznym elementem prezentowanej koncepcji jest wykorzystanie w nauczaniu autentycznych materiałów i odwoływanie się do autentycznych sytuacji komunikacyjnych, przy czym ważne jest występowanie „luki informacyjnej”, która czyni dialog między nadawcą a odbiorcą bardziej autentycznym. Służą temu także typowe dla podejścia komunikacyjnego techniki pracy: dialogi, symulacje, wchodzenie w rolę, gry, zabawy itd.¹⁶.

4.5. Podejście kognitywne

Podejście kognitywne wywodzi swoje podstawy z prac Jeana Piageta, a szczególnie ze sformułowanej przez niego teorii rozwoju poznawczego, która akcentowała procesualność dochodzenia do wiedzy, poznania, a jednocześnie wskazywała kolejne etapy tego procesu¹⁷. „Punktem wyjścia dla koncepcji Piageta było założenie, że umysł posiada struktury – podobnie jak ciało. Tak, jak ciało rozwija narządy służące przystosowaniu do warunków naturalnych, tak umysł rozwija «schematy». Schematy to struktury poznawcze i intelektualne, dzięki którym jednostka przystosowuje się do otoczenia i organizuje”¹⁸. Nie są one dane raz na zawsze, ale podlegają zmianom, rozwojowi, który można stymulować. Według J. Piageta, na uczenie się umysłu największy wpływ ma doświadczenie i środowisko, które oddziałują na siebie wzajemnie. Propozycja J. Piageta była inspiracją dla Jerome’a S. Brunera do sformułowania teorii uczenia się, której jedną z ważnych zasad było odkrywanie, sa-

¹⁶ Metoda komunikacyjna zaczęła żyć w szkołach własnym życiem i często nie spełnia już pokładanych w niej oczekiwań, zdarza się, że nie przypomina samej siebie. Nowe potrzeby dydaktyki języków obcych przedstawia m.in. M. Żylińska w książce *Między podręcznikiem a Internetem. Nowa dydaktyka języków*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2013.

¹⁷ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

¹⁸ B. Smykowski, *Przedmowa do drugiego wydania polskiego*, [w:] J. Piaget, *Studia...*, s. 8.

modzielne dochodzenie do wiedzy. Podejście takie czyniło uczącego się aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się/nauczania. Jednocześnie J. S. Bruner przykładał ogromną wagę do różnicowania stopnia trudności działań ze względu na wiek, wychowanie i typ ucznia. Jak pisał:

Każdą dziedzinę wiedzy [...] można przedstawić na trzy różne sposoby: za pośrednictwem cyklu działań prowadzących do osiągnięcia określonego wyniku (przedstawienie czynnościowe), zespołu syntetyzujących obrazów lub wyobrażeń graficznych wyobrażających pojęcie bez podania jego pełnej definicji (przedstawienie obrazowe) lub za pomocą zestawu symbolicznych bądź logicznych twierdzeń [...] (przedstawienie symboliczne)¹⁹.

W teorii skonstruowanej przez J. S. Brunera ważny był zarówno proces uczenia się (rozumienie, umiejętności i strategie poznawcze), jak i osiągnięcie celu. Jednym z jej centralnych elementów było także akcentowanie konieczności uczenia, jak się uczyć. Z punktu widzenia prezentowanego podejścia zasadnicze jest także zaproponowane przez J. S. Brunera uczenie struktury przedmiotu. „Uchwycenie struktury przedmiotu jest to zrozumienie go w taki sposób, jaki pozwala na sensowne powiązanie z nim wielu elementów. Krótko mówiąc, uczyć się struktury – to uczyć się tego, jak rzeczy są wzajemnie powiązane”²⁰. Zasada ta ma bezpośrednie odniesienie do nauczania języka. W przypadku języka ojczystego uczenie się struktur ma charakter nieświadomy, wspierane jest przez wielokrotne powtarzanie i próbowanie pod stałą kontrolą dorosłych użytkowników języka. Inaczej jest w przypadku języków obcych. Tam pomoc może specjalne organizowanie sytuacji poznawania zasad funkcjonowania języka. Od zaprezentowanego przekonania łatwo jest przejść do kolejnej inspiracji podejścia kognitywnego – gramatyki generatywno-transformacyjnej N. Chomsky’ego, który twierdził, iż język jest jednocześnie kreatywny i regulowany zasadami, a kreatywne używanie języka jest możliwe tylko wtedy, gdy użytkownik zna zasady nim rządzące.

¹⁹ J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasińska, przedmowa K. Kruszewski, PIW, Warszawa 1974, s. 75.

²⁰ J. S. Bruner, *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, posłowie K. Lech, PWN, Warszawa 1965, s. 13.

W dydaktyce nauczania języków obcych podejście kognitywne (*cognitive approche, cognitive code-learning theory, CCLT*)²¹ zaistniało w latach sześćdziesiątych XX wieku dzięki pracom Johna B. Carrolla i Kennetha Chastaina²². Postulowali oni między innymi, aby nauczanie było bardziej holistyczne, ponieważ uczenie się jest łatwiejsze, gdy częścią zakładanego celu poznawania języka jest także system i zrozumienie relacji między elementami jego struktury. Koncepcja kognitywna akcentuje twórczy charakter języka, stąd odrzucanie przekonania o skuteczności mechanicznego powtarzania konstrukcji językowych (por. metoda audiolingwalna). Niezwykle ważne jest za to traktowanie świadomych badań (obserwacji) nad strukturą języka jako centralnego elementu uczenia się/nauczania. Uczenie się, praktykowanie języka tylko wtedy może być skuteczne, jeśli uczący się rozumie zasady, których w praktyce używa lub ma używać. Świadomości dotyczącej budowy języka towarzyszy wówczas świadoma praktyka i odwrotnie. Niezwykle istotny jest także kontekst, w którym pojawia się/powstaje wypowiedź, ponieważ praktykowanie języka jest efektywne tylko wtedy, gdy odbywa się w sensownym, znaczącym kontekście. Można zatem wskazać następujące konieczne elementy podejścia kognitywnego:

²¹ W polskiej literaturze przedmiotu stosuje się pojęcie „metoda kognitywna” (por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, s. 28), jednak ze względu na zastrzeżenia i zarzuty wysuwane wobec tej koncepcji, które dotyczą m.in. braku konkretnych rozwiązań dydaktycznych, zdecydowałam się mówić raczej o podejściu kognitywnym; z takim rozwiązaniem spotykamy się także w opracowaniach anglosaskich.

²² Por. J. B. Carroll, *Language and Thought*, Prentice Hall Inc., New Jersey 1964; tegoż, *The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages*, „Modern Language Journal” 1965, nr 49, s. 273–281; tegoż, *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytical Studies*, Cambridge University Press, New York 1993; K. Chastain, *The Audio-Lingual Habit Theory Versus the Cognitive Code Learning Theory: Some Theoretical Considerations*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching” 1969, nr 7, s. 97–106; tegoż, *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*, The Center for Curriculum Development, Philadelphia 1971; H. H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 2003.

1. Uczucie się języka wymaga łączenia teorii z praktyką.
2. Uczący się powinni poznać stosowne zasady, zanim zaczną je stosować w praktyce (dryl językowy).
3. Uczucie się/nauczanie powinno być traktowane holistycznie.
4. Należy podkreślać znaczenie myślenia, rozumienia i pamięci.
5. Uczucie się/nauczanie powinno być traktowane jako aktywny proces psychiczny, a nie wyłącznie ćwiczenie nawyku czy uczucie się przez zabawę.
6. Lekcyjna praca związana z obserwacją języka koncentrować się powinna na samodzielnym odkrywaniu gramatycznych zasad z wykorzystaniem myślenia indukcyjnego.
7. Ważny i akcentowany na lekcjach powinien być związek między treścią i formą, jednak z przewagą treści.
8. Kolejność poznawanych treści z zakresu gramatyki ma znaczenie.
9. Uczący się powinien być w centrum procesu uczucia się/nauczania.
10. Uczucie się ma miejsce tylko wtedy, gdy materiał jest ważny, znaczy coś dla uczących się.
11. Świadoma i celowa obserwacja języka jest centralnym elementem procesu poznawania języka.
12. Ważne jest wykorzystywanie wiedzy uczących się o gramatyce języka ojczystego.
13. Żadna z podstawowych umiejętności (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie) nie jest faworyzowana.

Można powiedzieć, iż podejście kognitywne w pewnym stopniu wyrasta z innych metod i koncepcji. Łączy w sobie ich ustalenia, choć także wchodzi z nimi w dyskusję. Ze względu na odwoływanie się do wiedzy gramatycznej nazywane jest nowoczesną wersją metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Odwołuje się także do metody audiolingwalnej, ponieważ zwraca uwagę na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, jednak nabywanie umiejętności komunikacyjnych nie może odbywać się wyłącznie na zasadzie naśladowania, wielokrotnego powtarzania. Poprzez akcentowanie kompetencji komunikacyjnej oraz konieczność umieszczania wypowiedzi w kontekście podejście kognitywne bliskie jest ujęciu komunikacyjnemu w nauczaniu języka. W obydwu propozycjach zachęca się uczniów do rozwijania umiejętności w zakresie poro-

zumiewania się, jednak w ujęciu kognitywnym podstawą ich kształcenia jest rozumienie materiału gramatycznego.

Jak każda propozycja także podejście kognitywne ma swoje mocne i słabe strony. Zwolennicy gramatyki podkreślają, iż usankcjonowała ona powrót opisu języka do szkolnych klas. Wzmocniła również pozycję działań polegających na odkrywaniu zasad konstruowania struktur językowych. Zakwestionowała behawiorystyczne teorie dotyczące ćwiczenia nawyków, ponieważ uczenie się przede wszystkim odwołuje się do procesów poznawczych i wymaga umysłowego wysiłku uczących się, którzy są istotami myślącymi. Podejście kognitywne podkreśla także uczenie się zasad poprzez świadomą praktykę i kreatywność. Wyzwała tym samym nauczycieli ze sztywnego gorsetu narzuconego przez inne metody nauczania. Zmienia także ich stosunek do błędów i trudności, które traktowane są jako naturalny element w procesie poznawania języka. Dopuszcza się tu także stosowanie komentarzy i objaśnień gramatycznych. Z drugiej strony prezentowanemu podejściu zarzuca się, iż jest to wyłącznie teoretyczna propozycja, która nie doprowadziła do rozwoju własnych metod nauczania powiązanych z klasowo-lekcyjnymi procedurami i typowymi formami ćwiczeń²³. Podejście to zyskuje zwolenników, którzy w praktyce sprawdzają jego założenia, konstruując rozwiązania do wykorzystania na konkretnych lekcjach. Jednym z przykładów może być propozycja etapów lekcji podporządkowanej koncepcji kognitywnej (wraz z typowymi działaniami):

- I. Zrozumienie materiału językowego – analiza materiałów przygotowanych przez nauczyciela; odkrywanie zjawisk językowych; nauczyciel w roli przewodnika używa do objaśnienia języka ojczystego.
- II. Rozwijanie kompetencji lingwistycznej – zadaniem tej fazy jest sprawdzenie stopnia zrozumienia materiału językowego i zachęcenie uczących się do stosowania poznanej wiedzy w praktyce; charakterystyczne działania to między innymi: odróżnianie, wybór, definiowanie, tłumaczenie.
- III. Wykonania językowe – kształcenie zdolności słuchania, mówienia, czytania i pisanie poprzez zastosowanie materiału językowego

²³ Por. <http://www.elihinkel.org/downloads/cognitivecodelearning.pdf> [dostęp: 15.11.2015].

w praktyce, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwijanie umiejętności komunikowania się; zalecane ćwiczenia to: dialog, dyskusja, wchodzenie w role, opowiadanie, opis, tworzenie²⁴.

Metody i koncepcje nauczania nie tylko wykorzystywane są na konkretnych zajęciach, ale znajdują także odzwierciedlenie w programach nauczania i powiązanych z nimi podręcznikach. H. Komorowska wyróżnia pięć rodzajów programów nauczania języka:

- gramatyczne (zorganizowane wokół konstrukcji gramatycznych);
- funkcjonalne (zorganizowane wokół funkcji komunikacyjnych);
- tematyczne (zorganizowane wokół tematów, np. dom, szkoła);
- sytuacyjne (zorganizowane wokół sytuacji-scenerii, np. sklep, lotnisko);
- leksykalne (zorganizowane wokół grup słownictwa)²⁵.

W praktyce rzadko występują one w formie czystej. Znacznie częściej proces kształcenia budowany jest wokół założeń wynikających z różnych modeli, stąd na przykład propozycje oparte na kombinacjach programów strukturalnych i sytuacyjnych.

Jeden z najbardziej wpływowych metodyków brytyjskich David A. Wilkins dzieli wymienione wyżej rodzaje programów na syntetyczne i analityczne. Podejście syntetyczne reprezentuje program gramatyczny, zbudowany z osobnych, wyselekcjonowanych i uporządkowanych zagadnień gramatycznych, których uczy się narastająco, krok po kroku, do momentu zbudowania całej struktury języka. Inaczej jest w przypadku programów analitycznych, które nie skupiają się na materiale gramatycznym, dopuszczając dużą różnorodność struktur językowych. Poprzez wykonania językowe uczniowie coraz bardziej zbliżają się do języka globalnego²⁶. Do programów analitycznych zalicza D.A. Wilkins programy sytuacyjne i pojęciowe. Jego zdaniem „najlepszy jest program pojęciowy, ponieważ łączy on zarówno fakty komunikacyjne, jak i gramatyczne, a także czynniki sytuacyjne. Może on objąć najważniejsze

²⁴ Z. Fachun, P. Jinxia, *A Cognitive Teaching Approach and Its Application in College English Education of China*, www.paper.edu.cn/download/.../200808-133 [dostęp: 12.12.2015].

²⁵ H. Komorowska, *Metodyka...*, s. 15–16.

²⁶ N. R. Hurst, *Notional Syllabuses: Twenty One Years on*, le.letras.up.pt [dostęp: 14.07.2014].

formy gramatyczne i wszystkie rodzaje funkcji językowych, nie tylko te występujące w niektórych sytuacjach²⁷.

Inaczej kwestie nauczania języka widzi Henry G. Widdowson, który opowiada się zdecydowanie po stronie koncepcji komunikacyjnej, z dyskursem jako elementem centralnym:

Tak jak uczy my reguł gramatycznych, należy również uczyć reguł użycia i kompetencji komunikacyjnej, która nie jest kompilacją izolowanych jednostek językowych, ale zbiorem strategii, potrzebnych w urzeczywistnianiu wartości językowych elementów w kontekstach użycia, a także zdolności partycypowania w dyskursie poprzez rozwijanie znajomości reguł gramatycznych i reguł użycia²⁸.

Z punktu widzenia późniejszych rozważań ważne są wyróżnione przez H. G. Widdowsona zasady: racjonalnego odwoływania się, kontroli i integracji. Odnoszą się one do nauczania języka obcego i w związku z tym wskazują na konieczność wykorzystania tłumaczenia, aby uczeń mógł porównywać funkcjonowanie obu języków. Ważne jest odwoływanie się do posiadanej już przez ucznia wiedzy oraz takie konstruowanie procesu uczenia, aby uczący się brał aktywny udział w porozumiewaniu się, rozwijaniu dyskursu i jego interpretacji (integracja). Od początku wprowadza się na lekcjach autentyczny materiał językowy, w związku z czym uczeń spotyka się z całą gamą językowych struktur, choć jego uwaga kierowana jest tylko na pewne aspekty języka (kontrola).

Zaprezentowane powyżej metody i koncepcje nauczania języka obcego miały wpływ na nowe spojrzenie na edukację językową w zakresie języka polskiego jako ojczystego. Jednak zarówno dydaktycy zajmujący się nauczaniem języka polskiego, jak i dydaktycy języków obcych czerpali z tych samych językoznawczych źródeł. Zostaną one omówione w kolejnym rozdziale.

²⁷ M. Stawna, *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, WSiP, Warszawa 1991, s. 19.

²⁸ Tamże, s. 20.

5

TEORETYCZNE PODSTAWY NOWEGO SPOJRZENIA NA NAUCZANIE JĘZYKA

Rozwój różnych dziedzin językoznawstwa, różnorodne, odmienne i uzupełniające się spojrzenia na tę samą materię, jaką jest język, nie pozostały bez wpływu na badaczy zajmujących się wykorzystaniem nowych teorii w praktyce edukacyjnej. Obserwacja tej praktyki, choć nie do końca poparta rzetelnymi, długofalowymi badaniami, prowadziła do wniosku, iż istnieje potrzeba innego spojrzenia na edukację językową w szkole. Upowszechnienie edukacji, ułatwiony dostęp do informacji, bardziej zróżnicowane sposoby uczestnictwa w życiu społecznym pokazały, że być może w nowej rzeczywistości, dla nowych ról i celów, trzeba uczyć języka w szkole inaczej. Należy tu zaznaczyć, iż problem ten dotyczył zarówno dydaktyki języków obcych, jak i dydaktyki języków narodowych. W praktyce jednak to dydaktyka języków obcych jako pierwsza podjęła próbę wykorzystania ustaleń rozwijającego się językoznawstwa do budowania nowych koncepcji nauczania. Ogromny wpływ na ich formowanie się miały dokonania między innymi językoznawstwa strukturalnego i różnych jego prądów: socjolingwistyki, psycholingwistyki, filozofii języka, neurolingwistyki czy analizy dyskursu. Już samo spojrzenie na nazwy dyscyplin pokazuje, że wszystkie one leżą niejako na pograniczu różnych dziedzin, choć łączy je zainteresowanie językiem. Wynika stąd pewna trudność w rozdzieleniu poszczególnych teoretycznych źródeł. Jako przykład może posłużyć teoria aktów mowy, która stworzona została przez filozofa języka Johna L. Austina, a jednocześnie przynależy do pragmatycznych koncepcji językoznaw-

czych. Charakterystyka wpływu różnych dyscyplin będzie zatem często wskazywała na pewną ogólną tendencję, pole zainteresowań, a nie do końca precyzyjnie rozdzielone zostaną poszczególne dziedziny nauki¹. O wzajemnych oddziaływaniach pomiędzy różnymi dyscyplinami humanistyki, a jednocześnie konieczności otwarcia językoznawstwa pisał w latach siedemdziesiątych XX wieku Antoni Furdal. Jego zdaniem językoznawstwo powinno być „otwarte na głosy z zewnątrz, z innych dziedzin humanistyki. Zatem nie odcinające się od innych nauk, ale dążące do współpracy z nimi i zawsze oczekujące ich opinii na temat własnego przedmiotu badań – języka”²; „otwarte, a więc ostrożne wobec poglądów opartych na podstawach jakoby wyłącznie lingwistycznych”³; otwarte, ponieważ „rozszerzanie się zainteresowań na obszary sąsiednie jest naturalnym przejawem i wynikiem postępu badań materiałowych i metodologicznych”⁴.

5.1. Funkcjonalizm

Podejście funkcjonalistyczne wspólne jest różnym dziedzinom wiedzy (por. np. socjologia, psychologia, architektura, antropologia, filozofia). Najogólniej rzecz ujmując, można powiedzieć, iż wspólne jest tu dążenie do „wyjaśniania faktów, zjawisk i procesów społecznych przez ustalanie funkcji, jaką one pełnią w kulturze danego społeczeństwa”⁵. W przypadku językoznawstwa „funkcjonalizm jest sposobem myślenia,

¹ O skutkach dzielenia i łączenia dyscyplin naukowych pisał m.in. J. Kozłowski, *Narodziny i rozwój dyscyplin naukowych*, <http://kbn.icm.edu.pl/pub/kbn/sn/archiwum/9601/kozlow.html> [dostęp 16.02.2014].

² A. Furdal, *Językoznawstwo otwarte*, Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk. Wydział II Języka i Literatury, Opole 1977, s. 5.

³ Tamże.

⁴ Tamże. Oddziaływania pomiędzy różnymi dziedzinami językoznawstwa szczegółowo przedstawia W. Wysoczański, *Językoznawstwo otwarte na przełomie XX i XXI wieku. Wybrane dziedziny*, „Rozprawy Komisji Językowej – Wrocławskie Towarzystwo Naukowe” 2013, T. 40, s. 3–38.

⁵ <http://sjp.pwn.pl/sjp/funkcjonalizm;2460387.html> [dostęp: 20.12.2015].

spojrzeniem na język i jego związki z porządkiem świata”⁶. Łączy on zatem strukturę systemu języka i jego funkcję w interakcji społecznej. U podstaw funkcjonalizmu stały założenia sformułowane przez członków Szkoły Praskiej. Przede wszystkim chodzi tu o synchroniczne podejście do badania języka.

Szkoła młodogramatyczna [...] wierzyła mocno, że jedyną prawdziwie naukową metodą w badaniach językoznawczych jest metoda historyczna, a wszystko, co nie wpisywało się w tę metodę podpadało pod zarząd gramatyki opisowej. Językoznawstwu nowszego typu udało się dowieść, że obok podejścia historycznego czy diachronicznego, istnieją równie ważne naukowe powody, by głosić podejście niehistoryczne, synchroniczne, badania w obrębie danego języka i danej epoki, bez brania pod uwagę jego stanu wcześniejszego. Albowiem tylko analiza całego zbioru zjawisk zachodzących równocześnie w danym momencie pozwala nam uchwycić ich wzajemną zależność synchroniczną, która wiąże się z systemem językowym⁷.

Założenia Szkoły Praskiej nie były rewolucyjne, ale zakładały kombinację podejścia strukturalnego i funkcjonalnego, co najważniejsze jednak Prażanie podkreślali, że struktura języka zależna jest od jego charakterystycznych funkcji.

Trzeba więc powiedzieć za Františkem Danešem, że językoznawcze podejście Koła Praskiego stanowi „strukturalizm funkcjonalny”: funkcjoniści są strukturalistami o tyle, że ich przedmiotem badań jest język jako system, ale dodają jeszcze inny wymiar – zawierający się właśnie w słowie funkcjonalny, o którym klasyfikacje historyczne tylko wspominały. Do pytania o system i strukturę, dodają oni pytanie o funkcje i zadania⁸.

Podstawowe założenia Szkoły Praskiej po raz pierwszy przedstawione zostały na międzynarodowym kongresie językoznawców w Hadze w 1928 roku. Nie wszystkie z zaprezentowanych wówczas dziewięciu

⁶ M.-A. Paveau, G.-É. Sarfati, *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*, tłum. I. Piechnik, Wydawnictwo Avalon, Kraków 2009, s. 133.

⁷ J. Vachek, L. Duškova, *Praguiana. Some Basic and Less Known Aspects of the Prague Linguistics School*, Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins 1983, s. 121–122.

⁸ M.-A. Paveau, G.-É. Sarfati, *Wielkie teorie językoznawcze...*, s. 134.

tez mają swoje bezpośrednie zastosowanie w tworzonych później koncepcjach nauczania języka, stąd poniżej zostaną przywołane tylko te ustalenia, które bezpośrednio korespondują z podjętą problematyką. Z tezy pierwszej – „Problemy metodyczne wynikające z ujęcia języka jako systemu i znaczenie tego ujęcia dla języków słowiańskich”⁹ – wynikają cztery zasady, z których dwie wydają się szczególnie ważne dla nauczania języka:

1. Język jest systemem funkcjonalnym: „Język, będąc wytworem ludzkiego działania, dzieli z nim cechę celowości. [...] Z tego punktu widzenia język jest systemem środków wyrazu przystosowanych do pewnego celu. Nie można zrozumieć żadnego zjawiska językowego bez zwrócenia uwagi na system, do którego to zjawisko się odnosi”¹⁰.
2. Należy wykorzystywać przede wszystkim analizę synchroniczną, ale nie zapominać także o walorach obserwacji diachronicznej: „Najlepszym sposobem poznania istoty i charakteru jakiegoś języka jest analiza strukturalna dzisiejszych faktów językowych, bo tylko one dostarczają pełnego materiału językowego i tylko one mogą być odczuwane”¹¹.

Teza trzecia – „Problematyka badań języków o różnych funkcjach” – prezentuje centralne dla tego ujęcia pojęcie funkcji językowej. Zwraca się tutaj uwagę, iż struktura języka jest uzależniona od jego funkcji: „Badanie języka wymaga zdawania sobie sprawy z różnorodności funkcji językowych i ze sposobów realizacji tych funkcji w badanym wypadku. [...] Właśnie w zależności od tych funkcji i od tych sposobów realizacji zmienia się struktura foniczna, struktura gramatyczna i skład leksykalny języka”¹².

Traktowanie funkcji języka jako pojęcia centralnego dla całej teorii musiało zapoczątkować także próby klasyfikacji. Poniżej przywołane zostaną trzy klasyfikacje, które pozostają we wzajemnych relacjach. Autorem pierwszej jest austriacki psycholog Karl Bühler. Wyróżnił on

⁹ Tamże, s. 135.

¹⁰ Cyt. za: tamże.

¹¹ Tamże.

¹² *Praska szkoła strukturalna w latach 1926–1948. Wybór materiałów*, wstęp M. R. Mayenowa, tłum. W. Górny, PWN, Warszawa 1996, s. 45.

trzy funkcje mowy, zorientowane na trzy elementy aktu komunikacji – świat, nadawcę, odbiorcę:

- funkcja przedstawieniowa – mowa używana w celu informowania o rzeczywistości;
- funkcja ekspresywna – mowa używana w celu informowania o stanach wewnętrznych; przeżyciach, postawach;
- funkcja apelatywna – mowa używana w celu wywierania wpływu na odbiorcę.

Klasyfikacja zaproponowana przez K. Bühlera została uszczegółowiona i rozwinięta przez Romana Jakobsona. Zbudowany przez niego schemat komunikacji, niezwykle popularny w XX wieku, wskazywał na sześć funkcji:

- funkcja poznawcza – informowanie o świecie;
- funkcja emotywna – stosunek nadawcy do wypowiedzi;
- funkcja konatywna – wpływanie na odbiorcę;
- funkcja fatyczna – przedłużenie, podtrzymanie komunikacji;
- funkcja metajęzykowa – informacja o kodzie, w którym powstała wypowiedź;
- funkcja poetycka – wypowiedź sama w sobie jest wartością.

W klasyfikacji R. Jakobsona w skład aktu komunikacji wchodzi: kontekst, nadawca, odbiorca, komunikat, kod i kontakt między uczestnikami rozmowy. Co ważne, w wypowiedzi współlistnieją różne funkcje, choć jedna z nich jest dominująca.

W 1980 roku Michael A. K. Halliday proponuje kolejną klasyfikację, która w jakiś sposób odnosi się do zaprezentowanych wcześniej. Wyróżnia on trzy funkcje (metafunkcje) języka, które są próbą teoretycznego ujęcia związku między formami języka a jego użyciami w kontekstach społecznych:

- funkcja ideacyjna – informowanie o świecie zewnętrznym i przeżyciach nadawcy;
- funkcja interpersonalna – nawiązanie, podtrzymanie i określanie relacji między komunikującymi się;
- funkcja tekstowa – tworzenie wypowiedzi relewantnej do sytuacji.

Zdaniem M. A. K. Hallidaya wszystkie funkcje języka współlistnieją w każdej wypowiedzi, bez dominacji żadnej z nich, co różni tę klasyfika-

cję od poprzedniej. Jednocześnie są one elementem gramatyki systemowej (*systemic grammar*), stworzonej przez M. A. K. Hallidaya. Jej podstawą jest założenie, że mowa jest zbiorem semantycznych możliwości ukierunkowanych na komunikowanie się. Użytkownik języka, budując wypowiedź, dokonuje wyboru spośród znaczących alternatyw. Następstwem tego wyboru, świadomego czy nie, zdeterminowanego kulturą i kontekstem, jest sens.

Z ustaleń szkoły praskiej wyrasta też definicja funkcjonalności zaproponowana przez André Martineta:

Termin „funkcjonalny” jest tu ujęty w najbardziej powszechnym sensie tego słowa i implikuje to, że wypowiedzi językowe są analizowane w odniesieniu do sposobu w jaki biorą udział w procesie komunikacji. Wybór funkcjonalnego punktu widzenia wynika z przekonania, że każde badanie naukowe opiera się na ustaleniu pewnej relewancji i że to relewancja komunikacyjna pozwala najlepiej zrozumieć naturę i dynamikę mowy. Wszystkie cechy językowe będą więc przede wszystkim wydobywane i klasyfikowane w odniesieniu do roli, jaką one odgrywają w komunikowaniu informacji¹³.

Znajomość funkcji wypowiedzi, a w konsekwencji budowanie wypowiedzi zgodnych z ich funkcją w komunikacji, ze świadomym wykorzystaniem językowych sposobów ich wyrażania jest jednym z ważnych celów nauczania języka. Ważnym szczególnie wtedy, gdy traktuje się język jako narzędzie komunikacji, służące osiągnięciu porozumienia.

5.2. Badania nad tekstem: lingwistyka tekstu, tekstologia, analiza dyskursu

Przegląd literatury pokazuje, iż dokonanie rozgraniczenia między licznymi pracami dotyczącymi analizy tekstu nie jest zadaniem łatwym. Rozległość badawczych analiz i poszukiwań w Polsce i na świecie szczegółowo została przedstawiona w pracy Jerzego Bartmińskiego i Stani-

¹³ A. Martinet, *Fonction et dynamique des langues*, Paris 1989, s. 53. Cyt. za: *Praska szkoła...*, s. 154.

sławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej¹⁴. Czytamy tam między innymi, iż „lingwistyczne zainteresowania tekstem rozwijały się w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat pod nazwą lingwistyki tekstu, teorii tekstu, także gramatyki tekstu, tekstologii lingwistycznej czy analizy dyskursu”¹⁵. Wymienione podejścia łączy zainteresowanie jednostką językową przekraczającą granice zdania. Logicznym tego następstwem jest definiowanie pojęcia dyskursu i tekstu – kategorii podstawowych dla wszystkich dziedzin nauki zajmujących się właśnie badaniem tekstu. Pierwsza z wymienionych kategorii – dyskurs, jest współcześnie niezwykle popularna w różnych dziedzinach wiedzy. Coraz częściej pojawia się także w języku potocznym, co można szczególnie łatwo zauważyć w różnych niespecjalistycznych wypowiedziach na przykład w mediach. Jej znaczenie jest jednak rozmyte.

Stało się tak dlatego, że na fali „zwrotu lingwistycznego w filozofii społecznej” pojęcie dyskursu zostało wyprowadzone z macierzystej dyscypliny naukowej, tj. z lingwistyki i semantyki, na teren antropologii, socjologii, historii, a także psychologii społecznej, kulturoznawstwa, badań nad płcią kulturową (*gender studies*), studiów postkolonialnych, nauk politycznych [...] i każdorazowo jest interpretowane po swojemu¹⁶.

Zainteresowanie dyskursem wśród badaczy reprezentujących inne dyscypliny łączy się też z przekonaniem, że badania nad procesami społecznymi zawsze powinny być dopełnione refleksją nad rolą języka w tworzeniu tej rzeczywistości¹⁷. Według autorów *Tekstologii* dyskurs związany jest bezpośrednio z praktyką językową i ma status zdarzenia komunikacyjnego, a więc jest silnie powiązany z kontekstem, w którym zachodzi komunikacja, a także ze strategiami komunikacyjnymi. „Jest procesualną i kontekstową konceptualizacją «zdarzenia komunikacyjnego», którego przedmiotową «wytworową» konceptualizacją jest tekst.

¹⁴ Por. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 13–21.

¹⁵ Tamże, s. 12.

¹⁶ Tamże, s. 31.

¹⁷ Tendencja ta nawiązuje do tzw. zwrotu lingwistycznego, który stał się udziałem wielu dziedzin nauki, np. filozofii, socjologii czy antropologii.

Tekst jako wytwór podlegający utrwaleniu i reprodukcji, może trafić do wtórnych odbiorców, którzy poddają go interpretacji wedle własnych reguł w aktach odbioru¹⁸. Związek dyskursu z kontekstem akcentuje także Jean-Michel Adam, który definiuje dyskurs jako wypowiedzenie, akt dyskursywny dokonywany w jakiejś sytuacji. Pozwala to na opisanie kontekstu (uczestnicy, miejsce, czas, instytucje, ideologie), czyli pozajęzykowych warunków jego wytwarzania. W ujęciu tekstologicznym

tekst jest ponadzdaniową [...] jednostką językową, makroznakiem samodzielny komunikacyjnie, który:

- ma swój podmiot (nadawcę);
- ma rozpoznawalną intencję umożliwiającą interpretację przez odbiorcę;
- ma określone nacechowanie gatunkowe i stylowe [...];
- poddaje się całościowej interpretacji;
- wykazuje integralność strukturalną oraz spójność semantyczną;
- podlega wewnętrznemu podziałowi semantycznemu, a w wypadku tekstów dłuższych – także logicznemu i kompozycyjnemu¹⁹.

Trzeba jeszcze zaznaczyć, że przez tekst rozumie się tu wypowiedź zarówno pisaną, jak i ustną, ale także komunikaty multimedialne (werbalne i niewerbalne) traktowane jako teksty kultury. Zaproponowane rozumienie jest odzwierciedleniem zmian, jakie zaszły i wciąż zachodzą w praktykach komunikacyjnych²⁰. Na takie rozumienie pojęcia ma wpływ usytuowanie tekstologii w ramach antropologii słowa, „która pozwala integrować na płaszczyźnie kulturowej, społecznej i psychologicznej różnorodne formy komunikacji, od słowa mówionego poprzez komunikaty pisane i drukowane po zróżnicowane i dynamicznie się rozwijające – elektroniczne”²¹. Przywoływany już wcześniej J.-M. Adam proponuje znacznie prostszą definicję tekstu jako abstrakcyjnego przedmiotu, który pozostaje, gdy badany dyskurs pozbawiony zostanie kontekstu²².

¹⁸ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia...*, s. 32.

¹⁹ Tamże, s. 36.

²⁰ W opracowaniu zamieszczono także szczegółowe analizy słownikowe. Wskazano też na dylematy związane z użyciem terminów *tekst* i *dyskurs*. Por. tamże, s. 22–36.

²¹ Tamże, s. 11.

²² J.-M. Adam, *Éléments d'analyse textuelle*, Liège 1990, s. 23. Cyt. za: *Praska szkoła...*, s. 218.

Tekstologia jako nauka o tekście obejmuje swoim zainteresowaniem wszystkie jego aspekty. Problematyka badawcza dotyczy między innymi organizacji tekstu na poszczególnych płaszczyznach, relacji tekstu do sytuacji aktu mowy, interpretacji, a także zróżnicowania gatunkowego. Badacze zajmujący się lingwistyką tekstu wiele uwagi poświęcali także typologiom tekstów. Na konieczność porządkowania form wypowiedzi zwracał uwagę Michaił Bachtin. Jego zdaniem każda epoka i grupa społeczna charakteryzuje się posiadaniem repertuaru form wypowiedzenia się. Wskazywał on także na rolę, jaką pełni rozpoznawanie gatunku w komunikacji:

Uczymy się nadawać naszym wypowiedziom formę gatunkową, a słysząc cudzą mowę, już od pierwszych słów identyfikujemy jej gatunek, odgadujemy właściwy jej rozmiar (tzn. przybliżoną rozpiętość całości, określoną budowę kompozycyjną), przewidujemy koniec. Innymi słowy – od początku wyczuwamy językową całość, która potem, w procesie mowy, tylko się precyzuje. Gdyby nie istniały gatunki mowy lub gdybyśmy nie opanowali umiejętności posługiwania się nimi, jeśli trzeba by było powoływać je do istnienia dopiero w mówieniu, zaś każdą wypowiedź tworzył swobodnie, to obcowanie językowe byłoby prawie niemożliwe²³.

M. Bachtin podzielił gatunki mowy na prymarne (obecne w codziennej, spontanicznej komunikacji mówionej) i wtórne (oparte na prymarnych; obecne w tekstach pisanych, głównie literackich). Dobrą ilustracją dla tego współistnienia, nakładania się gatunków, jest przykład zaproponowany przez J.-M. Adama: „W ten sposób pierwotna struktura sekwencji narracyjnej okazuje się leżeć u podstaw epepei, bajki, większości powieści, klasycznych narracji teatralnych w rozwinięciu i zakończeniu, ale także u podstaw reportażu i kącików różnorodności w prasie, ustnej narracji i codziennej anegdoty”²⁴.

Dla praktyki edukacyjnej ważne są także dwie tendencje rysujące się w badaniach nad tekstem:

²³ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, oprac. i wstęp E. Czaplejewicz, tłum. D. Ulicka, PIW, Warszawa 1986.

²⁴ J.-M. Adam, *Les textes, types et prototypes: recit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris 1992, s. 13. Cyt. za: *Praska szkoła...*, s. 218.

- strukturalno-semiotyczna (formalna) – traktuje tekst jako całość, zorganizowaną według określonego paradygmatu, w której można wskazać pewne elementy stałe²⁵;
- pragmatyczna (funkcjonalna, funkcjonalno-komunikacyjna) – traktuje tekst jako zbiór znaków, który jest tworzony doraźnie przez nadawcę i jest powiązany z aktami mowy; wpisany „w grę komunikacyjną”²⁶.

Ujęcia te nie są wobec siebie opozycyjne, można powiedzieć, że się uzupełniają. Zwracają uwagę, że dyskurs jako zdarzenie komunikacyjne i jego materialna forma – tekst są jednocześnie działaniem (procesem) i wytworem (rezultatem). Takie kompromisowe funkcjonalno-formalne stanowisko pozwala na pokazywanie zależności między funkcją a strukturą. W odczytaniu znaczenia tekstu uczestniczy także doświadczenie czytelnika. Jak pisze Elżbieta Tabakowska: „[...] tekst niemal nigdy nie zawiera wszystkich wskazówek niezbędnych do jego interpretacji; w tym procesie znacząco uzupełniamy tekst na podstawie naszej znajomości danej kultury i świata. Tak powstaje nasze odczytanie tekstu, tzn. spójna interpretacja całości łącząca składniki tekstu i nasze wyobrażenia o świecie”²⁷. Sądzę, że to jest właśnie pożądanym kierunkiem uczenia języka.

Analiza dyskursu pojawia się jako prąd w naukach o języku w latach 60. XX wieku. Jej cele są znacząco różne od założeń lingwistyki tekstu, która zajmuje się jego wewnętrznym funkcjonowaniem, a także od analizy literackiej, która „nawet jeśli bierze pod uwagę kontekst, nie opiera się na postulatcie łączenia tego, co językowe i tego, co społeczne”²⁸. W analizie dyskursu bada się produkcje werbalne, biorąc pod uwagę społeczne warunki ich wytwarzania. Uwaga skoncentrowana jest na języku w użyciu, podobnie jak to się dzieje w socjolingwistyce i pragmatyce. Znajdujemy tu także wpływy filozofii języka, socjologii, nauk politycznych, a także literaturoznawstwa²⁹. W literaturze często

²⁵ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia...*, s. 34.

²⁶ Tamże, s. 34.

²⁷ *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Universitas, Kraków 2001, s. 243.

²⁸ *Praska szkoła...*, s. 228.

²⁹ P. Chilton, *Brakujące ogniwo KAD: moduły, amalgamaty i instynkt krytyczny*, tłum. J. Piotrowski, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podej-*

pojawiają się odwołania do prac M. Foucaulta. Zwolennicy jego teorii zakładają, że „obok tego, co językowe, ‘dyskurs’ obejmuje także elementy pozajęzykowe”³⁰. M. Foucault miał również wpływ na badaczy, którzy byli bardziej zainteresowani samym językiem. Wielu z nich zakłada, że „dyskurs pojmowany jako język w użyciu, stanowi jeden z wielu przejawów działania społecznego”³¹.

Ponieważ analiza dyskursu koncentruje się na użyciu języka, zwraca także uwagę na kontekst wypowiedzi. Rozumiany jest on jako część znaczenia i sposobu tworzenia dyskursu. Jest, jak pisze Teun A. van Dijk, „środowiskiem”, które objaśnia dyskurs³². Nie należy go traktować jako sytuacji społecznej, ale jako model mentalny, próbę subiektywnego definiowania ważnych elementów sytuacji społecznych.

W wielu pracach poświęconych badaniu kontekstu przedmiotem analiz czyni się komunikację „twarzą w twarz”, czyli mikrokontekst. Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD) proponuje także perspektywę makrokontekstową, która pozwala nie tylko określić role przyjmowane przez uczestników komunikatu w ich kontekście fizycznym, ale też dostrzec szersze, globalne relacje, np. pozycje organizacyjne nadawców lub odbiorców. Wskazuje także na mogące podlegać analizie i rekonstrukcji składniki kontekstu:

- otoczenie (czas, miejsce);
- uczestnicy i ich różne tożsamości, role i relacje;
- działanie uczestników;
- cele uczestników;
- wiedza uczestników;
- wzajemna wiedza o tym, co wie drugi uczestnik³³.

ście do komunikacji społecznej, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008, s. 62.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 63.

³² T. A. van Dijk wyróżnia pięć typów takich środowisk: kognitywne, społeczne, polityczne, kulturowe i historyczne. Por. T. A. van Dijk, *Kontekstualizacja w dyskursie parlamentarnym. Aznar, Irak i pragmatyka kłamania*, tłum. G. Kowalski, [w:] *Krytyczna analiza...*, s. 216.

³³ Tamże, s. 223.

W ten sposób analiza dyskursu, podobnie jak pragmatyka, obejmuje swoim zainteresowaniem de Saussure'owskie *parole* – mówienie.

W dużym uproszczeniu można by tu wstępnie wyznaczyć związek między analizą dyskursu, podejściem komunikacyjnym i podejściem kognitywnym w nauczaniu języka. Polega on na przykład na traktowaniu języka w użyciu, wypowiedzi „twarzą w twarz”, wypowiedzi w kontekście jako przedmiotu obserwacji i analizy, która polegać może na wyróżnianiu elementów takiej wypowiedzi i wskazywaniu na relacje między nimi, a także na to, w jaki sposób obowiązujące dyskursy wpływają na postrzeganie i rozumienie rzeczywistości.

5.3. Teorie pragmatyczne

Pojawienie się teorii pragmatycznych ma swoje źródło w kryzysie filozofii. Doprowadził on do tzw. zwrotu lingwistycznego w filozofii (*the linguistic turn of philosophy*), czyli skupieniu się na kwestii języka i jego siły. O wpływie filozofii na zmiany w podejściu do nauczania języka będzie jeszcze mowa w dalszej części pracy.

Współczesne rozumienie terminu pragmatyka przypisuje się Charlesowi Morrisowi. Według niego pragmatyka (jako część semiotyki) zajmuje się badaniem „relacji znaków do ich interpretatorów”³⁴. W ujęciu Ch. Morrisa, w kręgu zainteresowań pragmatyki znajdują się zagadnienia, które obecnie kojarzone są między innymi z psycholingwistyką, socjolingwistyką i neurolingwistyką. Jedną z bardziej wpływowych okazała się także definicja Rudolfa Carnapa: „Jeżeli w rozważaniach występują wyraźne odwołania do mówiącego lub, ogólniej, do użytkownika języka, to rozważania te zaliczamy do pragmatyki”³⁵. Stephen C. Levinson natomiast nie uważa, aby zbudowanie akceptowalnej definicji pragmatyki było łatwe. W swoich analizach przywołuje co najmniej kilka prób definiowania dziedziny. W ich świetle pragmatyka jawi się jako dziedzina:

³⁴ Cyt. za: S. C. Levinson, *Pragmatyka*, tłum. T. Ciecierski, K. Stachowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 2.

³⁵ R. Carnap, *Wprowadzenie do semantyki*, [w:] tegoż, *Pisma semantyczne*, tłum. T. Ciecierski, Fundacja Aletheia, Warszawa 2007, s.17.

- badająca język z perspektywy funkcjonalnej;
- zajmująca się zasadami użycia języka, z pominięciem jego struktury;
- badająca „relacje między językiem a kontekstem, które gramatyzują się lub są kodowane w strukturze języka”³⁶;
- badająca te aspekty znaczenia wypowiedzi, których nie można opisać, odwołując się do warunków prawdziwości wygłoszonych zdań;
- zajmująca się badaniem „zdolności użytkowników języka do łączenia zdań z kontekstami, w których zdania te były stosowane”³⁷.

Przytoczone propozycje definicji z jednej strony obrazują trudność w dokładnym wyznaczeniu pola zainteresowań dyscypliny, z drugiej jednak pokazują, jak wieloma różnymi problemami zainteresowani są pragmatycy.

Dla celów tej pracy bardziej przydatne wydaje się jednak ujęcie zaproponowane przez Ireneusza Bobrowskiego. Według tego językoznawcy pragmatyka formułuje zasady „optymalnego korzystania z systemu językowego w danym akcie komunikacji – optymalnego, czyli takiego, który zostaje dobrze przyjęty przez odbiorcę”³⁸. Chodzi tu więc o celowe, uwzględniające kontekst oraz odbiorcę danego aktu komunikacji, korzystanie z możliwości języka. „Pragmatyka podpowiada zatem z jakich środków językowych (i pozajęzykowych) korzystać w danej sytuacji, aby odpowiednio zakomunikować swoje intencje, uniknąć nieporozumień, niepotrzebnych tarć, ostatecznie zaś akt mowy uczynić potencjalnie skutecznym”³⁹. Pragmatyka daje też narzędzia do odczytywania intencji aktów mowy, czyli zamiarów nadawcy i projektowanych przez niego skutków wypowiedzi, szczególnie wtedy, gdy nie zostały one wyrażone wprost.

Ze względu na liczne swe odmiany język daje nadawcy wypowiedzi możliwość wyboru środków językowych w zależności od sytuacji, w której wypowiedź powstaje. Spojrzenie na język różni się także w za-

³⁶ S. C. Levinson, *Pragmatyka...*, s. 10.

³⁷ Tamże, s. 27.

³⁸ I. Bobrowski, *Zaproszenie do językoznawstwa*, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Kraków 1999, s. 49.

³⁹ J. Grębowiec, *Mówić i działać. Wykłady z pragmatyki języka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2013, s. 12.

leżności od tego, który z jego aspektów uważany jest za ważniejszy. Posłużę się de Saussure'owskim podziałem na *langue* (język) i *parole* (mowę). Dla strukturalistów ważniejsza była architektura języka, odkrywanie reguł, które pozwalają na budowane coraz bardziej złożonych znaków. Dla pragmatyków natomiast ważniejsza jest mowa. Jak wyraził to Herbert P. Grice: „mowa jest szczególnym przypadkiem celowego, racjonalnego zachowania”⁴⁰. Pragmatycy podkreślają relację między gramatyką i pragmatyką jako składnikami języka. Relację tę Geoffrey Leech charakteryzuje następująco:

Na język składa się gramatyka i pragmatyka. Gramatyka jest formalnym, abstrakcyjnym systemem pozwalającym na tworzenie i interpretowanie wiadomości. Pragmatyka to zbiór strategii i zasad, które pozwalają na skuteczną komunikację z użyciem gramatyki. Jednocześnie gramatyka jest funkcjonalnie dostosowana, tzn. posiada właściwości, które ułatwiają działanie pragmatycznych zasad⁴¹.

Można zatem powiedzieć, że pragmatyka jest dopełnieniem koncepcji Ferdynanda de Saussure'a. Dopełnieniem o ten „aspekt, który autor „Kursu językoznawstwa ogólnego” odrzucił: o rozważania na temat roli języka w codziennych interakcjach, konwersacjach, kreowaniu społecznych relacji”⁴². Pokazuje także, w jaki sposób wypowiedź wpływa na odbiorcę, a poprzez niego na otaczającą rzeczywistość.

Jeżeli jednak przyjmiemy, że pragmatyka zajmuje się relacją między wypowiedzią a odbiorcą, musimy wziąć pod uwagę także okoliczności towarzyszące wypowiedzi. Dlatego zasadne jest traktowanie pragmatyki jako nauki o kontekście, od niego zależy bowiem nie tylko skuteczność aktów mowy (prośb, gróźb czy życzeń), ale także dobór środków językowych czy gatunków wypowiedzi adekwatnych do sytuacji. Semantyka wypowiedzi może być więc z powodzeniem uzupełniana przez pragmatykę, ponieważ bez kontekstu nie można poprawnie zrozumieć takich wypowiedzi, jak np.: *Siekierę można tu powiesić! Zaraz się udu-*

⁴⁰ H. P. Grice, *Logika a konwersacja*, tłum. B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp. B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980, s. 96.

⁴¹ G. Leech, *Principles of Pragmatics*, London–New York 1983, s. 76.

⁴² J. Grębowiec, *Mówić i działać...*, s. 14.

szę! Strasznie tu duszno; Czy ktoś mógłby otworzyć okno? Otwórz, proszę, okno! Są to zarówno dosłowne, jak i niedosłowne komunikaty. Niektóre z nich są wyrażoną wprost prośbą o otwarcie okna, inne to komunikaty pośrednie (czasem metaforyczne), które prośbę tylko sugerują.

Interesujący wkład w dyskusję na temat roli kontekstu w rozumieniu wypowiedzi ma również Stanley Fish. Twierdzi on, iż tak jak uczestnicy komunikatu zawsze znajdują się w jakiejś sytuacji, tak zdanie nigdy nie jest poza kontekstem: „Zdanie nigdy nie jest rozumiane niezależnie od kontekstu, w którym jest postrzegane, i dlatego nie znamy go inaczej jak tylko w ustalonej formie już narzuconej przez kontekst. Ponieważ jednak zdanie może pojawić się więcej niż w jednym kontekście, jego ustalona forma nie będzie zawsze taka sama”⁴³. Konsekwencją takiego stanowiska jest przekonanie, że nie można utrzymać podziału na akty pośrednie i bezpośrednie, ponieważ wszystkie one występują w jakimś kontekście i właśnie w tym kontekście znaczą. Przykład Johna R. Searle’a – „Chodźmy wieczorem do kina” – wyraża propozycję, ale nie jest to jedyne możliwe odczytanie. Możemy wyobrazić sobie konteksty, w których to samo zdanie będzie odczytane inaczej, na przykład jako żart, gdy rozmówcy utknęli w jakiejś głuszy, lub zniewaga, gdy odbiorca wypowiedzi jest przykuty do łóżka⁴⁴. Zdanie ma zawsze znaczenie, które wymusza na nim kontekst. W przywoływanym przykładzie J. R. Searle powołuje się na kontekst naturalny, którym, zdaniem S. Fisha, jest po prostu kontekstem tak szeroko podzielanym, że „wydaje się nie być żadnym kontekstem. A to właśnie takie konteksty wytwarzają poczucie ciągłości życia, pozwalając na sobie polegać i przyjmować jako normatywne znaczenia”⁴⁵.

Kontekst, czyli okoliczności komunikacji, jest na tyle ważny, że jest on jednym z warunków fortunności danego aktu mowy. Można mówić o czterech jego typach:

⁴³ S. Fish, *Zwykłe okoliczności, język dosłowny, bezpośrednie akty mowy, to, co normalne, potoczne, oczywiste, zrozumiałe samo przez się i inne szczególne przypadki*, [w:] tegoż, *Interpretacja, retoryka, polityka*, tłum. M. Smoczyński, red. A. Szahaj, Universitas, Kraków 2007, s. 47.

⁴⁴ Por. tamże, s. 54–56.

⁴⁵ Tamże, s. 56.

- kontekst okoliczności – fizyczne otoczenie uczestników komunikacji;
- kontekst sytuacyjny – kulturowe otoczenie dyskursu;
- kontekst interakcyjny – formy dyskursu, systemy znaków;
- kontekst epistemiczny (presupozycyjny) – ogół wierzeń i wartości wspólny dla uczestników komunikacji⁴⁶.

Pierwszy typ kontekstu podpowiada, jak rozumieć wypowiedź ze względu na czas i miejsce, w którym zachodzi komunikacja. Zdanie „Strasznie tu duszno!” ma zatem szansę być odczytane jako prośba o otwarcie okna przez inne osoby przebywające w tym samym pomieszczeniu co nadawca wypowiedzi. Drugi z kontekstów nakazuje brać w wypowiedzi pod uwagę przyjęte normy kulturowe, np. zwroty grzecznościowe, tytuły czy inne językowe wyznaczniki dystansu. Kontekst interakcyjny natomiast zwraca uwagę na występowanie aktów mowy w strukturach konwersacyjnych; współwystępowanie wypowiedzi w naprzemiennych układach dialogowych, a co za tym idzie, wpływanie następujących po sobie wypowiedzi na siebie nawzajem. Zwracał na to uwagę H. P. Grice, formułując zasadę kooperacji – zgodności współwystępujących komunikatów.

W obrębie pragmatyki językoznawczej największe zainteresowanie wzbudziła teoria aktów mowy. Wyrosła ona z badań filozoficznych nad zagadnieniem prawdy i fałszu oraz jako wyraz sprzeciwu wobec doktryny pozytywizmu logicznego⁴⁷. Według twórcy teorii J. L. Austina: „akt mowy jako całość, w sytuacji mowy jako całości jest jedynym rzeczywistym zjawiskiem, które, w ostatecznym rozrachunku, jest warte wysiłku wyjaśniania”⁴⁸. U początków teorii leży konstatacja, iż niektóre zdania oznajmujące nie są wypowiedziane z intencją powiedzenia czegoś prawdziwego lub fałszywego, nie są także wypowiedziane po to, aby coś powiedzieć, ale by coś pozajązykowo zrobić. Tę szczególną grupę wyrażań, które po wypowiedzeniu tworzą nową rzeczywistość, nazwał J. L. Austin

⁴⁶ Por. M.-A. Paveau, G.-É. Sarfati, *Wielkie teorie językoznawcze...*, s. 245.

⁴⁷ Dogmat tej doktryny głosił, iż jeżeli prawdziwość/fałszywość zdania nie może być zweryfikowana, to jest ono pozbawione znaczenia. W efekcie okazało się, że większość wypowiedzi jest pozbawiona znaczenia.

⁴⁸ J. L. Austin, *Mówienie i poznanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, wstęp i tłum. B. Chwedończuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 439.

performatywami – w przeciwieństwie do konstatywów, które służą przede wszystkim informowaniu, opisowi stanu rzeczy, realizują przede wszystkim funkcję poznawczą. Wypowiedzi performatywne nie są ani prawdziwe, ani fałszywe, łączy je natomiast kategoria skuteczności (pomyślności, fortunności)⁴⁹. Wśród performatywów można wyróżnić:

- performatywy *implicite*, w których brak jest językowych oznak performatywności, a zauważyć ją można właśnie dzięki kontekstowi;
- performatywy *explicite*, w których sygnałem performatywności jest dodatkowy element typu: według mnie, moim zdaniem itp.

Konstrukcje takie mogły być jednak niepomyślne, czy inaczej nieskuteczne, ponieważ wymagały pewnej określonej oprawy instytucjonalnej, bez której czynność, którą wypowiedź ma wykonać, stawała się nieważna, np. chrzest bez poprawnie wypowiedzianej formuły „Ja Ciebie chrzczę”, albo wypowiedzianej przez niewłaściwą osobę; nadanie imienia statkowi bez rozbicia zwyczajowej butelki szampana. Do oceny fortunności performatywów stworzył J. L. Austin typologię warunków, podzielonych na trzy kategorie:

- A. 1. Musi istnieć odpowiednia konwencjonalna procedura, mająca konwencjonalny skutek.
 2. Okoliczności i uczestnicy muszą być odpowiedni dla sytuacji, zgodnie z wymogami procedury.
- B. 1. Procedura musi zostać wykonana poprawnie.
 2. Procedura musi zostać wykonana w całości.
- C. 1. Zwykle uczestnicy muszą mieć określone odczucia, myśli, zamiary zgodne z procedurą.
 2. Jeżeli procedura przewiduje jakieś specjalne zachowania, muszą być one przestrzegane⁵⁰.

Inaczej mówiąc, aby wypowiedź była fortuna, skuteczna, należy dobrze rozpoznać kontekst i to zarówno ten związany z rzeczywistością, w której wypowiedzany jest akt mowy, jak i ten związany z typem dyskursu. Wypowiedź powinna być też poprawnie skonstruowana pod względem, ogólnie mówiąc, językowym. Ważne jest także dobre rozpo-

⁴⁹ J. L. Austin posługuje się pojęciami *felicitous* – *infelicitous*.

⁵⁰ Por. S. C. Levinson, *Pragmatyka...*, s. 266–268.

znanie uczestników komunikacji – ich doświadczeń, kompetencji językowych, nastawienia, kulturowych przed-sądów⁵¹.

Koncepcja, która służyła początkowo tylko opisowi wypowiedzi performatywnych, z czasem przyjęła formę ogólnej teorii dotyczącej wszystkich wypowiedzi. Jednocześnie doszło do rozróżnienia performatywów jawnych (wrażnych) oraz ukrytych (domyślnych), a także porzucenia dychotomii pomiędzy wypowiedziami performatywnymi a konstatywnymi na rzecz ogólnej teorii aktów mowy. Zatem wszystkie wypowiedzi oprócz tego, że coś znaczą, wykonują też pewne czynności. Dzieje się to dzięki posiadaniu przez nie określonej mocy:

Poza pytaniem – które bardzo usilnie badano w przeszłości – co znaczy dana wypowiedź, istnieje różne od niego pytanie o to, jaka jest, by tak rzec, *moc* danej wypowiedzi. Możemy mieć zupełną jasność, co znaczy wypowiedź „Zamknij drzwi”, ale ciągle zupełnie niejasna może być dalsza sprawa, czy mianowicie, wypowiedziana w pewnym czasie, wypowiedź ta była rozkazem, usilną prośbą, czy jeszcze czymś innym. Poza dawną doktryną dotyczącą znaczeń, potrzebujemy nowej doktryny – dotyczącej wszystkich możliwych mocy wypowiedzi, a przedłożona przez nas lista wszystkich wyraźnych czasowników performatywnych będzie bardzo pomocna w odkrywaniu tej doktryny⁵².

Moc oznacza tu także pewien stopień nasilenia. Doświadczenie komunikacyjne pokazuje przecież, że nie wszystkie akty obraży są obraźliwe tak samo, przeprosiny identycznie przekonujące, a życzenia równie uroczyste.

Dla teorii aktów mowy zasadnicze jest przekonanie, że wypowiedzi nie tylko informują, ale przede wszystkim działają. Powstaje jednak pytanie: jak to się dzieje? Dzięki czemu wypowiedź wpływa na odbiorcę, skłania go do działania? Według J. L. Austina akt mowy jest złożonym procesem, który składa się z trzech ściśle powiązanych, wykonywanych jednocześnie aktów wypowiedzi (aspektów, sensów):

⁵¹ Por. J. Grębowiec, *Mówić i działać...*, s. 52.

⁵² J. L. Austin, *Mówienie...*, s. 333.

- akt lokucyjny – wypowiedzenie zdania o określonym sensie i odniesieniu; polega na zbudowaniu poprawnego pod względem gramatyki i leksyki wypowiedzenia;
- akt illokucyjny – polega na takim skonstruowaniu wypowiedzi, by odpowiadała ona zadaniu, jakie ma do spełnienia względem odbiorcy; wiąże się to z odpowiednim doбором środków językowych, gatunku wypowiedzi itd.;
- akt perlokucyjny – wywoływanie u osób słuchających, specyficznego dla okoliczności wypowiedzi, zamierzonego lub nie, skutku aktu komunikacji.

Dla zobrazowania zjawiska posłużę się przykładem.

„Zamknij okno”:

- A. Sensowne wypowiedzenie skonstruowane poprawnie pod względem gramatycznym – lokucja.
- B. Ponaglenie (rada, rozkaz itd.), które ma na celu spowodowanie wykonania czynności – illokucja.
- C. Wykonanie czynności; przekonanie kogoś do jej wykonania – perlokucja⁵³.

„Wyróżnione przez Austina aspekty uzależniają więc skuteczność komunikatu od poprawności wypowiedzi (akt lokucyjny), od konwencji językowej (aspekt illokucyjny) oraz od rozmaitych okoliczności wypowiedzenia aktu (aspekt perlokucyjny)”⁵⁴ – pisze Jacek Grębowiec. Akt illokucyjny może być zatem, sformułowanym przy użyciu środków językowych, właściwym celem wypowiedzi, np. prośbą, poleceniem, próbą rozbawienia, przekonania. Akt perlokucyjny natomiast odnosił się będzie do efektów, jakie akt illokucyjny wywołał u odbiorców, tzn. czy ich przekonał, rozbawił, skłonił do wykonania jakiejś czynności itd. Co ważne, w zwykłej sytuacji akty illokucyjne są dokonywane świadomie i celowo. Inaczej jest z aktami perlokucyjnymi, które zawierają wszystkie zamierzone i niezamierzone skutki, jakie może wywołać dana wypowiedź w danych okolicznościach. Możemy sobie bowiem wyobrazić

⁵³ Por. tamże, s. 640–666.

⁵⁴ J. Grębowiec, *Mówić i działać...*, s. 38.

sytuację, gdy udaje nam się kogoś rozbawić czy rozzłościć przypadkowo, bez świadomego zamiaru⁵⁵. Jak przekonuje Judith Butler:

Illokucyjne akty mowy samym swym wypowiedzeniem od razu robią to, co mówią, natomiast akty perlokucyjne wywołują pewne skutki jako swe następstwo: mówimy coś, a potem wynika z tego jakiś skutek. Illokucyjny akt mowy jest więc sam w sobie działaniem, które spełnia, podczas gdy akt perlokucyjny jedynie prowadzi do pewnych skutków, które nie są z nim identyczne⁵⁶.

Badaczka nie do końca podziela jednak, podkreślaną przez J. L. Austina, wiarę w konwencję⁵⁷, jego przekonanie, że ten sam akt oznacza zawsze to samo działanie, bez względu na kontekst.

W przypadku aktów lokucyjnych ważną rolę odgrywa intencja, która dodatkowo może mieć także różną wartość, stąd pojawienie się klasyfikacji, doprecyzowanej później przez J. Searle'a. Wyróżnił on pięć rodzajów działań, których można dokonać poprzez mówienie przy użyciu pięciu typów wypowiedzi. Są to:

- asertywy (*twierdzić, stwierdzać, wnioskować*) – zgodność wypowiedzi z rzeczywistością;
- dyrektywy (*rozkazywać, doradzać, prosić*) – zmiana sytuacji odbiorcy wypowiedzi; spowodowanie wykonania jakiejś czynności;
- komisyy (*obiecywać, przysięgać, grozić, proponować*) – ustanowienie zgodności między rzeczywistością a słowami;
- ekspresywy (*gratulować, dziękować, przepraszać, witać*) – wyrażanie pewnych stanów psychicznych;
- deklaratywy (*zarządzić, utworzyć sesję, ekskomunikować, ochrzcić, wypowiedzieć wojnę, zwolnić z pracy*) – ustanowienie stanu rzeczy i jego opis⁵⁸.

⁵⁵ Por. J. Searle, *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*, tłum. D. Cieśla, Wydawnictwo CiS/ Wydawnictwo W. A. B, Warszawa 1999.

⁵⁶ J. Butler, *Walczące słowa*, tłum. A. Ostolski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010, s. 10–11.

⁵⁷ Zgadza się tu z S. Fishem, który także kwestionował istnienie ustalonego raz na zawsze znaczenia.

⁵⁸ Zaproponowane przez J. L. Austina rozumienie aktu komunikacji stało się podstawą wielu klasyfikacji aktów mowy, a także prób ich badania i opisu. Por.

Jak można zauważyć, akty illokucyjne (z wyłączeniem asertywów) są wyrażane nie wprost. Dzieje się tak z różnych powodów: zwięzłości, chęci podjęcia gry z adresatem czy niepewności. Posługując się sugestią, aluzją, ironią czy metaforą, tracimy na jednoznaczności. Tak jest nam wygodniej lub bezpieczniej. Zmuszamy jednak odbiorcę do pewnego wysiłku, który jest konieczny, aby doszło do porozumienia.

Porozumienie, odczytanie znaczenia i intencji zależy może od gotowości odbiorcy do podjęcia wysiłku, ale także (jak w przypadku asertywów) konwencjonalnych okoliczności, do których odnosi się komunikacja. Znaczenie mają wszystkie aspekty aktu mowy:

lokucyjnego, który zakłada poprawne zastosowanie reguł gramatycznych i semantycznych; illokucyjnego, w którym wypowiedź zostaje powiązana z odbiorcą i zadaniem za pomocą celowościowego doboru gatunku i rozmaitych środków językowych (dobór ten nie może nie uwzględniać rozmaitych okoliczności komunikacji, czyli jej kontekstów), a także od aspektu perlokucyjnego, albowiem [...] zakładamy go w akcie mowy jako optymalny cel komunikacji⁵⁹.

Pragmatyka wniosła bardzo wiele nowego do nauczania języka. Przede wszystkim zmieniła perspektywę jego oglądu. Traktowanie języka w kategoriach działania zwróciło uwagę na moc słów w czynieniu dobra lub zła, we wpływaniu na kształt rzeczywistości i stosunek ludzi do siebie. Położenie nacisku na różne sposoby wyrażania intencji oraz konieczność aktywnego uczestniczenia w ich odczytywaniu, także poprzez analizę kontekstu, miało ogromny wpływ na projektowanie lekcyjnych działań.

5.4. Socjolingwistyka

Kolejną dziedziną, której ustalenia wywarły wpływ na poszukiwania nowych sposobów uczenia, była socjolingwistyka. Celem tego rozdziału

L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007. Tam także obszerna bibliografia przedmiotowa.

⁵⁹ J. Grębowiec, *Mówić i działać...*, s. 47.

nie jest jednak przedstawienie tej dyscypliny w całej złożoności. Przywołane zostaną tylko te zagadnienia, które mają znaczenie z punktu widzenia nowych koncepcji nauczania.

Znaczący wkład w rozwój socjolingwistyki wniósł Dell H. Hymes i jego etnografia mówienia, czyli opis, który jest teorią – teorią mowy jako systemu zachowań kulturowych⁶⁰. Celem działań staje się w tym wypadku dążenie do powiązania języka wypowiedzi i kontekstu, w którym ona powstaje. Materiałem, na którym dokonuje się obserwacji, jest zawsze akt mowy, czyli – mówiąc najkrócej – wypowiedź w kontekście.

Socjolingwistyka to nauka z pogranicza językoznawstwa i socjologii, na co wyraźnie wskazuje już sama nazwa. W literaturze spotyka się stosowane zamiennie nazwy socjolingwistyka i socjologia języka. Są jednak i takie stanowiska, które postulują, aby do pierwszej zaliczać tylko te badania, które za punkt wyjścia mają socjologię, a do drugiej te, które mają charakter bardziej lingwistyczny. Stanisław Grabias tak charakteryzuje to zjawisko:

Aparat pojęciowy dyscypliny, mimo burzliwego rozwoju badań w ostatnich latach, jest daleki od ostatecznych ustaleń. Już tak podstawowe pojęcia jak „socjolingwistyka”, „socjologia języka”, „lingwistyka socjalna” czy wreszcie „etnografia mówienia”, bywają niekiedy używane wymiennie, innym znów razem przypisuje się im różne, dla każdego pojęcia odrębne zakresy znaczeniowe. Mglisty jest więc przedmiot badań. Zacierają się ciągle kontury penetracji naukowej⁶¹.

Socjolingwistyka nie jest tu zresztą wyjątkiem. Często zdarza się to dyscyplinom wyrastającym na pograniczu różnych dziedzin. Według Joshuy A. Fishmana socjolingwistyka zajmuje się tylko wycinkiem z całego zakresu badań socjologii języka. Jest rodzajem wiedzy na temat reguł zachowań językowych.

⁶⁰ D. H. Hymes, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, tłum. K. Biskupski, [w:] *Język i społeczeństwo*, wybór i wstęp M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa 1980, s. 41.

⁶¹ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 15.

Socjolingwistyka, konstruując model społecznych zachowań językowych, porusza się tylko w skali mikroprocesów i posługuje się przede wszystkim metodami wypracowanymi przez językoznawstwo. Natomiast socjologiczny opis językowej komunikacji dotyczy makrostruktur i przez to swoją perspektywą badawczą i metodami ujmowania zjawisk zbliża się do socjologii, historii, antropologii i etnografii⁶².

Jej zadaniem jest między innymi opis języka i wzorców zachowań językowych, przyjętych przez społeczności nim się posługujące. Posiadanie takiego opisu umożliwi badanie przyczyn zmian tych wzorców lub ich utrzymywania się w poszczególnych społecznościach. Jak stwierdza J. A. Fishman: „socjologia języka nie jest jedynie interesującą przygodą intelektualną, lecz rzuca też światło na liczne społeczne i polityczne konflikty, które napotykaemy na całym świecie”⁶³. Pewnie nie pomoże ich rozwiązać, ale pozwoli lepiej zrozumieć, co leży u ich podłoża.

Socjolingwistyka jest także traktowana jako jeden z działów lingwistyki, którego zadaniem jest badanie roli języka w społeczeństwie, a także analiza relacji między językiem a strukturą społeczną. Relacje te oddaje zasada implikacji, sformułowana przez Émila Benveniste’a, według której „społeczeństwo tworzy język, ale i równocześnie język tworzy społeczeństwo”⁶⁴. Zasada ta wskazuje z jednej strony, iż język jest tworem społecznym, tworem pochodzenia zbiorowego, nie indywidualnego, z drugiej zaś, że jest on narzędziem komunikowania się, a także interpretowania rzeczywistości. Jak to ujmuje S. Grabias: „język można traktować jako zwierciadło życia społecznego, ale zwierciadło, w którym odbijają się przede wszystkim kulturowe działania człowieka”⁶⁵. Można zatem krótko powiedzieć, iż przedmiotem zainteresowania socjolingwistyki jest język, mowa jako rodzaj społecznego działania, a szczególnie zależność mówienia i zachowań językowych od

⁶² Tamże, s. 61.

⁶³ J. A. Fishman, *Socjologia języka*, tłum. U. Niklas, [w:] *Język w świetle...*, s. 238.

⁶⁴ E. Benveniste, *Struktura języka i struktura społeczeństwa*, tłum. K. Falicka, [w:] *Język i społeczeństwo...*, s. 27.

⁶⁵ S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, s. 29.

warunków i sytuacji pozajęzykowych, w których zachodzi komunikacja. Komunikowanie się natomiast wprost odsyła do aktu komunikacji ze wszystkimi jego składnikami: nadawcą, odbiorcą, komunikatem, kontekstem.

Dla socjolingwistyki interesujące jest nie tylko samo mówienie, ale szeroko pojęte zachowanie językowe. Przywoływany już S. Grabias zachowaniem językowym nazywa każdy akt użycia języka i w związku z tym dzieli zachowania językowe na dwie grupy:

1. Zachowania dokonujące się w tzw. mowie wewnętrznej (cerebracja) – ich wynikiem jest pozbawiony postaci dźwiękowej tekst pomyślany. Zachowania te mogą być: a) poznawczymi procesami komunikacyjnymi, organizującymi tylko doświadczenia mówiącego i b) procesami quasi-komunikacyjnymi, organizującymi wiedzę i doświadczenie z zamiarem ich przekazania.
2. Zachowania dokonujące się w mowie zewnętrznej (komunikacja). Ich wynikiem jest tekst zorganizowany w mowę dźwiękową (wtórnie – graficzną), umożliwiającą porozumienie się w grupie społecznej⁶⁶.

Ponieważ socjolingwistyka bada komunikację w kontekście społecznym, ważne są dla niej także odmiany języka funkcjonujące w różnych grupach społecznych. Konstruując klasyfikacje odmian polszczyzny, badacze uwzględniają „społeczny i terytorialny zasięg użycia zjawisk językowych (język narodowy = język ogólny : gwary miejskie), kanał przekazu informacji (język mówiony : język pisany), funkcje odmian (język : styl potoczny, artystyczny, naukowy publicystyczny, administracyjny itp.), ich społeczną genezę (żargony, gwary środowiskowe, języki zawodowe)”⁶⁷. Przedmiotem szczególnej uwagi czyni socjolingwistyka dialekty miejskie oraz socjolekty, związane z istnieniem grup społecznych wyznaczonych pewnym rodzajem więzi (górnicy, sportowcy, myśliwi, żołnierze itd.). Nie koncentruje się jednak na szczegółowym opisie zjawisk językowych. Ważniejsza jest charakterystyka grup społecznych oraz więzi łączących członków tych grup, jako punkt wyjścia do ustale-

⁶⁶ Tamże, s. 40–41.

⁶⁷ Tamże, s. 78.

nia obrazu odmiany języka i jej miejsca w procesie komunikacji. Jednak dla uczenia języka kształcenie umiejętności rozpoznawania odmian języka oraz adekwatne ich użycie w zależności od sytuacji jest niezwykle istotne. Trzeba przy tym pamiętać, iż repertuar językowy jednostki nie ogranicza się do operowania jedną tylko odmianą. Może on składać się z różnych języków, dialektów, stylów i rejestrów.

W kontekście nauczania języka ważne są także socjolingwistyczne badania nad stylem i jego odmianami. Chodzi tu przede wszystkim o świadomość istnienia różnych stylistycznych odmian polszczyzny, umiejętność ich rozróżniania i dopasowywania do sytuacji komunikacyjnej. Nadawca wypowiedzi musiałby zatem:

- rozpoznać społeczną pozycję odbiorcy,
- uwzględnić w wypowiedzi miejsce i czas rozmowy,
- dobrać właściwą odmianę języka,
- zdecydować o kanale przekazu informacji,
- dopasować odpowiedni gatunek wypowiedzi.

Można więc powiedzieć za S. Grabiasem, iż „style stanowią dla wypowiedzi naturalny kontekst kulturowy”⁶⁸. Ponieważ jednak socjolingwistyka traktuje styl jako czynnik różnicujący wypowiedź w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i społecznym, badania nad stylem toczą się dwutorowo. Z jednej strony uwaga skupiona jest na wyznacznikach właściwych językowi danej grupy społecznej, z drugiej – na elementach różnicujących style indywidualne. William Labov zróżnicowanie to nazywał odmianą społeczną i stylistyczną⁶⁹.

Pamiętać trzeba także o tym, iż komunikacja zachodzi w określonej sytuacji społecznej oraz w interakcji z innymi uczestnikami życia społecznego. Niezwykle zatem istotna okazuje się znajomość ról społecznych⁷⁰, a także wzorów zachowań regulujących porządek interakcji. Umiejętność rozpoznawania/przyjmowania roli oraz dopasowywania zachowania do roli i sytuacji nabywana jest przez członków społeczzeń-

⁶⁸ Tamże, s. 124.

⁶⁹ W. Labov, *Sociolinguistics Patterns*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1972.

⁷⁰ Por. układ ról społecznych trwałych i nietrwałych w sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych w pracy S. Grabiasa, *Język w zachowaniach...*, s. 253–254.

stwa w procesie socjalizacji. Jednym z elementów tego procesu jest również szkoła ze wszystkimi jej aktorami i scenami (gdyby posłużyć się określeniami Andrzeja Janowskiego⁷¹).

Czym zatem z perspektywy socjolingwistyki jest sytuacja komunikacyjna? W teorii interakcji sytuację definiuje się wąsko – jako zespół uwarunkowań fizycznych lub szeroko – jako powtarzający się układ wszystkich elementów interakcji. Bez względu jednak na ujęcie można wyróżnić „komponenty obligatoryjne warunkujące zachowanie (np. ograniczenia przestrzenne – zachowania są odbierane tylko w przestrzeni kontrolowanej wzrokiem, słuchem lub wzrokiem i słuchem jednocześnie) i komponenty fakultatywne, indywidualizujące ich proces (np. intensywność ruchów, tembr głosu)”⁷². Dodatkowym składnikiem interakcji mogą być komponenty społeczne, charakterystyczne, utrwalone w świadomości elementy stałe, często związane z pewnym rytuałem gesty (np. nabożeństwo, mecz piłkarski) czy stroje. Wszystkie wymienione składniki rozpoznane przez uczestników danej sytuacji pozwalają na jej zrozumienie oraz dostosowanie reguł postępowania. Im większe doświadczenie uczestników interakcji, tym lepsze rozpoznanie komponentów konstytutywnych i mniej istotnych, a tym samym lepsze, bardziej przewidywalne dostosowanie zachowań (także językowych) do sytuacji.

Na zakończenie trzeba zaznaczyć, iż socjolingwistyka nie odcina się od strukturalistycznego opisu języka, nie odrzuca koncepcji systemu językowego. Opis struktur językowych pozwala przecież rejestrować zmiany, jakie zachodzą w języku, opisywać i interpretować wszelkie społeczne różnicowania języka. Są jednak także ważne kwestie różnicujące. Przede wszystkim chodzi tu o materiał badawczy, którym dla strukturalizmu jest język jako system, a dla socjolingwistyki mówienie, społeczna praktyka mowy. Interesuje się ona przede wszystkim różnicowaniem języka na poziomie socjolektu i idiolektu, bada język w kontekście życia społecznego i kultury, w przeciwieństwie do strukturalizmu, który ma na uwadze przede wszystkim systemowość i opisuje język poza wszelkim kontekstem społecznym.

⁷¹ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.

⁷² S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, s. 255.

Jednak także socjolingwistyka nie ustrzegła się „strukturalnej” pułapki, próbując dopasować struktury społeczne do struktur języka. Jak pisze A. Skudrzyk:

Konsekwencją takiego socjologicznego odniesienia było definiowanie struktur językowych za pomocą pojemnych struktur społecznych o uniwersalnym, systemowym charakterze. Takie przyporządkowanie w ograniczonym jedynie zakresie uwzględniało indywidualną kreatywność jednostek tworzących interakcje symboliczne, nie przewidywało możliwości zmiany systemowej w ramach układów społecznych. W tamtym stabilnym układzie czynnikiem porządkującym na płaszczyźnie społecznej okazała się kategoria rangi nadawcy wobec odbiorcy, a na płaszczyźnie językowej – zasada wariantowości. W kontakcie ogólnym podmioty interakcji podlegały silnie układom społecznym i kulturowym, w kontakcie indywidualnym podmiotom przyznawano prawo do twórczego interpretowania sytuacji i językowego dostosowania się do wzajemnie wynegocjowanych zasad interakcyjnej wymiany informacji⁷³.

Mimo stabilności zaproponowana struktura przewidywała także przenikanie form między układami, jednak przebiegać mogło ono tylko w jednym kierunku: od kontaktu ogólnego do indywidualnego. Proponowana przez Jacka Szmatkę teoria emergencji, zakładająca, że „cechy złożonej całości są z reguły nieprzewidywalne na podstawie analizy właściwości jej części składowych, na tym bowiem wyższym poziomie organizacji, na jakim znajduje się owa całość, pojawiają się cechy nowe, emergentne”⁷⁴, nie znalazła zbyt wielu propagatorów. Obserwacja otaczającej rzeczywistości pokazuje znaczącą zmianę, jeśli chodzi o przyległość, a także stałość struktur społecznych i językowych.

Dziś każde zachowanie społeczne, poczynając od etykietalnych, formalnych po najbardziej prywatne i intymne może iść „w poprzek” ustalonych norm, reguł, zasad. Członkom współczesnego, nowoczesnego społeczeństwa, nieustannie przychodzi się mierzyć z nowymi sytuacjami, ponieważ

⁷³ A. Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 17–18.

⁷⁴ J. Szmátka, *Jednostka i społeczeństwo. O zależności zjawisk indywidualnych od społecznych*, PWN, Warszawa 1980, s. 18.

stare układy podlegają rozchwianiu, a siła organizacji maleje na korzyść zachowań niestandardowych, indywidualnie interpretowanych⁷⁵

– diagnozuje A. Skudrzyk w przywoływanej już książce. Z jednej strony obserwujemy więc zmiany w zachowaniach społecznych, łamanie przyjętych zasad, wchodzenie z nimi w dyskusję, a z drugiej dwukierunkowość przepływu form językowych: nie tylko od kontaktów ogólnych do indywidualnych, ale także odwrotnie.

Zmiany w zachowaniach społecznych, które nierozzerwalnie związane są z przeobrażeniami w społeczeństwie, powinny znaleźć swoje odbicie także w edukacji językowej Polaków. W związku z tym oczywista wydaje się konieczność zwrócenia uwagi na ustalenia socjolingwistyki i ich wykorzystanie w trakcie budowania nowych koncepcji nauczania języka. Dla podejścia komunikacyjnego najważniejsze było zwrócenie uwagi na społeczny kontekst komunikacji, konieczność kształcenia umiejętności analizowania sytuacji komunikacyjnej, zwracanie uwagi na role pełnione przez jej uczestników, relacje między pozycją rozmówcy a językiem wypowiedzi. Wszystko to ściśle wiąże się z poznawaniem wzorów zachowań społecznych, stylistycznych odmian języka, odmian gatunkowych, aby tym skuteczniej dostosowywać zachowanie do sytuacji, a w efekcie mieć szansę na osiągnięcie porozumienia⁷⁶.

5.5. Kognitywizm

Historia językoznawstwa kognitywnego zaczyna się w połowie lat siedemdziesiątych XX wieku w Kalifornii i ma swoje źródło w buncie przeciwko generatywizmowi i jego traktowaniu języka jako odrębnej

⁷⁵ A. Skudrzyk, *Czy zmierzch...*, s. 20.

⁷⁶ Por. także Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków–Kluczbork 2000; tegoż, *Komunikowanie interpersonalne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992; A. Mattelart, M. Mattelart, *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie*, tłum. J. Mikułowski Pomorski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001; M. Marody, *Socjologiczne zaplecze języka perswazji publicznej*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2003.

zdolności człowieka. Jak zaznacza Henryk Kardela: „Kognitywne podejście do języka stoi w opozycji do gramatyki generatywnej – redukcjonistycznego, «minimalistycznego» i «odgórnego» (top-down) modelu języka”⁷⁷. Odnajdujemy tu również wpływy filozofii, a szczególnie prac Ludwiga Wittgensteina, który widział język nie jako przedmiot możliwy do opisanego za pomocą reguł, ale bogaty repertuar zachowań i strategii językowych, z których korzystają ludzie, porozumiewając się ze sobą⁷⁸. Kognitywiści podjęli próbę opisywania języka jako integralnego elementu ludzkiego postrzegania świata. Podstawowe założenie tej koncepcji można sprowadzić do stwierdzenia, że język służy przede wszystkim do wyrażania myśli⁷⁹. „Zgodnie z tym stanowiskiem język stanowi element aparatu poznawczego człowieka, na który składają się także zdolność postrzegania i kategoryzowania, emocje, procesy abstrakcji i rozumowania. Wszystkie te zdolności poznawcze współdziałają z językiem i ulegają jego wpływom. Badanie języka staje się w pewnym sensie badaniem sposobów wymiany myśli w procesie komunikacji między ludźmi”⁸⁰, ponieważ kognitywizm „ma charakter semantyczny i próbuje odpowiedzieć na pytanie, jak ludzie konceptualizują świat i za pomocą jakich form językowych te konceptualizacje wyrażają”⁸¹. Widoczne jest tu wyraźne powiązanie między językoznawstwem kognitywnym a psychologią kognitywną, która, tworząc wizję człowieka, integruje procesy psychiczne (a także językowe), właściwości psychomotoryczne oraz sposób, w jaki postrzega on zmysłowo świat zewnętrzny.

⁷⁷ H. Kardela, *Metodologia językoznawstwa kognitywnego*, [w:] *Metodologia językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006, s. 196–197.

⁷⁸ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa 1972.

⁷⁹ *Kognitywne podstawy...*

⁸⁰ Tamże, s. 11.

⁸¹ B. Skowronek, *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 15. Por. także Z. Muszyński, *Indywidualizm w ujmowaniu języka i kultury jako konsekwencja kognitywizmu*, „Etnolingwistyka” 1998, nr 9/10, s. 25–49.

Świadomie nie zostaną w tym miejscu zaprezentowane szczegółowe założenia kognitywizmu, wskażę tylko te elementy, które szczególnie wpłynęły na budowanie nowych koncepcji uczenia języka. Przede wszystkim trzeba tu zaznaczyć takie zagadnienia, jak:

- przekonanie, iż język jest narzędziem służącym człowiekowi do poznawania i doświadczania rzeczywistości, komunikowania, dzielenia się w dialogu (przynależność do językoznawstwa funkcjonalnego);
- akcentowanie pragmatyki;
- przekonanie, iż na język mają wpływ czynniki: neuronalne (kognitywne), kulturowe, kontekstowe i komunikacyjne;
- akcentowanie wagi rzeczywistego użycia języka oraz posiadanej przez użytkownika wiedzy na temat tego użycia⁸²;
- koncepcja metafory (zwrócenie uwagi na powszechność występowania metafor);
- rola kontekstu w budowaniu fortunnnych aktów mowy;
- indukcyjność gramatyki kognitywnej (wychodzenie od wypowiedzi);
- rola doświadczenia w budowaniu znaczenia;
- negocjowanie znaczeń.

Relację między językoznawstwem kognitywnym a podejściem pożądanym w szkole dobrze oddają słowa Elżbiety Tabakowskiej:

Językoznawcy kognitywni w twórcy i użytkowniku języka widzą nie tylko genialny mechanizm produkowania słów i zdań, ale i kwintesencję jego człowieczeństwa: niepowtarzalność osobowości, nieprzewidywalność reakcji, oryginalność spojrzenia na świat, słowem, wszystko to, co w połączeniu z uwarunkowaniami kulturowymi i społecznymi decyduje o sposobie, w jaki człowiek używa swojego języka, genialnego narzędzia, którego jest zarówno twórcą, jak i niewolnikiem⁸³.

⁸² Por. R. Langacker, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, tłum. W. Kubiński, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Universitas, Kraków 2003, s. 30–117.

⁸³ E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie: wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk, Kraków 1995, s. 5.

Podsumowanie. Zaprezentowane powyżej uwagi na temat głównych teoretycznych założeń poszczególnych dyscyplin celowo nasyczone zostały cytatami. Chodziło o oddanie głosu reprezentantom przywoływanych dziedzin. Wszystkie one zostały jednak wybrane ze względu na jedno kryterium – związek z nowymi tendencjami w uczeniu języka polskiego w ramach przedmiotu szkolnego.

Z punktu widzenia zmian, które zostały wprowadzone (lub zmian postulowanych), najbardziej inspirujące okazały się zagadnienia:

1. Zwrócenie uwagi na funkcje języka, co wiąże się z przebudowaniem hierarchii zagadnień omawianych w szkole. Faworyzowana do tej pory gramatyka ustąpić ma miejsce używaniu języka, analiza językowej materii ściśle powiązana jest natomiast z funkcją poszczególnych elementów językowych. Próbę funkcjonalizacji gramatyki podjęła przed laty M. Nagajowa⁸⁴, jednak jest to wciąż otwarty problem i potrzeba dydaktyki nauczania języka polskiego⁸⁵. Mieści się tu także tekstologiczne podejście, wskazujące na konieczność pokazywania relacji między funkcją a strukturą tekstu.
2. Akcentowanie praktycznego aspektu języka, uczenie języka w użyciu, czyli praktykowanie porozumiewania się za pomocą języka.
3. Traktowanie języka jako przejawu społecznego działania i w ogóle działania.
4. Traktowanie wypowiedzi całościowo, z uwzględnieniem kontekstu, w którym powstała. Przy czym chodziłoby zarówno o mikrokontekst (komunikację „twarzą w twarz”), jak i makrokontekst (odczytanie szerszych, globalnych ról uczestników komunikacji).
5. Zwrócenie uwagi na relacje: środki językowe – intencja – skuteczność wypowiedzi – skutki wypowiedzi.
6. Budowanie wypowiedzi z uwzględnieniem warunków skuteczności komunikacji: rozpoznanie kontekstu (rzeczywistego i związanego z typem dyskursu), poprawność językowa, rozpoznanie uczestników

⁸⁴ Por. M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1994.

⁸⁵ Por. także J. Nocoń, *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*, „Edukacja” 2015, nr 1, s. 81–96; www.edukacja.ibe.edu.pl [dostęp: 02.07.2015].

- komunikacji (ich doświadczeń, kompetencji językowych, nastawienia, kulturowych przed-sądów).
7. Budowanie i analizowanie wypowiedzi z uwzględnieniem wszystkich aspektów aktu mowy: poprawne zastosowanie reguł gramatycznych i semantycznych (lokucja); powiązanie z odbiorcą i celem za pomocą doboru gatunku i środków językowych, z uwzględnieniem okoliczności komunikacji (illokucja), relacja akt mowy – cel komunikacji (perlokucja).
 8. Uczenie języka z uwzględnieniem roli gatunku, umiejętności jego rozpoznawania, a także dobierania w osiągnięciu porozumienia.
 9. Zwrócenie uwagi na różnicowanie stylistyczne wypowiedzi, a także relacje między stylem a wypowiedzią w kontekście. W szkolnym uczeniu języka chodziłoby z jednej strony o pracę nad stylem indywidualnym uczących się, rozróżnianiem poszczególnych stylów języka polskiego i stosownym dobieraniem ich (z uwzględnieniem funkcji) do konkretnej wypowiedzi osadzonej w kontekście, ale także o budowanie świadomości różnicowania języka powiązanego na przykład z obszarem występowania (gwary, dialekty miejskie) czy przynależnością użytkowników (żargony, socjolekty). W dydaktyce polonistycznej przykładem takiej perspektywy mogą być prace Heleny Synowiec⁸⁶. Badaczka podkreśla kulturowe, językowe i wspólnototwórcze bogactwo, jakie wynika ze znajomości gwary i polszczyzny ogólnej. Jednocześnie jednak wskazuje na trudności i wyzwania stojące przed nauczycielami na Śląsku. Ich zadaniem jest „rozwijanie podwójnej kompetencji językowej uczniów, tzn. umiejętności poprawnego posługiwania się odmianą ogólnopolską oraz kategoryzowania sytuacji komunikacyjnych i uzależnionego od nich wyboru odmiany języka: gwarowej lub ogólnopolskiej”⁸⁷.
 10. Spojrzenie na język ucznia jako zbiór różnych odmian języka. Pielęgnowanie tej różnorodności.

⁸⁶ Por. np.: H. Synowiec, *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej. Wybór zagadnień*, Wydawnictwo „Sapientia”, Katowice 2013; teŹe, *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992.

⁸⁷ H. Synowiec, *Śląska ojczyzna...*, s. 94.

6

POJĘCIE KOMPETENCJI (WYBÓR STANOWISK)

Kompetencja to pojęcie bardzo ważne dla nauczania szkolnego, ale także dla szeroko rozumianego rozwoju każdego człowieka. Z jednej strony pozwala ono na dokonywanie samooceny, z drugiej – ułatwia ocenę. Najogólniej rzecz ujmując, kompetencja to „zakres czyjejs wiedzy i umiejętności”¹. Takie ujęcie terminu pozwala na wypełnianie jego składników w zależności od dziedziny, do której się dana kompetencja odnosi. O co innego będzie zapewne chodziło w przypadku inżyniera czy lekarza, a o co innego w przypadku ogrodnika.

Kompetencje można podzielić na twarde (funkcjonalne) i miękkie (behawioralne). Kompetencje twarde związane są z posiadaniem specjalistycznej wiedzy, a także umiejętności, które pozwalają na stosowanie powiązanych z nią metod, technik, procedur itd. Kojarzone są z przygotowaniem do pełnienia określonych ról zawodowych, wykonywania obowiązków na danym stanowisku. Wśród kompetencji miękkich wyróżnia się kompetencje osobiste, które wiążą się z umiejętnością kreatywnego myślenia, organizowania własnej pracy, chęcią planowania własnego rozwoju, odpornością na stres, oraz kompetencje społeczne, „wiążące się z umiejętnościami sprawnego komunikowania się, prezentowania wiedzy i wywierania wpływu na inne osoby, nawiązywania kontaktu i utrzymywania długoterminowych relacji oraz skutecznym zarządzaniem innymi osobami, w tym zarządzaniem zespo-

¹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, T. 2, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 390.

lem, motywowaniem i rozwijaniem potencjału podwładnych”². Jednym z częstych zarzutów formułowanych w stosunku do polskiej edukacji na każdym poziomie jest słaba koncentracja na rozwijaniu kompetencji miękkich, a skupienie się na kompetencjach twardych – przekazywaniu specjalistycznej wiedzy, teorii. Wynikają stąd postulaty dotyczące przesunięcia akcentów na rozwijanie umiejętności współpracy³ (np. poprzez wykorzystanie pracy w grupach czy metody projektów), a także organizowania pracy samodzielnej, według indywidualnie przygotowanego planu. Szczególnie w przypadku pracy zespołowej przydatne są (mogą być rozwijane) kompetencje komunikacyjne, np. nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu, precyzyjne wyrażanie intencji, budowanie wypowiedzi skutecznej, adekwatnej do kontekstu, respektującej poglądy rozmówcy, jego rolę i pozycję społeczną, różnice kulturowe. Rozwijanie kompetencji (i miękkich, i twardych) to zadanie dla wszystkich nauczycieli. Jeśli przyjmiemy jednak, że są takie kompetencje, które posiadać powinien każdy człowiek, z pewnością należą do nich te, które dotyczą użycia języka.

6.1. Kompetencja w językoznawstwie

Kariera pojęcia zaczyna się w pracach Noama Chomsky’ego, który rozróżnienie F. de Saussure’a *langue* i *parole* zastąpił dychotomią: kompetencja – wykonanie. O ile *langue* F. de Saussure’a traktuje język jako ponadindywidualny byt społeczny, o tyle N. Chomsky wiąże go z użytkownikiem, stwierdzając, iż kompetencja odnosi się do czegoś psychologicznego, mentalnego, związanego z jednostką. W ramach

² D. Fastnacht, *Miękkie kompetencje w zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach” 2006, nr 1 (2), s. 111.

³ Postulaty te płyną szczególnie ze środowiska pracodawców. Związane są one także z dokonującą się cywilizacyjną zmianą, która wymaga od współczesnych pracowników większej elastyczności, umiejętności szybkiego przekwalifikowania się, pracy zdalnej, pracy na odległość, często także współpracy w zespołach wielokulturowych. O zainteresowaniu biznesu rozwojem kompetencji miękkich świadczy także wielka ilość publikacji na ten temat w pracach dotyczących na przykład zarządzania.

tw. teorii standardowej (*Standard Theory*) językoznawca przedstawił model idealnego mówcy-słuchacza, który odnosił się do idealnej kompetencji językowej (gramatycznej). Kompetencja ta jawiła się jako wiedza, leżąca u podstaw umiejętności konstruowania i rozumienia zdań. W jej skład wchodziły trzy składniki: syntaktyczny, semantyczny, fonologiczny. W polu zainteresowań językoznawstwa (gramatyki) umieścił N. Chomsky kompetencję językową – system reguł opanowany przez idealnego użytkownika języka⁴. Wykonanie zostało odsunięte na bok⁵, a narzędzia do jego opisu opracowała pragmatyka.

Podejście zaproponowane przez N. Chomsky'ego spotkało się z krytyką w środowisku językoznawców. Dotyczyła ona przede wszystkim konstrukcji uniwersalnego idealnego użytkownika języka, który charakteryzuje się doskonałą jego znajomością i nie podlega żadnym wpływom zewnętrznym:

Teoria lingwistyczna zajmuje się przede wszystkim idealnym użytkownikiem języka, tj. takim użytkownikiem, który należy do całkowicie jednorodnej społeczności językowej i zna jej język w sposób doskonały. Wykorzystując swoją znajomość języka podczas czynnego zachowania językowego, nie podlega on też takim gramatycznie nieistotnym uwarunkowaniom, jak ograniczoność pamięci, rozproszenie uwagi, przerzuty uwagi i zainteresowania oraz błędy (przypadkowe lub systematyczne)⁶.

Jednym z głównych oponentów był amerykański lingwista, socjolog D. H. Hymes. Zaproponowanej przez N. Chomsky'ego koncepcji użytkownika języka zarzuca D. H. Hymes całkowite oderwanie analizy wypowiedzi od okoliczności, w których do niej dochodzi. Zwraca uwagę, że „nabywanie kompetencji językowej nie jest procesem przebiegającym w abstrakcyjnej społeczności, lecz odbywa się w konkretnym

⁴ N. Chomsky przez wiele lat modyfikował swoje poglądy na temat kompetencji językowej. Początkowo oznaczała ona system reguł, a w późniejszych latach posiadanie pewnych struktur mentalnych, w skład których wchodził system reguł i zasad.

⁵ N. Chomsky, *Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.

⁶ Tamże, s. 15.

układzie sytuacji, typowym dla zróżnicowanych środowisk, w których odbywa się proces socjalizacji dziecka⁷. Potraktowanie aktu mówienia jako elementu procesu komunikacji pozwala na analizę relacji między wypowiedzią a uwarunkowaniami społecznymi i kulturowymi. Według D. H. Hymesa kompetencja komunikacyjna jest nadrzędna w stosunku do językowej, zatem warunkiem posiadania kompetencji komunikacyjnej jest posiadanie kompetencji językowej. Zasada ta nie działa w drugą stronę, gdyż można dysponować kompetencją językową, a jednocześnie nie być kompetentnym komunikacyjnie. Kompetencja komunikacyjna obejmuje więc z jednej strony znajomość struktur gramatycznych, a z drugiej interakcje społeczne uczestników komunikacji. Prezentując proces nabywania kompetencji komunikacyjnej przez dziecko, D. H. Hymes bierze pod uwagę nie tylko opanowanie określonej liczby poprawnych pod względem gramatycznym zdań. Ważne jest również ich dopasowanie do sytuacji: „Mową rządzą reguły odpowiedniości wykraczające poza gramatykę, reguły, których opanowanie stanowi składnik kompetencji osoby mówiącej, a także znaczeń kojarzonych zarówno z poszczególnymi formami mowy, jak i z samym aktem mówienia”⁸. Badacz proponuje, aby badając kompetencję komunikacyjną, zwracać uwagę na pięć aspektów:

- potencjał systemowy – w jakim stopniu coś jest uświadomione; znajomość struktur systemowych;
- odpowiedniość – w jakim stopniu coś jest skuteczne; stosowność wypowiedzi w określonym kontekście;
- występowanie – w jakim stopniu coś jest realizowane;
- wykonalność – w jakim stopniu coś jest możliwe, jeśli istnieją zewnętrzne warunki realizacji;
- zdolność – w jakim stopniu mówiący może, potrafi zastosować swoją wiedzę w praktyce⁹.

⁷ A. Piotrowski, *O pojęciu kompetencji komunikatywnej*, [w:] *Zagadnienia socjolingwistyki*, red. A. Schaff, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1980, s. 94.

⁸ D. H. Hymes, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, tłum. K. Biskupski, [w:] *Język i społeczeństwo*, wybór i wstęp M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa 1980, s. 49–51.

⁹ Por. tamże, s. 51–53.

W procesie uczenia się języka dziecko nabywa również umiejętność oceny, czy i kiedy mówić, a kiedy nie, o czym i do kogo mówić, kiedy, gdzie i w jaki sposób. W krótkim czasie osiąga możliwość uczestniczenia w komunikacji, a nawet oceny innych jej uczestników¹⁰.

Na perspektywę społecznego użycia języka zwraca uwagę także Andrzej Piotrowski: „Opanowanie reguł tworzenia zdań, właściwych dla jakiegoś języka, nie gwarantuje wcale osiągnięcia efektu komunikacyjnego. Aby taki efekt osiągnąć, trzeba wiedzieć, w stosunku do kogo, jak, o czym możemy mówić, a co jest wykluczone z punktu widzenia wymogów norm społecznych”¹¹. Umiejętność dostosowywania wypowiedzi do warunków interakcji społecznej David Decamp nazywa kompetencją socjolingwistyczną¹². Ponieważ jednak komunikacja zachodzi w interakcji społecznej, pod uwagę należy wziąć również kompetencję interaktywną. A. Piotrowski proponuje następujący, hierarchiczny układ wymienionych typów kompetencji:

- a) kompetencję socjolingwistyczną (D. Decamp) – ograniczoną do umiejętności doboru zdań akceptowalnych ze względu na wymogi sytuacji społecznej,
- b) kompetencję komunikatywną (D. H. Hymes) – obejmującą ponadto skodyfikowane wzory komunikowania za pomocą innych kanałów niż werbalne,
- c) kompetencję interaktywną – zawierającą, oprócz dwu poprzednich, także sferę kulturowo regulowanych reakcji na zachowania niekomunikatywne, lecz niosące informacje¹³.

Zarówno kompetencja socjolingwistyczna, komunikatywna, jak i interaktywna mogą być potraktowane jako wchodzące w zakres kompetencji kulturowej, w znaczeniu sformułowanym przez Jana Kmitę, według którego na kompetencję kulturową składają się „wszystkie re-

¹⁰ D. H. Hymes, *On Communicative Competence*, [w:] *Sociolinguistics. Selected Readings*, red. J.B. Pride, J. Holmes, Penguin, Harmondsworth 1972, s. 269–293.

¹¹ A. Piotrowski, *O pojęciu kompetencji...*, s. 95.

¹² D. Decamp, *Implicational Scales and Sociolinguistic Linearity*, „Linguistics” 2009, vol. 9, nr 73, s. 30–43.

¹³ A. Piotrowski, *O pojęciu kompetencji...*, s. 102.

guły interpretacji kulturowej stosowane przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub przy ich interpretacji”¹⁴. Warto przywołać także stanowisko Leszka Korporowicza, który terminem kompetencja kulturowa obejmuje „całokształt zdolności określających zachowania kulturowe człowieka”¹⁵.

Na konieczność rozwijania kompetencji komunikacyjnej zwraca uwagę także S. Grabias, choć nie używa terminu kompetencja. W swojej klasyfikacji punktem wyjścia czyni on teorię zachowań językowych oraz szeroko rozumianą sytuację komunikacyjną, sprawność komunikacyjną¹⁶, umieszczając ją między zdolnością swobodnego, indywidualnego kreowania wypowiedzi a koniecznością respektowania społecznych i indywidualnych ograniczeń i uwarunkowań. Badacz dokonuje opisu sprawności komunikacyjnej¹⁷ przez pryzmat procesu komunikacji językowej. W związku z tym bierze pod uwagę możliwości nadawcy, wyróż-

¹⁴ J. Kmita, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, PWN, Warszawa 1971, s. 31–38.

¹⁵ L. Korporowicz, *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1, s. 35. Problem definiowania kompetencji kulturowej szerzej omawia także G. Różańska w książce *Zaistnieć w kulturze. O kształceniu kompetencji kulturowej uczniów w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku, Słupsk 2011.

¹⁶ W klasyfikacji S. Grabiasa używa się terminu sprawność, który przez wielu utożsamiany jest z terminem kompetencja. Także S. Grabias używa czasami tego terminu zamiennie. Por. tegoż, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001: „nadawca zna system językowy tylko wówczas, jeśli umie w tym systemie budować zdania gramatycznie poprawne. Jeśli tak jest, [...] posiadał on językową sprawność systemową. [...] zaprezentowana definicja pokrywa się z pojęciem «kompetencji językowej», wprowadzonej do teorii języka przez N. Chomsky’ego” (s. 317). W innym miejscu (s. 320–321) czytamy, iż językową sprawność sytuacyjną warunkują czynniki rygorystycznie obligatoryjne i mniej rygorystyczne. Jeden z czynników, umiejętność językowego organizowania czasu i przestrzeni, należy do kompetencji językowej, a pozostałe wchodzi w skład kompetencji komunikacyjnej. Językowa sprawność sytuacyjna składałaby się zatem z kompetencji językowej i komunikacyjnej.

¹⁷ Por. także S. Grabias, *Kultura języka a sprawności komunikacyjne*, „Polonistyka” 1991, nr 7.

niając sprawność systemową, czyli umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych (por. kompetencja językowa N. Chomsky'ego). Sprawność językowa obejmuje w tym ujęciu również inne umiejętności związane z komunikowaniem się: „Aby zbudować wypowiedzenie, potrzebna jest umiejętność wyodrębniania informacji (sprawność semantyczna), ujęcia jej w formie językowej (sprawność gramatyczna) i zaopatrzenie w substancję, która jest nośnikiem treści zorganizowanej językowo (sprawność realizacyjna)”¹⁸.

Dla uzyskania satysfakcjonującego efektu komunikacyjnego ważna jest także umiejętność określenia społecznej pozycji, roli odbiorcy wypowiedzi i dostosowanie do niej komunikatu. Społeczna sprawność językowa będzie więc świadectwem umiejętności wprowadzania do wypowiedzi językowych wykładników ról społecznych (np. formuł grzecznościowych). Ujawni także świadomość nadawcy dotyczącą relacji społecznych charakterystycznych dla danej wspólnoty oraz przyjętego w niej systemu wartości. Jest to zatem kompetencja niezwykle ważna, opanowywana właściwie przez całe życie. Jej dobitnym, a jednocześnie często spotykanym przykładem jest problem z bezpośrednim zwracaniem się do nauczycieli i innych dorosłych, jaki mają w Polsce dzieci wychowane w krajach anglosaskich, w których zupełnie naturalne jest zwracanie się do dorosłych po imieniu.

Charakteryzując sytuację, w której zachodzi komunikacja, S. Grabias zwraca uwagę na występowanie czynników rygorystycznie obligatoryjnych (umiejętność językowego organizowania czasu i przestrzeni, wybór kanału przekazu) oraz koniecznych, ale dopuszczających pewną swobodę (temat, wybór między dialogiem a monologiem, gatunek). Umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji nosi tu nazwę językowej sprawności sytuacyjnej, która polega na „umiejętności posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych. Wiąże się ona z wyborem środków językowych narzuconych przez temat wypowiedzi i miejsce jej powstania. Obydwa te komponenty sytuacji warunkują z kolei kanał (mówienie, pisanie) oraz sposób przekazu informacji (dialog, monolog, opowiadanie, opisywanie itd.)”¹⁹.

¹⁸ S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, s. 318.

¹⁹ Tamże, s. 321.

Jedną z cech wypowiedzi konstruowanej w określonej sytuacji komunikacyjnej jest jej cel, intencja nadawcy. W swojej wypowiedzi może on informować o stanach rzeczy (sprawności informacyjne), wyrażać swój stosunek do rzeczywistości (sprawności modalne) lub nakłaniać odbiorcę do czegoś (sprawności perswazyjne). Najogólniej mówiąc, intencja ta może dotyczyć emocji lub woli. Umiejętność językowego przekazywania intencji, a więc emocji, pragnień, a także informacji o świecie i swoim do niego stosunku, nazywa S. Grabias językową sprawnością pragmatyczną. Ukoronowaniem niejako całego rozwoju językowego uczestnika komunikacji w społeczeństwie jest sprawność komunikacyjna. „Obejmuje ona swoim zakresem językową sprawność systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną. Dopiero opanowanie wszystkich typów sprawności językowej umożliwia pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej i decyduje o powodzeniu wypowiedzi”²⁰.

Niezwykle interesujące ujęcie problemu proponuje Ida Kurcz. Zwraca ona uwagę na relację między kompetencją językową i komunikacyjną (o czym bardziej szczegółowo w dalszej części rozdziału). Odwołując się do koncepcji podziału pamięci na jawną i utajoną, proponuje, aby również w przypadku kompetencji językowej wyróżnić element jawny i utajony²¹. Komponent utajony wiązałby się z uniwersalną gramatyką²², a jawny z wiedzą metajęzykową. Można by więc mówić, iż każdy użytkownik języka posiada nieuświadomioną, utajoną kompetencję językową, o której cechach możemy wnioskować na podstawie zachowań językowych (werbalnych i niewerbalnych) użytkowników języka. Umiejętności budowania poprawnej wypowiedzi nie towarzyszy wówczas umiejętność objaśnienia, dlaczego dana konstrukcja jest poprawna.

²⁰ Tamże, s. 323.

²¹ O „lingwistycznej wiedzy aplikatywnej” – wiedzy czystej, wyraźnej, świadomej i „praktycznej wiedzy lingwistycznej” – intuicyjnej, nieuświadomionej por. także: D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego*, PWN, Warszawa 1971; T. Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, sprawność języka*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków 1997, s. 11–22.

²² Termin wprowadzony przez N. Chomsky’ego, oznaczający wrodzone ludzkiemu umysłowi reguły gramatyczne, wspólne wszystkim językom.

Efektom edukacji może być natomiast kompetencja językowa uświadomiona (jawna wiedza o języku), pozwalająca na formułowanie zasad dotyczących systemu, które objaśniają budowę tworzonej wypowiedzi. Kompetencja językowa pełni przede wszystkim funkcję reprezentatywną, przedstawieniową w stosunku do rzeczywistości. Z punktu widzenia dydaktyki nauczania koniecznie trzeba zwrócić uwagę na podkreśloną przez badaczkę właściwość kompetencji językowej – pozwala ona na budowanie poprawnych wypowiedzi w sposób niejako intuicyjny, wiedza o języku jest wtórna w stosunku do wypowiedzi. Jak pisze I. Kurcz: „Chodzi o to, że nikt (nawet wytrawny językoznawca) nie jest świadomy tych automatycznie realizowanych procedur odbioru i wytwarzania informacji językowych”²³.

Analogicznie do kompetencji językowej proponuje badaczka opisywać kompetencję komunikacyjną (pragmatyczną). „Niewątpliwie i tu możemy mówić o jakiejś formie wiedzy jawnej – nazwijmy ją wiedzą metapragmatyczną – pozwalającej na świadome korzystanie z reguł dyskursu czy formułowanie odpowiednich tekstów mówionych czy pisanych”²⁴. Komponent utajony stanowi teoria umysłu, czyli umiejętność przypisywania sobie i innym stanów umysłowych; budowanie w umyśle modelu, który pozwala wyjaśniać i przewidywać zachowania innych ludzi, na podstawie czynników, których nie da się zobaczyć (intencji, przekonań, uczuć, pragnień). W sferze utajonej mogłaby znaleźć się także uniwersalna gramatyka, choć obserwacje dokonywane na osobach dotkniętych specyficznym zaburzeniem rozwoju językowego (SLI²⁵) pokazują, iż dobrze rozwinięta uniwersalna gramatyka ułatwia

²³ I. Kurcz, *Teoria umysłu a koncepcja językowa*, [w:] *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, red. B. Sierocka, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2005, s. 111.

²⁴ Tamże, s. 112.

²⁵ SLI – Specyficzne zaburzenie mowy wywołane przyczynami pozamedycznymi. Objawia się problemami z mówieniem, artykulacją, budowaniem wypowiedzi, ale także rozumieniem wypowiedzi innych ludzi. Jednocześnie dzieci, u których zdiagnozowano SLI, nie wykazują zaburzeń umysłowych i społecznych, mają normalny słuch i poprawnie zbudowany aparat mowy.

porozumiewanie się, jednak nie jest absolutnie konieczna²⁶. Dla osiągnięcia pozytywnych efektów komunikacyjnych (używania języka w jego komunikacyjnej funkcji) ważne okazuje się rozumienie znaczenia wypowiedzi, ale także aktu mowy przekazywanego przez tę wypowiedź, szczególnie jeśli jest to akt pośredni, a więc intencja wypowiedzi nie jest wyrażona wprost (zalicza się tu także metafory, ironię, dowcip). Połączone kompetencje (językową i komunikacyjną) proponuje I. Kurcz nazwać **całościową wiedzą językową**. Zwraca jednak uwagę, iż między kompetencjami tymi nie ma żadnych powiązań natury biologicznej²⁷ (tab. 3).

Tabela 3. Schemat całościowej wiedzy językowej

	Podłoże biologiczne (komponent utajony)	Uwarunkowania społeczne (komponent jawny)	Funkcje	Zaburzenia
Kompetencja językowa	UG	wiedza metajęzykowa	reprezentatywna	SLI
Kompetencja komunikacyjna	TU	wiedza metapragmatyczna	komunikacyjna	autyzm

Źródło: I. Kurcz, *Teoria umysłu...*, s. 124

Zaproponowane przez I. Kurcz scalenie kompetencji językowej i komunikacyjnej pokazuje ważne etapy w nauce używania języka. Zwraca uwagę na pewien wrodzony punkt wyjścia w poznawaniu języka, na którym może opierać się także edukacja. Wydaje się jednak, że zaproponowana nazwa redukuje ten element pojęcia kompetencja, który zwraca uwagę na umiejętności, sprawności. Jeśli natomiast potraktujemy wiedzę metajęzykową jako umiejętność nazywania i opisywania struktur języka oraz relacji między nimi, to wydaje się, iż zwracamy się

²⁶ Por. I. Kurcz, *Teoria umysłu...*, s. 120.

²⁷ Por. opis eksperymentu z savantem – angielskim chłopcem, który zna przynajmniej 16 języków, potrafi w nich mówić, czytać i tłumaczyć je na angielski, a jednocześnie nie potrafi zrozumieć sensu żadnego żartu. N. Smith, I.-M. Tsimpli, *The Mind of a Savant. Language Learning and Modularity*, Blackwell, Oxford 1995; także skrócony opis: I. Kurcz, *Teoria umysłu...*, s. 120–123;

raczej w kierunku działań edukacyjnych, szkolnych, a nie szeroko rozumianych uwarunkowań społecznych. W życiu społecznym raczej nie dokonuje się tego typu opisów języka.

Przegląd prac językoznawczych pokazuje, iż nie ma wyraźnego rozdzielenia między sprawnością, kompetencją i umiejętnościami. Niektórzy autorzy traktują kompetencję jako zbiór, połączenie różnych sprawności, inni nie, a jeszcze inni stosują sprawność i umiejętność zamiennie. Z całą pewnością można powiedzieć, iż sprawne i skuteczne komunikowanie się (sprawność komunikacyjna) wymaga różnych sprawności: systemowej (semantyczna, gramatyczna, realizacyjna), językowej sprawności społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej. Jej opanowanie warunkują również elementy nieuświadomione, niezależne od użytkownika języka: uniwersalna gramatyka i teoria umysłu. Całość natomiast, zdaniem niektórych badaczy, może być elementem kompetencji kulturowej.

6.2. Pojęcie kompetencji w edukacji

Zanim podjęta zostanie próba pokazania, w jaki sposób pojęcie kompetencji funkcjonuje w dydaktyce nauczania języka polskiego, warto wspomnieć o teorii systemowo-konstruktywistycznej Niklasa Luhmanna²⁸. W ramach tej koncepcji kompetencja komunikacyjna, bo tylko taka brana jest tu pod uwagę, nie daje się rozumieć psychologicznie, jako wrodzona zdolność czy umiejętność. „Nabywanie kompetencji komunikacyjnej to nic innego jak proces socjalizacji, w którym dochodzi do formowania systemów psychicznych i ich kontroli przez interpenetrację”²⁹. W kontekście teorii systemowo-konstruktywistycznej szkoła jest jednym z podsystemów funkcjonalnych nowoczesnego

²⁸ N. Luhmann, *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, tłum. M. Kaczmarczyk, wstęp G. Skąpska, M. Kaczmarczyk, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2012. Por. także rozumienie dyskursu szkolnego przez M. Kawkę, *Dyskurs szkolny. Zagadnienie języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999.

²⁹ M. Graszewicz, D. Lewiński, *Kompetencja komunikacyjna w edukacji*, [w:] *Aspekty kompetencji...*, s. 68.

społeczeństwa i jako taka projektuje i standaryzuje nabywanie kompetencji komunikacyjnej przez wszystkich uczniów. Z powodów, o których była już mowa wcześniej, zdobywane w szkole kompetencje komunikacyjne często odnoszą się do sytuacji szkolnej komunikacji. Jak pesymistycznie ujmują to autorzy cytowanego tekstu: „najważniejszą kompetencją (umiejętnością) nabywaną w szkole jest umiejętność komunikowania w sytuacji komunikacji szkolnej, tzn. umiejętność radzenia sobie z sytuacją kontroli i ze wszystkim, co ona niesie. [...] Reguły i sposoby szkolnego komunikowania są następnie przenoszone na inne obszary funkcyjne”³⁰.

Kompetencja, sprawność językowa, komunikacyjna jest obiektem zainteresowań także lingwistyki edukacyjnej. Na jej gruncie powstał termin „zintegrowana kompetencja lingwistyczna”, skupiający w sobie różne sprawności:

- kompetencję językową, odnoszącą się do systemu języka;
- kompetencję komunikacyjną, zwracającą uwagę na funkcje języka i jego charakter społeczny;
- kompetencję kulturową, rozumianą jako zdolność uczestnictwa w kulturze³¹.

Jak pisze Jan Oźdżyński:

Termin podstawowy „zintegrowana kompetencja lingwistyczna”, używany zamiennie z pojęciem „sprawność językowa” (rozumianym ściśle językoznawczo) w teorii ligwoedukacyjnej obejmuje kompetencję językową (sprawności systemowe), kompetencję komunikacyjną (sprawności funkcjonalno-sytuacyjne) i kompetencję kulturową (kompetencję interaktywną – sprawności odtwarzane, zdolność do uczestniczenia w kulturze). Tak więc teoria zintegrowanej kompetencji językowej zespala aspekt gramatyczny, komunikacyjny, kulturowy i dydaktyczny wyuczalności języka³².

³⁰ Tamże, s. 72.

³¹ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1993, s. 8–9.

³² J. Oźdżyński, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, [w:] *Sprawności językowe...*, s. 43.

Według Teodozji Rittel wszystkie wymienione elementy są stopniowalne i obejmują „kompetencję przejściową, przybliżoną i docelową”³³.

Pojęcie kompetencji pojawiło się także w dydaktyce języka polskiego. Stało się to w dużej mierze w związku z zapisami w podstawie programowej kształcenia ogólnego³⁴, dzięki którym termin ten zadomowił się w różnych materiałach dla nauczycieli (posługiwali się nim m.in. nauczyciele związani z programem „Kreator”), szczególnie jednak mocno zaistniał w kontekście różnego rodzaju testów. Dziś można powiedzieć, że choć dawniej pojęcie to wzbudzało pewne emocje, utrwaliło się tak w pedagogice, jak i dydaktyce przedmiotowej. Przeciwnik mnożenia nazw dla rzeczy znanych – Tadeusz Patrzalek – wiązał jego karierę z coraz większymi wpływami dialektu polsko-brukselskiego i widział w nim wyłącznie wpływ biurokratycznych, zapożyczonych formuł, a także próby upoźrowania zmian poprzez używanie „nowego” języka. „Na opisany tutaj przypadek oddziałął zapewne jeszcze jeden czynnik – pragnienie wejścia do Europy przez zmianę nomenklatury; «kompetencje (szkolne, ucznia) w tym niepolskim znaczeniu wyglądają bowiem na kalkę językową...»”³⁵.

Ponieważ w nauczaniu języka polskiego (ale także innych przedmiotów) nie powinno chodzić przede wszystkim o wiedzę, należy zwrócić uwagę na ten aspekt nauczania, który akcentuje element sprawnościowy. Wychodząc z takiego założenia, próbę doprecyzowania pojęcia kompetencji w dydaktyce polonistycznej podjęła Wiesława Żuchowska. Jej zdaniem:

³³ T. Rittel, *Sposoby określania sprawności językowej ucznia*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, T. I, red. W. Kojs, R. Mrózek, przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998, s. 99.

³⁴ Chodzi tu o wersję zamieszczoną w publikacji zleconej przez MEN *Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998. O kompetencji komunikacyjnej (rozumianej jako umiejętność mówienia, czytania, słuchania, pisania i odbioru różnych tekstów kultury) czytamy również w dokumencie z 1999 roku. Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1999, nr 14, poz. 129, s. 588.

³⁵ T. Patrzalek, *Kompetencje niekompetentnych*, „Polonistyka” 1998, nr 5, Dodatek specjalny, s. 53. Por. także tegoż, *Jeszcze o „kompetencjach”*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 3, s. 45–46.

za kompetencję [...] można uznać ważny i doniosły aspekt kształcenia: jak efektywnie uczeń używa umiejętności, jak dobrze porusza się po obszarach poznania, na ile sprawnie i refleksyjnie, ze świadomością opanowywanych procedur potrafi swoje działania podporządkować celowi; w jakim stopniu jest w stanie przewidzieć skutki swoich działań. Przyjąwszy takie rozumienie pojęcia kompetencji, nadajemy mu charakter dynamiczny – podmiotowy i procesualny³⁶.

W. Żuchowska dokonuje wyraźnego rozróżnienia między umiejętnościami i kompetencjami. Umiejętności można wyćwiczyć, zautomatyzować, nauczyć się stosować bez zwracania uwagi na skutki. „Kompetencje długo się osiąga, nabywając świadomości, do czego i jak mogę odpowiedzialnie stosować to, czego się nauczyłem”³⁷. Widoczne jest tu wyraźnie akcentowanie świadomości, odpowiedzialności w działaniu, a nie tylko automatyzmu, biegłości w powtarzaniu, naśladowaniu. Procesualność, rozłożenie w czasie akcentuje także Małgorzata Taraszkiewicz, wiążąc nabywanie kompetencji z etapami uczenia się:

1. Nieświadoma niekompetencja

Nie wiesz, że wiesz... Nie wiesz, że potrafisz.

2. Świadoma niekompetencja

Wiesz, że wielu rzeczy nie wiesz, nie potrafisz.

3. Świadoma kompetencja

Wiesz już, że coś potrafisz, ale nie wykonujesz tego automatycznie. Wykonanie wymaga wysiłku, namysłu, znacznej koncentracji uwagi.

4. Nieświadoma kompetencja

Sam już nie wiesz, skąd ty to wszystko wiesz i umiesz!³⁸

Jest to droga od „nie wiem, że nie wiem/potrafię” do „nie wiem, że wiem/potrafię”. Wspinanie się na szczyt po kolejnych szczeblach, zbieranie i przekształcanie wiedzy, doświadczeń, umiejętności. To stale współwystępowanie „wiem” i „potrafię” wyraźnie pokazuje, iż na kompetencję składa się „wiedza o” (deklaratywna) oraz „wiedza jak”

³⁶ W. Żuchowska, *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 1, s. 32.

³⁷ W. Żuchowska, *Czy jest o co kruszyć kopie?*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 3, s. 47.

³⁸ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999, czwarta strona okładki.

(proceduralna). „Oba typy wiedzy mogą mieć różny charakter: potoczny, doświadczeniowy (tzw. wiedza zdroworozsądkowa) lub naukowy, teoretyczny (ten drugi rodzaj wiedzy powstaje jako efekt refleksji); do kompetencji należy także norma wyobraźniowa (poczucie językowe, zespoły przekonań o języku i komunikacji werbalnej)”³⁹.

Na nieco inny ważny aspekt kompetencji zwraca uwagę J. Nocoń, pisząc, iż „kompetencja należy do użytkownika języka, jest jego cechą mentalną, indywidualną i niepowtarzalną”⁴⁰. Z kolei Urszula Żydek-Bednarczuk akcentuje wspólny element wszystkich kompetencji – stosowanie się do reguł:

Wspólnym czynnikiem funkcjonowania kompetencji jest reguła. [...] Można ją streścić w słowach – wypowiedź zyskuje na znaczeniu dzięki regułom ich użycia, te zaś mają nieuchronnie społeczny i kulturowy charakter. Kierowanie się regułą i określoną procedurą stanowi fundament opanowania kompetencji komunikacyjnej. Dotyczy ona zarówno interakcji w układzie komunikacyjnym, jak i rozpoznawania i pełnienia ról i rang społecznych, a także użycia języka w różnych kontekstach społecznych i kulturowych⁴¹.

Badaczka wyraźnie podkreśla komunikacyjny aspekt użycia języka oraz stosowanie się w zachowaniach językowych do społecznych i kulturowych reguł, przyjmowanych w codziennym życiu ról, które użytkownik języka musi także umieć odczytać w odniesieniu do innych uczestników aktu komunikacji. Wśród reguł można by też umieścić reguły językowe (systemowe), a więc sprawność językową użytkownika języka.

W literaturze dotyczącej szeroko rozumianego kształcenia językowego dominują dwa rodzaje kompetencji: kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna. Jednak ich rozumienie bywa różne, co

³⁹ J. Nocoń, *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej*, [w:] *Kształcenie językowe*, T. 10, red. K. Bakula, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012, s. 22.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ U. Żydek-Bednarczuk, *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2009, s. 55.

wpływa także na projektowanie sposobu ich kształcenia⁴². Z punktu widzenia zadań stawianych tej książce konieczne jest doprecyzowanie wymienionych pojęć. Historię przechodzenia od sprawności językowej i komunikacyjnej do kompetencji prezentuje Halina Wiśniewska, analizując użycie tych pojęć w latach 1950–2000⁴³. Badaczka zwraca uwagę na przewartościowanie celów nauczania na przełomie wieków. Lata 1950–1970 nazywa „okresem kształcenia filologiczno-formalnego”, kiedy to zwracano szczególną uwagę na opis struktury języka: „Panował tu prymat statycznej wiedzy abstrakcyjnej o języku, właściwie przekazywany od czasów starożytnych we wszystkich szkołach europejskich, w których obowiązywała znajomość teoretyczna gramatyk języków ojczystych, ujętych w liczne definicje i terminologicznie precyzyjne zawiałości”⁴⁴. Stopniowo postępująca ewolucja przesuwała cele kształcenia coraz bardziej w kierunku pokazywania funkcji języka, funkcjonalnego użycia form gramatycznych w wypowiedziach. Zdaniem H. Wiśniewskiej kolejne dwudziestolecie można określić mianem „okresu kształcenia sprawności językowej i komunikacyjnej”. Wyraźny wpływ na nauczanie wywierają wówczas teorie socjo- i psycholingwistyczne, a także teoria komunikacji. Także w dydaktyce języka polskiego ważne staje się kształcenie sprawności językowej, która to sprawność przez Władysława Lubasia została zdefiniowana jako „zdolność do rozumienia bardzo zróżnicowanych kulturowo komunikatów językowych, przede wszystkim publicystycznych i naukowych, wyrażanych językiem współczesnym, a nawet częściowo dawnym – historycznym, w końcu – językiem ogólnym, a także przynajmniej częściowo – regionalnym i dialektem”⁴⁵.

⁴² Por. także K. Zabierowska, *Wokół rozwijania kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *Komunikacja. Dialog...*; M. Mních, *Socjolingwistyczne ujęcie sprawności systemowej jako komponentu sprawności komunikacyjnej dziecka*, [w:] *Komunikacja. Dialog...*

⁴³ H. Wiśniewska, *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej (1950–2000)*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

⁴⁴ Tamże, s. 21.

⁴⁵ W. Lubaś, *Społeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny. Szkice socjolingwistyczne*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1979, s. 112.

W prezentowanym ujęciu wyraźnie widoczne jest socjolingwistyczne spojrzenie na język, uwzględniające jego różne odmiany. To właśnie szkoła na wszystkich szczeblach edukacji miała zająć się rozwijaniem tak rozumianej sprawności odbiorczej.

Z kolei Walery Pisarek, definiując sprawność językową, największy nacisk położył na aspekt komunikacyjny: „Sprawność językowa autora wypowiedzi pisanych lub mówionych polega na umiejętności wysłowienia się (1) poprawnego, (2) zrozumiałego, (3) odpowiadającego tematowi i sposobowi jego traktowania, pozycji autora, nastawieniu odbiorcy i okolicznościom wypowiedzania się”⁴⁶. O sprawności językowej użytkownika języka świadczy zatem wiele składników wypowiedzi: poprawność językowa i zrozumiałość, dostosowanie środków językowych do tematu, stosunek do przedmiotu wypowiedzi, rola nadawcy, jego oczekiwania w stosunku do odbiorcy, a także sam odbiorca, jego rola i przekonania. Wyraźnie widać tutaj nakładanie się i przenikanie rozumienia sprawności językowej i komunikacyjnej.

Rozważaniom nad definiowaniem i precyzowaniem znaczeń rozmaitych sprawności i kompetencji związanych z komunikowaniem się towarzyszyły także prace nad zastosowaniem tej perspektywy w dydaktyce. Koniecznie jeszcze raz przywołać tu trzeba prace A. Dyduchowej, która już w latach siedemdziesiątych XX wieku prowadziła badania nad kształceniem sprawności językowej. Wynikiem tych prac była klasyfikacja metod kształcenia sprawności językowej⁴⁷, a także koncepcja nauczania, z której po latach wyewoluował program i podręczniki *To lubię!* Za główne cele kształcenia sprawności językowej w szkole uznała badaczka:

doskonalenie sprawności systemowej, rozwijanie umiejętności dokonywania różnorodnych operacji językowych połączonego z uświadamianiem uczniowi możliwości wyboru różnych kombinacji struktur dla wyrażania

⁴⁶ W. Pisarek, hasło: ‘sprawność językowa’, [w:] *Encyklopedia języka polskiego*, wyd. III popr. i uzupeł., red. S. Urbańczyk, M. Kucała, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1999, s. 373.

⁴⁷ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988. Por. także rozdział *Metody kształcenia sprawności językowej* w tej książce.

rozmaitych funkcji wypowiedzi, wyposażania ucznia w umiejętności kategoryzacji sytuacji komunikacyjnej i dostosowywania do niej sposobów mówienia, rozwijania wybranych cech osobowości, dbałości o związki między myśleniem a mową, działaniem i pamięcią⁴⁸.

Choć jako jeden z pierwszych celów wymienia A. Dyduchowa doskonalenie sprawności systemowej, a więc odwołuje się do strukturalistycznego opisu języka, wyraźnie akcentuje także te aspekty, które nawiązują do teorii komunikacji. Postuluje umieszczanie i rozpatrywanie wypowiedzi w odniesieniu do wszystkich elementów aktu komunikacji i w związku z funkcją wypowiedzi:

Język naturalny nie istnieje w jeden uprzywilejowany sposób. Odwołując się do współczesnych badań lingwistycznych trzeba przyjąć przynajmniej cztery sposoby jego istnienia⁴⁹. Po pierwsze: język istnieje jako abstrakcyjny system znaków i reguł, system elementów i stosunków między tymi elementami. Po drugie: język istnieje w tekstach, czyli wytworach określonych procesów komunikacji międzyludzkiej i wtedy można mówić o systemie jego elementów zawartym w tekstach. Po trzecie: język istnieje w samych czynnościach i aktach nadawczo-odbiorczych, specyficznych dla międzyludzkiej komunikacji językowej i wtedy rozumiemy go jako system operacji wytwarzających komunikaty językowe. Po czwarte: język istnieje w kompetencjach nadawczo-odbiorczych poszczególnych jednostek (przez kompetencję rozumiemy społecznie nabytą umiejętność nadawania i odbierania komunikatów) i wtedy system języka przedstawia się jako zbiór reguł tworzenia i odbioru komunikatów językowych. Jeśli więc język traktować się będzie jednocześnie jako społeczne narzędzie komunikacji, kompetencje indywidualnego nadawcy (odbiorcy) oraz czynności i akty komunikacyjne prowadzące do powstawania tekstów⁵⁰, należy mieć na uwadze to, że w zakresie sprawności posługiwania się językiem wchodzić musi orientacja w gotowych elementach i konstrukcjach językowych, świadomość możliwości wyboru i kombinacji struktur językowych oraz umiejętność dokonywania

⁴⁸ A. Dyduchowa, *Kształcenie sprawności językowej i próba analizy pojęcia*, „Poradnik Językowy” 1984, z. 7, s. 443–444.

⁴⁹ Z. Wawrzyniak, *Sposoby istnienia języka*, „Biuletyn PTJ” 1974, z. 32, s. 87–93.

⁵⁰ W niniejszych rozważaniach pomija się wymieniany przez Wawrzyniaka sposób istnienia języka jako abstrakcyjnego systemu znaków i reguł, gdyż ta postać języka nie wiąże się z problematyką szkolnej edukacji językowej.

tych wyborów. Z samej więc istoty języka wynika zakres znaczenia pojęcia – kształcenie sprawności językowej⁵¹.

W toku dalszego wywodu badaczka dopomina się o zapoznanie ucznia z gotowymi elementami i konstrukcjami językowymi, czyli z opisem języka, pojawia się więc kwestia tak zwanej sprawności systemowej.

W następnych latach ujęcie komunikacyjne sprawności językowych doskonalonych w szkole staje się jeszcze bardziej wyraziste. Widoczne to jest w propozycji sformułowanej przez Franciszka Nieckulę: „Strukturaliści rozróżniają budowę języka i użycie języka, a teoria komunikacji językowej podpowiada pogląd, że człowiek właściwie nie uczy się samego języka, lecz zachowań komunikacyjnych, w których z językiem splatają się inne kody, a każdy element stosuje się do określonych w danej społeczności reguł użycia”⁵². Jak pisze H. Wiśniewska: „te dwadzieścia lat polonistycznego uczenia języka i o języku [...], to okres największego uznania dla pojęć sprawności językowej, ale i komunikacyjnej, których sprecyzowanie zawdzięczamy socjolingwistyce, a które znajduje swoje rozpowszechnienie także w latach późniejszych”⁵³.

W ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego wieku w dydaktyce dominuje już pojęcie kompetencji językowej i komunikacyjnej, choć – jak pokazuje przywołana wcześniej wymiana zdań między W. Żuchowską i T. Patrzałkiem – nie jest to aż tak oczywiste. Konsekwencją tego w nauczaniu ma być promowanie działań, które nie polegają na opisie izolowanych struktur językowych w duchu strukturalizmu, wyuczaniu gotowych definicji oraz dokonywaniu przekształceń wyabstrahowanych z rzeczywistości przykładów, bez wskazania wyraźnego celu tych działań. Punktem centralnym kształcenia językowego ma być natomiast język w użyciu, wypowiedź w kontekście, celowa i spełniająca

⁵¹ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia...*, s. 10.

⁵² F. Nieckula, *Kształcenie językowe jako przedmiot nauczania*, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, T. 1, red. M. Dudzik, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1981, s. 45.

⁵³ H. Wiśniewska, *Sprawność językowa...*, s. 27.

określone funkcje. Idealistycznie, patrząc z dzisiejszej perspektywy, przedstawia to H. Wiśniewska:

[Uczymy] stawiając na pierwszym miejscu znaczenie/intencję aktu mowy/wypowiedzi, a na dość odległym formę (jak mówimy?). Uczymy i rozpowszechniamy zasady skutecznego tworzenia wypowiedzi, przypominając o uczciwym (etycznym), grzecznym, kulturalnym zwracaniu się do innych, troszczymy się o wypowiedzi kreatywne; uczymy rozumienia (w czytaniu i oglądaniu) jak największej liczby rodzajów/gatunków wypowiedzi [...]. Uczymy siebie i uczniów wiadomości metatekstowych potrzebnych w procesie ich pisania i mówienia, tj. nadawania oraz słuchania i czytania (ogłędania), tj. odbierania⁵⁴.

Jak pokazała przyszłość, a szczególnie przykłady szkolnych (podręcznikowych) realizacji, cele te były różnie rozumiane, ale problem ten zostanie rozwinięty w innym miejscu.

Kompetencja komunikacyjna była i jest jednym z centralnych pojęć programu i podręczników *To lubię!* – jedynej dotychczas całkowicie komunikacyjnie zorientowanej koncepcji nauczania języka polskiego. Stąd konieczność przywołania rozumienia tego pojęcia przez autorki koncepcji. Charakteryzując komunikacyjny model nauczania, tytuł artykułu (*Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza*) dopełnia Halina Mrazek rozwinięciem: rozwijanie języka dziecka. Tak można określić jeden z podstawowych celów nauczania według programu *To lubię!* Najważniejsze jest dziecko-uczeń oraz rozwijanie jego umiejętności językowych.

Kolejnymi sygnałami są: „umiejętności i wiedza”, koniecznie z zachowaniem takiej właśnie kolejności. Umiejętności to praktyka językowa, próbowanie zachowań językowych w coraz to innej konfiguracji, także na zróżnicowanym materiale; zawsze z myślą ulepszenia, usprawniania języka dziecka, z wyraźną tendencją do osiągnięcia przez nie nawyku⁵⁵.

Kluczowym sformułowaniem dla tego podejścia jest „praktyka językowa”, która, jak się wydaje, w pewnym zakresie może być synonimem

⁵⁴ Tamże, s. 31.

⁵⁵ H. Mrazek, *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1, s. 3.

kompetencji komunikacyjnej. W artykule *Praktyka językowa w szkole podstawowej* autorka cytuje potwierdzający takie rozumienie fragment programu: „Istotą kształcenia językowego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, wyrażającej się w coraz szerszym repertuarze zachowań językowych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych”⁵⁶. Można zatem powiedzieć, iż praktykowanie języka to jego użycie w funkcjonalny sposób w konkretnej sytuacji językowej. Pociąga to za sobą odpowiednie, także przygotowujące, stwarzające możliwości, działania lekcyjne. Kształcenie i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej odbywa się zatem w szkole, na lekcjach, poprzez naśladowanie rzeczywistych sytuacji, zarówno tych zapamiętanych, doświadczonych, jak i tych możliwych, potencjalnych⁵⁷. Z takim rozumieniem zgadza się Piotr Zbróg, podsumowując krótko: „kompetencja komunikacyjna nadawcy polega na tym, że wie on, co, komu, jak i z jaką intencją powiedzieć”⁵⁸. Jednocześnie dodaje, iż na kompetencję komunikacyjną składają się różne sprawności: odczytywanie użytych przez nadawcę znaków językowych, dostrzeżenie uwarunkowań sytuacyjnych i społecznych wypowiedzi. Natomiast Jadwiga Kowalikowa kompetencję komunikacyjną definiuje jako gotowość do pełnienia ról nadawcy/odbiorcy wypowiedzi, której towarzyszy teoretyczne i praktyczne przygotowanie oraz zdolność rozpoznawania różnorodnych sytuacji komunikacyjnych oraz dostosowywania do nich własnych wypowiedzi⁵⁹. Wyraźnie zatem akcentuje konieczność pewnego teoretycznego przygotowania w opozycji do wyłącznie naśladowania sytuacji z rzeczywistego życia.

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej nabiera szczególnej wagi w czasach społeczeństwa informacyjnego, gwałtownego rozwoju technik informacyjnych oraz bezpośredniego dostępu do informacji na

⁵⁶ H. Mrazek, *Praktyka językowa w szkole podstawowej*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 3, s. 34.

⁵⁷ Por. H. Mrazek, *Żeby uczeń odkrywał własny styl wypowiedzi*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 185.

⁵⁸ P. Zbróg, *Wojna o kształcenie językowe. Praktyczny model*, MAC Edukacja, Kielce 2005, s. 42.

⁵⁹ J. Kowalikowa, *Kreatywność języka ucznia w szkolnej edukacji polonistycznej*, [w:] *Sprawności językowe...*

skalę masową. Nakłada to na edukację szczególne zobowiązania, którym rzeczywiście trudno jest sprostać bez stworzenia nowych koncepcji widzenia zadań szkoły, akcentowania roli samokształcenia i kształcenia ustawicznego. Potwierdzeniem może być uznanie pojęcia kompetencji za podstawę kształcenia w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ)⁶⁰. I to właśnie zadaniem szkoły jest uczenie posługiwania się kodami kulturowymi, społecznymi i medialnymi. U. Żydek-Bednarczuk swoje rozumienie kompetencji mocno osadza w kontekście kulturowym silnie związanym z rozwojem technologicznym:

Kompetencja komunikacyjna dotyczy stopnia, w jakim pożądanе cele są osiąganе przez komunikację w sposób stosowny do kontekstu. Podstawowymi składnikami modelu kompetencji komunikacyjnej są: wiedza, motywacja i umiejętności. Kontekst komunikacji tworzy ramy, w których zachodzą interakcja i interaktywność. Dla nas tym kontekstem jest kultura i stopień technologiczowania społeczeństwa. Kultura składa się z trwałych wzorów myślenia, wartości i zachowań, określających grupę ludzi. Obejmuje przekonania i poglądy ludzi na temat świata, ich duchowość, rozumienie statusu i hierarchii, wykorzystywanie czasu i przestrzeni fizycznej oraz wzajemne związki. Kontekst technologiczny, a także warunki rozwoju społeczeństwa informacyjnego wyznaczają kierunek edukacji. Składnikami kompetencji są stosowność i skuteczność, gdyż warunkują one osiągnięcie założonego celu komunikacyjnego. Możemy postawić tezę, że w nabywaniu nowej kompetencji komunikacyjnej podstawową rolę odgrywa kontekst: technologiczny, kulturowy, społeczny. To szkoła decyduje o motywacji, określa, jaka wiedza jest potrzebna i jakie umiejętności są optymalne. W przedstawionej perspektywie kompetencja komunikacyjna jawi się jako zjawisko socjokulturowe, socjopsychologiczne i lingwistyczne. Nie są to jednak części autonomiczne. Obowiązuje między nimi zasada kontinuum⁶¹.

Konsekwencją takiego rozumienia pojęcia kompetencji komunikacyjnej jest propozycja jej rozwijania w czterech obszarach: językowym, socjolingwistycznym, dyskursywnym i strategicznym. Jest to wyraźne

⁶⁰ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [dokument Rady Europy], tłum. W. Martyniuk, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.

⁶¹ U. Żydek-Bednarczuk, *Nowe aspekty...*, s. 59.

nawiązanie do modelu Michaela Canale'a i Merrill Swain, według których na kompetencję komunikacyjną składa się:

- kompetencja gramatyczna;
- kompetencja socjolingwistyczna;
- kompetencja strategiczna.

Wszystkie one traktowane są jako równoważne, równoprawne elementy. Kompetencja socjolingwistyczna zawiera w sobie dwa porządki: socjokulturowy i dyskursywny. Wiedza z nimi związana pozwala na interpretację wypowiedzi i jest wykorzystywana szczególnie wówczas, gdy niski jest poziom przezroczystości języka między znaczeniem literalnym a intencją nadawcy⁶².

U. Żydek-Bednarczuk proponowane przez siebie ujęcie nazywa „nową kompetencją komunikacyjną”. W obszarze językowym chodziłoby tu o rozwijanie kompetencji językowej, a więc poznawanie słownictwa, form, reguł, norm użycia języka, z jednym zastrzeżeniem, że chodzi o funkcjonalne poznawanie gramatyki – opis struktury uwzględniający funkcje poszczególnych elementów oraz poprawne ich zastosowanie. W obszarze socjolingwistyki pojawia się podstawowy aspekt komunikacyjny, czyli dostosowanie wypowiedzi do sytuacji oraz roli współ rozmówców. Kompetencja ta silnie wiąże się także z socjalizacją ucznia – poznawaniem i ćwiczeniem scenariuszy ról społecznych. Jest to również miejsce dla wyrażania własnych postaw i przekonań. Kompetencja dyskursywna odsyła do umiejętności tworzenia różnych tekstów, w różnych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnej odmianach języka. Obejmuje ona tworzenie, rozumienie i czytanie tak tekstu linearnego, jak i hipertekstu w dyskursie medialnym. Przyjęcie perspektywy dyskursywnej pozwala na zaakcentowanie takich elementów komunikacji, jak: interakcyjność, tekstowość, informacyjność, zanurzenie w kulturze, adekwatność kontekstu społecznego. Dyskurs jest także lustrem, w którym odbija się wiedza na określony temat, z perspektywy społecznej odpowiadająca normom, interesom, działaniom. Stanowi on rodzaj wzorca, którym należy się posługiwać w danej sytuacji. Składnikiem tak rozumianej kompetencji komunikacyjnej jest także umiejętność

⁶² M. Canale, M. Swain, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics” 1980, nr 1, s. 27–30.

wyboru strategii porozumiewania się, na którą składają się struktury językowe, rozpoznanie układu społeczno-kulturowego, a także wybór dyskursu⁶³. Ostatni, najtrudniejszy do kształcenia element to refleksja językowa i budowanie świadomości językowej. Budowanie płaszczyzny metarefleksji językowej mogłoby wiązać się z krytyczną analizą dyskursu. Jak pisze Bogusław Skowronek: „krytyczna analiza dyskursu [...] wyrażałaby przekonanie, mocno już zakorzenione we współczesnej humanistyce, iż nie tylko my mówimy językiem, ale również język «mówi nami»: narzuca lub – delikatniej rzecz ujmując – wpływa na sposoby artykulacji świata i własnej tożsamości”⁶⁴. Zdaniem U. Żydek-Bednarczuk takie rozumienie kompetencji komunikacyjnej akcentuje zmieniającą się perspektywę poznawczą współczesnego człowieka:

Nie można jednak mówić o zmianach normotypów komunikacyjnych, bo nawet multimedia nie eliminują takich zachowań, jak organizowanie wiedzy, analiza językowa, przekaz informacji i percepcja, ale dzięki konsumpcji, synestezyjnemu widzeniu (oralizacji), nawigowaniu, czystej operacyjności i inkluzji obrazowej ewolucja podstawowych ludzkich działań komunikacyjnych osiąga poziom, na którym tracą one dotychczasowy charakter, a nawet swoje pierwszorzędne znaczenie w kulturze⁶⁵.

Najważniejszymi cechami nowej kompetencji komunikacyjnej są natomiast większa swoboda, spontaniczność, improwizacja i nieprzewidywalność.

Omówiony już wcześniej strategiczny obszar kompetencji komunikacyjnej wydaje się dobrze korespondować z propozycją Kordiana Bakuły, który postuluje wprowadzenie do szkolnej edukacji polonistycznej jeszcze jednego zagadnienia i wynikającej z niego sprawności – krytycznej sprawności językowej, jak to nazywa. Sprawność ta związana jest z pracami Krytycznej Analizy Dyskursu (KAD), która zajmuje

⁶³ Por. U. Żydek-Bednarczuk, *Nowe aspekty...*

⁶⁴ B. Skowronek, *O edukacji językowo-komunikacyjnej zorientowanej kulturowo. W stronę ujęcia holistycznego*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 1, *Kształcenie językowe*, red. J. Nocoń, B. Skowronek, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012, s. 25.

⁶⁵ U. Żydek-Bednarczuk, *Nowe aspekty...*, s. 60–61.

się badaniem roli języka w jego relacji do zjawisk społecznych, analizuje procesy i problemy społeczne, których odbicie można znaleźć w dyskursie. Jednocześnie nie redukuje sfery społecznej, zjawisk społecznych do języka (dyskursu). „Założenie, że język jest inherentnym i nieredukowalnym elementem wszystkich procesów społecznych, łączy się w KAD z założeniem, że istnieją inne elementy, które mają charakter niedyskursywny”⁶⁶. Język rozumiany jest tutaj jako rodzaj społecznego działania. W języku, dyskursie znajdują też odbicie wszelkie zrównoważone i niesprawiedliwe relacje władzy, ideologii, hegemonii, a także uprzedmiotowienie, podporządkowanie, marginalizacja poszczególnych grup społecznych⁶⁷.

Ideologie są znaczącym elementem niesprawiedliwej władzy i wiele badań KAD poświęcono dyskursywnemu charakterowi ideologii. Ideologie można postrzegać jako formy reprezentacji tych aspektów życia społecznego, które wyrażają interesy partykularne jako interesy zbiorowe, a tym samym przyczyniają się do legitymizacji niesprawiedliwych form i relacji władzy⁶⁸.

Pisze o tym także B. Skowronek, zwracając uwagę, że nie chodzi tu być może o wskazywanie ideologicznych uzależnień, ale o poszukiwanie szerszych odniesień społeczno-polityczno-kulturowych,

odkrywanie relewantnych czynników, nadających dyskursowi właściwy kształt językowy oraz społeczną i kulturową wagę. Chodzi w krytycznej analizie o to, by rekonstruować używane przez twórcę tekstu konwencje komunikacyjne, służące konkretnym dyskursom społecznym i propagujące określone przekonania. Rozpoznanie, a potem analiza zastosowanych strategii językowych – technik organizacji tekstów – umożliwi odnalezienie klucza do danego porządku dyskursu⁶⁹.

Właśnie kształcenie krytycznej sprawności językowej (Critical Language Awareness – CLA), umiejętności zauważania, jak w języku ist-

⁶⁶ *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008, s. 9.

⁶⁷ Por. tamże, s. 10.

⁶⁸ Tamże, s. 17.

⁶⁹ B. Skowronek, *O edukacji...*, s. 25.

nieją, odbijają się i konstytuują relacje władzy, chciałby K. Bakuła uczynić jednym z problemów edukacji. Pozwala ona rozpoznać, że „użycie języka nie jest neutralne, lecz stanowi zawsze część społecznej walki, podkreślając ważność dla uczniów badania sposobów, w jakie język może jednocześnie ukrywać i odkrywać społeczną i ideologiczną naturę wszelkich tekstów”⁷⁰. Zdaniem Roberta de Beaugrande’a język to teoria, system wyborów potencjalnych, podczas gdy dyskurs to praktyka, system wyborów aktualnych. Jego analiza, wskazanie dokonanych w nim wyborów oraz ich przyczyn pozwala ujawnić problemy społeczne, ekonomiczne i polityczne, relacje władzy/podległości, dominujące ideologie itd.⁷¹. Krytyczna sprawność językowa obejmowałaby zatem obszar zajmowany niejako przez kompetencję strategiczną, rozumianą jako identyfikowanie źródeł tekstów i ich krytyczna analiza.

W kontekście kształcenia językowego pojawia się także pojęcie świadomości językowej, które dla jednych jest równoznaczne z kompetencją językową (lingwistyczną), dla innych obejmuje swoim zasięgiem wszystkie inne sprawności (kompetencje), będące przedmiotem uwagi w ramach języka polskiego jako przedmiotu szkolnego. Przynajmniej niektóre z wymienionych pojęć próbuje doprecyzować K. Bakuła, zwracając uwagę na ich nie do końca jasne i precyzyjne rozumienie i użycie w podstawie programowej z 2009 roku⁷². Dokonując przeglądu definicji zamieszczonych w różnych publikacjach językoznawczych, zwraca uwagę, iż świadomość językowa bliska jest intuicji językowej⁷³. Jednak

⁷⁰ R. Carter, *Language Awareness*, „ELT Journal” 57, 2003, nr 1, s. 64. Cyt. za: K. Bakuła, *O świadomości językowej*, [w:] *Kształcenie językowe...*, s. 15.

⁷¹ R. de Beaugrande, *Krytyczna analiza dyskursu a znaczenia „demokracji” w wielkim korpusie*, [w:] *Krytyczna analiza...*

⁷² Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej”, nr 4, poz. 17.

⁷³ Por. hasła: ‘świadomość językowa’, ‘intuicja językowa’, [w:] *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, wyd. II popr. i uzup., Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1999; świadomość językowa – zdolność formułowania sądów o wyrażeniach językowych (np. o ich poprawności czy walorach stylistycznych) i o stosunkach zachodzących między nimi (takich jak synoni-

posiadanie świadomości czy intuicji językowej nie zakłada konieczności posiadania jakiegos teoretycznego treningu, przyswojenia określonej wiedzy z zakresu języka. Może być oparte wyłącznie na doświadczeniu użytkownika języka, na jego wrażliwości, uwadze, przywiązaniu do poprawności itp. Potwierdza to Marian Bugajski, który przez świadomość językową rozumie „znajomość języka charakteryzującą jego użytkowników, pozwalającą im na swobodne władanie językiem ojczystym, na tworzenie i rozumienie coraz to nowych wypowiedzi. Byłaby to znajomość eksplicytne, czyli taka, którą sobie oni uświadamiają nawet wtedy, gdy nie znają praw i reguł funkcjonowania języka”⁷⁴. Andrzej Markowski proponuje dodatkowo rozróżnianie trzech poziomów świadomości językowej: od wyśmiewania błędów językowych, przez wygłaszanie sądów na temat poprawności, wyborów językowych dokonywanych przez użytkowników, do formułowania merytorycznych uzasadnień dokonywanych wyborów⁷⁵. W opozycji do niej pozostaje świadomość lingwistyczna, na którą składa się wyuczona znajomość systemu, norm i reguł rządzących językiem⁷⁶. Należy się zatem zastanowić, czy nie ma racji K. Bakula, który, odnosząc się do zapisów podstawy programowej z 2009 roku, a także wcześniejszych, stwierdza, iż nie zajmuje się ona rozwijaniem świadomości językowej (choć taki właśnie zapis tam figuruje), ale świadomości lingwistycznej, językoznawczej. I tak na przykład

nia, sprzeczność). W różnym stopniu rozwinięta charakteryzuje każdego użytkownika języka (s. 590); intuicja językowa – znajomość języka charakteryzująca każdego spośród jego użytkowników i pozwalająca mu wyrażać opinię o takich aspektach wypowiedzi, jak ich poprawność (gramatyczność) czy niepoprawność (niegramatyczność), sensowność i nonsensowność, synonimiczność, parafrazowalność (s. 261).

⁷⁴ M. Bugajski, *Świadomość językowa a świadomość lingwistyczna*, [w:] *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, red. J. Miodek, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999, s. 34.

⁷⁵ Por. A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

⁷⁶ Por. M. Bugajski, *Język w komunikowaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 48.

w dziale *Odbiór wypowiedzi* jako przynależące do świadomości językowej rozumie się tu następujące zagadnienia:

- rozpoznawanie podstawowych funkcji składniowych wyrazów użytych w wypowiedziach (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, przydawka, okolicznik);
- rozpoznawanie w tekście zdań pojedynczych nierozwiniętych i rozwiniętych, pojedynczych i złożonych (współrzędnie i podrzędnie), równoważników zdań – i rozumienie ich funkcji;
- rozpoznawanie w wypowiedziach podstawowych części mowy (rzeczownik, czasownik, przymiotnik, przysłówek, liczebnik, zaimek, przyimek, spójnik) i wskazywanie różnic między nimi;
- rozpoznawanie w tekście form przypadków, liczb, osób, czasów i rodzajów gramatycznych – rozumienie ich funkcji w wypowiedzi⁷⁷;
- rozpoznawanie znaczenia niewerbalnych środków komunikowania się (gest, wyraz twarzy, mimika, postawa ciała)⁷⁸.

Przykłady takiego rozumienia świadomości językowej znaleźć można także w innych działach podstawy i na wszystkich etapach edukacyjnych, co przekonująco pokazuje K. Bakuła⁷⁹. Dla rozumienia przytoczonych zapisów podstawy kluczowy jest rzeczownik *rozpoznawanie*, który nie odnosi się wprost do definiowania, nazywania. Jednak sposób interpretowania tych wskazań w programach i podręcznikach przekonuje, iż ich twórcy zauważają raczej teoretyczny aspekt kształcenia. W efekcie w szkolnej rzeczywistości (także tej projektowanej w podręcznikach) towarzyszy temu definiowanie, wyróżnianie, wskazywanie, podkreślanie, wyuczanie po prostu, czyli *status quo*. W każdym razie ważne wydaje się

⁷⁷ Zamieszczone po pauzie rozwinięcie, dotyczące rozumienia funkcji wymienionych kategorii, nie odnosi się oczywiście do świadomości lingwistycznej, a do językowej właśnie, jednak analiza podręczników, obserwacja szkolnej rzeczywistości i prowadzone w szkole badania pokazują, iż nauczanie koncentruje się na tym ze wskazanych elementów, który dotyczy teorii.

⁷⁸ Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, s. 30, www.men.gov.pl [dostęp: 15.01.2011].

⁷⁹ Por. K. Bakuła, *O świadomości językowej...*, s. 17–18, a także tegoż, *Świadomość językowa – świadomość dydaktyczna*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 3, *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014, s. 36–52.

dokonanie precyzyjnego rozróżnienia między świadomością językową a świadomością językoznawczą, ponieważ jest między tymi kategoriami zasadnicza różnica, która ma znaczenie dla procesu nauczania.

Pojęcie świadomość językowa pojawia się także w kontekście koncepcji *To lubię!* Jest ona (obok kompetencji językowej) składnikiem wewnętrznego języka, w przeciwieństwie do „zewewnętrznionej postaci języka, manifestującej się jako zespół zautomatyzowanych czynności”⁸⁰.

Znacznie większą rolę (i szersze znaczenie) przypisuje świadomości językowej J. Kowalikowa. Odwołując się do definicji A. Markowskiego⁸¹, podkreśla, iż nabywanie świadomości językowej to cel edukacyjny, który wiązać należy z wyróżnionymi w dydaktyce ogólnej efektami kształcenia (wiadomości, umiejętności, nawyki⁸²). Badaczka proponuje, aby do wymienionych efektów dołączyć także kompetencję, ponieważ „łączy w sobie wszystkie wymienione elementy, a ponadto zdolność do celowego, umotywowanego sytuacyjnie i skutecznego działania”⁸³. W prezentowanym ujęciu dla edukacji polonistycznej ważne są trzy typy kompetencji: językowa, komunikacyjna oraz tekstowa. „Każda z nich obejmuje obszary wyznaczone przez czasowniki *wiedzieć*, *umieć* oraz *działać*”. W ten sposób świadomość językowa, jako kategoria nadrzędna, wyrasta na pojęcie wielowymiarowe. Jest jednocześnie kompetencją indywidualną (pozwala jednostce na wyrażanie, kreowanie siebie) i kompetencją społeczną (pozwala na komunikacyjne interakcje w środowisku społecznym). Obejmuje swoim zasięgiem „sfunkcjonalizowaną wiedzę, umiejętności sprawnego posługiwania się wypowiedzią językową w ramach mówienia, słuchania, czytania i pisania oraz przygotowania do celowego wykorzystania obu efektów kształcenia językowego w komunikacji społecznej i w operacjach

⁸⁰ Tamże, s. 191.

⁸¹ Por. s. 175 oraz A. Markowski, *Kultura języka...*, s. 123–124..

⁸² Także definicja słownikowa zwraca uwagę na trzy elementy znaczenia terminu kompetencja: „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia”. Por. sjp.pwn.pl/sjp/kompetencja;2564077 [dostęp: 11.03.2015].

⁸³ J. Kowalikowa, *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Universitas, Kraków 2014, s. 25.

na tekście”⁸⁴, co jest domeną kompetencji, posiada także cechy swoiste (postawy i przekonania), które wynikać mogą z motywacji pragmatycznych lub wewnętrznej potrzeby użytkowników języka.

Z perspektywy edukacyjnej ważne może okazać się kształtowanie jeszcze jednego typu kompetencji – kompetencji ponadintelektualnej, która polega na biernej znajomości różnych odmian języka⁸⁵. Przywoływany już B. Skowronek proponuje, aby rozszerzyć rozumienie tego pojęcia i objąć nim nie tylko odmiany języka (regiolekty czy historyczny język polski), ale wszystkie systemy znaków używanych w procesie porozumiewania się, a więc nie tylko słowa, ale także na przykład obraz.

Głównym celem edukacji językowo-komunikacyjnej powinno być zatem wykształcenie krytycznej, zdystansowanej jednostki, wyposażonej w wiedzę i takie sprawności recepcyjne, które umożliwią jej odkrywanie wszelkich strategii dyskursywnych, budujących znaczenia w różnych komunikatach. Współcześni uczniowie nie muszą być ani konformistami, ani buntownikami – powinni stać się natomiast krytycznymi odbiorcami oraz interpretatorami wszelkich tekstów kultury. Dzięki temu młodzi ludzie lepiej będą rozumieć siebie i świat, swoje miejsce w kulturze (i w określonych wspólnotach) oraz te uwarunkowania antropologiczne, językowe i społeczne, które owo miejsce wyznaczają⁸⁶.

Ze stanowiskiem tym korespondują także wcześniejsze konstatacje B. Dyduch, która podkreśla, iż równoprawnym, obok wypowiedzi ustnej i pisemnej, elementem kształcenia sprawności komunikacyjnej jest obraz. „Tym samym ustalony został nowy porządek kształcenia sprawności komunikacyjnej zbudowany w oparciu o werbalne i wizualne formy wypowiedzi, manifestujący się w triadzie: mówienie – pisanie – obraz”⁸⁷.

⁸⁴ J. Kowalikowa, *Świadomość językowa w aspekcie edukacyjnym*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 3..., s. 24–36.

⁸⁵ *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Universitas, Kraków 2001, s. 271, 298.

⁸⁶ B. Skowronek, *O edukacji...*, s. 26.

⁸⁷ B. Dyduch, *Definiowanie pojęcia sprawności językowej wobec kultury audiowizualnej*, [w:] *Sprawności językowe...*, s. 67.

Podsumowanie. Powyższe rozważania wyraźnie pokazują, iż badania nad językiem, jego przyswajaniem i rozwijaniem doprowadziły do pojawienia się pojęć opisujących elementy związane z używaniem języka, a jednocześnie akcentujące poziom jego opanowania. Pojęcie kompetencji wykrystalizowało się najpierw na gruncie językoznawstwa, a następnie zostało zaadaptowane przez dydaktykę. Do tej pory ostatecznie i precyzyjnie nie ustalono jego znaczenia, stąd zamienne często użycia: umiejętności, sprawności, kompetencje, a w skrajnych przypadkach nawet nauka o języku⁸⁸. Konkludując trzeba stwierdzić, iż nie ma jednej, powszechnie przyjętej definicji kompetencji. Spectrum znaczeniowe pojęcia jest dosyć szerokie. Można powiedzieć, że należy ono do grupy słów „modnych” we współczesnej humanistyce i stąd pojawiają się wciąż nowych objaśnień i klasyfikacji, przymiotnikowych dookreśleń i uszczegółowień. Jak piszą we wstępie redaktorzy tomu *Sprawności językowe*: „na gruncie [...] lingwistyki stosowanej wymienia się około pięćdziesięciu rodzajów i gatunków sprawności szczegółowych związanych z opanowaniem języka”⁸⁹. Można jednak mówić o pewnych kierunkach w badaniach nad kompetencją komunikacyjną, różniących się sposobach jej widzenia i opisywania:

- ujęcia teoretyczne o charakterze socjolingwistycznym (np. D. H. Hymes i jego etnografia mówienia);
- ujęcia praktyczne, związane z nauczaniem języka, reprezentowane głównie przez dydaktyków:
 - kształcenie sprawności komunikacyjnych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na umiejętność skutecznego używania języka, językowego funkcjonowania w otoczeniu komunikacyjnym;
 - rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, ze zwróceniem szczególnej uwagi na elementy socjokulturowe w nauczaniu języka (ojczystego i obcego);
 - integracja w nauczaniu teorii kompetencji komunikacyjnej z analizą dyskursu⁹⁰.

⁸⁸ Por. J. Nocoń, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 3..., s. 159–174.

⁸⁹ J. Ożdżyński, T. Rittel, *Wprowadzenie*, [w:] *Sprawności językowe...*, s. 7.

⁹⁰ Por. J. Ożdżyński, *Kształcenie sprawności językowej...*, s. 29–30.

Tendencje do wymieniania, dzielenia, klasyfikowania krótko ucina W. Martyniuk. Proponuje on zastąpienie języka kompetencją językową: „Nie ma takiego bytu, nie ma takiej «rzeczy», jak «język». Istnieje jedynie kompetencja językowa, jednakże nie jako «coś», ale jako sposób, w jaki umysł ludzki odnosi znaczenia do tekstów”⁹¹. Kompetencja językowa jako sposób rozumienia i tworzenia wypowiedzi

nie poddaje się statycznemu opisowi, nie jest skończonym tworem, ustalonym instrumentem, przedmiotem, środkiem, czy systemem, stosowanym przez umysł. Nie można jej obiektywnie i w pełni zbadać i opisać, gdyż jest ona twórczym potencjałem umysłu każdego konkretnego żyjącego i rozwijającego się człowieka. Można ją poznawać, obserwować i analizować tylko w takim odniesieniu⁹².

W ten sposób podstawowym celem szkolnego nauczania byłoby nie uczenie języka, a rozwijanie kompetencji językowej poszczególnych uczniów. Kompetencji rozumianej jako uświadomiona właściwość umysłu. Dzięki niej „możemy przeżywać i doświadczać nie tylko tego, co dzieje się aktualnie, tu i teraz. Formułując językowo myśli i interpretując teksty możemy przenosić się w czasie i przestrzeni, «być» znacznie «bardziej», żyć znacznie intensywniej, brać znacznie większy udział w świecie, niż na to pozwala nasze bezpośrednie otoczenie”⁹³.

Żeby jednak uniknąć nieporozumień i rozmycia znaczenia konieczne jest przyjęcie jakiegoś rozumienia pojęcia ważnego przecież dla dydaktyki nauczania języka. Za podstawę myślenia o celach i efektach nauczania języka zdecydowałam się przyjąć świadomość językową. Dwuczłonowa nazwa z jednej strony zwraca uwagę na to, co dla kształcenia językowego centralne – język, z drugiej – akcentuje i wydobywa ten aspekt, który wydaje się zasadniczy z perspektywy uczenia języka ojczyznego – uświadamianie sobie tego, co w języku, poprzez język i z językiem robimy, mówiąc. Ważną cechą tak rozumianej świadomości językowej jest przypisanie jej do konkretnej osoby, indywidualności,

⁹¹ W. Martyniuk, *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 1, s. 58.

⁹² Tamże.

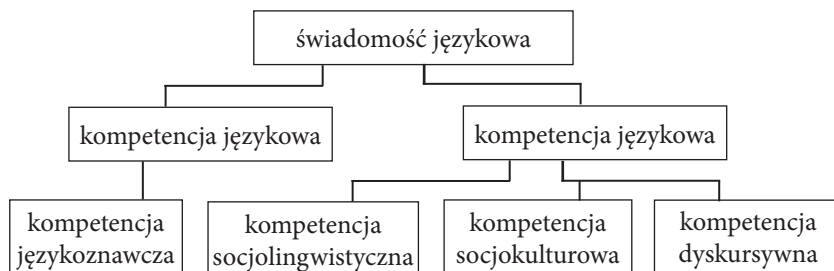
⁹³ Tamże, s. 57–58.

która w sposób celowy, zamierzony i świadomy nad nią pracuje. Nie chodzi jednak wyłącznie o skonstruowanie pojemnej nazwy, pod którą ukryć się może wszystko, dlatego w ramach świadomości językowej wyodrębniam bardziej szczegółowe kompetencje, które można wyróżnić w konkretnej wypowiedzi konkretnego użytkownika. W zależności od przypadku będą one różnie aktualizowane, wskazując jednocześnie na mocne strony i niedostatki konstruowanej wypowiedzi, a w konsekwencji mogą posłużyć do diagnozy języka ucznia. Na świadomość językową składają się zatem:

- kompetencja językowa – umiejętność rozumienia nieskończenie wielu zdań, których użytkownik języka wcześniej nie słyszał, oraz budowania nieskończenie wielu zdań, których użytkownik języka wcześniej nigdy nie wypowiedział⁹⁴;
- kompetencja komunikacyjna – umiejętność konstruowania wypowiedzi (w mowie i piśmie) poprawnej, skutecznej komunikacyjnie i adekwatnej do sytuacji;
- kompetencja socjolingwistyczna – umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej, z uwzględnieniem nadawcy, odbiorcy, tematu i kontekstu;
- kompetencja socjokulturowa – umiejętność wykorzystania w konstruowaniu/interpretowaniu wypowiedzi szeroko rozumianego kontekstu kulturowego;
- kompetencja językoznawcza – funkcjonalna wiedza na temat budowy języka; znajomość metajęzyka⁹⁵;
- kompetencja dyskursywna – umiejętność tworzenia różnych tekstów, w różnych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnej odmianach języka, z uwzględnieniem dyskursu medialnego i jego specyfiki. Zależności między wymienionymi kompetencjami obrazuje schemat:

⁹⁴ Kompetencja lingwistyczna jest podstawą wszystkich działań lekcyjnych. Uczniowska umiejętność budowania wypowiedzi bez znajomości gramatyki umożliwia między innymi zbieranie materiału do obserwacji językowych.

⁹⁵ Z punktu widzenia szkolnego nauczania języka ważne jest tu szczególne podkreślenie konieczności funkcjonalnego uczenia gramatyki, skoncentrowanego na pokazywaniu możliwości użycia struktur językowych, a nie tylko na nazywaniu i opisie.



W skład świadomości językowej wchodzi zatem składnik ściśle językowy (kompetencja językoznawcza), odwołujący się do struktury języka, pozwalający na budowanie profesjonalnego języka do opisu tych struktur. Jednak, aby możliwe było ich opisywanie, najpierw musi pojawić się materiał, wypowiedź, która podlegać może obserwacji i analizie. Taką możliwość daje kompetencja językowa, która pozwala użytkownikom języka na budowanie i rozumienie zdań utworzonych w danym języku. To na wypowiedziach uczniów nadbudowujemy wiedzę o systemie, która z jednej strony wspiera budowanie poprawnych wypowiedzi, z drugiej – objaśnia te budowane niejako automatycznie. Ze względu na znaczenie języka w porozumiewaniu się ważna jest także druga strona schematu – z wyodrębnioną kompetencją komunikacyjną.

7

KONIEC DOMINACJI STRUKTURALIZMU W NAUCZANIU?

Głosy przekonujące o konieczności zmiany w edukacji, zmiany sposobów edukowania nie są, rzecz jasna, wyłącznie cechą współczesności, nie są także rzadkością. Dyskusje na temat kształtu edukacji pojawiają się zarówno w prasie codziennej, jak i w prasie fachowej, skierowanej do osób związanych ze szkołą zawodowo. Niespecjalistyczny dyskurs prasowy to jeden z najskuteczniejszych kanałów wpływania na poglądy członków społeczeństwa. Jego analiza doprowadziła J. Dobrołowicz do przekonania, iż konstruowany tam obraz szkoły wskazuje na konieczność dokonania zmian. „Szkoła jest przedstawiona jako instytucja zbiurokratyzowana, w której nie są ważne ani umiejętności, ani samodzielność myślenia. Naczelną zasadą jej funkcjonowania pozostaje przymus pamięciowego opanowania określonych [...] wiadomości, a także posłuszne wykonywanie poleceń nauczyciela”¹. Główne wątki poruszane w artykułach w latach 2009–2010 dotyczą ekonomizacji edukacji, jej efektywności, równości szans edukacyjnych, problemów uczniów i nauczycieli², nie dotykają jednak samych treści nauczania. Jest to oczywiście obraz niepełny, ograniczony choćby czasem i doбором czasopism. Dodatkowo o pewnych sprawach dyskutuje się często w związku z innymi okolicznościami, np. zmianą podstawy programowej, nowymi pozycjami na liście lektur, wynikami badań dotyczących szkoły. Jeśli chodzi o język polski jako przedmiot nauczania, najgorętsze spory wy-

¹ J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 255.

² Por. tamże, s. 175–239.

buchały zwykle wokół listy lektur obowiązkowych i oczywiście egzaminów. Inne tematy nie poruszały aż tak bardzo zbiorowej wyobraźni. Opinie na temat koniecznego wyposażenia lekturowego każdego Polaka można było poznać nie tylko w publikacjach specjalistycznych, skierowanych do polonistów, ale także w codziennej prasie³. Raz jednak niezwykle gorący spór dotyczył także uczenia języka. Nie przedostał się on do świadomości przeciętnego Polaka, ponieważ wymiana zdań prowadzona była w czasopiśmie dla polonistów, a więc nie przekroczyła granic dyskursu specjalistycznego. Trudno z całą pewnością stwierdzić, czy i jaki wpływ miała ona na późniejsze zmiany w edukacji. Jaki udział w zaproponowanej zmianie miały zaprezentowane wtedy poglądy specjalistów od języka i uczenia języka? Czy przeważały stanowiska badaczy języka, czy urzędników mających bezpośredni wpływ na kształt edukacji?

7.1. Dyskusja wokół nowych koncepcji nauczania języka⁴

Dyskusja, o której wspomniałam na początku, choć pojawiła się nagle, wyrastała z wieloletnich obserwacji praktyki szkolnej oraz osobi-

³ Por. np. Z. A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Universitas, Kraków 2014. Jest to zbiór artykułów na temat edukacji, które pierwotnie ukazały się w prasie. Także: W. Bobiński, *Don Kichote na Ziemi Jałowej*, „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 19; J. Waligóra, *Puder nie pomoże, czyli matura z polskiego w epoce szkoły 2.0*, http://wyborcza.pl/szkola20/1,106745,7927882,Puder_nie_pomoze_czyli_matura_z_polskiego_w_epoce.html [dostęp: 02.11.2014]; R. Koziołek, M. Rachid Chehab, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, http://wyborcza.pl/pia-tekekstra/1,139024,16145447,Do_czego_sluz_y_kanon_lektur_szkolnych.html [dostęp: 21.07.2014] i in.

⁴ Wykorzystuję tu swój artykuł: M. Szymańska, *Kształcenie językowe w dyskursie edukacyjnym po 1990*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 3, *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014, s. 143–159.

stych doświadczeń nauczycieli, dydaktyków, badaczy języka⁵. Obowiązujący do końca XX wieku jeden program nauczania dzielił nauczanie na naukę o języku i literaturę. Gdzieś pomiędzy tymi poziomami, choć bliżej gramatyki, sytuowały się ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Faworyzowanie wiedzy o języku, opisywania i nazywania jego struktur, poświadczane w metodycznym i podręcznikowym dyskursie, prowokowało do lekcyjnych zachowań, z których najbardziej powszechne to:

- przenoszenie lekcji „językowych” na późne godziny lekcyjne, bez względu na zmęczenie uczących się;
- prowadzenie osobnych zeszytów do nauki o języku, co pogłębiało dezintegrację materiału w obrębie przedmiotu;
- zadawanie ciągów ćwiczeń, które uczniowie wykonywali sami, mechanicznie, często pod nieobecność nauczyciela;
- brak refleksji nad opracowywanym materiałem językowym;
- brak funkcjonalnego ujęcia omawianego materiału.

Oczywiście, jak każde schematyczne ujęcie, także i to jest z pewnością dla wielu nauczycieli krzywdzące, co nie znaczy jednak, że nieprawdziwe. J. Kowalikowa tak opisuje tę sytuację: „Młodzież narzekała na gramatykę, że jest trudna i nudna. Poloniści nie potrafili często udowodnić wychowankom, że się mylą. Sami odwrócili się od gramatyki. Jedni być może z przekonania, inni trochę z wygodnictwa”⁶.

Schematyczność i w konsekwencji często poczucie bezużyteczności nauczania gramatyki opisowej pogłębiała jeszcze powszechna dezintegracja w nauczaniu języka polskiego jako przedmiotu szkolnego, pole-

⁵ Por. m.in. B. Niesporek, K. Orłowa, H. Synowiec, *O funkcjonalne nauczanie gramatyki w praktyce szkolnej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1990/91, z. 1, s. 29–36; A. Dyszak, *Jak interpretować niektóre hasła programowe w dziale „Nauka o języku”*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1992/93, z. 5, s. 7–19; M. Ruszkowski, *Blaski i cienie gramatyki szkolnej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1992/93, z. 5, s. 20–24; S. Rzęsikowski, *O przesłankach metodycznych unowocześniania edukacji polonistycznej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1990/93, z. 1, s. 5–12.

⁶ J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczycieli*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004, s. 108.

gająca na głębokim rozdzieleniu, separacji nauczania językowego i literackiego.

Ponieważ, jak już wcześniej (definiując pojęcie dyskursu) zaznaczyłam, wpływ otoczenia (także politycznego, ekonomicznego, społecznego) i zmian w nim zachodzących nie pozostaje bez związku z kształtem edukacji, tak też się stało w latach dziewięćdziesiątych. Zmiany na szczytach władzy i, można powiedzieć, pewne ogólne rozluźnienie kontroli stworzyło atmosferę do zaproponowania zmian w kształceniu. Nie bez znaczenia było także otwarcie na świat, dostęp do literatury, doświadczeń Zachodu, a także pojawienie się licznych szkół języków obcych, które proponowały inne podejście do nauczania języka, niż to znane ze szkoły. Przede wszystkim jednak umożliwiono tworzenie nowych, autorskich programów szkolnych. Zezwolono na ich wielość, co nie miało wcześniej miejsca w powojennej Polsce. W związku z nowymi programami pojawiły się też nowe, a przede wszystkim inne propozycje uczenia języka polskiego. Zmiany te były spowodowane dyskusją nad kształtem nauczania języka, a jednocześnie zyskały dzięki niej wsparcie.

Zarówno tematyka, śmiałość propozycji, jak i język rozmów o edukacji wydają się odmienne od wcześniej przyjętych. Jako przykład chciałabym pokazać fragmenty dyskusji, które toczyły się w latach dziewięćdziesiątych w prasie specjalistycznej⁷. Chodzi o polemiki na temat nauczania języka, prowadzone w latach 1994–1998 na łamach „Polonistyki”. W sumie ukazało się wtedy 16 tekstów (wliczając w to komentarze zamieszczone w „Od Redakcji”). W większości są to artykuły, ale także zapisy czy sprawozdania z dyskusji. Publikacje są efektem propozycji Redakcji „Polonistyki”, zachęcającej do podjęcia tematu. Jednak znakomita większość wystąpień to reakcja na kolejne mocne deklaracje przeciw gramatyce formułowane przez K. Bakułę.

Zanim jednak temperatura dyskusji rozpalila jej uczestników do czerwoności, w 1992 roku pojawiła się wyważona propozycja T. Patrzalka „Gramatyka” na cenzurowanym⁸. W artykule autor przypomina powszechną wiedzę na temat nauczania gramatyki w szkole, a także pokazuje wynikające z tego stanu kierunki zmian. Czytamy więc: „Lekcje

⁷ Por. tamże, s. 85–138.

⁸ T. Patrzalek, „Gramatyka” na cenzurowanym, „Polonistyka” 1992, nr 3, s. 23–31.

kształcenia językowego uczniowie powszechnie nazywają «gramatyką». Trafnie – choć pewnie intuicyjnie – podkreślają tym ich jednostronność. Gdy przecież, w świetle stawianych przed «językiem polskim» powinności, uczenie się gramatyki nie powinno być ani celem jedynym, ani najważniejszym⁹. Przypisując kształceniu językowemu w szkole cztery główne zadania:

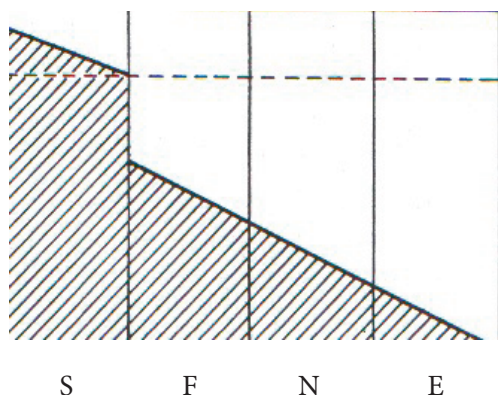
S – opisywanie struktury,

F – wyjaśnianie funkcji,

N – przestrzeganie norm,

E – posługiwanie się językiem zgodnie z etyką mówienia¹⁰,

pokazuje uprzywilejowanie opisywania struktur języka w dydaktyce szkolnej kosztem innych zadań nauczania. Zależności te obrazuje zamieszczony w przywoływanym tekście schemat:



Do tego uprzywilejowania właśnie bardzo często odwołują się późniejsi dyskutanci i to ono okazuje się głównym winowajcą, choć nie tylko o ilość tu chodzi.

Najgłośniej, a przede wszystkim najbardziej kategorycznie nauczaniu gramatyki w szkole przeciwstawiał się K. Bakuła. Kategoryczność ta znajdowała wyraz już w samych tytułach artykułów: *Szkolną naukę o języku trzeba zmienić* (1994/5); *Przeciw gramatyce, przeciw martwej tradycji...* (1995/4); *Magnifica gramatyka* (1998/9). Oponenci nie po-

⁹ Tamże, s. 23.

¹⁰ Por. tamże.

zostawali w tyle, nazywając autora „barbarzyńcą”¹¹, a jego zdecydowane poglądy „bakulizmem”¹². Oprócz jednak „gorących” słów, dużo w tytułach także troski (*Co począć z gramatyką?*), zdziwienia, zaskoczenia (*Usunąć język polski z „języka polskiego”?*), wezwań do rozmów (*Zastanówmy się wspólnie*).

Spróbuję uporządkować nieco wszystkie argumenty „za” i „przeciw” nauczaniu o języku w szkole, bo choć większość argumentów „przeciw” twardo sformułował K. Bakuła, to i wypowiedzi jego oponentów nie były jednoznacznie „za”.

Jako pierwsze przytoczę argumenty przeciwko nauce o języku¹³. Trzeba przestać uczyć gramatyki w szkole, ponieważ:

- trudno albo wręcz nie można odpowiedzialnie odpowiedzieć na pytania: po co i dlaczego uczy się w szkole gramatyki; jakie społeczne, psychologiczne i pedagogiczne racje za tym przemawiają;
- gramatykę mamy wrodzoną i uwewnętrznioną w postaci kompetencji językowej; nie ma potrzeby się jej uczyć, natomiast trzeba stwarzać warunki do używania języka;
- gramatykę mamy daną w języku, więc nie ma potrzeby się jej uczyć, ani się nią zajmować;
- gramatyka jest nam dana, więc nikt się nią nie zajmuje, nie przejmuje, nie zwraca na nią uwagi, nie uświadamia jej sobie; skoro ludzie nie mówią o gramatyce, to znaczy, że nie mają takiej potrzeby; tylko szkoła taką potrzebę kreuje;
- to wyłącznie językoznawcy zmuszają „szkolną” część społeczeństwa do obserwacji struktury języka; jest to jednak wiedza wysoce specjalistyczna i nie powinno się jej przekazywać w skali powszechnej;

¹¹ Por. T. Zgółka, *Barbarzyńca (w szkolnym) ogrodzie. Glosa do poglądów Kordiana Bakuły*, „Polonistyka” 1995, nr 4, s. 213.

¹² Por. S. Bortnowski, *W nauce o języku wracamy do pytań z początku wieku*, „Polonistyka” 1995, nr 4, s. 237–239.

¹³ Na podstawie wszystkich tekstów Kordiana Bakuły opublikowanych w „Polonistyce” w latach 1994–1998. Por. K. Bakuła, *Szkolną naukę o języku trzeba zmienić*, „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 274–280; tegoż, *Przeciw gramatyce, przeciw martwej tradycji...*, „Polonistyka” 1995, nr 4, s. 207–212; tegoż, *Jestem przeciw, a nawet za*, „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 240–241; tegoż, *Magnifika gramatyka*, „Polonistyka” 1998, nr 9, s. 585–590.

- nauczanie gramatyki ponosi klęskę, zupełnie się w szkole nie udaje;
- gramatyka w swojej naturze (ta strukturalna szczególnie) nie ma charakteru dydaktycznego; zorientowana jest na przedmiot nauczania, a nie na jego podmiot;
- w gramatykach szkolnych przekazuje się pojęcia bez dbałości o fazy rozwojowe, etapy kształtowania pojęć, nie bierze się pod uwagę możliwości dziecka w zakresie myślenia abstrakcyjnego.

Tylko jedna nauczycielka, uczestniczka redakcyjnej dyskusji, podzielała radykalne poglądy K. Bakuły, choć jej uzasadnienia dotyczące odrzucenia gramatyki były nieco inne. Dotyczyły raczej tradycjonalistycznych, encyklopedycznych, dezintegracyjnych przyzwyczajzeń nauczycieli¹⁴.

Nie znaczy to jednak, iż pozostali uczestnicy polemiki byli jednoznacznie i bez względu na wszystko po stronie gramatyki w szkole, ponieważ także oni wyrażali niezadowolenie z powszechnej praktyki szkolnej. Za problematyczne uznawano przede wszystkim:

- zakres i układ wiadomości z gramatyki opisowej;
- relację wiadomości z gramatyki opisowej do nowych subdyscyplin językoznawstwa:

[Zmiany] wcale nie muszą oznaczać zastępowania czegoś „gorszego” „lepszym”, mogą bowiem oznaczać zastępowanie czegoś „mniej potrzebnego”, w pewnym sensie nawet „anachronicznego” z punktu widzenia bieżących potrzeb czymś bardziej „potrzebnym”, bardziej „funkcjonalnym” i „nowoczesnym”¹⁵;

- metody nauczania, które w przypadku gramatyki ograniczają się najczęściej do jednej grupy – metod podających;
- kształt podręczników do nauki o języku;
- przygotowanie nauczycieli w zakresie nauczania gramatyki;
- niefunkcjonalność nauczania; postulat „upotrzebnienia”¹⁶ gramatyki:

¹⁴ Por. H. Siekierska, *Nauczanie gramatyki się nie udaje*, „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 233–234.

¹⁵ J. Obara, *Raczej błąd metody*, „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 237.

¹⁶ Określenie T. Patrzałka. Por. T. Patrzałek, *Gramatyka na 10 głosów*, „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 232.

„Upotrzebnienia”, czyli takiego jej nauczania, w którym zrezygnujemy z mnożenia wiedzy o języku na korzyść jej przetwarzania i używania w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych¹⁷;

Lekcje z nauki o języku powinny być oparte na materiale żywo zajmującym uczniów i bliskim ich doświadczeniom życiowym¹⁸;

[...] może zamiast usiłować pozbyć się jej (gramatyki) całkowicie, lepiej jest [...] starać się reformować jej nauczanie¹⁹;

Opowiadam się za zmianami, za racjonalną modernizacją i „upotrzebieniem” wiedzy o języku, za jej podporządkowaniem wychowaniu komunikacyjno-językowemu w całym systemie edukacji społecznej²⁰;

- takie rozplanowanie materiału, że cała gramatyka przynależy do szkoły podstawowej (ośmioklasowej dodajmy). Choć zaskakujące wydają się skargi jednej z polonistek, uczącej w szkole średniej, że nauczyciel szkoły średniej nie ma możliwości utrwalenia i rozwijania nabytej przez uczniów (w szkole podstawowej) wiedzy gramatycznej. W zakres nauki o języku nie wchodzi bowiem gramatyka opisowa... Ta sama zatroskana dyskutantka widzi konieczność wykorzystywania wiedzy o języku do analizy utworów literackich. Nie wie jednak, co zrobić, gdy uczniowie tej wiedzy nie mają. W szkole średniej najwyraźniej nie wolno już tego uczyć!

Tylko jeden z autorów uczestniczących w dyskusji w obszernych artykułach bronił nauczania gramatyki w szkole w dotychczasowym kształcie. Jego zdaniem to, iż gdzieś, ktoś uczy źle, nie znaczy, że trzeba całą gramatykę ze szkoły usunąć²¹. Obserwacja praktyki podsuwa jednak podejrzenie, że nie chodzi o pojedyncze przypadki, ale o koncepcję, która to sankcjonowała.

¹⁷ D. Kwaśniewski, *(Na) przeciw gramatyce?*, „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 234–235.

¹⁸ J. Obara, *Raczej...*

¹⁹ J. Puzynina, *Zastanówmy się wspólnie*, „Polonistyka” 1998, nr 9, s. 593.

²⁰ S. Gajda, *Środowisko językoznawców obojętne?*, „Polonistyka” 1998, nr 9, s. 592.

²¹ Por. F. Nieckula, *Usunąć język polski z „języka polskiego”?*, „Polonistyka” 1995, nr 4, s. 214–220.

Podsumowaniem zaprezentowanych głosów mogą być słowa Stanisława Gajdy:

Gdy się czyta dotychczasowe wypowiedzi dyskusyjne, uderza ich siła perswazji, natomiast zasób argumentów, nawet u zwolenników odmiennych orientacji, jest w zasadzie taki sam. Przydają oni im tylko różną moc. Przydają, bo ich obiektywna wymowa nie zostaje dowiedziona. Wypowiedzi zbliżają się do wyznań wiary. Sądzę, że takiego charakteru dyskusji nie da się zmienić, ponieważ na większość podstawowych pytań nie ma naukowo pewnych odpowiedzi²².

Autorzy przede wszystkim atakują najbardziej radykalnego dyskutanta, którego piętnują za lansowanie siebie, podważają jego argumenty, wtrącając „podobno”, „nie wiadomo gdzie”, insynuują i ironizują. Nic to jednak w obliczu posądzeń o urojenia i kompleksy, zarzucania autorowi, który ma być „gabinetowym teoretykiem”, oddawanie się spekulacjom, propozycji palenia reformatorów na stosie. Polska dydaktyka nie widziała jeszcze tak gorącej dyskusji wokół problemów językowych. Tylko kanon lektur wywoływał dotychczas taką zapalczliwość.

Wszyscy uczestnicy polemiki wskazywali na powody, dla których można, trzeba, powinno się uczyć gramatyki w szkole. Często towarzyszyły temu różne zastrzeżenia i warunki, jednak powody takie wskazywano. Warto zatem uczyć gramatyki opisowej języka polskiego, ponieważ:

- jest to gramatyka języka ojczystego;
- język przechowuje informacje o historii, tradycji, kulturze;
- pomaga ona w poznawaniu innych języków;
- rozwija to zdolność logicznego myślenia;
- znajomość gramatyki to ważny element wykształcenia;
- szkoła powinna wspierać tendencje dziecka do refleksji metajęzykowej;
- język jest dobrem kultury, „które trzeba chronić, m.in. w szkole przed taką formą wolności, która przeradza się w anarchię”²³.

Cała ta dyskusja jest dla dydaktyki, szczególnie języka polskiego, niezwykle ważna. Przede wszystkim pokazuje ona, że jest o czym dys-

²² S. Gajda, *Trudne „upotrzebienie”*, „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 239–240.

²³ J. Puzynina, *Zastanówmy się...*, s. 595.

kutować. Wszyscy Ci, którzy jednoznacznie opowiadali się za utrzymaniem nauki o języku w szkole, widzieli jednocześnie niedoskonałość tej nauki właśnie. Niedoskonałość tę zauważali na różnych poziomach. Zastanawiali się i nad ilością, i nad jakością, ale to głównie jakość kształcenia (uczniów i nauczycieli), formułowanie celów oraz dobieranie metod ich osiągnięcia budziły duże wątpliwości. I tak naprawdę o cele chyba chodzi. Jeśli na pytania: po co, w jakim celu, z jakim pożytkiem dla języka ucznia mówimy na lekcji na jakiś temat, odpowiedzią nie będzie tylko: bo wykształcony człowiek powinien to wiedzieć; jeśli zobaczymy w uczniu człowieka, który jest na jakimś etapie rozwoju (w domyśle – coś może już zrozumieć, a czegoś jeszcze nie; coś jest mu już potrzebne, wykorzysta to, a czegoś innego jeszcze nie), ma jakieś potrzeby, doświadczenia, a nie jest tylko naczyniem do napełniania; jeśli pamiętać będziemy, że pomagamy w kształtowaniu się człowieka, a nie maszynki do testowania, to pewnie czasem będzie trudniej uczyć, a jeszcze trudniej sprawdzać (jak wiadomo, najłatwiej sprawdza się wiedzę), ale może jednak warto podjąć ten wysiłek.

Obserwacja zmian w nauczaniu języka, jakie miały i wciąż mają miejsce, uważna lektura prac z różnych, ważnych dla edukacji, a przede wszystkim edukowanego podmiotu dziedzin (m.in. językoznawstwa i dydaktyki języka, ale także filozofii i antropologii, psychologii i neurobiologii), pozwala dziś stwierdzić, że nauczanie gramatyki nie wyklucza kształcenia sprawności komunikacyjnych. Możliwe jest pogodzenie wiedzy o strukturze języka z nastawieniem na kształcenie komunikowania się w różnych sytuacjach i rolach. Jednak najważniejsze jest takie postawienie celów, by wiedza była elementem wspomagającym rozumienie tła. Elementem ważnym dla ucznia celującego, bardzo dobrego, może także dobrego, ale dla miernego już nie. W jego przypadku najważniejsze jest używanie języka, świadomość zależności komunikatu od nadawcy, odbiorcy, kontekstu...

Na zakończenie trzeba podkreślić raz jeszcze, że dyskusja ta wyraźnie potwierdziła konieczność zmian w zakresie nauczania języka polskiego w szkole. Propozycje były różne, mniej lub bardziej związane z tradycją. Nikt jednak nie wypowiadał się przeciwko zmianom. Wszyscy widzieli ich potrzebę.

7.2. Instytucjonalne podstawy zmiany

Opisane we wcześniejszych rozdziałach, utrwalone w tradycji koncepcje nauczania języka polskiego doczekały się w latach osiemdziesiątych XX wieku próby zmiany. Sprzyjające warunki polityczno-społeczne związane z przemianą ustrojową uruchomiły działania oddolne, zmierzające do zmiany paradygmatu nauczania, zakładające możliwość wielości, dokonywania samodzielnych wyborów, akcentujące podmiotowość uczestników edukacji, aktorów szkolnej sceny. Po latach obowiązywania jednego programu i jednego dla wszystkich podręcznika jak grzyby po deszczu pojawiały się nowe podręcznikowe wydawnictwa, rozpoczęto też pracę nad nowym w polskiej powojennej edukacji dokumentem – podstawą programową (minimum programowym)²⁴. W efekcie pracy wielu ekspertów w 1999 roku powstała podstawa programowa, która towarzyszyła rewolucyjnym zmianom w strukturze szkolnictwa – pojawieniu się nowego podziału na etapy edukacyjne, a w związku z tym nowego typu szkoły – gimnazjum. Była to także ogromna motywacja dla nauczycieli, aby odmienić coś w dotychczasowych sposobach nauczania, poszukać nowych inspiracji. Otrzymali oni w swych dążeniach wsparcie w postaci targów edukacyjnych, a także warsztatów organizowanych przez wydawnictwa. Od momentu tamtej zmiany, najkrócej mówiąc, toczy się podskórna walka między zwolennikami zapisów szczegółowych i zwolennikami zapisów ogólnych, między stronnikami ujęć akcentujących teorię i stronnikami ujęć akcentujących praktykę. Obserwacja szkolnej edukacji pozwala stwierdzić, że z punktu widzenia nauczania języka polskiego nic się nie zmieniło. Dyskusja nad celami nauczania języka wciąż trwa i obejmuje wszystkie poziomy edukacyjnego dyskursu. Rozpoczęła się ona jednak w sposób szczególnie ożywiony w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, o czym już wcześniej była mowa. Jej efektem, w jakimś stopniu, była podstawa programowa z 1999 roku. W prezentowanym ujęciu podstawa ta traktowana jest jako punkt odniesienia dla późniejszych dokumentów i propozycji uczenia języka.

²⁴ Opis dyskusji wokół powstającego dokumentu, a także samej reformy por. m.in. „Polonistyka” 1995, nr 5; „Polonistyka” 1996, nr 7.

Na początek przyjrzyjmy się zapisom w podstawowych dokumentach programowych, które w bezpośredni sposób dotyczą nauczania języka. Porównane zostaną dwie podstawy programowe:

- z roku 1999, a więc pierwsza po transformacjach ustrojowych, sankcjonująca nową strukturę edukacyjną, do której odnosiły się programy i podręczniki, po raz pierwszy do wyboru w powojennej Polsce²⁵;
- obecnie obowiązująca, stanowiąca podstawę dla poprawionych/zmienionych/nowych programów i podręczników, odnosząca się w swej strukturze do zakorzenionego już systemu egzaminowania na zakończenie poszczególnych etapów²⁶.

Analizie poddana zostanie ta część dokumentów, która odnosi się do II i III etapu edukacyjnego, a więc klas IV–VI szkoły podstawowej i I–III gimnazjum, ponieważ na tych poziomach znajdujemy najwięcej odniesień do wiedzy z zakresu gramatyki opisowej. Przyglądając się części wprowadzającej wcześniejszej podstawy zauważymy, iż w centrum zainteresowania stawia ona ucznia i jego rozwój („Nadrzędnym celem działań edukacyjnych szkoły jest wszechstronny rozwój ucznia” PP1999)²⁷, zgodnie z antropocentryczną, podmiotową koncepcją nauczania. Także stojące przed szkołą zadania w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania stawiane są na równym poziomie, żadne z nich nie jest faworyzowane, więcej, powinny one pozostawać ze sobą w harmonii. W całym dokumencie wielokrotnie podkreślana jest waga rozwijania języka ucznia. Czytamy zatem o nauce „poprawnego i swobodnego wypowiedzania się w mowie i piśmie” (PP1999), rozwijaniu umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych, akcentuje się także wartość uczenia teorii

²⁵ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” z dnia 23 lutego 1999, nr 14, poz. 129.

²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 sierpnia 2012 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, poz. 977.

²⁷ Cytaty pochodzą z podstawy programowej z 1999 lub z 2012 roku, co zostało zaznaczone przy pomocy skrótów: PP1999, PP2012.

dla praktyki, a przede wszystkim „dochodzenie do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych treści” (PP1999). Ważne jest uczenie dla życia, pokazywanie „życiowej użyteczności zarówno poszczególnych przedmiotów nauczania, jak i całej edukacji na danym etapie” (PP1999). W części szczegółowej, opisującej cele, treści i projektowane osiągnięcia uczniów na II etapie edukacyjnym jeszcze raz podkreśla się najważniejszą pozycję rozwijania języka uczniów: „Człowiek zdobywa wiedzę przede wszystkim poprzez język. Nauczanie języka ojczystego tworzy fundament ogólnego rozwoju ucznia, jest pomocą w kształtowaniu osoby ucznia, stanowi główny punkt odniesienia całej edukacji szkolnej – wychowania i kształcenia” (PP1999). Wśród celów edukacyjnych wymienia się rozwijanie umiejętności związanych z porozumiewaniem się, czytaniem, pisaniem i słuchaniem. Towarzyszy temu akcentowanie wpisywania szkolnych działań w kontekst sytuacyjny (rozwijanie kompetencji komunikacyjnej). Ważne jest również podejmowanie inicjatyw zmierzających do zainteresowania uczniów językiem jako składnikiem dziedzictwa kulturowego, a także diagnozowanie poziomu rozwoju językowego uczniów. Wszystkie szkolne działania podporządkowuje się wychowaniu językowemu i estetycznemu, choć nie znajdujemy w tekście żadnego wyjaśnienia, jak (szczególnie pierwsze z tych pojęć) należałoby je rozumieć. W dalszej części wskazane zostały problemy, które powinny stać się podstawą lekcyjnych obserwacji. Lista kategorii²⁸ związanych z kształceniem językowym poprzedzona została uwagą wskazującą na sposób i cel ich wprowadzania: „Treści nauczania powinny być podporządkowane funkcji wspierającej wypowiedzanie się, bez konieczności posługiwania się definicjami” (PP1999). Z tak sformułowanymi zadaniami korespondują oczekiwane osiągnięcia. Bardzo wyraźnie wskazuje się tu praktyczny walor nauczania, które jest po to, aby w efekcie móc poprawnie mówić i pisać, ze świadomością konieczności dopasowania wypowiedzi do kontekstu sytuacyjnego, celu i potrzeb. Rozwijanie języka jest więc fundamentem umożliwiającym rozwój ucznia. Ważna jest praca nad językiem w różnych kontekstach sytuacyjnych, a także jej indywidualizowanie w odniesieniu do każdego ucznia, jego aktualnych umiejętności i moż-

²⁸ Por. Podstawa programowa..., s. 588–589.

liwości, a więc konieczność stałej obserwacji i diagnozowania, a także projektowania działań edukacyjnych w kontekście ucznia-podmiotu, do którego są kierowane. Zadaniem szkoły jest więc wychowanie językowe, rozwijanie szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej oraz przygotowanie do świadomego, refleksyjnego używania języka, rozumiane tu jako wyposażenie uczniów w funkcjonalną wiedzę na temat jego struktury. Autorzy podstawy wielokrotnie podkreślają, iż wiedza o języku ma pełnić funkcję wspomagającą, objaśniać działanie narzędzia, w żadnym razie nie ma prowadzić do kolekcjonowania terminów i definicji.

Jaki obraz uczenia języka polskiego w ramach przedmiotu szkolnego wyłania się z analizowanego dokumentu? Podstawa programowa z roku 1999 wprowadza istotne zmiany w podejściu do rozwijania języka w porównaniu z wcześniej obowiązującym programem. Przede wszystkim chodzi tu o zmianę hierarchii, a więc przesunięcie akcentu ze zdobywania wiedzy na rozwijanie umiejętności. Wskazują na to zadania szkoły, która przede wszystkim powinna:

- stwarzać warunki dla zdobywania umiejętności podstawowych (mówienia, czytania i pisania);
- koncentrować się na objaśnianiu („dochodzeniu do rozumienia”), a nie pamięciowym opanowywaniu treści;
- umożliwiać praktykowanie, ćwiczenie, „odnoszenie zdobytej wiedzy do praktyki” (PP1999) na tyle intensywne, aby doprowadzić do „tworzenia [...] doświadczeń i nawyków” (PP1999).

Z punktu widzenia autorów podstawy ważne jest także takie prowadzenie całego procesu dydaktycznego, aby uczniowie nabrali przekonania o użyteczności edukacji, jej bezpośrednim związku z otaczającym ich światem. Koresponduje z tym zapis dotyczący nabywania umiejętności porozumiewania się, które to porozumiewanie się odnosić się powinno do konkretnych sytuacji komunikacyjnych, a także zapis o integralnym przekazywaniu wiadomości, czyli takim, które prowadzi „do lepszego zrozumienia świata, ludzi i siebie” (PP1999). Chodzi więc nie o posiadanie wiedzy dla wiedzy, ale o wszechstronny rozwój ucznia.

Trzeci, gimnazjalny, etap edukacji jest naturalną, a jednocześnie zaplanowaną kontynuacją szkoły podstawowej, dlatego nie zmieniają się

cele edukacyjne. Różnice dostrzec można dopiero w zadaniach stawianych szkole. Szczególnie ważne jest stwierdzenie, iż uczeniu się języka powinna towarzyszyć świadomość i refleksja, a opis języka wspomagać umiejętności ucznia. Tak jak na poprzednim etapie, przestrzega się przed nieuzasadnionym nawarstwianiem teoretycznej i abstrakcyjnej wiedzy o systemie. W dokumencie znajdujemy listę problemów związanych z kształceniem językowym²⁹. Tym razem dotyczą one także różnic stylistycznych, wynikających z odmiennych sytuacji mówienia (oficjalność–nieoficjalność), zagadnień związanych ze stylistyką, słowotwórstwem, fonetyką, a przede wszystkim składnią. Szczególnie ta ostatnia może być przydatna w trakcie pracy nad trudniejszymi formami wypowiedzi (rozprawka, reportaż, recenzja, wywiad). Koniecznie trzeba zwrócić uwagę na planowane osiągnięcia, a szczególnie na sposób ich formułowania, który wyraźnie wskazuje na rozwijanie umiejętności, np. „przewidywanie skutków wypowiedzi i dyskutowanie ich etycznego wymiaru” czy „rozpoznawanie i tworzenie wypowiedzi informujących, opisujących, wartościujących oraz służących wyrażaniu opinii, przekonywaniu i uzasadnianiu poglądów”. Podobnie jak w przypadku szkoły podstawowej także na poziomie gimnazjalnym akcentuje się konieczność uwzględniania w wypowiedzi kontekstu, celu, intencji itd.

Część wstępna obecnie obowiązującej podstawy również precyzuje najważniejsze zadania szkoły. Jednak tutaj hierarchia jest inna. Oczywiście wskazuje się na główne zadanie – rozwój ucznia, jednak uwaga ta poprzedzona została informacją, iż edukacja na szczeblu podstawowym tworzy fundament wykształcenia, a „szkoła łagodnie wprowadza uczniów w **świat wiedzy**” (PP2012) [podkr. – M. S.]. Jeśli weźmiemy pod uwagę uporządkowanie poszczególnych elementów, to najważniejsze okazują się „wiadomości na temat faktów, zasad i teorii” (PP2012), a dopiero potem praktyka, nabywanie umiejętności, które następnie są nieco bardziej uszczegółowione (czytanie, mówienie). W efekcie nabrać można podejrzeń, iż nie o ucznia i jego rozwój tu chodzi, a o wiedzę właśnie, że nie szkoła jest dla ucznia, a uczeń dla szkoły³⁰. Trzeba jed-

²⁹ Tamże, s. 602.

³⁰ Por. także P. Kołodziej, *Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu podstawy w „podstawie programowej”*, „Annales Universitatis Paeda-

nak także zaznaczyć, iż w dokumencie podkreśla się wagę umiejętności posługiwania się językiem polskim, słusznie zaznaczając, że jest to zadanie wszystkich nauczycieli. Ważne jest także nauczanie dla przyszłości, „kształtowanie [...] postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie” (PP2012).

Na temat relacji wiedza – umiejętności znacznie więcej można powiedzieć analizując treści kształcenia przewidziane dla klas IV–VI. Lista obligatoryjnych problemów jest w tym przypadku znacznie bardziej szczegółowa i wskazuje na konkretne czynności, które powinien wykonać uczeń, oraz zagadnienia, z którymi powinien się zapoznać, np. uczeń „rozdziela i poprawnie zapisuje zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące”; „przekształca zdania złożone w pojedyncze i odwrotnie, a także zdania w równoważniki zdań i odwrotnie – odpowiednio do przyjętego celu”; „stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych”; „poprawnie stopniuje przymiotniki i przysłówki i używa ich we właściwych kontekstach” (PP2012). Wskazane kategorie omawiane być powinny w kontekście tworzenia różnych form wypowiedzi, związanych z życiem codziennym (np. zaproszenie, ogłoszenie, sprawozdanie, list) oraz tekstami literackimi (np. dziennik pisany z perspektywy bohatera literackiego).

Część wstępna podstawy programowej dla gimnazjum i liceum wskazuje podstawowe zadania dla tego etapu kształcenia: „przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk; zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie” (PP2012). Hierarchizacja zadań wyraźnie wskazuje na wagę przykładaną do wiedzy, choć oczywiście podkreśla się także konieczność stosowania jej w praktyce.

Jeśli chodzi o rozwijanie języka ucznia, na poziomie gimnazjalnym podstawa programowa przewiduje pracę z komunikatami o coraz bardziej skomplikowanej organizacji. Zakłada też wzrost świadomości

gogicae Cracoviensis. *Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*” 2011, nr 3, s. 195–207.

uczniów na temat funkcji środków językowych w różnego typu wypowiedziach – analizowanych i tworzonych. Podkreśla także konieczność zastanawiania się nad problematyką etyki mowy i etykiety językowej. Podobnie jak w przypadku porównania dokumentów na poziomie szkoły podstawowej, także tutaj treści nauczania sformułowane zostały znacznie bardziej szczegółowo. Precyzyjnie wskazano kategorie gramatyczne, które powinny stać się przedmiotem pracy na lekcjach, np. uczeń „rozpoznaje w zdaniach i w równoważnikach zdań różne rodzaje podmiotów, orzeczeń, dopełnień, okoliczników oraz przydawkę [...], rozróżnia rodzaje zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie, imiesłowowe równoważniki zdań, zdania bezpodmiotowe [...] odróżnia temat fleksyjny od końcówki; odróżnia czasowniki dokonane i niedokonane; rozpoznaje tryby i strony (czynną i bierną) czasownika oraz imiesłowy” (PP2012). Wskazywaniu materiału teoretycznego, podobnie jak poprzednio, towarzyszy ważne uzupełnienie, zwracające uwagę na funkcje wymienionych kategorii w wypowiedzi. W części, która dotyczy umiejętności tworzenia tekstu, oprócz form tradycyjnie już uczonych w szkole zwraca się także uwagę na nowe, charakterystyczne dla komunikacji elektronicznej. Pojawiają się one w związku z etyką mowy, a także zagrożeniami, jakie nieść może komunikacja w sieci. W zakresie rozwijania kompetencji komunikacyjnej autorzy podstawy zwracają uwagę na problematykę związaną z dostosowaniem wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej. Uczniowie powinni znać także formuły grzecznościowe i konwencje językowe obowiązujące w relacjach międzyludzkich. Trzeba zaznaczyć, iż na tym poziomie edukacyjnym konieczność rozwijania kompetencji socjolingwistycznej wskazana jest znacznie wyraźniej niż na etapie szkoły podstawowej.

Najważniejszą jednak różnicą między porównywanymi dokumentami jest wprowadzenie kategorii „Świadomość językowa”, która gromadzi pojęcia z zakresu gramatyki opisowej, co sugerowałoby, że chodzi tu jednak o świadomość językoznawczą. Wprowadzając treści z nauki o języku autorzy podstawy używają sformułowań, które zacierają językoznawcze, związane z gromadzeniem wiedzy, cele. Chodzi tu o dopełnienia: „rozumie ich funkcje”, „odpowiednio do przyjętego celu” itd. Mylący może być także czasownik wprowadzający pojęcia z gramatyki

opisowej – uczeń „rozpoznaje”, a więc nie definiuje. Takie odczytanie zapisów podstawy wydaje się jednak obce autorom podręczników dopuszczonych przecież do użytku szkolnego, w których spotkać można mnóstwo ramek z definicjami, kategoryzacjami i objaśnieniami. Niektóre podręczniki szkolne dla szkoły podstawowej otwarcie odwołują się do struktury akademickich podręczników do gramatyki opisowej. I dzieje się tak mimo, a może nawet wbrew komentarzom do podstawy, w których przeczytać możemy, iż ważną jej cechą jest:

- wyróżniona pozycja języka polskiego w szkole;
- „integralne traktowanie w dydaktyce spraw języka, literatury, kultury i komunikacji;
- równowaga między wiedzą o języku a umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi;
- funkcjonalne podejście do gramatyki;
- tekstocentryzm;
- dowartościowanie potrzeby systematycznego rozwijania słownictwa ucznia (w poszczególnych systematycznie wzbogacanych polach semantycznych)³¹.

Jeden z punktów informuje o konieczności zachowania równowagi między wiedzą o języku a jego używaniem. Jednak ze względu na nagromadzenie językoznawczej terminologii powstaje wrażenie zachwiania tej równowagi. Powody takiej sytuacji ujawnia J. Bartmiński w komentarzach do podstawy: „[...] pod naciskiem argumentów językoznawców zachowano w podstawie języka polskiego pewien elementarny zespół pojęć i terminów gramatycznych. Jednym z uznanych argumentów było to, że pojęcia te i terminy są potrzebne do budowania samoświadomości językowej i kulturowej, ważnej m.in. w trakcie nauki języków obcych³². Po raz kolejny najważniejszy okazał się argument wielokrotnie podnoszony w przywoływanych już dyskusjach z lat 80. XX wieku (por. rozdz. 7.1), jakby w tym czasie zupełnie nic nie wydarzyło się w dy-

³¹ J. Bartmiński, *Nauka o języku w podstawie programowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, T. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_2.pdf, s. 60 [dostęp: 03.10.2015].

³² Tamże.

daktyce nauczania języków obcych i jakby polonistom zabrakło „polonistycznych” argumentów. Ta uległość wobec językoznawców, a także podkreślenie wagi wiedzy o języku (wyrażające się choćby w szczególnym wyliczeniu zagadnień z gramatyki opisowej³³) oraz rzadkie tylko łączenie zagadnień teoretycznych z praktyką znalazły wyraźne odbicie w kształcie podręczników szkolnych, które zajęły się tym, co zostało nazwane i wskazane wprost. Przykładem może być rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w szkole podstawowej.

W obecnie obowiązującej podstawie dla klas IV–VI bardzo rzadko akcentowany jest komunikacyjny aspekt rozwijania języka, zupełnie zniknęły też zapisy, które pokazywały go w ujęciu właściwym socjolingwistyce. Nie pozostało to bez wpływu na zawartość podręczników, co potwierdziła analiza czterech serii podręczników dla szkoły podstawowej³⁴. Przegląd spisów treści zeszytów ćwiczeń pokazał, iż bardzo czę-

³³ Trzeba tu dodać, iż stwierdzenie, że jest to zestaw pojęć elementarnych, nie jest uprawnione. Na tym poziomie nauczania nigdy nie było ich więcej.

³⁴ A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, cz. 1, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012; tychże, *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, cz. 2, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012; tychże, *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej*, cz. 1, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2013; tychże, *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej*, cz. 2, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2013; tychże, *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, cz. 1, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014; tychże, *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, cz. 2, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014; A. Krawczuk-Goluch, *Język polski. Odkrywamy na nowo. Zeszyt ćwiczeń*, klasa 4, Operon, Gdynia 2012; tejsze, *Język polski. Odkrywamy na nowo. Zeszyt ćwiczeń*, klasa 5, Operon, Gdynia 2013; tejsze, *Język polski. Odkrywamy na nowo. Zeszyt ćwiczeń*, klasa 6, Operon, Gdynia 2014; A. Wojciechowska, A. Marcinkiewicz, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, cz. 1, Nowa Era, Warszawa 2012; tychże, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, cz. 2, Nowa Era, Warszawa 2012; tychże, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, cz. 1, Nowa Era, Warszawa 2013; tychże, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, cz. 2, Nowa Era, Warszawa 2013; tychże, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy szó-*

sto największą troską autorów jest przekazywanie i sprawdzanie wiedzy o języku jako systemie. Znajduje to odzwierciedlenie w działaniach projektowanych w podręcznikach, dotyczących najczęściej opisywania i klasyfikowania elementów struktury. Niezwykle rzadko wiedza z zakresu gramatyki prezentowana jest w ujęciu funkcjonalnym, akcentującym jej wartość w praktyce językowej. Potwierdzają to także badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych na poziomie gimnazjalnym³⁵. Trzeba podkreślić, iż w analizowanych podręcznikach wiele miejsca poświęca się kształceniu kompetencji tekstotwórczej. Służą temu zadania zgrupowane w osobnych podrozdziałach podręczników. Zgromadzono tu liczne przykłady ćwiczonych form wypowiedzi, ćwiczenia transformacyjne i propozycje zadań do samodzielnego zredagowania. Jednak w żadnym z analizowanych podręczników nie podjęto próby łączenia umiejętności pisania z ćwiczeniami ściśle językowymi.

stej szkoły podstawowej, cz. 1, Nowa Era, Warszawa 2014; tychże, Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej, cz. 2, Nowa Era, Warszawa 2014; A. Kania, K. Kwak, J. Majchrzak-Broda, Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej, klasa 4, cz. 1, WSiP, Warszawa 2013; tychże, Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej, klasa 4, cz. 2, WSiP, Warszawa 2013; tychże, Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej, klasa 4, cz. 3, WSiP, Warszawa 2013; tychże, Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej, klasa 4, cz. 4, WSiP, Warszawa 2013; tychże, Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej, klasa 4, cz. 5, WSiP, Warszawa 2013; tychże, Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej, klasa 5, cz. 1, WSiP, Warszawa 2014; tychże, Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej, klasa 5, cz. 2, WSiP, Warszawa 2014; tychże, Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej, klasa 6, cz. 1, WSiP, Warszawa 2014; tychże, Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej, klasa 6, cz. 2, WSiP, Warszawa 2014. Pod uwagę nie zostały wzięte podręczniki, które, choć popularne, miały podtytuł typu „nauka o języku”, „gramatyka”. Przyjęte zostało to jako deklaracja dotycząca koncepcji podręcznika.

³⁵ J. Nocoń, *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki, „Edukacja”* 2015, nr 1, www.edukacja.ibe.edu.pl [dostęp: 12.04.2015].

Ćwiczenia w redagowaniu tekstów są natomiast często okazją do obserwacji dotyczących charakterystycznych cech stylu.

Uważna analiza wybranych pozycji pokazuje, iż ćwiczenia nastawione na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej stanowią niewielką tylko część zamieszczonych na setkach stron ćwiczeń. W objętych badaniem podręcznikach, w skład których weszło 11 zeszytów ćwiczeń, znaleziono ich tylko 45 (tab. 4).

Tabela 4. Ćwiczenia nastawione na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej

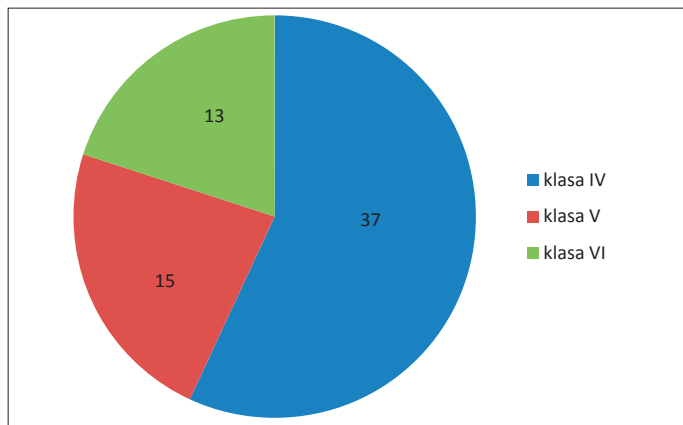
Podręcznik	Sytuacja nadawca/odbiorca
<i>Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego kl. IV, cz. 1 i 2</i>	17
<i>Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego kl. V</i>	6
<i>Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego kl. VI, cz. 1 i 2</i>	7
<i>Czarowanie słowem kl. IV, cz. 1–5</i>	6
<i>Czarowanie słowem kl. V, cz. 1 i 2</i>	2
<i>Czarowanie słowem kl. VI, cz. 1 i 2</i>	3
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo kl. IV</i>	1
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo kl. V</i>	2
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo kl. VI</i>	–
<i>Między nami kl. IV, cz. 1 i 2</i>	11
<i>Między nami kl. V, cz. 1 i 2</i>	5
<i>Między nami kl. VI, cz. 1 i 2</i>	3
	63

W dwóch podręcznikach mieszczą się one w osobnych rozdziałach: „Jak się porozumiewać?”³⁶; „Komunikacja”³⁷. W pozostałych są rozproszone, choć najczęściej towarzyszą ćwiczeniom w pisaniu form użytkowych (zaproszenie, ogłoszenie itd.), wskazując naturalny kontekst, w którym te formy są używane.

³⁶ Por A. Wojciechowska, A. Marcinkiewicz, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, cz. 1...

³⁷ A. Krawczuk-Goluch, *Język polski. Odkrywamy na nowo. Zeszyt ćwiczeń, klasa 4...*

Interesujący jest także rozkład ilościowy ćwiczeń komunikacyjnych³⁸ w poszczególnych klasach. Jak pokazuje zamieszczony niżej wykres, najwięcej ćwiczeń uwzględniających perspektywę komunikacyjną znalazło się w podręcznikach do klasy IV (37 ćwiczeń), w późniejszych klasach ilość ta ulega zmniejszeniu: klasa V – 15, klasa VI – 13.

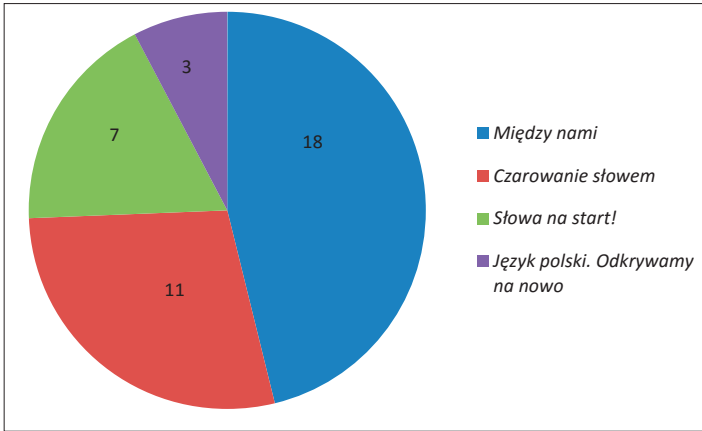


Wykres 1. Ćwiczenia komunikacyjne w poszczególnych klasach

Nierównomierny jest także rozkład tego typu ćwiczeń w poszczególnych podręcznikach. Zdecydowanie najwięcej można ich znaleźć w cyklu *Między nami*, w którym na wszystkie klasy szkoły podstawowej przypada 18 ćwiczeń. W podręcznikach z cyklu *Czarowanie słowem*

³⁸ Przez ćwiczenia komunikacyjne rozumie się taki typ ćwiczeń rozwijających sprawność językową, których efektem jest rozwój kompetencji komunikacyjnej w zakresie budowania wypowiedzi adekwatnej do sytuacji, skutecznej, etycznej, budowanej ze świadomością celu i funkcji. Por. klasyfikacja ćwiczeń językowych zaproponowana przez E. Awramiuk, *Ćwiczenia językowe w edukacji polonistycznej*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, T. IV, red. E. Awramiuk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012, s. 239–256; P.J. Cooper, *Sprawne porozumiewanie się. 114 scenariuszy ćwiczeń z mówienia i słuchania*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000; D. Bula, *O potrzebie działań twórczych w kształceniu umiejętności komunikacyjnych uczniów*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, T. V, red. E. Awramiuk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2014.

znajdujemy 11 ćwiczeń, *Słowa na start!* zawierają ich 7, a *Język polski. Odkrywamy na nowo* – tylko 3.



Wykres 2. Ćwiczenia komunikacyjne w poszczególnych podręcznikach

Zaproponowane w podręcznikach ćwiczenia komunikacyjne dotyczą najczęściej prostych, codziennych sytuacji, w których może znaleźć się dziecko: pozdrawiania, witania się, dziękowania, składania życzeń. Proponowane wówczas działania koncentrują się wokół:

- nazywania uczestników komunikacji i określania jej celu, np. „Przyjrzyj się sytuacjom przedstawionym na rysunku i odpowiedz, kto, komu, za co dziękuje”; „Przeczytaj podane wypowiedzi i zapisz, kto i do kogo mógłby się tak zwrócić”;
- dostosowania wypowiedzi do sytuacji, roli nadawcy i odbiorcy, np. „Przeczytaj podane wypowiedzi i dopasuj je do sytuacji, nadawcy i odbiorcy”; „Przyjrzyj się ilustracjom i napisz krótkie wypowiedzi. Dostosuj je do sytuacji i odbiorcy”;
- rozpoznawania roli na podstawie znaków pozawerbalnych, np. „Kim są postacie przedstawione na fotografiach? Wpisz nazwy ich zawodów i zastanów się, dzięki czemu można je odgadnąć”.

Przywołane powyżej przykłady nie mają na celu oceny poszczególnych podręczników (stąd brak informacji o ich pochodzeniu). Zostały wybrane i zaprezentowane ze względu na typowość, powtarzalność

w analizowanym materiale. Autorzy, budując swoje propozycje, zwracają uwagę na elementy ważne z punktu widzenia kształcenia kompetencji komunikacyjnej. Przywołują więc konkretną sytuację komunikacyjną (często bliską uczniowi), proponują określanie ról uczestników komunikacji, redagowanie adekwatnych do kontekstu wypowiedzi. Cechą wspólną przedstawionych propozycji jest jednak brak całościowego potraktowania wpisanych w ćwiczenia sytuacji, np. konieczność zaproponowania wypowiedzi, ale już nie analizy sytuacji, w której jest umieszczona; wskazania nadawcy i odbiorcy gotowej wypowiedzi, ale bez uzasadniającego wybór komentarza, który ujawniłby rozumienie roli kontekstu, a także w ogóle brak sugestii dotyczących celowości i niezbędności uzasadniania dokonywanych wyborów. Naiwnością wydaje się przekonanie, iż wystarczy liczyć na nauczyciela, który poprzez odpowiednie działania sam takie głębsze, ujawniające świadomość ucznia, objaśnienie wywoła.

Jak już wcześniej wspomniano, jednym z obszarów zainteresowania socjolingwistyki jest styl i jego odmiany. Kategoria ta jest ważna także dla kształcenia kompetencji komunikacyjnej. Na dopasowanie komunikatu do sytuacji nadawczo-odbiorczej zwracały już uwagę przywołane wyżej polecenia. Oprócz nich w kilku podręcznikach można było wyodrębnić zadania nastawione na odróżnianie stylów: oficjalnego i nieoficjalnego. Pojawiły się one w kontekście pisania listu oraz składania życzeń (tab. 5).

Jak widać, zaplanowana praca nad rozróżnianiem w wypowiedzi (ustnej i pisemnej) wyznaczników stylu oficjalnego i stylu nieoficjalnego nie jest zbyt często reprezentowana w badanym materiale. Choć przypomnieć pewnie trzeba, iż w wielu podręcznikach działania takie towarzyszą pracom związanym z redagowaniem różnych form wypowiedzi.

Uczniowi szkoły podstawowej najbliższy jest język mówiony. Jednym z jego ważnych elementów są stałe związki frazeologiczne (idiomy). Zagadnienie to jest przedmiotem obserwacji we wszystkich podręcznikach. W żadnym z nich nie traktuje się jednak idiomów jako składnika wpływającego na nacechowanie stylistyczne wypowiedzi. Proponowane działania koncentrują się raczej na objaśnianiu znaczenia poszczególnych przykładów.

Tabela 5. Styl i jego odmiany

Podręcznik	Styl/ odmiany
<i>Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego</i> kl. V	–
<i>Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego</i> kl. VI, cz. 1 i 2	–
<i>Czarowanie słowem</i> kl. IV, cz. 1–5	–
<i>Czarowanie słowem</i> kl. V, cz. 1 i 2	2
<i>Czarowanie słowem</i> kl. VI, cz. 1 i 2	1
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo</i> kl. IV	–
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo</i> kl. V	–
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo</i> kl. VI	–
<i>Między nami</i> kl. IV, cz. 1 i 2	–
<i>Między nami</i> kl. V, cz. 1 i 2	4
<i>Między nami</i> kl. VI, cz. 1 i 2	2
	9

Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, iż ćwiczenia akcentujące komunikacyjny aspekt wypowiedzi, relacje między nadawcą/odbiorcą, sytuacją, w której odbywa się komunikacja, a samym komunikatem występują w podręcznikach rzadko. Stanowią tylko uzupełniający, dodatkowy element w całym procesie kształcenia języka, który tradycyjnie koncentruje się na jego opisie. Jestem przekonana, że wyraźniejsze zaakcentowanie w podstawie programowej socjolingwistycznego aspektu w rozwijaniu języka ucznia zachęciłoby także autorów podręczników do projektowania tego typu zadań. Wsparcie, jakiego podstawa udziela gramatyce opisowej, wyraźnie pokazuje, iż jest to skuteczna metoda oddziaływania.

Porównanie dokumentów prowadzi do wniosku, że jeśli chodzi o rozwijanie kompetencji komunikacyjnej oraz funkcjonalne wprowadzanie wiedzy o języku polska edukacja nie rozwija się w dobrym kierunku. W obowiązującej podstawie programowej widać też, moim zdaniem, pewne niezdecydowanie. Z jednej strony deklaruje się tam konieczność przygotowywania uczniów do komunikowania się z ota-

czającym światem (teraz i w przyszłości), a więc konieczność rozwijania umiejętności w tym zakresie, praktykowania, z drugiej – akcentuje się wiedzę o językowych strukturach. Na brak precyzji w tym zakresie zwraca uwagę J. Nocoń:

Znamienne, że część poświęconą świadomości językowej zatytułowano „Nauka o języku w podstawie programowej”. Zrównano w ten sposób oba pojęcia: świadomość językową i naukę o języku. W opracowaniu pojawiają się ponadto bezpośrednie odwołania do gramatyki – mowa jest o „nauczaniu gramatyki” oraz o „podejściu do gramatyki”, co przywodzi na myśl utożsamienie nauki o języku z tzw. szkolną gramatyką języka ojczystego³⁹.

Wprawdzie sformułowania „nauka o języku” czy „nauczanie gramatyki” nie pojawiają się w tekście podstawy, a w komentarzu do niej, jednak, jak rozumiem, celem tego komentarza jest objaśnienie, jak należy rozumieć zapisy podstawy. Potwierdzeniem prawdziwości takiego odczytania intencji autorów dokumentu (jeśli chodzi o kwestie językowe) jest dopuszczanie do użytku szkolnego przez ministerialnych rzeczoznawców podręczników, które skoncentrowane są na wiedzy, co wyraźnie pokazały badania J. Nocoń (na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum). Stwierdza ona, iż w podręcznikach

dominuje niefunkcjonalny, systemocentryczny model nauki o języku z elementami modelu lingwocentrycznego [...], sfunkcjonalizowanych zadań z wymiaru wewnątrzjęzykowego jest tak samo niewiele jak działań na tekstach [...] a poziom komunikacji jest prawie nieobecny. Poza tym wiele zadań cechuje pozorna funkcjonalność, gdyż w rzeczywistości realizują one systemocentryczny model nauki o języku/języka⁴⁰.

Warto także zwrócić uwagę na koncepcję organizującą obydwie podstawy programowe. Zasadnicza różnica między nimi polega na ujęciu językowym. Obowiązująca podstawa została napisana w języku wymagań, stwarza więc wrażenie kategoryczności: rozumie, interesuje się, dostrzega. Niekoniecznie koresponduje to z uczeniem się/nauczaniem

³⁹ J. Nocoń, *Kształcenie...*

⁴⁰ J. Nocoń, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 3..., s. 172–173.

jako procesem traktowanym indywidualnie w odniesieniu do ucznia-podmiotu. Taka konstrukcja wywołała słuszną, moim zdaniem, krytykę, iż podstawa utrwala i umacnia obecną już w edukacji tendencję uczenia się „pod egzamin”. Piotr Kołodziej uczynił nawet krok dalej, stwierdzając, iż język wymagań czyni z podstawy po prostu zestaw wymagań egzaminacyjnych:

Uczeń (co osiągnie się z pewnością – jak wynika z zastosowanych przez autorów „podstawy” form czasowników...) ma umieć wykonywać dziesiątki działań („konfrontuje”, „identyfikuje”, „wskazuje”, „rozpoznaje”, „odbiera”...), tylko nie wiadomo w jakim celu. A raczej wiadomo – by zdać egzamin. [...] Wbrew deklaracjom [...] autorów „podstawa” ostatecznie utrwala i tak już silne przekonanie, że jedynym prawdziwym i finalnym celem edukacji jest przeprowadzanie i zdawanie egzaminów⁴¹.

Analiza podstawy programowej, programów i podręczników szkolnych, a także wieloletnia, stała obserwacja szkolnej codzienności prowadzi do wniosku, że nadal uprawnione są próby poszukiwania nowych koncepcji kształcenia w zakresie rozwijania języka. Koncepcji, które godziłyby jego używanie z opisem struktury i które rzeczywiście, w praktyce zostałyby zaakceptowane przez nauczycieli. Kluczowym słowem wciąż pozostaje **funkcjonalność**.

⁴¹ P. Kołodziej, *Priorytety kształcenia...*, s. 202.

8

POSTSTRUKTURALISTYCZNE KONCEPCJE NAUCZANIA JĘZYKA

Jedną z głównych cech współczesnej kultury jest wielość, różnorodność, mnogość nieopatrzona żadnymi przymiotnikami. Wielość ta odnosi się także do nauki, w której wyraża się poprzez obecność różnorodnych perspektyw opisywania rzeczywistości, koniecznej interdyscyplinarności badań, mnogości metodologii. S. Gajda pisze:

Cechą charakterystyczną współczesnej rzeczywistości lingwistycznej stała się wieloparadygmatyczność – obecność wielu paradygmatów małych, średnich i dużych. U ich podstaw leżą różne badawcze perspektywy [...] racjonalizm, empiryzm i pragmatyzm; ewolucjonizm; strukturalizm, generatywizm, historycyzm, biologizm; psychologizm, socjologizm, antropologizm; komparatywizm, taksonomizm, deskryptywizm, dystrybucjonizm, funkcjonalizm, kognitywizm; synchronizm i diachronizm; izolacjonizm i interdyscyplinaryzm itd. Odwołują się one do różnych danych empirycznych i służą różnym celom. Ich pojawienie się i rozwój jest często determinowany nie tyle odkryciami nowych faktów, ile ich nowymi interpretacjami. W rezultacie mamy wiele teorii, przy czym trudno ocenić ich adekwatność empiryczną oraz stopień korespondencji¹.

Różnorodność ta, choć często nazywana jest chaosem, niesie także elementy wspólne. S. Gajda wyróżnia cztery elementy składające się na styl myślenia o języku:

¹ S. Gajda, *Współczesna polska rzeczywistość językowa i jej badanie*, [w:] *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, red. J. Miodek, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999, s. 9.

- otwartość, czyli badanie języka nie dla niego samego;
- ekologizm, czyli badanie języka nie tylko z perspektywy antropocentrycznej czy kulturocentrycznej, ale z perspektywy całego środowiska; odwoływanie się do modelu właściwości funkcjonalnych;
- neofunkcjonalizm, czyli współistnienie perspektywy kognitywnej, funkcjonalno-pragmatycznej i komunikacyjnej;
- interpretacyjność, czyli badanie języka nie dla samego języka, ale dla lepszego zrozumienia człowieka i rzeczywistości, w której żyje².

Zarysowana tu perspektywa dobrze koresponduje z bliskim mi sposobem myślenia o obecności zagadnień językowych w szkole. Nie chodziłoby zatem o poznawanie językowego systemu dla niego samego, po to tylko, by wiedzieć; szkolne działania miałyby służyć przede wszystkim pokazywaniu możliwości językowych – z jednej strony służących porozumiewaniu się z innymi, a z drugiej rozumieniu siebie, innych i świata, w którym żyjemy. Perspektywa ta uwzględnia również nabywanie i rozwijanie świadomości językowej, której jednym z elementów jest kompetencja językoznawcza.

Motyacją do zmiany myślenia o badaniu języka, a także, co z perspektywy tej książki ważniejsze, uczeniu języka mogą być też ogólne tendencje, które S. Gajda wyprowadza z obserwacji współczesnej sytuacji społeczno-kulturowej:

- demokratyzacja,
- marketyzacja,
- technologizacja³.

Z punktu widzenia szkolnego uczenia języka najważniejsze wydają się dwie z przywołanych tendencji. Pierwszą z nich jest demokratyzacja, przejawiająca się w ograniczeniu „mocy” języka literackiego, odchodzeniu od traktowania go jako wzorca, punktu odniesienia dla tworzonych wypowiedzi. Zjawisku temu towarzyszy także rozpad dotychczasowych norm językowych i tworzenie się nowych zasad, które lepiej pasują do współczesnej rzeczywistości komunikacyjnej. Zmiany w relacjach między uczestnikami komunikacji, nowe sytuacje, w których komunikacja zachodzi, oraz nowe narzędzia komunikowania się to niektóre czynniki

² Tamże, s. 9–10.

³ Tamże, s. 12.

powodujące mieszanie różnych odmian języka, wzrost rangi dialektów i socjolektów, a także zmianę relacji między językiem mówionym i pisanym czy stylem oficjalnym i nieoficjalnym. Drugą ważną dla sytuacji szkolnej tendencją jest technologizacja dyskursu, związana z dynamicznym rozwojem elektronicznych mediów, a także z dostosowywaniem do nich sposobów i form komunikowania się. „By znaleźć się w nowej rzeczywistości, ludzie są poddawani/poddają się komunikacyjnemu treningowi. Pojawiają się nowe gatunki wypowiedzi, z reguły maksymalnie uschematyzowane i/lub małe, narrację zastępuje rejestr, katalog itp. Sprzyja temu z jednej strony pośpiech, a drugiej zaś możliwości dostarczane przez media elektroniczne”⁴ – pisze S. Gajda. Wyprowadzane przez badacza wnioski pokrywają się z przywoływanym już stwierdzeniem M. McLuhana o wpływie przekąźnika na przekaz. Szkoła musi zatem odpowiedzieć na pytanie, jak przygotowywać uczniów do komunikowania się w otaczającej rzeczywistości, a jednocześnie nie koncentrować się wyłącznie na funkcjonalności związanej z codziennością⁵.

Koncepcja uczenia się/nauczania języka (dodajmy – jakakolwiek koncepcja) nie może być zawieszona w próżni. Jej powstaniu towarzyszyć powinien namysł nad takimi problemami, jak:

- natura języka i sposób jego istnienia;
- procesy rozwoju języka;
- teoria rozwoju językowego;
- cele edukacyjne.

Wymienione zagadnienia są ze sobą ściśle powiązane. Dopiero odpowiedź na pytanie: czym jest język i w jaki sposób istnieje, pozwala na sformułowanie teorii rozwoju językowego. Z kolei projektując modele edukacyjne, nie można pominąć wniosków wynikających z obserwacji mechanizmów rozwoju języka. Wszystkie zagadnienia natomiast wpływają na formułowanie celów uczenia się/nauczania języka, które muszą być pożądane, ale i możliwe do osiągnięcia.

Przywołane w rozdziale pierwszym stanowiska na temat natury języka oscylowały między traktowaniem języka jako narzędzia, instru-

⁴ Tamże, s. 14.

⁵ Por. także P. Sporek, M. Szymańska, „*Ludzie listy piszą...*”. *O sztuce pięknej i niepotrzebnej? (Refleksja dydaktyczna)* [w druku].

mentu umożliwiającego porozumiewanie się a wskazywaniem na jego wszechogarniającą moc, umożliwiającą rozwój, istnienie w świecie i jego rozumienie.

Najważniejszą konsekwencją przyjęcia założeń nowych dziedzin nauki (hermeneutyki, teorii aktów mowy, kognitywizmu) jest prze-wartościowanie celów nauczania. Jeżeli przyjmiemy, że przedmiotem badania dla językoznawców jest język w postaci obiektywnego konstrukt (kodu), zaś celem nauczania języka jest umożliwienie rozwinięcia umiejętności jego zindywidualizowanego stosowania, to wynikają z tego następujące konsekwencje:

- przedmiotem obserwacji i analizy powinny być teksty, czyli najpełniejsza reprezentacja języka (przez tekst rozumiemy tu każdą wypowiedź, tak pisaną, jak i mówioną);
- metodą pracy nad językiem powinno być indywidualne przeżycie (to przeżycie jest możliwe, jeżeli tekst stwarza ku temu okazję, gdy, jak mówią hermeneuci, „wydarza” się jego czytelnikowi).

Językowa właściwość umysłu jest wrodzona, w związku z tym człowiek uczy się języka niejako automatycznie, dotyczy to jednak tylko pewnego etapu i wymaga ciągłej stymulacji. Konieczne rozwijanie zdolności językowej odbywa się właśnie przez rozumienie, interpretowanie znaczeń reprezentowanych przez teksty oraz tworzenie własnych tekstów. W procesie nauczania języka możemy mówić o trzech ważnych etapach (związanych także z rozwojem człowieka), które powinny warunkować sposób kształcenia języka:

- uczenie się przez automatyzację;
- uczenie się przez działanie;
- uczenie się przez myślenie, refleksję.

Z pewnością nie można zaczynać szkolnego uczenia języka od pogłębionej refleksji na temat jego działania i budowy, jednak zarówno ćwiczenia prowadzące do automatyzacji użycia, jak i te, które angażują różne zmysły i wyzwalają twórczość uczniów powinny być stosowane na każdym etapie edukacji. Warto się w związku z tym przyjrzeć koncepcjom kształcenia językowego odmiennym od tradycyjnie przyjętych.

8.1. Koncepcja komunikacyjna

Perspektywa komunikacyjna pojawiła się w kontekście nauczania języka polskiego w latach osiemdziesiątych XX wieku. Możliwość wprowadzenia zmian w tradycyjnym postrzeganiu języka polskiego jako przedmiotu szkolnego związana była z przemianami polityczno-społecznymi, które otworzyły drogę do, najogólniej mówiąc, pluralizmu w edukacji. Jego efektem było powstanie podstawy programowej, alternatywnych programów i podręczników, a także reforma programowa połączona z nowym podziałem etapów edukacyjnych, choć odbywało się to niekoniecznie w tej kolejności. Koncepcja komunikacyjna opisywana była w związku z serią podręczników *To lubię!* i *Nowe To lubię!* Ze względu na specyficzną sytuację, wynikającą z istnienia podręcznikowych rozwiązań praktycznych oraz szczegółowych opisów postępowania zamieszczonych w poradnikach dla nauczycieli, sam opis koncepcji nie był bardzo szczegółowy. Tworzyły go objaśnienia i artykuły, nie pojawiła się jednak próba bardziej rozbudowanej charakterystyki. Co zatem składa się na najważniejsze cechy prezentowanej koncepcji?

Przede wszystkim głównym celem nauczania jest rozwijanie języka dziecka – pojedynczego ucznia, traktowanego jako odrębna osobowość. Dla osiągnięcia wyznaczonego celu inspirację znaleziono w psycholingwistyce, socjolingwistyce, pragmatyngwistyce i teorii komunikacji, a także w dydaktyce nauczania języków obcych, gdzie ujęcie komunikacyjne było już dobrze zadomowione. Kolejny ważny element to „umiejętności i wiedza”. „Umiejętności to praktyka językowa, próbowanie zachowań językowych w coraz to innej konfiguracji, także na zróżnicowanym materiale; zawsze z myślą o ulepszeniu, usprawnianiu języka dziecka, z wyraźną tendencją do osiągnięcia nawyku”⁶ – pisze H. Mrazek w tekście objaśniającym założenie komunikacyjnego modelu nauczania. Z punktu widzenia rozwoju językowego ucznia najważniejsze jest praktykowanie, używanie języka w różnych kontekstach, które prowadzi do automatyzacji działania językowego. Wspomagane jest ono przez dokonywane na lekcji wspólne interpretacje, które pro-

⁶ H. Mrazek, *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza*, „Nowa Polszczyzna” 1998, nr 1, s. 3.

wadzą do odkrycia, jak działa język używany w codziennej komunikacji. W prezentowanym modelu nie wyklucza się wspierania językowego rozwoju przez dostarczanie reguł, zasad, norm językowych, wyraźnych w metajęzyku, co prowadzić ma od nauczania podświadomego do uzyskiwania świadomości na temat działania języka: „działania podświadome – nawyki nie przechodzą w fazę świadomego, teorię, czyli wiedzę o języku, warto włączać tak i w takim momencie, by nie hamowała naturalnego rozwoju języka”⁷. „Językoznawcą” ma być jednak nauczyciel-profesjonalista, a nie uczeń.

Edukacja z wykorzystaniem modelu komunikacyjnego podzielona została na dwa etapy: klasy IV–V i VI–VIII⁸. Dla etapu wcześniejszego najbardziej charakterystyczne było używanie języka, praktyka językowa rozumiana jako „uzewnętrzniona postać języka, manifestująca się jako zespół zautomatyzowanych czynności”⁹. Koresponduje z tym zapis z programu *To lubię!*: „Istotą kształcenia językowego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, wyrażającej się w coraz szerszym repertuarze zachowań językowych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych”¹⁰. Zapis ten jest wyjątkowo nasycony znaczeniami odnoszącymi się do koncepcji nauczania. Przede wszystkim zwraca uwagę na kompetencję komunikacyjną, a więc umiejętność porozumiewania się. Wypowiedź natomiast sytuowana jest w kontekście nadawczo-odbiorczym, w relacji społecznej i traktowana jest jako zachowanie językowe, co stanowi nawiązanie do teorii aktów mowy (mówienie to działanie).

Jakie są zatem przypisane poszczególnym etapom/klasom obszary zainteresowania i cele? Klasa IV to „czas stałego pobudzania aktywności mówienia z pomocą bodźców sytuacyjnych, wydobywanie z dziecka

⁷ Tamże, s. 4.

⁸ Założenia koncepcji i pierwsze podręczniki powstały przed reformą edukacji, która zmieniła rozkład etapów edukacyjnych. Program ukazał się w 1995 roku, a podręcznik do klasy IV w roku 1994.

⁹ H. Mrazek, *Praktyka językowa w szkole podstawowej*, „Nowa Polszczyzna” 1997, nr 3, s. 37.

¹⁰ M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Klasy IV–VIII*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1995, s. 8.

mowy i ożywianie jej¹¹. Zachęcanie do tworzenia wypowiedzi to okazja do poznania rzeczywistych możliwości ucznia w tym zakresie, także jego językowych kłopotów, co otwiera pole do podejmowania działań naprawczych. Sposobem na wywołanie wypowiedzi jest zastosowanie technik inscenizacyjnych, umożliwiających uczniom odgrywanie znanych z codziennego życia ról i towarzyszących im zachowań językowych. W klasie V uwaga przesuwa się na odczytywanie składników okoliczności mówienia, ich wpływu na kształt wypowiedzi, a także rozumienie ukrytych intencji. W klasach VI–VIII większą wagę przykładają się do teoretycznego wsparcia, choć wiedza nie jest najważniejszym celem kształcenia. W klasie VI bada się cechy dyskursu w mechanizmie dialogowym; w klasie VII ćwiczy i obserwuje sposoby prezentowania „wiedzy i przekonań intelektualnych, moralnych w funkcji impresywnej, nakłaniającej, perswazyjnej”¹²; klasa VIII jest czasem uspoijniania, sumowania umiejętności i doświadczeń językowych uczniów. Ekspozuje się wtedy także zagadnienia i problemy związane z etyką mówienia.

Prezentowana koncepcja istniała (i istnieje współcześnie) w otoczeniu innych koncepcji uczenia języka. Opisywany wcześniej model kształcenia językowego wskazywał na cztery rodzaje zadań: odnoszące się do systemu, funkcji, normy i etyki. W koncepcji komunikacyjnej najważniejsze są zadania skierowane na funkcję, a w praktyce reprezentowane przez pytanie: po co? „Pytanie to (z licznymi wariantami, np.: *Jak powiedzieć inaczej, żeby...*; *Jak skrócić/wydłużyć wypowiedź? Co zrobić, by osłabić/wzmocnić ekspresję tekstu? Jak przyspieszyć/zwolnić tempo narracji? Jak zmienić komunikat radiowy na notatkę prasową...* itd.) kieruje uwagę na jakość komunikacyjną konkretnych, wykonywanych bądź odbieranych tekstów”¹³.

Konsekwencją takiego założenia było przyjęcie, iż przedmiotem lekcyjnej pracy za każdym razem czyni się wypowiedź, która niesie określone znaczenie i pełni określoną funkcję. Przez wypowiedź rozumie się tu akt mowy, który w podręczniku przybiera różne formy: minidia-

¹¹ H. Mrazek, *Komunikacyjny model...*, s. 5.

¹² Tamże, s. 6–7.

¹³ H. Mrazek, *Praktyka językowa...*, s. 35.

logów, pojedynczych wypowiedzi, dialogów rozbudowanych, ale także instrukcji, opisów, opowiadań itd. Wykorzystane w podręczniku akty mowy zawsze umieszczone są w kontekście, sytuacji, ponieważ „we wszelkim porozumiewaniu się aspekt społeczny, międzyludzki to rzecz najważniejsza”¹⁴.

Z przyjętymi założeniami korespondują proponowane metody i techniki nauczania. Umieszczone w kontekście akty mowy pozwalają uczniom odgrywać sytuacje z życia codziennego, wcielać się w różne role, równocześnie ćwicząc zachowania językowe. Taki sposób pracy stwarza jednocześnie okazję nauczycielowi, by zauważyć możliwości i potrzeby językowe uczniów, a w konsekwencji przeprowadzić stosowne ćwiczenia korygujące (dydaktyczna technika sytuacyjna). Na etapie szkoły podstawowej znacząco ograniczono wiedzę o języku, koncentrując się na praktyce – wykonaniach, z których mogły być wyprowadzane pewne językowe prawidłowości. Dokonano rozróżnienia między funkcjonalnością teoretyczną a funkcjonalnością w ramach praktyki językowej. „Funkcjonalność teoretyczna to gotowość posługiwania się metajęzykiem objaśniającym system. Jego podstawą jest siatka pojęć pochodzących z gramatyki opisowej”¹⁵. Działania na języku jako abstrakcyjnej strukturze nie znajdowały się w centrum zainteresowania. Nie znalazły się tam także definicje ani należące do systemu pojęcia. Wybrane kategorie językoznawcze były natomiast objaśniane w kontekście wypowiedzi/tekstów, dla języka których były one charakterystyczne. Takie podejście wiązało się także z poziomem rozwoju intelektualno-emocjonalnego uczniów. Poznawanie metajęzyka wyraźnie podzielono na etapy. W klasach młodszych pojawiającym się pojęciom zawsze towarzyszą przykłady:

Zamiast definicji poszczególnych części mowy [...] każde z pojęć wypełniamy przykładami, stale posiłkując się porządkowaniem: *podaj podobne wyrazy; sprawdź, na jakie pytania odpowiadają; przywołaj inne przymiotniki, rzeczowniki...* itd. Takie postępowanie służy rozumieniu pojęć, same

¹⁴ B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1994, s. 18.

¹⁵ H. Mrazek, *Praktyka językowa...*, s. 35.

zaś nazwy wejdą do słownika ucznia wówczas, gdy dobrze zostanie wyćwiczony mechanizm operacyjny¹⁶.

W klasach starszych pojawia się refleksja nad językiem, która przybiera formę komentarza, uogólnienia i jest ściśle powiązana z wykonywanymi wcześniej zadaniami. Koniecznie trzeba zaznaczyć, iż refleksje te budowane są przez uczniów. Rzadko bywają wyrażone *expressis verbis* w samym podręczniku. Jak pisze H. Mrazek: „refleksje nad językiem są integralną częścią szerszych całościowych rozważań nad tekstem powstałym ze względu i dla potrzeb konkretnej sytuacji komunikacyjnej”¹⁷. Towarzyszący podręcznikom program wyraźnie zresztą wyciszczał pojęcia, z którymi w toku nauczania mógł spotkać się uczeń.

W zależności jednak od wieku ucznia podejście do wiedzy gramatycznej jest różne. W klasach młodszych „program zakłada wyróżnianie i nazywanie przez uczniów zjawisk językowych nimi (pojęciami), nie zakłada natomiast konieczności ich definiowania, podkreślając istotną dla nauczycielskiej świadomości różnicę między terminem i pojęciem. Na tym poziomie chodzi przede wszystkim o dostarczanie narzędzi do prób w miarę precyzyjnego porozumiewania się na temat językowego ukształtowania tekstów”¹⁸. W znakomitej większości wypadków dopiero w klasie szóstej pojawiają się pierwsze próby definiowania pojęć na użytek lekcyjny (tzw. *Refleksje o języku*), ale zawsze poprzedzone są one wnikliwymi obserwacjami materiału językowego zgromadzonego w ćwiczeniach oraz wielokrotnym wykonywaniem stosownych przekształceń przez uczniów. Zakłada się, że uczeń kończący szkołę podstawową potrafi już opisywać wiele zjawisk językowych, stosując odpowiednie nazwy¹⁹. Etap gimnazjalny rozszerza jego wiadomości o języku, ale przede wszystkim utrwała zdobyte już wcześniej umiejętności i wiadomości, a także uczy wykorzystywania ich w praktyce. [...] Wiedza

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 36.

¹⁸ M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Program nauczania...*, s. 10.

¹⁹ Por. H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Ćwiczenia językowe. Klasa VI*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999, s. 114.

o systemie zawsze traktowana jest jako użytkowa, ułatwiająca nauczycielowi i uczniom rozmowy o języku, a nie cel nauczania sam w sobie²⁰.

Dla zrozumienia procesu poznawania pojęć, kształcenia metajęzyka ważna jest metafora spirali. W koncepcji leżącej u podstaw serii *To lubię!* dotyczy ona kształcenia wszystkich pojęć, nie tylko językowych. Tak w kontekście poetyki objaśnia jej rozumienie Z. A. Kłakówna:

Trzeba sobie wyobrazić bardzo, bardzo, gruby sznur, spleciony z ogromnej ilości cieniutkich nitki. Wszystkie nitki ciągniemy od startu do mety. Splot tworzący grubość sznura powoduje, że raz te nitki są w centrum, innym razem na obrzeżu, ale zawsze należą do sznura [...]. Sznur tworzy spiralę. U podstawy zajmuje on szeroki okrąg, na nim zaś układają się kolejne pierścienie, które raz nieco się zwężają, innym razem rozszerzają. Należy przez to rozumieć, że w każdej klasie uczniowie otrzymują podręcznik, który jest „całym światem”²¹.

W odniesieniu do języka metafora ta pokazuje, iż uczniowie na lekcjach od początku i zawsze stykają się z „całym” językiem. Kwestie dotyczące jego struktury pojawiają się tylko wtedy, gdy są potrzebne, w takim zakresie i na takim poziomie, jaki odpowiada rozwojowi uczniów. Czasem są bardziej „na powierzchni”, a czasem mniej, ale zawsze są obecne²².

Najważniejszy cel nauczania – rozwijanie języka ucznia – osiągnąć jest dzięki obserwacji i analizie tekstu, który rozumiany jest jako „całość myślowo-intencjonalna, ze swej natury podlegający [tekst] regułom semantyczno-stylistycznym, nie zaś regułom strukturalnym”²³. Tekst „pozyskiwany” jest dwukierunkowo: może on być efektem twórczości uczniów lub gotowym wzorem konkretnej wypowiedzi. W efekcie ob-

²⁰ M. Potaś, *Przegląd podręczników*, [w:] M. Potaś, K. Wiatr, *Jak i gdzie jest gramatyka w „To lubię!” w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001, s. 4.

²¹ Z. A. Kłakówna, *Poetyka stosowana w „To lubię!”*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2, s. 38–39.

²² Objasniając te kwestie studentom, używam także metafory warkocza. Wplatanie w niego nici o odmiennej barwie pozwala pokazać, jak pojawia się ona i znika w całej strukturze.

²³ H. Mrazek, *Praktyka językowa...*, s. 36.

serwacji, analizy, wykonania wypowiedź staje się „zauważalna, zamierzona, stosowna/niestosowna, jednym słowem – nieprzezroczysta”²⁴.

Dla zrozumienia prezentowanej koncepcji nauczania ważne jest stałe pamiętanie o jej dwuetapowości. Dotyczy ona także rozwijania metajęzyka.

Pierwszy etap stanowi kształtowanie pojęcia, a więc różnego typu ćwiczenia w używaniu, tworzeniu, przekształcaniu różnych kategorii i konstrukcji gramatycznych. Często nazywanych na znacznie wcześniejszym etapie, niż to zakłada podręcznik. Decyduje o tym nauczyciel i uczniowie (dwa najważniejsze podmioty w nauczaniu). Moment nazwania poprzedzony musi być jednak wieloma ćwiczeniami i gruntowną obserwacją i dokładnym komentowaniem, na którym dopiero może być nadbudowany termin. Stąd dopiero w klasie szóstej spotykamy tak duże nagromadzenie refleksji o języku. Nie jest jednak tak, że pojawiają się one ni stąd ni zowąd. Ich pojawienie się przygotowują wszystkie ćwiczenia poprzednich lat²⁵.

Praktyczna realizacja koncepcji w postaci serii podręczników szkolnych oraz związane z tym szkolne „odczytania” intencji autorek skłoniły je do wyraźniejszego określenia stanowiska w kwestii uczenia o języku. Aby uniknąć dalszych nieporozumień, wyraźnie zaznaczono odmienne podejście do celów kształcenia, a także powiązanej z nimi wiedzy o języku. Na pierwszym planie sytuuje się zatem praktyka językowa, która zastępuje dotychczas pojawiające się w nauczaniu języka hasła wywoławcze: nauka o języku, gramatyka czy gramatyka funkcjonalna.

Z praktyki związanej z pracą z podręcznikami z serii *To lubię!* wyłoniła się propozycja struktury lekcji językowej:

1. Sytuacja wyjściowa – inicjowanie różnorodnych aktów mowy – *Wyobraźcie sobie...*
2. Obserwacja języka – ćwiczenia w doskonaleniu komunikatów, analiza materiałów przyniesionych przez uczniów – *JAK to powiedzieć w TEJ sytuacji?*
3. Samodzielne tworzenie przez uczniów krótkich wypowiedzi pisemnych związanych z daną sekwencją – *Macie chwilę czasu, by...*

²⁴ B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego...*, s. 15.

²⁵ M. Potaś, *Przegląd podręczników...*, s. 5.

4. Korekta wypowiedzi uczniów – *Zastanów się, jak to lepiej wyrazić...*
5. Prezentacja poprawionych tekstów – *Teraz ja! Teraz ja!*²⁶

Poszczególne fazom towarzyszą, jak widać, charakterystyczne akty mowy nauczyciela i uczniów, które podkreślają także sytuacyjny oraz funkcjonalny aspekt uczenia.

Wyznaczone etapy aktualizowane są w zależności od charakteru lekcji, zainteresowania uczniów, ich przygotowania, stopnia trudności materiału itd.

Cele lekcji według koncepcji komunikacyjnej są wyraźnie wskazane w poradniku dla nauczyciela. Nauczyciel znajdzie tam także opis działań skorelowanych z ćwiczeniami z zeszytu ucznia oraz materiał teoretyczny. Trzeba jednak wyraźnie powiedzieć, że praca z podręcznikami *To lubię!*, szczególnie w pierwszych latach, wymaga wiele zaangażowania i, co tu dużo mówić, codziennego przygotowywania się do lekcji. Przede wszystkim trzeba jednak podjąć decyzję o całkowitej zmianie sposobu pracy nad językiem uczniów.

8.2. Projekt „nowej metodyki”

Kształcenie umiejętności wypowiadania się, porozumiewania, tekst jako podstawowe pojęcie i jednocześnie właściwy przedmiot i narzędzie nauczania znalazły się też w centrum projektu metodyki zaproponowanej przez K. Bakulę²⁷. Według niego kształcenie językowe cechować powinno:

oparcie na tekście, nastawienie pragmatyczne (kompetencja komunikacyjna), nastawienie na semantykę, na wykonanie językowe i wykonanie w ogóle, nastawienie działaniowe i zadaniowe, oparte na wiedzy o świecie, podmiotowość, zorientowanie na etykę słowa i komunikacji językowej w ogóle, na spełnianie powinności egzystencjalnych i na wartości²⁸.

²⁶ Por. A. Leszczyńska, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej. Głos praktyka*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1, s. 9–12.

²⁷ K. Bakula, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.

²⁸ Tamże, s. 183.

Z tego uogólnienia wyprowadza K. Bakuła dziesięć głównych cech-zasad proponowanej koncepcji metodycznej:

1. Przedmiotem kształcenia jest tekst, rozumiany jako dyskurs, a także jako zachowanie językowe. Teksty podlegają obserwacji i analizie w procesie nauczania-uczenia się, a jednocześnie stanowią narzędzie rozwijania sprawności językowej.
2. Kształcenie językowe zorientowane jest na pragmatykę, a wiedza językowa, wprowadzana w sposób funkcjonalny, służy rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej. Konsekwencją takiego spojrzenia jest integracja ćwiczeń w mówieniu i pisanu oraz wiedzy o języku.
3. Uprzywilejowaną pozycję składni zajmuje semantyka, „oparta na pojęciu zmienności, w której znaczenie rozumiane jest nie jako takie, lecz jako zależne od użycia i od kontekstu, jako znaczenie czegoś dla kogoś”²⁹.
4. W kształceniu językowym ważne jest językowe wykonanie³⁰. Wiąże się to z postulatami pedagogiki twórczości, a także podporządkowaniem lekcji strategii operacyjnej.
5. Proces edukacyjny podporządkowany jest działaniu i realizacji zadań, co wiąże się z dynamiczną koncepcją języka. Kształcenie językowe rozumiane jest tu jako „czynienie, działanie, w którym działanie przez słowo jest częścią wielu różnorodnych działań nauczyciela i ucznia, wywołanych postawionym zadaniem”³¹. Praca na lekcji polega nie na gromadzeniu wiedzy o języku, ale na działaniach, wypowiedziach, aktach mowy, tekstach umieszczonych w kontekście.
6. Szkolne nauczanie ma służyć przede wszystkim człowiekowi (nie językoznawstwu i nie literaturze), stąd ważne miejsce wiedzy o świecie. Szkoła ma pomagać „w zdobyciu wiedzy o sobie samym i innych oraz wiedzy o świecie i możliwościach znalezienia miejsca w nim za pomocą pewnych językowych sprawności, narzędzi takich, jak wypowiedzi i teksty”³².

²⁹ Tamże, s. 189.

³⁰ Por. zaproponowany przez N. Chomsky’ego podział na kompetencję językową i językową realizację (wykonanie).

³¹ K. Bakuła, *Kształcenie językowe...*, s. 191.

³² Tamże, s. 194.

7. Kształcenie językowe cechuje podmiotowość rozumiana jako „zdolność (dysponowanie środkami, umiejętnościami, motywacjami) do wywierania wpływu na kształt struktury społecznej”³³.
8. Kształcenie języka uczniów związane jest ze zwracaniem uwagi na etyczny wymiar słowa, komunikacji, a więc także „zagadnienia prawdy, wartości, odpowiedzialności, w tym szczególnie odpowiedzialności za słowa”³⁴.
9. Podejmowanie w nauczaniu języka ważnych problemów egzystencjalnych.
10. Zorientowanie nauczania na wartości i wartościowanie.

8.3. Uczenie jako rozwijanie języka

Założenia leżące u podstaw tego podejścia do uczenia się/nauczania języka sformułował w serii artykułów Waldemar Martyniuk, jeden z autorów podręczników *To lubię!* dla technikum i liceum. Koncepcja ta nadaje się do opisu całego cyklu, także dotyczącego wcześniejszych etapów edukacji. Choć eksponowane są tu elementy, które dotyczą rozwijania języka, to nie traktuje się tego aspektu kształcenia w izolacji od tzw. kształcenia literackiego, wychodząc z założenia, że język jest obecny wszędzie, na każdej lekcji – istnieje w tekstach, z którymi się spotykamy, jest niezbędny do rozmowy o tym, co dla nas one znaczą, do rozmowy o nas samych, świecie i naszym w nim miejscu.

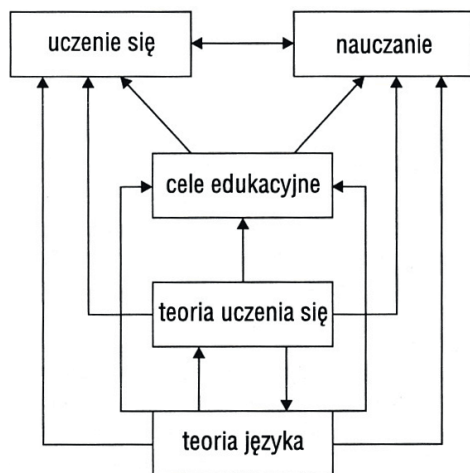
U podstaw myślenia o nauczaniu języka w szkole leży przekonanie, iż **ludzkie bycie w świecie ma charakter językowy**. Dzięki językowi poznajemy nas samych i innych ludzi. Ucząc się mówić, oswajamy i poznajemy świat³⁵. Przyjęcie takiego założenia stawia rozwijanie języka uczniów na pierwszym miejscu. Czyni z niego podstawowy i najważniejszy cel na-

³³ Z. Kwieciński, *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*, [w:] *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990. Cyt. za: K. Bakula, *Kształcenie językowe...*, s. 196.

³⁴ K. Bakula, *Kształcenie językowe...*, s. 196.

³⁵ Por. H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, wybór, oprac. i wstęp K. Michalski, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, PIW, Warszawa 2000, s. 55–56.

uczania. Dopiero sprawny język pozwoli uczniom na wyrażenie siebie i tego, co myślą o świecie. Podstawowe założenia koncepcji oraz relacje między elementami leżącymi u jej podstaw oddaje model³⁶:



W prezentowanym ujęciu język rozumiany jest jako kompetencja językowa – „szczególna właściwość umysłu ludzkiego pozwalająca na odnoszenie znaczenia do językowych form wypowiedzi – akustycznych (mowa), optycznych (gesty) i graficznych (pismo)”³⁷. Rozwijanie kompetencji językowej nie polega tylko i nie służy wyłącznie rozumieniu i tworzeniu wypowiedzi (nadawaniu i odbieraniu komunikatów), ale jest związane przede wszystkim z rozwojem osobowości uczącego się. Używanie języka, rozumienie i tworzenie tekstów poprzez odnoszenie ich do znaczeń prowadzi do tworzenia i rozwijania własnego, indywidualnego języka, jak i przyczynia się do rozwoju języka jako takiego. „Można powiedzieć, że język żyje, zmienia się i rozwija nieustannie, dopóki żyją i rozwijają się jego użytkownicy”³⁸.

³⁶ W. Martyniuk, *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 2, s. 42.

³⁷ W. Martyniuk, *Cele edukacji językowej*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 4, s. 50.

³⁸ W. Martyniuk, *Teoria języka jako podstawa koncepcji uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 2, s. 59.

Dla planowanych działań edukacyjnych istotne jest także to, jak rozumie się rozwój językowy. W prezentowanej koncepcji ważne są następujące ustalenia:

- kompetencja językowa jest wrodzoną właściwością umysłu;
- rozwój językowy polega na ciągłym poszerzaniu repertuaru sposobów rozumienia i tworzenia tekstów;
- rozwój językowy to także nadawanie sensów napotkanym wypowiedziom, łączenie ich z własnym doświadczeniem i sposobem postrzegania świata;
- rozumienie i tworzenie tekstów oznacza także rozwój osobowości i indywidualności każdego człowieka, który odbywa się w ramach pewnej wspólnoty;
- rozumienie i tworzenie tekstów przez jednostki jest jednocześnie współtworzeniem kultury;
- rozwój językowy nie odbywa się w sposób liniowy, ale przebiega holistycznie;
- dla rozwoju językowego najważniejsze jest „przeżycie”, czyli doświadczenie emocjonalne;
- rozwijanie kompetencji językowej jest możliwe w każdym wieku, zmienia się jedynie sposób i intensywność³⁹.

Przyjęta teoria języka i teoria rozwoju językowego prowadzi do wyznaczenia celów edukacji językowej. W prezentowanym przypadku najważniejszym celem jest „uświadomienie językowego charakteru ludzkiego bycia w świecie, pokazanie ważnej roli tej właściwości umysłu ludzkiego w doświadczaniu świata oraz przekonanie o konieczności jej rozwijania i korzyściach stąd płynących”⁴⁰. Praca nad językiem rozumiana jako rozwijanie kompetencji językowej prowadzić ma do rozwoju osobowości człowieka i umożliwiać lepsze funkcjonowanie w świecie. „Oznacza to kształcenie poczucia tożsamości, unikalności i miejsca własnej kultury [...] w obrębie większej ilości kultur”⁴¹. Celem edukacji językowej nie jest natomiast przekazywanie wiedzy dotyczącej opisu języka jako statycznego konstruktu ani w ogóle przekazywanie gotowej

³⁹ Tamże, s. 51–53.

⁴⁰ W. Martyniuk, *Cele edukacji...*, s. 52.

⁴¹ Tamże.

i niepodważalnej wiedzy o świecie, ale stwarzanie warunków do rozwoju, prezentowanie sposobów i zachęcanie do poznawania siebie i świata. Z takiego założenia wynikają najważniejsze umiejętności, których rozwijaniu ma sprzyjać koncepcja poststrukturalistyczna:

- rozumienie i tworzenie tekstów,
- obserwacja i krytyczna analiza rzeczywistości,
- analizowanie i wyciąganie wniosków,
- konstruktywne myślenie,
- zorganizowane działanie,
- podejmowanie decyzji.

Listę celów uzupełnia katalog cech charakteru, których wykształcenie wspierać powinna szkoła: „ciekawość świata, chęć jego poznawania, wrażliwość, otwartość na to, co nowe, inne, nieznanne; tolerancja, ale i krytycyzm; kreatywność, chęć działania, pewność siebie, odpowiedzialność, rozsądek”⁴².

Dla prezentowanego ujęcia kluczowe jest rozumienie czasownika „uczyć się”, a szczególnie tego aspektu jego znaczenia, który akcentuje aktywność podmiotu, pokazuje, iż działanie to jest skierowane na podmiot. Tak rozumiana jest w prezentowanej koncepcji także edukacja językowa – świadome i naturalne dążenie uczących się. Uczeń jako jej podmiot sam musi rozwijać swoją kompetencję językową, nikt nie może tego zrobić za niego ani dać mu jej gotowej. Może go tylko wspierać, pomagać, zachęcać, wskazywać kierunki i możliwości. Każdy rozwija też swoją kompetencję językową indywidualnie. Tak jak różnimy się między sobą jako ludzie, tak też różnie rozwijamy swój język⁴³.

W opisie koncepcji, zaproponowanym przez W. Martyniuka, znajdujemy także podpowiedzi, jak wspierać uczących się w rozwijaniu kompetencji językowej. Przede wszystkim znów podkreślić należy podstawową zasadę nauczania – postulat Humboldta – „Nie uczyć języka – stwarzajcie raczej możliwości do jego rozwoju”⁴⁴. Zatem, powtórzmy, nie o przekazywanie wiedzy chodzi, ale o budowanie okoliczno-

⁴² Tamże, s. 53.

⁴³ Por. W. Martyniuk, *Czym jest uczenie się języka*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 5, s. 51–54.

⁴⁴ W. Martyniuk, *Jak uczyć języka?*, „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 1, s. 47.

ści sprzyjających rozwojowi języka. Przy czym „odsłanianie tego, co wiemy o danym języku, jego pochodzeniu, historii i strukturze może wspomagać rozwój językowy uczących się, nie powinno się jednak stać celem samym w sobie”⁴⁵. Zadaniem nauczycieli jest otaczanie uczniów autentycznymi, znaczącymi, ważnymi z punktu widzenia rozwoju, inspirującymi tekstami oraz ich wspólna autentyzacja, czyli takie ich zastosowanie, „aby możliwa była obserwacja reguł językowych, czyli uwarunkowanych kulturowo i osobowościowo reguł reprezentowania znaczeń przez formy językowe oraz indywidualne, osobiste zrozumienie i użycie tych reguł”⁴⁶. Każdorazowemu spotkaniu z tekstem towarzyszyć powinna autentyczna jego interpretacja, pokazująca, co dana wypowiedź znaczy dla konkretnego czytelnika, dokonywane na podstawie tekstu transformacje i wreszcie tworzenie wypowiedzi. Wyklucza to pseudoheurzę, kierowanie do uczniów pytań zamkniętych i oczekiwanie jedynie słusznych odpowiedzi. Nauczyciel musi być autentyczny – tak w ocenie proponowanych tekstów, rozmowie na temat niesionych przez nie znaczeń, jak i w gotowości słuchania.

8.4. Koncepcje kształcenia językowego we współczesnych podręcznikach

Próbę klasyfikacji rozwiązań, które można spotkać w obecnych na rynku podręcznikach, zaproponował P. Zbróg. Motywacją dla podjętych działań było uzasadnione przekonanie o ogromnym wpływie rozwiązań podręcznikowych na praktykę szkolną. „Podręczniki te – jak pisze P. Zbróg – stanowią [...] swoiste wzorce dla nauczyciela, decydujące o tym, czego i w jaki sposób uczyć”⁴⁷. Zgadza się z tym również P. Kołodziej, pisząc: „Podręczniki w ogóle warto analizować. Podręcz-

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ P. Zbróg, *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego a potrzeby komunikacyjne uczniów*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007, s. 29–42.

nik to konkret, realne narzędzie uczenia i uczenia się, to organizator stylu pracy nauczyciela⁴⁸. Analizie zostały poddane zarówno podręczniki niepowiązane z prezentacją wpisanej w ich strukturę koncepcji, jak i te, którym towarzyszył opis koncepcji. Przeprowadzone obserwacje i porównania doprowadziły badacza do wyodrębnienia następujących modeli kształcenia językowego:

- model gramatyczny – skoncentrowany na opisie systemu języka, akcentujący wprowadzanie i znajomość terminów gramatycznych; preferuje ćwiczenia analityczno-opisowe: podkreślanie, wypisywanie, wyróżnianie itd.
- model kształcący kompetencje komunikacyjne z okazjonalną gramatyką – skoncentrowany na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, rzadko tylko wspieranej wiedzą o języku; ćwiczenia polegające na analizowaniu i tworzeniu wypowiedzi;
- model gramatyczny z okazjonalnym kształceniem kompetencji komunikacyjnych – podobny do modelu gramatycznego ze względu na dużą koncentrację na opisie języka; próby łączenia problematyki językowej z ćwiczeniami w używaniu języka w sytuacyjnym kontekście;
- model oddzielający naukę o języku i naukę używania języka – odzwierciedlony w strukturze podręcznika podział na lekcje o języku i lekcje, na których rozwijana jest sprawność porozumiewania się;
- model łączący komunikację z gramatyką – budowanie podręcznikowych rozdziałów łączących materiał gramatyczny, kontekst kulturowy i ćwiczenia akcentujące komunikacyjny aspekt nauczania języka;
- model eklektyczny – budowanie jednostek wokół wspólnego tematu tak, aby umożliwiały (nie zawsze spójne i uzasadnione) współwystępowanie fragmentów tekstów literackich, zadań, interpretacji, materiału gramatycznego, ortograficznego itd.⁴⁹.

Zaproponowane nazwy wskazują na dwa kryteria klasyfikowania podręczników do poszczególnych modeli: treści związane z rozwi-

⁴⁸ P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Collegium Columbinum, Kraków 2013, s. 225.

⁴⁹ Tamże.

janiem kompetencji językoznawczej (gramatycznej), treści związane z rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej. Można zatem powiedzieć o oddziaływaniu, współwystępowaniu, choć w różnych proporcjach, dwóch koncepcji nauczania języka: strukturalistycznej (odwołującej się do sytemu i koncentrującej się na jego opisie) i komunikacyjnej (skoncentrowanej na rozwijaniu kompetencji związanych ze skutecznym porozumiewaniem się). Zaproponowana klasyfikacja dobrze oddaje tendencje w nauczaniu języka, które znajdują swoją reprezentację w podręcznikowych rozwiązaniach. Jednak kryteria pozwalające na zakwalifikowanie podręcznika do jednego z modeli mogą podlegać dyskusji, szczególnie te z nich, które uzasadniają klasyfikację do modelu komunikacyjnego z okazjonalną gramatyką, modelu gramatycznego z okazjonalnym kształceniem kompetencji komunikacyjnych lub modelu łączącego komunikację z gramatyką. Wymagałoby to przynajmniej dokładnego obliczenia proporcji między ilością zawartych w nich ćwiczeń gramatycznych i komunikacyjnych. Jak wiedzą też wszyscy badacze podręczników, ich porównywanie bywa często bardzo trudne ze względu na różną strukturę. Dzieje się tak na przykład wtedy, gdy rozdzielone zostaną treści skierowane wyłącznie do nauczyciela od tych, przeznaczonych dla uczniów. Warto byłoby także przyglądać się wszystkim podręcznikom z wybranego cyklu na danym poziomie nauczania. Szczególnie wówczas, gdy wyprowadza się generalizujące wnioski na temat całości. Jednak podkreślić należy wartość zaproponowanego podziału, opisuje on bowiem stan kształcenia językowego w polskich szkołach. Przede wszystkim dokumentuje wspomnianą już walkę z gramatyką i o gramatykę. Obrazuje też pewne tendencje we wprowadzaniu nowych propozycji nauczania języka.

Osobnym problemem jest brak wyrazistej koncepcji wpisanej w niektóre podręczniki. Wydaje się zresztą, że autor klasyfikacji nie zauważa takiej konieczności, akceptując swoiste kompilacje różnych podejść do nauczania języka. W opinii Marii Jędrychowskiej podręcznik, jako efekt namysłu autorów, powinien być wykładnią określonej, możliwej do odczytania koncepcji edukacyjnej⁵⁰.

⁵⁰ M. Jędrychowska, *Konstrukcja podręcznika szkolnego jako wykładnia koncepcji edukacyjnej*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 3, s. 33–38.

Podsumowanie. Zaprezentowane tu ujęcia ułożone zostały w kolejności chronologicznej (z wyjątkiem próby porządkowania różnych podręczników). Oczywiście jest jednak, że komunikacyjny model nauczania i model poststrukturalistyczny, którego celem jest rozwijanie języka ucznia, są sobie bliskie. Także dlatego, że dotyczą koncepcji towarzyszącej serii *To lubię!* – praktycznej realizacji teoretycznego ujęcia. Ta teoretyczna refleksja rozwijała się wraz z podręcznikiem, początkowo była też przepracowanym w rozwijającym się zespole pomysłem, którego zapisana wersja pojawiła się później. Można też powiedzieć, że ze względu na istnienie bardzo szczegółowych, rozbudowanych poradników dla nauczyciela, gdzie starano się rozwiązać wszelkie wątpliwości, równie szczegółowe teoretyczne ujęcie nie było konieczne już na początku drogi. Podręcznikom i poradnikom towarzyszyło jeszcze, skierowane do nauczycieli i otwarte na ich propozycje, czasopismo „Nowa Polszczyzna” (wcześniej „Ojczyzna-Polszczyzna” i „Polszczyzna”), a także liczne, kilkudniowe nawet warsztaty dla nauczycieli zainteresowanych koncepcją, odbywające się w całym kraju. Okoliczności te nie pozostawały bez wpływu na kształt powstających później tekstów objaśniających teorię, czyli ich głębokie osadzenie w praktyce, odwołanie do podręcznikowych przykładów, możliwość wskazania miejsca konkretnej problematyki w całym edukacyjnym procesie. Tym między innymi różni się propozycja „nowej metodyki”, stworzona przez K. Bakulę, od koncepcji związanej z *To lubię!* Jednak wiele postulatów łączy wszystkie przedstawione tu pomysły na edukację. Przede wszystkim są to:

- podmiotowe traktowanie ucznia;
- miejsce tekstu w językowym kształceniu polonistycznym;
- konieczność zwrócenia uwagi na rozwój języka mówionego – kompetencji komunikacyjnej – w naturalnym kontekście wypowiedzi;
- uczenie przez wykonywanie, działanie, przez co rozumie się także tworzenie wypowiedzi;
- przesunięcie akcentu z teorii na praktykę, z wiedzy na umiejętność;
- traktowanie wiedzy o języku jako elementu wspierającego;
- orientacja na pragmatykę;

- nowe zagadnienia w kształceniu językowym, np. etyka i aksjologia, które do tej pory kojarzone były z lekcjami literackimi.

Upływ czasu, uważna obserwacja rzeczywistości szkolnej oraz edukacyjnego rynku pozwalają dzisiaj powiedzieć, że nowe sposoby rozwijania języka nie przyjęły się w polskiej szkole, w każdym razie nie jako ujęcie całościowe. Pokazują to także wyraźnie propozycje modeli kształcenia zaproponowane przez P. Zbróga. Szczególny opór wywoływała próba innego spojrzenia na naukę o języku. Opór ten dotyczył zresztą nie tylko nauczycieli, ale także rodziców. Efektem takiego niezrozumienia innej obecności, ale jednak obecności, gramatyki opisowej na lekcjach z *To lubię!* była niewielka książeczka, broszurka właściwie, która ujawnia istnienie gramatyki w zeszytach ćwiczeń. Wyjmuje zatem na powierzchnię to, co celowo zostało ukryte przed uczniami, a przeznaczone było tylko do wiadomości specjalisty-nauczyciela i szczegółowo opisane w poradniku. W broszurce tej, pod znamienym tytułem *Jak i gdzie jest gramatyka w „To lubię!” w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, czytamy:

Podejmowanie tematu gramatyki po tylu latach istnienia podręcznika *To lubię!* na rynku szkolnym może się niektórym wydać nieco dziwne. Wydaje się jednak, a potwierdzają to także spotkania z nauczycielami (i tymi, którzy już trochę uczą z *To lubię!*, i tymi, którzy dopiero zaczęli lub zamierzają zacząć), że może przydałby się wyizolowany z zeszytów do kształcenia językowego, pokazujący wszystko na temat obecności wiedzy systemowej czarno na białym, dowód, że gramatyka opisowa w *To lubię!* jest i jest jej prawie tyle, ile było dotąd, ale jest inaczej. Ci nauczyciele, którym takie dowody nie są potrzebne, bo już dawno wiedzą, jak jest naprawdę, także mogliby skorzystać z takiego materiału. Na myśl przychodzi tu co najmniej dwie możliwości. Po pierwsze można by to w prosty sposób wykorzystać w czasie rozmów z rodzicami, którzy mają obawy głównie przedegzaminacyjne, że ich dzieci nie będą wiedziały wszystkiego tego, czego ich uczono i czego do dziś w wielu szkołach się uczy w sposób tradycyjny, choć czasem nazywa się to nowoczesnym sposobem uczenia. Rodzicom nie ma co się dziwić, bo przecież specjalistami od nauczania języka polskiego najczęściej nie są i być nie muszą, a wyjaśnienie z pewnością się im należy i taki „wyciąg” z wiadomości systemowych mógłby to nauczycielowi ułatwić. Druga sytuacja, to

tkwiąca być może w nauczycielu chęć uporządkowania wiadomości, które przekazuje uczniom, a także być może próba prześledzenia, w jaki sposób te wiadomości się w różnych klasach układają, gdzie tkwi granica między etapem kształtowania pojęcia a wprowadzaniem terminu. Może także chęć odkrycia, w jaki sposób wiedza gramatyczna była ukrywana, jak dopasowywana do codziennych sytuacji językowych⁵¹.

Tekst ten miał przynieść dowody na prawdziwość wielu wynikających z koncepcji i konstrukcji podręcznika tez. Najbardziej jednak chodziło o pokazanie, że „wiedza dotycząca gramatyki opisowej języka polskiego jest składnikiem podręczników *To lubię!*”⁵². Okazało się zatem, że niezwykle trudne jest dokonanie zmiany w patrzeniu na edukację językową w szkole. Przytaczane już wcześniej argumenty za konieczną obecnością nauki o języku w szkole były wciąż żywe i obecne. I to się nie zmieniło. Patrząc na lekcje językowe w przeciętnej współczesnej polskiej szkole można dojść do wniosku, że bardzo trudne (jeśli nie niemożliwe) jest przeskoczenie pewnych, być może naturalnych, etapów rozwoju. Pisał o tym W. Martyniuk w odpowiedzi na tekst K. Bakuły *Koniec nauczania komunikacyjnego*⁵³: „To, że gdzie indziej odchodzi się od czegoś po trzydziestu latach funkcjonowania, stanowi jedynie przykład logicznego rozwoju. [...] Myślenie komunikacyjne o języku polskim jako ojczystym dopiero u nas raczkuje. Nie sądzę, abyśmy mogli ten etap po prostu przeskoczyć i przejść od razu do nauczania np. «kontekstowego»”⁵⁴. Podobne skojarzenie wywołuje lektura książki Jana Sowy *Inna Rzeczpospolita jest możliwa! Widma przeszłości, wizje przyszłości*. Książka, rzecz jasna, nie dotyczy edukacji, ale także podkreśla konieczność przechodzenia kolejnych etapów, tyle że w rozwoju społeczno-gospodarczym. Zwraca uwagę na istnienie pewnej logiki rozwoju historycznego, logiki następowania po sobie ustrojów poli-

⁵¹ M. Potaś, *Przegląd podręczników...*, s. 3.

⁵² Tamże.

⁵³ K. Bakuła, *Koniec nauczania komunikacyjnego*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 2004, nr 2, s. 26–32.

⁵⁴ W. Martyniuk, *Koniec nauczania komunikacyjnego – czyżby?!*, „Nowa Polszczyzna” 2004, nr 5, s. 24.

tyczno-społeczno-gospodarczych⁵⁵. Z kolei związek między sytuacją społeczno-gospodarczą a edukacją jest oczywisty i obydwie te sfery w sposób bezpośredni wpływają na siebie. Być może także w rozwoju edukacji, następowaniu po sobie pewnych, nazwijmy to, wizji kształcenia powinna występować taka logika następstwa. A może trzeba poszukać innej drogi?

⁵⁵ J. Sowa, *Inna Rzeczpospolita jest możliwa! Widma przeszłości, wizje przyszłości*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2015.

9

PODEJŚCIE KOMUNIKACYJNO-KOGNITYWNE

Naturalną konsekwencją przeprowadzonych obserwacji, analiz, lektur i przemyśleń powinna być własna propozycja dotycząca uczenia języka polskiego na lekcjach tego przedmiotu. Nie będzie to jednak żadna rewolucja. Nie o rewolucję też chodzi. Częste, a tym bardziej gwałtowne zmiany nie służą bowiem edukacji. Będzie to zatem kolejna próba dostosowania edukacyjnych wizji do zastanych warunków, ze szczególnym uwzględnieniem tradycji, przyzwyczajzeń, mentalności uczących i decydujących o kształcie edukacji, ale bez rezygnowania z ustaleń językoznawstwa, psychologii, neurobiologii i innych dziedzin, a także praktycznych rozwiązań dydaktyk nauczania innych języków. Zawsze jednak z uwzględnieniem perspektywy ucznia jako podmiotu nauczania. To propozycja, która wykorzystuje ustalenia twórców komunikacyjnej koncepcji nauczania, a jednocześnie, dzięki nawiązywaniu do podejścia kognitywnego, zwraca uwagę na możliwości, jakie stwarza coraz lepsze rozumienie funkcjonowania procesów poznawczych. Jedną z motywacji jest poszukiwanie sposobów na pogodzenie różnych tendencji w nauczaniu języka z pożytkiem dla uczniów, a także wykorzystanie tego, co się dzięki reformie z lat dziewięćdziesiątych udało osiągnąć. Myślę tu o perspektywie socjolingwistycznej, podejściu pragmalingwistycznym, akcentowaniu konieczności praktykowania języka w kontekście, zwracaniu uwagi na relacje między funkcją a językowym kształtem wypowiedzi itd. Zagadnienia te, a szczególnie specyficzne dla nich spojrzenie na język, przebiły się do myślenia o edukacji językowej, co potwierdza choćby obecność w podręcznikach szkolnych ćwiczeń uwzględniających tę perspektywę (por. rozdz. 7.2).

Prezentowana propozycja jest więc próbą pogodzenia dwóch nurtów w dydaktyce języka polskiego: skoncentrowanego na teorii ilustrowanej praktyką i skoncentrowanego na praktyce wspieranej teorią. Nie chodzi jednak o to, aby na lekcji było trochę tego i trochę tego, ale żeby podejmowane działania podporządkowane były długoterminowemu celowi, jakim jest rozwijanie świadomości językowej ucznia. Projektowane działania powinny uwzględniać stymulowanie rozwoju struktur poznawczych i intelektualnych poprzez takie konstruowanie sytuacji lekcyjnych, aby wykorzystywały one doświadczenia uczniów jako punkt wyjścia do kształcenia umiejętności, sprawności, a także poszerzania możliwości opisu i rozumienia świata. Z działaniami tymi powinna wiązać się troska o wyposażenie uczniów w narzędzia opisu i interpretacji rzeczywistości, tworzenie okoliczności do nabywania świadomości w zakresie wykorzystywania tych narzędzi, a także organizowanie sytuacji, w których ich stosowanie jest celowe, przekonujące i uzasadnia konieczność ich poznawania. Nabywanie przez uczących się świadomości językowej nie może polegać jednak na przyswajaniu gotowego materia-

Tabela 6. Porównanie koncepcji edukacyjnych

Edukacja tradycyjna		Edukacja nowoczesna, poststrukturalistyczna
Dążenie do perfekcji, odtwarzanie zewnętrznych wzorów		Akceptacja dla popełniania błędów, indywidualizmu uczniów
Dyscyplina rozumiana jako przestrzeganie ról społecznych		Dyscyplina rozumiana jako współpraca i wsparcie
Nauczanie/uczenie się traktowane jako przekazywanie i przyswajanie		Nauczanie/uczenie się traktowane jako tworzenie i odkrywanie
Zapamiętywanie	→	Rozwiązywanie problemów
Rozwój intelektualny		Samodzielne myślenie, rozwój emocjonalny i społeczny
Nauczanie/uczenie się teraz – wykorzystanie w przyszłości		Nauczanie/uczenie się tu i teraz – wykorzystanie tu i teraz
Naginanie, dostosowywanie ucznia do systemu		Przewodzenie, prowadzenie, kierowanie uczniem
Przepaść między szkolną edukacją a realnym życiem		Związek między szkolną edukacją a realnym życiem

Źródło: opracowanie własne

lu, ale na jego odkrywaniu i samodzielnym ujmowaniu w kategoriach językowych. Wiąże się to z akceptacją dla procesualności poznawania, czyli ze zgodą na to, że uczenie się wymaga czasu i aktywności uczącego się, a także często jest oparte na błędach. Różnice między dominującymi sposobami rozumienia celów edukacji językowej prezentuje tabela 6.

Podstawy proponowanego podejścia zostały zebrane w kolejnych podrozdziałach. Stopień rozwinięcia poszczególnych zagadnień jest różny. Wynika to z faktu, iż o niektórych sprawach była już mowa wcześniej, w związku z tym nie ma konieczności ponownego ich rozważania.

9.1. Językowy charakter ludzkiego bycia w świecie

Ponieważ ludzkie bycie w świecie ma charakter językowy, dzięki językowi i przez język odbywa się także edukacja. Rozwijanie języka jest zatem jednym z najważniejszych aspektów nauczania szkolnego. Język jest wyróżnikiem ludzkiej egzystencji (por. rozdz. 1)¹. Przyjęcie takiego założenia powoduje, iż przed szkolnym uczeniem języka staje niezwykle ważne zadanie kształtowania narzędzia, które pozwoli na językowe ujmowanie otaczającego świata, włączanie jego przejawów do osobistego doświadczenia, dzielenie się tym doświadczeniem z innymi, rozumienie i interpretowanie teraźniejszości i przeszłości, przewidywanie przyszłości. Jak pisze R.W. Smith, język tworzy cały świat, w którym człowiek żyje: „Ponieważ koncepcje, którymi kierują się ludzie w swoim życiu, wywodzą się tylko z percepcji i języka oraz ponieważ percepcji dokonuje się i interpretuje tylko za pomocą wcześniejszych koncepcji, człowiek żyje jakby w gmachu zbudowanym przez język”². Sądzę, iż dalsze rozwijanie tej oczywistej myśli mogłoby być dla czytelnika męczące. Zdaję sobie sprawę, że znaczenie języka, także w procesie szkolnego uczenia się i nauczania, było już podkreślane wiele razy. Może nawet zbyt wie-

¹ Interesujący może okazać się także zbiór cytatów na temat natury języka dokonany przez N. Postmana. Por. tegoż, *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąc, PIW, Warszawa 2001, s. 190–197.

² R. W. Smith, *Linguistics in Theory and in Practice*. Cyt. za: N. Postman, *W stronę...*, s. 190.

le. Jednak obserwacja rzeczywistości, nie tylko szkolnej, pokazuje, iż problematyka ta jest wciąż mało doceniana, często pozostaje w sferze deklaracji i postulatów. Rozwijanie świadomości językowej uczniów (szczególnie jeśli chodzi o kompetencję komunikacyjną) schodzi na plan dalszy wobec innych zobowiązań, stąd zgoda w szkole na wypowiedzi jednowyrazowe, półsłówka, a także wyraźną przewagę komunikacyjną nauczyciela na lekcjach³. Odnosi się to bezpośrednio do celów lekcji (nie zawsze w ten sposób wyrażonych wprost) związanych przede wszystkim z przekazywaniem wiedzy.

9.2. Ekocentryzm, antropocentryzm, podmiotowość

Kształcenie językowe (tak jak cała edukacja) jest projektowane z uwzględnieniem centralnej pozycji podmiotu uczącego się, jego rozwoju, zainteresowań i potrzeb, a także z perspektywy antropocentryzmu akcentującego centralną pozycję człowieka⁴. W ostatnich latach coraz częściej mówi się o poszerzeniu edukacyjnej perspektywy o podejście ekologiczne⁵. Być może jednak kwestia ta wymaga przynajmniej krótkiego objaśnienia.

Jednym z istotniejszych wyróżników naszych czasów, od końca XIX wieku, a szczególnie ostatnich sześćdziesięciu lat, jest narastające w tempie lawinowym poczucie zagrożenia ekologicznego. Jest ono spowodowane rabunkową gospodarką człowieka surowcami naturalnymi, rozpasanym konsumpcjonizmem o charakterze globalnym, nie mającym ograniczeń dążeniem

³ Por. przypis 25, s. 248.

⁴ Por. rozważania na temat antropocentrycznego modelu kształcenia polonistycznego: M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996; Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003.

⁵ Por. np. S. Gajda, *Współczesna polska rzeczywistość językowa i jej badanie*, [w:] *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, red. J. Miodek, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999.

do ciągłego wzrostu gospodarczego i uczynienia z tego zasadniczego celu globalnej cywilizacji ludzkiej, gdzie pomija się problemy nie tylko naszego stosunku do świata, ale szczególnie do zwierząt. Zagrożenie ekologiczne jest najbardziej złowieszczyim megatrendem współczesnej ludzkości⁶.

Wpisanie perspektywy **ekofilozoficznej** w edukację polonistyczną nie jest tylko uwrażliwianiem na przyrodę i jej ochronę. Chodzi tu raczej o zmianę spojrzenia na hierarchiczne układy w otaczającym nas świecie. Zdzisława Piątek opisuje trzy takie perspektywy:

- antropocentryczną – obejmuje typowy dla człowieka sposób doświadczania świata;
- homocentryczną – traktuje człowieka jako miarę wszechrzeczy, jedyną istotę, która potrafi wartościować i poznawać świat; ma nieograniczone prawo do „używania” przyrody;
- biocentryczną – akcentuje współistnienie wszystkich istot żywych⁷.

Dla biocentryzmu istotne są następujące przekonania:

1. Nie tylko człowiek, ale także pozaludzkie istoty żywe mają wartość wewnętrzną.
2. Nie tylko człowiek, ale także pozaludzkie istoty żywe realizują właściwe im wartości witalne i wiedzą, jak mają żyć zgodnie z własną naturą.
3. Każda istota żywa jest miarą tych aspektów środowiska, z którymi współdziała po to, aby żyć.
4. Biosfera nie powinna być eksploatowana i zarządzana wyłącznie z punktu widzenia interesów człowieka⁸.

Taki punkt widzenia pozwala zwrócić uwagę na to, że człowiek/ludzkość jest tylko jednym z elementów przyrody, wcale nie uprzywilejowanym. Nie egzystuje on wbrew, ponad czy obok przyrody, w związku z tym jego interesy nie są sprzeczne z interesami innych istot żywych. Niszczenie środowiska szkodzi wszystkim w równym stopniu. Podej-

⁶ L. Gawor, J. Lejman, *Ekologiczne postrzeganie świata*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny” 2005, T. 11, s. 7.

⁷ Z. Piątek, *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*, Księgarnia Akademicka, Kraków 1998, s. 11–14.

⁸ Tamże, s. 11–12.

ście biocentryczne nie wyklucza jednak **antropocentryzmu**, ponieważ „człowiek na zawsze stanowi centrum świata przezeń doświadczanego, a światy doznań innych gatunków są dla nas nieosiągalne [...]. Z tego jednak, że stanowimy centrum naszych doznań nie wynika, że stanowimy centrum świata jako takiego”⁹ – pisze Z. Piątek. To nowe, holistyczne spojrzenie na relacje między człowiekiem i przyrodą, celowe łączenie perspektywy antropocentrycznej, polegającej w przypadku edukacji polonistycznej na formacji osobowości¹⁰, z perspektywą biocentryczną (ekocentryczną), zwracającą uwagę na konieczność integralnego traktowania przyrody i świata człowieka, wydaje się więc konieczne i możliwe.

Podejście holistyczne, uwzględniające jednak fakt, iż to człowiek jest podmiotem edukacyjnych procesów, gwarantuje, że tekst, zagadnienie pojawia się na lekcjach nie z powodu zobowiązań wobec macierzystej dziedziny wiedzy (literaturoznawstwa, językoznawstwa, sztuki, ekologii itd.), ale dlatego, że dotyka ważnych problemów z punktu widzenia bycia człowiekiem. Ich rozwiązania, objaśnienia można i trzeba szukać w literaturze i innych tekstach kultury i to jest właśnie główny powód zajmowania się nimi. Towarzyszyć powinien temu także namysł nad tym, w jaki sposób używa się w nich języka dla kształtowania znaczeń – i to jest polonistyczne zobowiązanie. Rozmowa o problemach ważnych z perspektywy człowieka i środowiska, w którym on żyje, powinna mieć szansę być obecna na wszystkich lekcjach języka polskiego i nie tylko. Jest dla niej miejsce także na lekcjach skoncentrowanych na kształceniu językowym. Oglądowi mogą być poddawane wtedy teksty poruszające problematykę związaną na przykład z wyborami żywieniowymi dokonywanymi przez różnych ludzi, adopcją zwierząt ze schroniska, ochroną środowiska (segregacja śmieci, dbanie o czystość otoczenia, dokarmianie zwierząt zimą; w szerszej perspektywie także zjawiska związane z globalnym ociepleniem) itd. Odpowiedni dobór materiałów pozwoli na ćwiczenie różnych potrzebnych w życiu umiejętności, np.: analizowania wypowiedzi ze względu na dobór argumentów i kontrargumentów, obserwację struktury tekstu argumentacyjnego, formułowanie tezy/hipotezy, hierarchizowanie argumentacji, dobór przykładów,

⁹ Tamże, s. 158.

¹⁰ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 101.

wnioskowanie, podsumowywanie, uogólnianie. Lekcje takie mogą prowadzić również w stronę ćwiczenia umiejętności dyskusowania, prowadzenia debaty, z uwzględnieniem etycznego wymiaru języka. Jest to także okazja do zaproponowania działań twórczych, np. formułowania haseł „za” i „przeciw” jakiejś problematyce, ćwiczeń w konstruowaniu i wygłaszaniu przemówień, przygotowywaniu głosu w dyskusji, zbieraniu i wykorzystywaniu we własnej wypowiedzi informacji z różnych źródeł, przygotowywaniu plakatów, ogłoszeń, filmów.

Perspektywa antropocentryczna, akcentująca ludzki sposób postrzegania i doświadczania świata, w praktyce szkolnej musi uwzględniać także indywidualny, podmiotowy charakter tego kontaktu.

9.2.1. Różni uczniowie – różne inteligencje

Podmiotowe traktowanie uczniów wymaga od nauczycieli postrzegania ich jako jednostek, indywidualności różniących się od siebie predyspozycjami oraz takiego organizowania pracy, aby te odmienności wykorzystać w procesie nauczania/uczenia się. Wsparciem może okazać się koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, który wyróżnił osiem inteligencji-zdolności:

- inteligencja lingwistyczna – zdolność swobodnej manipulacji językiem;
- inteligencja logiczno-matematyczna – zdolność do myślenia koncepcyjnego, abstrakcyjnego; dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, logicznej analizy problemu, dokonywania operacji matematycznych;
- inteligencja muzyczna – zdolność rozpoznawania dźwięków, rytmów, nut, komponowania, zapamiętywania melodii;
- inteligencja cielesno-kinestetyczna – wyróżnia ją zapamiętywanie przez działanie i bardzo dobra koordynacja ruchowa;
- inteligencja wizualno-przestrzenna – zdolność interpretacji obrazów, rysunków, wykresów, umiejętność tworzenia umysłowych modeli świata przestrzennego i działania w odniesieniu do tych modeli;
- inteligencja naturalistyczna (przyrodnicza) – zdolność kategoryzacji, katalogowania informacji i szczególna wrażliwość na środowisko przyrodnicze;

- inteligencja intrapersonalna – zdolność do autorefleksji i autoanalizy, rozumienia samego siebie;
- inteligencja interpersonalna – umiejętność budowania prawidłowych relacji z innymi ludźmi¹¹.

Specyfiką polskiej szkoły jest najczęstsze uaktywnianie inteligencji werbalnej (lingwistycznej). Myślę tu o wszystkich przedmiotach, jednak bardzo wyraźnie uwidacznia się to także na języku polskim. Taka sytuacja z góry preferuje uczniów, którzy posiadają największe zdolności mieszczące się w kręgu tej inteligencji. Na największe powodzenie w nauce może w związku z tym liczyć uczeń, który lubi czytać i słuchać czytanych tekstów, chętnie uczestniczy w rozmowie, potrafi objaśnić, obronić, uzasadnić swoje stanowisko; zajmują go działania na słowach itd. Połączenie inteligencji werbalnej ze śmiałością w kontaktach międzyludzkich oraz chęć do nauki to pewny szkolny sukces. Nie znaczy to jednak, że uczniowie, których zdolności w zakresie posługiwania się słowem nie są największe, nie mogą wnieść czegoś wartościowego do problematyki związanej z przedmiotem. Terapeuci podpowiadają, jak wykorzystać na lekcjach języka polskiego dzieci z bardziej rozwiniętymi innymi uzdolnieniami. Poniżej zebrano działania „polonistyczne”, które można zaproponować uczniom o innych zdolnościach:

- inteligencja matematyczno-logiczna – planowanie wycieczek i podróży, opracowywanie harmonogramów, układanie treści w porządku logicznym, formułowanie hipotez, zadawanie pytań itd.
- inteligencja wizualno-przestrzenna – tworzenie rysunków, wytyczanie tras na mapach, graficzne przedstawianie informacji, nagrywanie filmów, tworzenie prezentacji itd.
- inteligencja fizyczno-kinestetyczna – odgrywanie ról, prace ręczne (makiety, kukiełki, scenografie), techniki dramowe itd.
- inteligencja muzyczno-rytmiczna – naśladowanie rytmu, rytmizacja tekstów, dobieranie muzyki do tekstu, wymyślanie rymów, kreowanie obrazów/tekstów w związku z muzyką itd.
- inteligencja interpersonalna – praca w zespołach, pomoc w nauce, ćwiczenia w komunikowaniu się itd.

¹¹ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

- inteligencja intrapersonalna – lektura biografii i książek zwracających uwagę na psychikę, pisanie dziennika, pamiętnika itd.

Jeśli założymy, że każdy człowiek posiada wszystkie rodzaje inteligencji, różny jest tylko stopień ich rozwinięcia, rozpoznanie predyspozycji uczniów daje nauczycielowi wiele nowych możliwości. Z jednej strony może on wykorzystywać zidentyfikowane uzdolnienia do rozwijania innych, z drugiej natomiast potraktować akcentowanie zdolności dziecka jako sposób na budowanie jego samoświadomości i poczucia własnej wartości¹².

Podmiotowe traktowanie ucznia uzewnętrznia się także w stosowanych w klasie procedurach doboru problematyki i materiałów lekcyjnych, a także w ciągłej gotowości nauczyciela do podejmowania tematyki ważnej dla uczniów, także tej, która pojawia się z ich inicjatywy. Profesjonalizm uczącego wyraża się w umiejętności wykorzystania zaangażowania uczniów do planowego i efektywnego rozwoju ich świadomości językowej. Wzorcową praktyką jest tu propozycja wykorzystywana przez nauczycieli pracujących z podręcznikami z serii *To lubię!* w przypadku wyboru lektur. Każdy uczeń ma szansę zaproponować tekst do czytania przez całą klasę, prezentując swoją opinię na temat wybranej książki. Może ona mieć postać recenzji, wypowiedzi krytycznej, scenki, filmu, reklamy, prezentacji itd. O wyborze lub odrzuceniu decyduje oczywiście cała klasa¹³. Prace wykonywane przez uczniów

¹² O problemie wykorzystywania predyspozycji uczniów w edukacji szkolnej pisała m.in. W. Bednarkowa w książce *O talentach w szkole czyli 7 wspaniałych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010. Por. także M. Pamuła, D. Sikora-Banasik, *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2008; E. Suchecka, *Uczymy inaczej. Inteligencje wielorakie w nauczaniu języka angielskiego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002; D. Gmosińska, W. Woźniak, *Inteligencje wielorakie w nauczaniu ortografii. 7 walizek*, Harmonia, Gdańsk 2012; M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.

¹³ Por. np. Z. A. Kłakówna, K. Wiatr, I. Steczko, *Nowe To lubię! Książka dla nauczycieli i rodziców. Klasa 4*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007, s. 108–109.

w związku z lekturą są jednocześnie okazją do rozwijania języka, podnoszenia świadomości młodych autorów w zakresie relacji między dobrem gatunku, środków językowych a funkcją tworzonej wypowiedzi. Podejmowane działania pokazują także wachlarz możliwości, z których można wybierać. Pole dla różnych działań związanych z obserwacją języka otwiera też analiza i korekta języka wypowiedzi powstających w sytuacji przekonywania do wyboru lektury. Spełnia się tu postulat integracji lekcji literackich i językowych. Jest to także przykład funkcjonalnego nauczania języka. Używanie języka w autentycznej sytuacji komunikacyjnej, analiza wypowiedzi oraz wsparcie zaobserwowanych konstrukcji językowych objaśnieniami dotyczącymi struktury prowadzi do wzrostu świadomości językowej uczniów.

Nie chodzi jednak tylko o podmiotowe traktowanie uczących się. Równie ważne jest takie traktowanie nauczycieli, którzy, obdarzeni zaufaniem w kwestii ich profesjonalizmu, mogliby sami kształtować proces nauczania w ramach wskazanych przez ogólną podstawę programową. Im większa szczegółowość tego dokumentu, tym większe prawdopodobieństwo schematyzmu w uczeniu, tym większa kontrola i tym pewniejsze dążenie do precyzyjnego wypełniania ogólnie nawet zarysowanych obligacji¹⁴. Oczywiście w tym kontekście natychmiast pojawia się problem przygotowania nauczycieli i ich gotowość do podejmowania odpowiedzialności za to, co dzieje się w klasie. Jest to jednak temat, któremu z pewnością poświęcić można niejedną książkę i niejedną już poświęcono.

9.2.2. Ocenianie kształtujące

W kręgu podmiotowego myślenia o edukacji mieści się także ocenianie kształtujące¹⁵. Można powiedzieć, że w edukacji polonistycznej było one obecne od dawna w postaci recenzji pod pracami pisemny-

¹⁴ Por. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, wybór i oprac. A. Piotrowski, tłum. i wstęp Z. Bokszański, A. Piotrowski, PIW, Warszawa 1990.

¹⁵ Promocją oceniania kształtującego zajmuje się m.in. Centrum Edukacji Obywatelskiej; www.ceo.org.pl.

mi. Jednak jakość tych opinii często pozostawiała wiele do życzenia ze względu choćby na nadmierną skrótowość, która w efekcie prowadziła do braku sensownego, informującego przekazu czy zbyt wielkiej koncentracji na wadach i usterkach wypowiedzi, której dotyczyła. Za prekursorów oceniania kształtującego uważa się brytyjskich badaczy. Do swojego eksperymentu włączyli oni nauczycieli, którzy mieli za zadanie wybrać jeden dowolny element oceniania kształtującego i zastosować go w swoich klasach¹⁶. W polskich publikacjach zajmujących się tą problematyką wskazuje się na dwie podstawy prawne. Pierwsza z nich to system oceniania wewnątrzszkolnego, który określa, iż ocena ucznia spełniać powinna następujące cele:

- informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i postępach w tym zakresie;
- udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju;
- motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce;
- dostarczanie rodzicom lub prawnym opiekunom oraz nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, a także specjalnych uzdolnieniach;
- umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej¹⁷.

Tematyka związana z ocenianiem znalazła miejsce także w podstawie programowej. Czytamy tam:

[...] każdy uczeń jest oceniany na co dzień, w trakcie całego roku szkolnego przez swoich nauczycieli. Właściwie stosowana bieżąca ocena uzyskiwanych postępów pomaga uczniowi się uczyć, gdyż jest formą informacji zwrotnej przekazywanej mu przez nauczyciela. Powinna ona informować ucznia o tym, co zrobił dobrze, co i w jaki sposób powinien jeszcze popra-

¹⁶ D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce. Z przykładami z kursu internetowego „Akademii Szkoły uczącej się”*, CEO, Warszawa 2006.

¹⁷ §3 ust. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, „Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej”, nr 83, poz. 562 z późn. zm.

wić oraz jak ma dalej pracować. Taka informacja zwrotna daje uczniom możliwość racjonalnego kształtowania własnej strategii uczenia się, a zatem także poczucia odpowiedzialności za swoje osiągnięcia. Ocenianie bieżące powinno być poprzedzone przekazaniem uczniowi kryteriów oceniania, czyli informacji, co będzie podlegało ocenie i w jaki sposób ocenianie będzie prowadzone¹⁸.

W dokumencie akcentowana jest raczej diagnostyczna, a nie klasyfikująca funkcja oceniania, które powinno przede wszystkim służyć uczniowi i wspierać jego rozwój. Podobnie scharakteryzowane zostały cele oceny kształtującej, jako elementu rozwijającego, motywującego i informującego ucznia, na jakim etapie zdobywania wiedzy i umiejętności się znajduje. Jedną z najważniejszych cech tak formułowanej oceny jest podkreślanie pozytywnych aspektów pracy ucznia, a także wskazywanie konkretnych sposobów doskonalenia. „Ogromnie ważna jest funkcja bodźców pozytywnych w ocenianiu. Uczeń powinien czuć, że jest przede wszystkim oceniany za to, co osiągnął, co zrobił dobrze, ile potrafi, a nie za to, czego nie umie. Każda kontrola powinna mu przynosić informację, ile już umie, a także przekonanie, że na pewno może osiągnąć więcej”¹⁹.

Kwestią kluczową dla tego sposobu oceniania jest konstrukcja wypowiedzi oceniałej. Danuta Sterna wskazuje cztery elementy składowe:

¹⁸ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej”, nr 4, poz. 17.

¹⁹ A. Janus-Sitarz, *Komu potrzebne jest ocenianie? Wokół ewaluacji osiągnięć ucznia*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Univeristas, Kraków 2004, s. 246. Por. także A. Wójtowicz-Stefańska, *Ocenianie*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011; B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1999; B. Niemierko, *Ocena i ocenianie w szkole*, [w:] tegoż, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 184–206; A. Leszczyńska, *Planowanie z myślą o ocenianiu*, „Nowa Polszczyzna” 1998, nr 4, s. 3–6; M. Rauch, B. Stec-Świdarska, *Jak oceniać?*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 1, s. 14–16; W. Martyniuk, *Ocenianie umiejętności językowych*, „Nowa Polszczyzna” 2004, nr 1, s. 40–45.

- skupienie się nad wyszczególnieniem i docenieniem dobrych elementów pracy ucznia;
- odnotowanie tego, co wymaga poprawy lub dodatkowej pracy ze strony ucznia;
- wskazówki dla ucznia, w jaki sposób powinien poprawić pracę;
- wskazanie kierunku, w którym uczeń powinien pracować, aby dbać o rozwój²⁰.

Trzeba podkreślić, że każdy pracujący w ten sposób nauczyciel z czasem wypracowuje własny sposób budowania oceny. Nie zawsze musi ona przybierać formę pisemną. Ważne jednak, aby motywowała, a także wskazywała kierunek dalszej pracy i podsuwała konkretne narzędzia. H. Gardner zwraca uwagę na konieczność wykorzystywania oceny dla dobra ucznia:

Ocen powinno się dokonywać przede wszystkim po to, by pomóc uczniom. Jest obowiązkiem oceniającego dostarczyć uczniowi informacji, które będą dla niego pomocne w danej chwili – wskazać jego mocne i słabe strony, zasugerować, nad czym powinien pracować, jakie nawyki są dobre, a jakie nie, czego będzie od niego oczekiwał podczas następnego oceniania [...]. Ważne jest zwłaszcza to, aby część tych informacji przybrała formę konkretnych sugestii i wskazówek, na jakich uzdolnieniach powinien się uczeń opierać²¹.

Komentarz towarzyszący pracy ucznia (zadaniem było zredagowanie przepisu na fantastyczną potrawę, którą przyrządzał Pan Kleks) mógłby przybrać taką formę: „Piotrku, dobrze zbudowałeś swój przepis. Wymyśliłeś ciekawe składniki, szkoda, że ich nie pogrupowałeś. Dobrze opisałeś sposób wykonania. Zachowałeś kolejność czynności, jednorodną formę. Uwaga na precyzję: które szkiełka trzeba wrzucić? A co z brązowym prochem?”²². Nie musi to być jednak ciągły, spójny tekst. Podobną funkcję, choć słabiej akcentującą nawiązywanie kontaktu, pełnią oceny-komentarze tabelaryczne, które zwracają uwagę na konkretne elementy ocenianej wypowiedzi, a także wskazują poziom ich spełnienia.

²⁰ D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce...*, s. 96.

²¹ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie...*, s.246.

²² Komentarz ten towarzyszył pracy ucznia jednej z krakowskich szkół. Otrzymał dzięki uprzejmości polonisty – Krzysztofa Wiatra.

Podsumowując można powiedzieć, iż szkolna edukacja powinna stwarzać możliwości do rozwoju ucznia-podmiotu, części przyrody, członka wspólnoty ludzkiej i niepowtarzalnej indywidualności. To trudne zadanie, a nawet niewykonalne, jeśli zabraknie motywacji uczących się i ich poczucia odpowiedzialności za własny rozwój.

9.3. Autentyczność

Ważną cechą całej edukacji jest autentyczność. Dotyczy ona nauczania na wielu jego płaszczyznach. Jest to więc konstruowanie lekcyjnych działań wokół autentycznych tekstów – zarówno literackich, jak i tych odzwierciedlających codzienną komunikację. W przypadku tzw. lekcji językowych punktem wyjścia dla różnego typu działań może być zarejestrowana, zapisana wypowiedź, reprezentująca typowe zachowanie językowe w danej sytuacji komunikacyjnej; może to być wypowiedź zaproponowana przez uczniów, dokumenty życia codziennego (ogłoszenia, zaproszenia, informacje prasowe itd.), ale także odpowiednio dobrany fragment tekstu literackiego. Projektowane działania powinny natomiast stwarzać okazję do autentycznej rozmowy, autentycznej interpretacji, znaczy to, że „nadawane jest im każdorazowo znaczenie takie, jakie wyzwalają one u danego, indywidualnego odbiorcy”²³. Praca z tekstem to, jak pisze W. Martyniuk, wspólna autentyzacja²⁴, czyli takie zastosowanie tekstów, które umożliwia obserwację języka i jego działania oraz wypracowanie własnych strategii użycia i zrozumienia reguł. Warunkiem powodzenia pracy jest także autentyczność nauczyciela, który potrafi prowadzić rzeczywistą, prawdziwą rozmowę o tekstach. Jest naprawdę zainteresowany tym, co myślą o nich uczniowie. Projektuje działania, które ujawniają twórczy potencjał uczniów, tkwiący także w ich języku. Nie zasłania się pseudoheurą, której celem jest

²³ W. Martyniuk, *Jak uczyć języka?*, „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 1, s. 47. W kontekście czytania tekstów literackich pisała o tym również A. Janus-Sitarz w książce *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009.

²⁴ W. Martyniuk, *Jak uczyć języka?...*, s. 47.

odkrywanie odpowiedzi zaplanowanych wcześniej przez nauczyciela²⁵. Wymaga to od nauczyciela profesjonalnego przygotowania w zakresie dziedzin powiązanych z językiem polskim jako przedmiotem nauczania, ale także znajomości psychologii i przede wszystkim dydaktyki przedmiotowej. Nie jest także odkryciem, że dobry nauczyciel polonista to ktoś autentycznie zainteresowany dziedziną, którą się zajmuje. Dla rozwijania języka uczniów ważne jest także rzeczywiste zainteresowanie uczącego rozwijaniem własnych kompetencji językowych i umiejętność słuchania własnego języka. Od dawna bowiem wiadomo, że nic tak nie uczy jak wzór, a zdolność mimowolnego uczenia się i uczenia się przez naśladowanie nie zanika wraz z wiekiem. O warunkach koniecznych do osiągnięcia sukcesu w uczeniu tak pisała H. Mrazek:

Najpierw osiągnięcie dystansu wobec własnego języka – jak ja, polonista, mówię? – jest warunkiem koniecznym do podjęcia odpowiedzialnej „gry językowej” z uczniami. Tu też tkwi istota i podstawa ustanowienia kształceniowego celu nauki języka. Bez samowiedzy, wciąż sprawdzanej i wzmacnianej na drodze autokontroli, także obecnej i aktywnej w kontakcie z dziećmi, nie można udźwignąć ciężaru pracy nad rozwojem językowym uczniów. Tylko głębokie przekonanie nauczyciela o tym, że mówienie i pisanie jest problemem, dostrzeganie rozmiarów tego problemu, intelektualna i psychiczna gotowość do porównywania różnych dziecięcych wypowiedzi to warunki, które decydują o pomyślności (skuteczności) pracy; także warunki do zauważania przyrostu dziecięcych umiejętności językowych²⁶.

²⁵ O dialogu na lekcjach języka polskiego, a także komunikacyjnej przewadze nauczyciela pisali m.in.: P. Andrusiewicz, *Interakcje nauczyciel – uczniowie w kształceniu literackim*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996; M. Feiner, E. Kram-Mikoś, *Lekcja jako dialog nauczyciela z uczniem*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1995, nr 2, s. 31–35; P. Andrusiewicz, *Cele i różne formy dialogu nauczyciela z uczniami*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1995, nr 2, s. 36–41; B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej – analiza pragmatyczno-językowa*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999; E. Awramiuk, *O dwóch błędnych przekonaniach dotyczących kształcenia mowy dziecka*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole*, T. 3, red. P. Wróblewski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2008, s. 9–20.

²⁶ B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1994, s. 15–16.

Taka perspektywa oglądu pokazuje, iż na lekcjach języka polskiego (na wszystkich innych także) wciąż trwa proces rozwijania świadomości językowej uczniów. Przyrost (lub regres) następuje wtedy, gdy uczniowie praktykują używanie języka, ale i wtedy, gdy są tylko słuchaczami. Dlatego tak istotna jest nauczycielska świadomość własnego języka i „uważność” stale skierowana na język ucznia. Ważne jest także doświadczenie i umiejętność rozpoznawania możliwości i zdolności uczniów. Pozwala to na odpowiednie dobranie taktyki lekcyjnej i podjęcie decyzji, któremu uczniowi bardziej przyda się teoretyczne objaśnienie struktury, któremu podpowieź, jak wygląda poprawna realizacja, a który powinien wielokrotnie powtórzyć obserwowaną konstrukcję.

9.4. Świadomość językowa

Budowanie, wzbogacanie językowego kapitału uczniów jest jednym z najważniejszych zadań szkoły. W koncepcji reprodukcji²⁷ kapitał językowy pełni funkcję różnicującą wewnątrz społeczeństwa. Świadomość językowa (kompetencja językowa) wyznacza status społeczny rywalizujących ze sobą jednostek. Praca na lekcjach języka polskiego koncentruje się na rozwijaniu świadomości językowej uczniów, na którą składa się wiele kompetencji akcentujących różne aspekty języka (por. rozdz. 6). W odniesieniu do tzw. lekcji językowych najważniejsza jest kompetencja komunikacyjna i kompetencja językoznawcza.

Kompetencja komunikacyjna rozumiana jest tu jako umiejętność osiągania pożądaných celów dzięki komunikowaniu się w sposób stosowny do kontekstu. Wyróżnić w niej można elementy, które powinny być uwzględnione w procesie edukacyjnym, takie jak: wiedza, mo-

²⁷ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, wstęp A. Kłosowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011. Por. także B. Dyduch, *Poszukiwanie tożsamości w przestrzeniach werbalno-ikonicznych, w sytuacji przymusu symbolicznego. W nawiązaniu do „Reprodukcji” Pierre’a Bourdieu i Jean-Claude’a Passerona*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2011, nr 3.

tywacja, umiejętności, stosowność, skuteczność, kontekst kulturowy, społeczny, technologiczny itd. Kompetencja komunikacyjna odnosi się zatem przede wszystkim do umiejętności skutecznego porozumiewania się z innymi. Porozumiewania, w którym w sposób świadomy kształtuje się wypowiedź ze względu na nadawcę, kontekst, w którym zachodzi komunikacja, a także zamierzony cel. Dotyczy ona również odczytywania intencji w zależności od sytuacji oraz nadawcy komunikatu. Rozwijaniu takich umiejętności najlepiej służą działania polegające na obserwowaniu, analizowaniu i naśladowaniu rozmaitych sytuacji komunikacyjnych, typowych dla codziennego życia. Oczywiście nie tylko o samą symulację tutaj chodzi. Za każdym razem uczniowskim próbom towarzyszyć powinien namysł, stop-klatka, miejsce na komentarz obserwatorów i aktorów, możliwość dokonania korekty. Kompetencja komunikacyjna nie ogranicza się jednak wyłącznie do języka mówionego, stąd konieczność prowadzenia zaplanowanych działań, związanych z rozwijaniem umiejętności pisania. Komunikacja za pośrednictwem pisma także nie odbywa się w próżni, ale uzależniona jest od elementów konstytutywnych dla każdego aktu mowy.

Kompetencja językoznawcza wiąże się natomiast z próbami opisywania struktur językowych, które wykorzystywane są w tworzeniu konkretnych wypowiedzi/tekstów. Pojawia się tu także problem wprowadzania, przyswajania i używania terminów i pojęć z dziedziny językoznawstwa, a także pytanie o status definicji i definiowania w edukacji²⁸.

W refleksji nad rozwijaniem języka uczniów, a szczególnie wzbogacaniem metajęzyka, chciałabym wesprzeć się ustaleniami intensywnie rozwijających się ostatnio dziedzin, zajmujących się badaniami nad budową, a szczególnie funkcjonowaniem mózgu²⁹. Podsuwają one nowe

²⁸ O różnych sposobach wyjaśniania i definiowania funkcjonujących w podręcznikach szkolnych piszą m.in. M. Karwatowska, L. Tymiakin, *Funkcjonowanie wiedzy lingwistycznej w podręcznikach do kształcenia językowego dla gimnazjum*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007, s. 260–278.

²⁹ Wykorzystuję tu fragmenty mojego tekstu: M. Szymańska, *O wykorzystaniu badań nad mózgiem w dydaktyce szkolnej*, [w:] *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*, red. D. Krzyżyk,

narzędzia, z których szkoda byłoby nie skorzystać. Wiele wniosków wypływających z tych badań nie jest dla dydaktyków przedmiotowych nowiną, jednak do tej pory były one wynikiem obserwacji uczniowskich działań i swoistej intuicji, teraz znajdują potwierdzenie w opisach funkcjonowania mózgu.

Co dzieje się z poszczególnymi strukturami neuronalnymi w czasie uczenia się na pamięć definicji czy rozwiązywania zadań matematycznych, długo owiane było tajemnicą. Dziś dzięki różnego typu urządzeniom umożliwiającym neuroobrazowanie można badać procesy zachodzące w mózgach zdrowych ludzi w czasie, gdy wykonują określone czynności, np. gdy „surfują” po stronach internetowych, czytają książkę lub uczą się na pamięć słówek³⁰.

Jedną z najważniejszych dla projektowania kształcenia językowego zależności jest relacja **wiedza – umiejętności**. Na gruncie polskiej dydaktyki wciąż brakuje badań pokazujących, w jaki sposób opanowanie wiedzy językoznawczej wpływa na sprawność językową użytkowników. Kiedy jednak słuchamy telewizyjnych wystąpień ludzi, którzy choćby ze względu na wiek z pewnością przeszli systematyczny kurs gramatyki opisowej, możemy mieć wątpliwość co do istnienia sprzężenia zwrotnego między wiedzą i umiejętnościami w praktyce komunikacyjnej. Są to jednak tylko obserwacje, niepoparte żadnymi dowodami. Jeśli natomiast sięgniemy do ustaleń neurobiologów, dowiemy się, że wiedza nie zawsze (albo rzadko) jest równa umiejętnościom. Badania nad funkcjonowaniem mózgu pokazują, że natura wyposażyła człowieka w taki sposób, że nie sprzyja mu uczenie się poprzez definiowanie otaczającej rzeczywistości. Jak pisze Manfred Spitzer: „Prawie wszystkiego, czego się nauczyliśmy, nie znamy. Ale to umiemy”³¹. Jako egzemplifikacja niech posłuży zdanie: *Dziecko potknęło się o zabawkę, mama chciała je* [a nie

B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 291–300.

³⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 13.

³¹ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, PWN, Warszawa 2007, s. 55.

go] podnieść, ale nie zdążyła. W języku polskim, jeżeli zaimek w bierniku zastępuje rzeczownik w rodzaju nijakim, to używamy formy *je*, forma *go* zastępuje rzeczownik rodzaju męskiego. Znakomita większość użytkowników języka skonstruuje to zdanie poprawnie, wcale nie znając tej zasady. Podobnie dzieje się w innych obszarach naszych kompetencji. Potrafimy zawiązać buty, wejść po schodach czy posmarować chleb masłem bez żadnego problemu. Spróbujmy jednak wyjaśnić na przykład istocie pozaziemskiej, jak dokładnie należy to zrobić. Zadanie nie jest niewykonalne, ale wymaga sporego wysiłku. Jego efekt, za pierwszym razem, też nie jest zadowalający. Jak karykaturalne mogą powstawać wtedy teksty, pokazują instrukcje Julio Cortazara z tomu *Opowieści o kronopiach i famach*. Aby wejść na przykład po schodach, „trzeba zacząć od podniesienia prawej dolnej części ciała [...]. Kiedy wyżej wymieniona część ciała [...] zostanie już umieszczona na pierwszym stopniu, należy unieść odpowiadającą jej lewą część [...], po czym uniósłszy ją, tak ażeby noga spoczęła na drugim stopniu, przenieść całe ciało aż do umieszczenia nogi na następnym stopniu... Taka instrukcja, choć szczegółowa, nikomu w niczym nie pomoże”³². Badania nad funkcjonowaniem mózgu, dzięki wykorzystaniu neuroobrazowania, w sposób naoczny pokazują, co się dzieje, gdy się uczymy. W trakcie nauki informacja zapisywana jest w mózgu w formie siły połączeń między neuronami. Wielokrotne powtarzanie czyni to połączenie jeszcze silniejszym. „To siły poszczególnych połączeń synaptycznych sprawiają, że mózg w odpowiedzi na określone wejście wytwarza określone wyjście. To wszystko dzieje się bez jakiegokolwiek bezpośredniej zasady ujętej w słowa”³³. Małpa, która reaguje różnie w zależności od tego, jaki drapieżnik się zbliża, nie poznaje wcześniej stosownych zasad: *gdy zbli-*

³² J. Cortazar, *Opowieści o kronopiach i famach i inne historie*, tłum. Z. Chądzyńska, Czytelnik, Warszawa 1973, s. 21. Zdarzyło mi się wielokrotnie w ramach stylistyki praktycznej przeprowadzać ćwiczenie w pisaniu instrukcji do codziennych czynności. Za każdym razem wyraźnie widać było sztuczność i trudność sytuacji, polegającej na próbie werbalizowania tego, co doskonale wyuczone. Zawsze łatwiej było pokazać opisywaną czynność.

³³ M. Spitzer, *Jak uczy się...*, s. 57. Por. także S.-J. Blakemore, U. Frith, *Jak uczy się mózg*, tłum. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 143–155.

za się lew, krzyczę A, gdy widzę tygrysa – B, ale zachowuje się zgodnie z nimi. „Wzrokowa informacja wejściowa wywołuje u niej, w sposób regularny, określoną akustyczną reakcję wyjściową”³⁴. Co to oznacza dla nauczania języka polskiego? Przede wszystkim pokazuje brak związku (przynajmniej na wczesnych etapach edukacji) między wiedzą a umiejętnościami. Zjawisko braku sprzężenia zwrotnego między przyswojeniem definicji jakiegoś pojęcia a umiejętnością rozpoznania go w wypowiedzi obserwowano wielokrotnie. Podobnie jest także w przypadku gramatyki opisowej.

Badania prowadzone w XX wieku w krajach anglojęzycznych pokazały, iż nauczanie w zakresie gramatycznego opisu nie wywarło widocznego wpływu na umiejętność czytania ze zrozumieniem czy pisania³⁵. Zdaniem wielu badaczy, ćwiczenia z gramatyki nie rozwijają umiejętności w zakresie kompozycji, wiedza z gramatyki nie pomaga w korygowaniu błędów językowych w codziennym użyciu języka, gramatyki uczone są często dzieci, które nie są jeszcze dostatecznie dojrzałe, aby ją zrozumieć, a wiedza z gramatyki może w rzeczywistości utrudniać rozwój języka dziecka³⁶. Badania przeprowadzone na przełomie wieków zakończone zostały konkluzją, że „nauczanie gramatyki ma nieistotny pozytywny wpływ na umiejętności uczniów szkół średnich w zakre-

³⁴ Tamże.

³⁵ Por. R. Carter, *The New Grammar Teaching*, [w:] *Knowledge about Language and the Curriculum*, red. R. Carter, Hodder Arnold H&S, London 1990, s. 104–121; J. M. Cots, *Knowledge about Language in the Mother Tongue and Foreign Language Curricula*, http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-30424-3_136 [dostęp: 12.12.2015]; N. Robinson, *The Relation between Knowledge of English Grammar and Ability in English Composition*, „British Journal of Educational Psychology” 1960, nr 30, s. 184–196; D. Shayer, *The Teaching of English Schools 1900–1970*, Routledge, New York 2007.

³⁶ R. Andrews, C. Torgerson, S. Beverton, A. Freeman, T. Locke, G. Low, A. Robinson, D. Zhua, *The Effect of Grammar Teaching on Writing Development*, „British Educational Research Journal” 2006, vol. 32, nr 1, s. 40. Tam również stosowna bibliografia.

sie pisania”³⁷. Trzeba jednak bardzo wyraźnie podkreślić, iż chodziło o nauczanie w tradycyjny sposób (*old-style grammar teaching*). Nowy styl nauczania gramatyki zakładał, że gramatyka nie może pozostawać w izolacji, musi być powiązana z użyciem, trzeba pokazywać jej udział w tworzeniu znaczeń w kontekście³⁸, a więc warunkiem koniecznym jest po raz kolejny funkcjonalność³⁹.

Innym aspektem relacji wiedza – umiejętności jest **proces dorastania do tego, co abstrakcyjne**. Przywołam tu tylko krótko wyniki eksperymentu przeprowadzonego na początku klasy czwartej w jednej z krakowskich szkół. Uczniowie, obserwowani przeze mnie od początku szkoły podstawowej⁴⁰, poproszeni zostali o wykonanie kilku poleceń dotyczących rzeczownika/czasownika. Polecenia były tak skonstruowane, że odwoływały się albo do wiedzy (*Co to jest rzeczownik/czasownik?*), albo do kompetencji, świadomości uczniów (*Podaj przykłady rzeczowników/czasowników*; *Podkreśl rzeczowniki/czasowniki*). Analiza podręczników⁴¹ i zeszytów oraz obserwacja lekcji pozwalała na przypuszczenia, iż uczniowie znają definicje podstawowych części mowy. Jako przykład niech posłuży praca nad kategorią rzeczownika. W omawianym podręczniku do klasy pierwszej nie pojawia się termin „rzeczownik”. Znajdujemy tam jednak ćwiczenia, które przygotowują do jego wprowadzenia. Towarzystwą im wyróżnione w strukturze podręcznika wnioski o charakterze uogólniającym, np.: „Nauczyciel, malarz, minister, pani, kolega, koleżanka, uczeń, brat, siostra, babcia, wujek, Antek,

³⁷ Tamże. Por. D. Wyse, *Grammar for Writing? A Critical Review of Empirical Evidence*, „British Journal of Educational Studies” 2001, vol. 49, nr 4, s. 411–427.

³⁸ Por. R. Carter, *The New Grammar...*, s. 116.

³⁹ Por. np.: *A Language Theory for Educational Practice*, „Language Learning. A Journal of Research in Language Studies” 2012, vol. 62, s. 1–31; D. J. Richards, *Paying Attention to Language*, „Reading Research Quarterly” 2004, vol. 39, s. 470–477.

⁴⁰ To ważne, ponieważ podstawą wprowadzonych wniosków była wiedza o tym, czego i w jaki sposób dzieci były uczone.

⁴¹ Uczniowie pracowali od klasy I do klasy III z podręcznikami *Razem w szkole*. Por. bibliografia.

Zosia... – to **nazwy ludzi**” (p. I/7, s. 22)⁴², „Wiewiórka, krokodyl, dzięcioł, sójka, pies, koń, kaczka, gęś, mysz, żaba, ryba, komar, mucha, osa, dżdżownica... – to **nazwy zwierząt**” (p. I/7, s. 74). Można przypuszczać, iż intencją wprowadzanych ćwiczeń było grupowanie wyrazów według kategorii znaczeniowych. Na początku drugiej klasy pojawia się nazwa części mowy – rzeczownik. Informacja w ramce przybiera wtedy postać: X, Y to rzeczowniki, np. „Nazwy drzew i krzewów to też rzeczowniki” (p. II/1, s. 66), „Nazwy ludzi, rzeczy, roślin i zwierząt to **rzeczowniki**” (p. II/2, s. 42) itd. Na kolejnych stronach obrasta ona powoli szczegółami. Zaczyna się od nazw rzeczy, roślin i zwierząt (p. II/1, s. 42), potem pojawiają się owoce i warzywa (p. II/1, s. 61), drzewa i krzewy (p. II/1, s. 66), kwiaty (p. II/1, s. 71), ssaki, ptaki i owady (p. II/1, s. 90), nazwy zawodów, choć już nie w kontekście terminu (p. II/7, s. 22). Jedna z ostatnich stron zeszytu ćwiczeń z września mocno podkreśla kategorie gramatyczne, które powinny być przyswojone. Pojawia się tu także definicja rzeczownika (z. II/1, s. 31).

Sformułowane wyżej przypuszczenie dotyczące znajomości definicji rzeczownika nie znalazło potwierdzenia w odpowiedziach czwartoklasistów. W przypadku definiowania rzeczownika pojawiły się różne, często intuicyjne propozycje – od: „rzeczownik odpowiada na co to kto to”, przez: „dowolna rzecz”, „rzecz, przedmiot”, do absurdalnych: „liczba mnoga”. Znacznie lepiej uczniowie poradzili sobie ze wskazywaniem rzeczowników wśród innych części mowy, a najlepiej z proponowaniem własnych przykładów⁴³.

Ten drobny eksperyment pokazał, jak sądzę, że ustalenia psychologów na temat rozwoju myślenia u dzieci pozostają w mocy. Dopóki pozostajemy w świecie konkretów, możemy odnieść sukces i stwarzamy uczniom szansę na jego odniesienie. Jeśli jednak chcemy znaleźć się

⁴² Wszystkie cytaty z podręczników opatrzone są skrótami według wzoru: p – podręcznik z ćwiczeniami lub z – zeszyt, I/II/III – klasa/numer zeszytu lub podręcznika, strona.

⁴³ Cały eksperyment został opisany w: M. Szymańska, *Trzecioklasista „wypasiony”, czyli o kształceniu kompetencji językoznawczej na pierwszym etapie edukacyjnym*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2014, nr 5, s. 142–151.

w świecie pojęć abstrakcyjnych, spotykamy barierę, którą tylko nieliczne dzieci przekraczają. A i to nic nie znaczy: jeden z badanych uczniów przyswoił definicję rzeczownika, nie miało to jednak wpływu na wykonanie pozostałych zadań.

Koncentracja na wiedzy widoczna jest w konstrukcji wielu podręczników. Ich autorzy korzystają z każdej okazji, aby podsunąć uczniom coś gotowego do zapamiętania. Nie oczekują od nich nawet podjęcia próby myślenia indukcyjnego. Tak było także w przypadku podręczników, z których uczyli się uczestniczący w eksperymencie czwartoklasiści. Pomocni autorzy szczególnie pieczołowicie wyróżniają wszystkie definicje i objaśnienia, umieszczając je w różnokolorowych ramkach. Nie trzeba dodawać, że konsekwencją takiego sposobu uczenia jest także sposób kontroli postępów uczniów, który najczęściej sprowadza się do wykorzystywania testów wyboru lub tzw. pięciominutówek, czyli kartkówek, na których trzeba się wykazać znajomością definicji.

Kolejną ważną podpowiedzią, którą podsuwa nam neurobiologia, jest stwierdzenie, iż **nauka wymaga czasu**, ponieważ uczymy się przez powtarzanie. Zależność tę dobrze widać w przypadku gry na instrumencie, pracy przy taśmie montażowej czy robieniu na drutach. Im dłużej coś ćwiczymy, tym dana czynność wykonywana jest szybciej, sprawniej i lepiej. Badania prowadzone z udziałem ludzi i przy wykorzystaniu modeli sieci neuronowych potwierdziły przypuszczenia, że komórki mózgu „po właściwym treningu z odpowiednimi przykładami, generują każdą zasadę, tzn. potrafią ją zastosować, umieją ją”⁴⁴. Szczególnie interesujące wydają się tu eksperymenty dotyczące uczenia się języka przez niemowlęta⁴⁵. Wynika z nich, iż nie ma bezpośredniego związku między poprawnym używaniem języka a znajomością zasad. Kiedy mówimy, nie posługujemy się żadnymi regułami. Oczywiście, w pewnym momencie rozwoju jesteśmy w stanie takie reguły sformułować, wyprowadzić z języka, którym się posługujemy, ale wcale nie jest to łatwe. Z punktu widzenia budowy mózgu najważniejsze okazują się przykłady, ich jakość, a przede wszystkim ilość, ponieważ mózg jest nastawiony na wyłapywanie ogólnych zasad. Zasady te buduje, przetwarzając przykła-

⁴⁴ M. Spitzer, *Jak uczy się...*, s. 61.

⁴⁵ Szczegółowy opis eksperymentu por. tamże, s. 62–64.

dy. Pisał o tym także w latach 60. J.S. Bruner: „Uchwyciwszy subtelną strukturę zdania, dziecko bardzo szybko uczy się tworzyć wiele innych zdań opartych na tym samym modelu, aczkolwiek różnych w treści od zdania wyuczonego pierwotnie [...]. Jednak chociaż małe dzieci umieją stosować zasady struktury języka ojczystego, nie potrafią z pewnością powiedzieć, jakie są te zasady”⁴⁶.

Jak pokazują badania, efektywność nauczania/uczenia się zależy od trzech czynników: motywacji, czasu poświęconego jakiemuś problemowi oraz **głębokości przetwarzania informacji**. Już w latach 70. ubiegłego wieku prowadzono eksperymenty badające związek między poziomem przetwarzania informacji a zapamiętywaniem. Fergus Craik i Robert S. Lockhart opracowali model poziomów przetwarzania, który pokazuje, że prawdopodobieństwo zapamiętania jakiejś informacji rośnie wraz z poziomem głębokości przetworzenia, przy czym najlepsze rezultaty osiąga się przy przetwarzaniu na poziomie semantycznym⁴⁷. „Manipulując informacjami, przetwarzając je i używając w różnych kontekstach, uzyskujemy efekt trwałego zapisania w pamięci bez konieczności uciążliwych, nudnych i niechętnych powtórzeń. Oznacza to, że efektywność nauczania zależy od rodzaju zadań zaplanowanych przez nauczyciela”⁴⁸. Przywołane badania pozwalają przypuszczać, iż prawdopodobnie nie ma sensu koncentrować się na regułach do wyuczenia na pamięć. Całą aktywność przenieść można natomiast na dostarczanie uczniom dobrych przykładów. Reguły wymyślą wtedy sami. Konstruowanie zadań zmuszających do głębokiego przetwarzania informacji nie jest jednak mocną stroną polskiej szkoły. Pokazują to typowe podręcznikowe polecenia, które do minimum sprowadzają

⁴⁶ J. S. Bruner, *Proces kształcenia*, posłowie K. Lech, tłum. J. Radzicki, PWN, Warszawa 1965, s. 13. Por. także U. Neisser, *Systemy polimorficzne. Nowe podejście do teorii poznania*, [w:] *Modele umysłu*, wybór, red. nauk. i wstęp Z. Chlewiński, tłum. K. Krysińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

⁴⁷ F. Craik, R. S. Lockhart, *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*, „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior” 1972, nr 11, s. 671–684.

⁴⁸ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, s. 40.

aktywność uczniów (*połącz, pokoloruj, uzupełnij, wybierz...*)⁴⁹. Jeśli natomiast rozwiązywanie typowych podręcznikowych zadań nie wymaga głębokiego przetwarzania informacji, to (zgodnie z modelem poziomów przetwarzania) nie ułatwia też zapamiętywania. „Nauczyciele powinni rzadziej stosować zadania receptywne i reproduktywne, które są raczej narzędziami pomiaru niż ćwiczeniami, a częściej otwarte i produktywne”⁵⁰ – pisze Marzena Żylińska. Rzecz jasna, takie zadania również można znaleźć w podręcznikach, ale występują one znacznie rzadziej. W kręgu twórczych, produktywnych zadań otwartych mieszczą się wszelkie działania, które prowokują uczniowskie mózgi do przetwarzania na poziomie znaczenia. Nie warto zatem korzystać z gotowych map przy omawianiu *Hobbita*. Znacznie lepsze efekty da wykonanie takiej mapy. Dążenie do budowania zadań skłaniających do głębokiego przetwarzania informacji prowadzi w zupełnie inną stronę niż rozwój rynku wydawniczego. Na półkach księgarń i w internecie znajdziemy mnóstwo różnego typu gotowych materiałów edukacyjnych. Wielu nauczycieli zapomniało już, że dawniej sami takie pomoce przygotowywali. Wielu nigdy tego nie doświadczyło. Badania pokazują jednak, że najlepsze efekty osiąga się, gdy uczniowie sami tworzą zadania (stąd taka wartość robionych samodzielnie „ściąg”), także te najprostsze, mające na celu utrwalenie pewnych gramatycznych konstrukcji. Jest to jednocześnie najbardziej efektywne i najtańsze z możliwych rozwiązań⁵¹.

Uczeniu się i zapamiętywaniu sprzyja też obudowanie faktów historii, ponieważ **łatwiej zapamiętuje się wydarzenia**. Mózg ma to do siebie, że znacznie łatwiej zapamiętuje historie, ponieważ to właśnie opowieści, a nie fakty, nas poruszają.

⁴⁹ Problem ten przedstawiłam nieco szerzej, posiłkując się przykładami z podręczników, w artykule: M. Szymańska, *O wykorzystaniu badań ...*

⁵⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, s. 42.

⁵¹ Zdarzyło mi się kilka razy zaproponować uczniom zadanie, polegające na samodzielnym wymyślaniu zadań dla innych członków klasy/dla innych klas. Ich zaangażowanie (być może wywołane odmiennością sytuacji) było bardzo duże. Powstałe propozycje, w większości wypadków, powielaly konstrukcje zadań, z którymi uczniowie stykali się w szkole. Jednak nawet wówczas zysk był większy, niż z uzupełniania gotowych ćwiczeń.

Historie zawierają fakty, ale fakty mają się do opowieści jak szkielet do całego człowieka. Ten, kto sądzi, iż w uczeniu się chodzi o wkuwanie faktów, całkowicie się myli; szczegóły mają sens tylko w kontekście, i to właśnie kontekst i sens sprawiają, że szczegóły stają się ciekawe. I tylko wtedy, gdy fakty są w tym sensie ciekawe, pozostaną w naszej pamięci⁵².

Wydaje się więc, że każdy nauczyciel, który chce nauczyć szczegółów, powinien stać się twórcą wydarzeń, ćwiczyć się w budowaniu historii wokół faktów, definicji, wzorów, terminów, by miały one szansę być zapamiętane.

Umieszczaniu faktów w kontekście dobrze służy, przywoływane już wielokrotnie, nauczanie sytuacyjne, a także **odwoływanie się do doświadczeń uczniów**. Już w 1977 roku przeprowadzono badania, które pokazały, że człowiek najlepiej zapamiętuje informacje, które wiążą się z jego osobistym życiem⁵³. Jak pisze przywoływany już M. Spitzer, są to jedyne szczegóły zapamiętywane bez trudu⁵⁴. Zapamiętywaniu faktów sprzyja również aktywność, pobudzenie, także emocjonalne⁵⁵. Takie kojarzenie sytuacji, doświadczenia i wiedzy o języku znajdujemy w następujących propozycjach:

- wypowiedzi o charakterze perswazyjnym (zachwalanie, reklamowanie, przekonywanie) – przymiotniki, stopniowanie przymiotników;
- rozmowa rodzica z chorym dzieckiem, „rozmowa” z domowym zwierzętkiem – zdrobnienia, spieszczenia;
- obserwacja żywego języka, języka internetu, języka gier – zapożyczenia;
- reklama, dyskusja – konstrukcje składniowe służące wprowadzaniu argumentów (zdanie złożone z podrzędnym okolicznikowym).

Chodzi tu o takie działania lekcyjne, które pokazują użycie języka w konkretnych okolicznościach, odwołują się do codziennego doświadczenia uczniów. Użyciu natomiast towarzyszyłby zaplanowany namysł

⁵² M. Spitzer, *Jak uczy się...*, s. 38.

⁵³ T. B. Rogers, N. A. Kuiper, W. S. Kirker, *Self-reference and the Encoding of Personal Information*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1977, nr 35, s. 677–688.

⁵⁴ M. Spitzer, *Jak uczy się...*, s. 67.

⁵⁵ J. Vetulani, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Homini, Kraków 2011, s. 195–198.

nad stosowanymi w wypowiedzi, charakterystycznymi w danej sytuacji, środkami językowymi.

Wzbogacając sposoby uczenia, warto pamiętać także o ustaleniach dotyczących **różnych typów inteligencji**, ponieważ w ten sposób możemy dotrzeć do większej liczby uczniów w klasie, a także podnieść efektywność uczenia się. Szkoła nie może preferować wyłącznie uczniów o inteligencji werbalnej i logiczno-matematycznej. Jak twierdzi Vernon A. Magnesen, uczymy się 50 procent z tego, co widzimy i słyszymy i aż 90 procent z tego, co mówimy i robimy⁵⁶. Jest to twierdzenie doskonale wszystkim znane, jednak jego wykorzystanie w praktyce szkolnej wciąż może być lepsze, szczególnie w dobie coraz łatwiejszego dostępu do multimedialnych środków nauczania⁵⁷.

Przedstawione powyżej obserwacje w oczywisty sposób dotyczą całości kształcenia i mogą być wykorzystywane na lekcjach wszystkich przedmiotów. Trzeba jednak pamiętać, że polonista to nauczyciel, z którym w całej szkolnej edukacji uczniowie spotykają się najczęściej.

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej jest, moim zdaniem, obowiązkiem szkoły, jest także po prostu koniecznością⁵⁸. Wynika ona choćby ze zmian społecznych i cywilizacyjnych: dorośli coraz mniej czasu poświęcają dzieciom, nie zawsze dostarczają im przykładów językowych zachowań w różnych codziennych sytuacjach; zarówno środowisko rodzinne, jak i media są źródłem niejednoznacznych wzorców zachowań – poprzez „bratanie” się z młodzieżą, skracanie dystansu, odchodzenie od przyjętych wzorców.

[Uczniowie] mają problemy z różnicowaniem wypowiedzi w zależności od adresata (zacieranie granicy między rówieśnikami a dorosłymi) i sytuacji (famiłarna i oficjalna). Przeżywają dotkliwie brak rozmów z bliskimi, skąd więc mają czerpać wzorce dialogu? Urodzeni i wychowani w kulturze

⁵⁶ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 100.

⁵⁷ Por. *Jak nowe technologie pomagają uczyć*, http://www.edunews.pl/images/pdf/jak_nowe_tech_pomagaja.pdf [dostęp: 08.11.2015].

⁵⁸ Por. także *Kształcenie porozumiewania się*, red. S. Gajda, J. Nocoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994.

obrazu coraz częściej porozumiewają się za pomocą niewerbalnych aktów komunikacyjnych⁵⁹

– pisze o swoich warszawskich uczniach Aldona Leszczyńska. Jestem także przekonana, że perspektywa komunikacyjna w nauczaniu, wsparta przez mądrze prowadzone refleksje nad językiem, to skuteczna droga do rozwoju języka uczniów.

Koncepcja komunikacyjnego nauczania języka została omówiona już wcześniej (por. rozdz. 8.1), stąd koncentracja na argumentach na rzecz innego niż skoncentrowane na opisie języka podejścia do nauczania. Konieczne jest jednak jeszcze jedno zastrzeżenie. Zaprezentowane powyżej uwagi na temat natury uczenia się języka w dużej mierze dotyczą jego naturalnej akwizycji, stałego przebywania w środowisku, dla którego używanie danego języka jest codziennością. Inaczej może to wyglądać w przypadku poznawania języka obcego, szczególnie przez osoby dorosłe⁶⁰.

9.4.1. Kompetencja językoznawcza

Podejście komunikacyjne to jedna z koncepcji nauczania języka w szkole. Ta jej wersja, która reprezentowana jest przez cykl podręczników *To lubię!*, nie zakłada całkowitej rezygnacji z teorii gramatycznej, choć osłabia jej znaczenie i przesuwa większość teoretycznie traktowanego materiału na poziom gimnazjalny. Opinie na temat podręczników pokazują jednak, że wielu nauczycieli nie potrafi korzystać z okazji do obserwacji struktur językowych, które ukryte są w podręcznikowych projektach lub mogą pojawiać się w trakcie pracy. Może to być związane na przykład z brakiem odpowiedniego przygotowania lub wynikać z ugruntowanej, uwewnętrznionej i jakby dziedzicznej tradycji nauczania języka. Zawsze jednak, gdy powraca problem miejsca gramatyki w szkolnym nauczaniu języka, pojawiają się także pytania: ile,

⁵⁹ A. Leszczyńska, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej. Głos praktyka*, „Nowa Polska” 1998, nr 1, s. 12.

⁶⁰ Por. Z. Fachun, P. Jinxia, *A Cognitive Teaching Approach and Its Application in College English Education of China*, www.paper.edu.cn/download/.../200808-133.

kiedy, jak, dlaczego? W kontekście przywoływanych wcześniej dyskusji oraz aktualnych sporów toczonych między innymi na kartach podręczników ważna wydaje się odpowiedź na ostatnie z postawionych pytań – o motywację. Odpowiedź, jak to często bywa, nie jest jednoznaczna. Żadna z zamieszczonych poniżej propozycji nie ma mocy ostatecznego argumentu. A zatem uczenie gramatyki w szkole ma sens, ponieważ:

- czasem nie da się przeskoczyć pewnych etapów, zmiana musi być przepracowana. Historia reformy z lat 90. pokazuje, że rewolucja w tym zakresie się nie udała. Warto być może poszukać innej drogi, korzystając przy tym z ustaleń różnych dziedzin nauki, a także doświadczeń dydaktyk innych języków;
- warto wiedzieć, jak działa, jak jest zbudowany język, którym się posługujemy;
- potrzebujemy (także w szkole) minimum metajęzyka do opisu struktur językowych tekstów, które badamy, obserwujemy na lekcji, których także używamy;
- w ten sposób łatwiej trafić do uczniów o inteligencji matematyczno-logicznej;
- obserwacja i analiza zjawisk językowych rozwija zdolność logicznego myślenia, myślenia abstrakcyjnego, umiejętność dokonywania manipulacji abstrakcyjnymi konstruktami, dostrzegania relacji między teorią a życiem;
- język jest elementem kultury, dobrem całej wspólnoty, która się nim posługuje, wspólnym „sposobem” widzenia świata.

Oczywiście jest jeszcze jeden mocny argument za nauczaniem gramatyki. Chodzi o wyraźne zapisy podstawy programowej, a także standardy egzaminów zewnętrznych. Jednak mamy tu do czynienia z motywacją zewnętrzną, na którą przeciętny użytkownik języka, bez względu na szkolną rolę, nie ma wpływu⁶¹.

⁶¹ Na temat wiedzy o języku w szkole piszą także m.in.: A. Zok-Smoła, *O sposobach wprowadzania wiedzy językowej w podręcznikach szkolnych dawniej i dziś*, [w:] *Językowe, literackie i kulturowe...*, s. 323–334; H. Mrazek, *Komunikacja językowa i nauka o języku w podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia językowego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. Z. Uryga, H. Kosętko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 145–153.

Ważny jest też namysł nad tym, kiedy wprowadzać elementy gramatyki w szkole. Tu także brak jest powszechnej zgody. W przywoływanych badaniach anglosaskich zakłada się konieczność prowadzenia dalszych eksperymentów dotyczących obniżenia wieku uczniów, którzy spotykają się z systematycznym kursem gramatyki w szkole. Wsparcia dla wcześniejszego niż na etapie gimnazjum wprowadzania teorii z zakresu opisu języka udziela też psychologia i doświadczenia badaczy rosyjskich. Jako przykład może posłużyć teoria nauczania rozwijającego zaproponowana przez Daniela Elkonina. U jej podstaw leży twierdzenie Lwa Wygotskiego, który uważał, że nauczanie powinno opierać się na naśladowaniu i wyprzedzać rozwój: „Innymi słowy to, co dziecko umie robić dziś przy współpracy, jutro potrafi zrobić samodzielnie. [...] Tylko takie nauczanie spełnia swą rolę w dzieciństwie, które jest procesem wyprzedzającym rozwój i pociągającym rozwój za sobą”⁶². Nauczanie powinno być więc nakierowane nie na dzisiejszy czy wczorajszy dzień rozwoju ucznia, ale na dzień jutrzejszy. Zdaniem D. Elkonina zasady, którymi kieruje się dydaktyka (poglądowość, dostępność, konkretność, rozumowanie indukcyjne), nie gwarantują rozwoju uczniów, ponieważ odwołują się do tego, co już zostało rozwinięte – myślenia empirycznego. Celem kształcenia powinno być natomiast myślenie teoretyczne, oparte na postępowaniu dedukcyjnym – od ogółu do szczegółu, od abstrakcji do konkretności. Dla całego procesu ważne jest także samodzielne dochodzenie uczniów do wiedzy, przyjęcie postawy badawczej, podejmowanie działalności naukowej. Znajduje to odzwierciedlenie w sposobie formułowania poleceń, które nie wymagają tylko odtwarzania (*opisz; opowiedz*), ale skłaniają do poszukiwania rozwiązań, logicznych związków i procedur postępowania (*wyjaśnij, dlaczego; określ przyczynę*). D. Elkonin przestrzega także przed testowym sprawdzaniem osiągnięć, obawiając się przeniesienia akcentów w nauczaniu na wyniki zamiast na sposoby działania⁶³.

⁶² L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1989, s. 253.

⁶³ A. Jurek, *Teoria nauczania rozwijającego w świetle badań szkoły Elkonina*, rękopis.

Na szczególną uwagę, w kontekście niniejszych rozważań, zasługuje stosunek D. Elkonina do językoznawczej teorii, która, jego zdaniem, przyspiesza proces uczenia się dzieci młodszych. Znajomość budowy wyrazów, funkcji poszczególnych części słowotwórczych wpływa pozytywnie na umiejętność czytania i pisania. Teoria ta została potwierdzona w rosyjskich szkołach. Nie znalazłam jednak przykładów potwierdzających bezpośrednią relację między znajomością gramatyki a poprawnością używania języka.

W kontekście zaprezentowanej teorii nauczania mieści się zatem rozwijanie kompetencji językoznawczych w szkole podstawowej. Wasyl Dawydow, współpracownik D. Elkonina, postulował nawet, aby operacje polegające na uogólnianiu i abstrahowaniu pojęć uczniowie wykonywali już od pierwszej klasy szkoły podstawowej⁶⁴. Warunkiem jest jednak odpowiednie prowadzenie i opieka dobrze przygotowanego dorosłego⁶⁵ oraz „zdolność korzystania z języka instrukcji dostosowanego do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka”⁶⁶.

Interesująca jest także propozycja nieznacznego wyprzedzania posiadanych już przez uczniów umiejętności, osiągniętego poziomu rozwoju. Tak stawiane zadania mogłyby być dla uczących się wyzwaniem, motywacją do dalszego rozwoju. Być może takim wyzwaniem, spojrzeniem w przyszłość mogłoby być wprowadzanie uczniów w świat opisu językowych struktur. Trzeba jednak pamiętać o systematycznej diagnozie możliwości poszczególnych uczniów, aby za wysoko postawiona poprzeczka nie zniechęciła ich do dalszej pracy. Warunkiem koniecznym jest także traktowanie tego aspektu nauczania w sposób funkcjonalny, konsekwentne pokazywanie, w jakim celu konkretne kategorie językowe stosowane są w wypowiedzi, a także używanie języka opisu adekwatnego do poziomu rozwoju umysłowego uczniów.

⁶⁴ W. W. Dawydow, *Teoria razvivajuscego obucenia*, Intor, Moscow 1986.

⁶⁵ W Polsce także prowadzone były badania nad wykorzystaniem teorii nauczania rozwijającego. Zostały one opisane w raporcie *Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego*, red. E. Filipiak, E. Le-mańska-Lewandowska, www.ukw.edu.pl/download/22679/RAPORT_ACK.pdf [dostęp: 15.09.2015].

⁶⁶ Tamże, s. 14.

Kolejny problem dotyczy ilości materiału gramatycznego. Znów nie jest to pytanie, na które można udzielić prostej odpowiedzi. Wydaje się, iż na wcześniejszych etapach edukacyjnych powinny to być podstawowe zagadnienia, które umożliwiają rozmowę o języku na lekcjach (np.: części mowy i ich opis w związku z użyciem, rodzaje zdań, bez uwzględniania szczegółowej klasyfikacji, podstawowe części zdania ze względu na funkcję składniową, czasy). Ważne jest jednak, aby wprowadzanie poszczególnych kategorii było rozłożone w czasie, podlegało zasadzie stopniowania trudności, także układało się w sposób spiralny w całym procesie kształcenia, a przede wszystkim pojawiało się na lekcji w związku z wypowiedzią osadzoną w kontekście bliskim uczniowi i dla tworzonej przez ucznia wypowiedzi. Nie służą temu nasycone terminologią gramatyczną zapisy podstawy programowej, np.: „rozpoznaje w zdaniach i w równoważnikach zdań różne rodzaje podmiotów, orzeczeń, dopełnień, okoliczników oraz przydawek”; „rozróżnia rodzaje zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie, imiesłowne równoważniki zdań, zdania bezpodmiotowe”⁶⁷. Te „różne rodzaje” wypełniane są bardzo skrupulatnie przez autorów podręczników, co powoduje lawinę następstw. Natomiast zapis dotyczący rozumienia funkcji, który towarzyszy wskazywaniu kategorii gramatycznych, nie cieszy się aż taką popularnością. Jest jednak w dokumencie także wiele zapisów lepiej pokazujących funkcjonalną perspektywę nauczania, np.: „uczeń poprawnie stopniuje przymiotniki i przysłówki i używa ich we właściwych kontekstach”⁶⁸. W ten sposób próbuję uniknąć jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o ilość gramatyki na lekcjach języka polskiego, sądzę jednak, że nie jest to zadanie dla jednego człowieka. W odniesieniu do konstruowania programów nauczania J. S. Bruner pisał: „Decyzja, czego powinniśmy uczyć dzieci w szkole podstawowej z zakresu arytmetyki czy historii Ameryki, jest decyzją, którą powinno się podjąć przy pomocy

⁶⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 sierpnia 2012 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, poz. 977.

⁶⁸ Tamże.

ludzi o dużej wiedzy i kompetencji w tych dziedzinach”⁶⁹, ale jednocześnie podkreślał, że powinniśmy uczyć struktur podstawowych dla danej dziedziny.

Z pytaniem o ilość bezpośrednio wiąże się pytanie o sposób. Podstawa programowa wskazuje, że cała gramatyka ma być uczona funkcjonalnie i to nie podlega dyskusji: „Funkcjonalne podejście do gramatyki oznacza uwzględnienie roli form gramatycznych w szerszym kontekście wypowiedzi, wiązanie zjawisk fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych z intencją danego gatunku i stylu”⁷⁰, a więc traktowanie wypowiedzi całościowo, ze wszystkimi wewnętrznymi powiązaniem i motywacjami. Podobnie sądzi J. Nocoń: „Funkcjonalność [...] wymaga uczenia o języku w taki sposób, by świadomość językowa mogła wspierać procesy nadawania i odbioru tekstów, służyła analizie i działaniom na tekstach, a nie stanowiła wiedzy «obok», autonomicznej wiedzy dla wiedzy”⁷¹. Tylko takie podejście jest w ogóle do przyjęcia. Inaczej uczymy teorii dla niej samej. Problem jednak leży w rozumieniu, co to znaczy *funkcjonalnie*. Przede wszystkim punktem wyjścia dla lekcyjnego spotkania czynimy, związaną z jakimś ważnym problemem, wypowiedź/tekst. To ona stwarza „okazję” do obserwowania zjawisk językowych. Daje nam szansę do rozmowy o tym, jak działa język. Jednak trzeba pamiętać, że gramatyka nie jest tu celem samym w sobie, nie jest także głównym celem. Rozmawiamy o niej po to, aby pokazać językowe sposoby na wyrażanie siebie w świecie. Pokazujemy, gdzie, kiedy i jakie funkcje pełnią językowe struktury. Zdaniem J. Kowalikowej o funkcjonalności kształcenia językowego stanowią dwa czynniki:

⁶⁹ J. S. Bruner, *Proces...*, s. 24.

⁷⁰ J. Bartmiński, *Nauka o języku w podstawie programowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, T. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_2.pdf, s. 61 [dostęp: 03.10.2015].

⁷¹ J. Nocoń, *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*, „Edukacja” 2015, nr 1, 82; www.edukacja.ibe.edu.pl [dostęp: 08.11.2015].

- eksponowanie celów instrumentalnych (język jako narzędzie poznania, porozumiewania się, ekspresji, perswazji);
- zastosowanie wiedzy o budowie języka w pracy z tekstem, tj. w jego recepcji i tworzeniu (język jako tworzywo, budulec wypowiedzi o różnej formie, w której odzwierciedlają się zarówno cechy gatunkowe, jak i funkcje właściwe poszczególnym rodzajom aktów mowy)⁷².

Z funkcjonalnością łączy się także okazjonalność w uczeniu gramatyki, rozumianej tu jako uczenie o języku:

- wtedy, kiedy na lekcji nadarza się taka okazja, bo na przykład pojawia się w wypowiedzi lekcyjnej językowy błąd, albo jakiś element wypowiedzi zwróci uwagę uczniów, albo będą się zastanawiać, jak to inaczej powiedzieć itd.;
- wtedy, gdy taką okazję celowo stworzymy, przygotowując autentyczne teksty, które pozwalają mówić o jakimś językowym zagadnieniu w jego „naturalnym środowisku”⁷³.

Zagadnienie gramatyczne obserwowane, analizowane i komentowane na lekcji wyprowadzamy z obecnych na lekcji tekstów. W tym celu możemy konstrukcje językowe wyizolować z tekstu i poddać je badaniu niejako „przez lupę”. Podejście to bliskie jest podejściu kognitywnemu. Zakłada ono między innymi wykorzystanie dotychczasowych doświadczeń do rozwiązania sytuacji problemowej. Typowy schemat uczenia się może wtedy wyglądać następująco:

1. Pojawienie się nowej sytuacji, traktowanej jako problem do rozwiązania.
2. Analiza i próba nazwania elementów nowej sytuacji.
3. Porównanie nowej sytuacji z dotychczasowym doświadczeniem. Podobieństwa i różnice.
4. Sformułowanie strategii poradzenia sobie z nową sytuacją.
5. Wstępne testowanie planu rozwiązania. Ewentualne poszukiwanie alternatywnego planu.

⁷² J. Kowalikowa, *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Universitas, Kraków 2014, s. 120.

⁷³ Por. Z. A. Kłakówna, *Poetyka stosowana w „To lubię!”*, „Nowa Polszczyzna” 1997, nr 2, s. 32–40.

Tworzenie sytuacji problemowej, a następnie poszukiwanie rozwiązania problemu stawia ucznia w roli badacza języka, poszukiwacza rządzących nim reguł. Odkrycie dla siebie i językowe ujęcie zasad, pozwalających na budowanie poprawnych wypowiedzi, może być dla ucznia dającym satysfakcję wyzwaniem. J. S. Bruner nazywał takie postępowanie odkrywaniem. Trzeba jednak pamiętać, że warunkiem powodzenia takiego sposobu pracy, także na poziomie emocjonalnym i motywacyjnym, jest jej autentyczność. Nie sprzyjają temu podręczniki, w których jest już dla ucznia wszystko przygotowane, opracowane i przetworzone, a także wyróżnione, umieszczone w poręcznej ramce. Takie podręczniki „raczej ukazują wyniki poszukiwań intelektualnych aniżeli koncentrują się na samych poszukiwaniach”⁷⁴. Ważne jest również, aby pracy lekcyjnej towarzyszyło zróżnicowanie ról, które proponujemy uczniom, od czasu do czasu może to być też rola językoznawcy.

Cykl lekcji, w czasie których uczniowie szkół podstawowych i średnich mieli okazję zostać badaczami języka, przeprowadzono w Stanach Zjednoczonych w 2010 roku⁷⁵. „Myślmy o uczniach jako czytelnikach i pisarzach, dlaczego nie mogą być też językoznawcami?” – zapytują autorzy badań. Na zakończenie eksperymentu uczniowie klasy piątej zapytani zostali o wrażenia. Niektórzy z nich tak skomentowali swoje doświadczenia:

- Obserwacja językoznawczych problemów pozwoliła mi spojrzeć z bliska na to, w jaki sposób ludzie mówią, a nie tylko przyjmować wszystko za pewnik.
- Nauczyłem się wielu interesujących rzeczy o niepisanych zasadach mówienia po angielsku z językoznawczego punktu widzenia.
- Nauczyłem się, jak sformułować dobrą hipotezę, ale najbardziej, jak spróbować zrozumieć coś, czego używam zwyczajnie na co dzień⁷⁶.

⁷⁴ J. S. Bruner, *Proces...*, s. 19.

⁷⁵ M. Honda, W. O’Neil, D. Pippin, *On Promoting Linguistics Literacy: Bringing Language Science to the English Classroom*, [w:] *Linguistics at School Language Awareness in Primary and Secondary Education*, red. K. Denham, A. Lobeck, Cambridge University Press, New York 2010, s. 175–188.

⁷⁶ Tamże, s. 187.

W podsumowaniu autorzy wskazują obszary, w których uczniowie mieli szansę się rozwinąć. Przede wszystkim mogli oni przekonać się, jak trudno jest sprecyzować, ubrać w słowa nieuświadomioną wiedzę o języku i jak bardzo może to być satysfakcjonujące. Objaśnianie natury wiedzy językoznawczej pozwoliło uczniom rozwinąć swego rodzaju metody naukowego badania nie tylko języka (ma to także związek z rozwojem procesów poznawczych): stawianie pytań, zbieranie i analizowanie danych, formułowanie hipotez, testowanie ich prawdziwości itd.⁷⁷.

Podobny eksperyment wykonałam w klasie szóstej szkoły podstawowej. Analizie poddawaliśmy rzeczowniki w liczbie pojedynczej, aby następnie odkryć, które z nich w liczbie mnogiej są męskoosobowe, a które niemęskoosobowe. Uczniowie, mam wrażenie, dobrze się bawili, próbując nazwać rzeczowniki w rodzaju męskożywotnym. Padaly różne propozycje, np.: żywe, ludzkie, męsko-ludzkie. Oceniając zajęcia stwierdzili, że poczuli się bardziej dorośli, bardziej poważni; dziwili się, że potrafią sami wyprowadzić reguły gramatyczne. Jednak pracować w ten sposób chcieliby raz na jakiś czas, nie stale.

Podejście kognitywne w nauczaniu języka ma wiele elementów wspólnych z podejściem komunikacyjnym, np.:

- podkreśla, iż język jest wrodzoną właściwością człowieka;
- za cel nauki uznaje rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, wspieranej lingwistyczną;
- podkreśla konieczność kontaktu z żywym językiem w naturalnej sytuacji;
- zwraca uwagę na konieczność praktykowania, używania języka w kontekście sytuacyjnym⁷⁸.

Ważnym elementem jest także uczenie się na błędach, a więc zauważanie ich w wypowiedziach uczniów i wykorzystywanie w charakterze okazji. W momencie trudności wprowadzane są objaśnienia i komentarze gramatyczne, które właśnie wtedy nabierają sensu. Pokazują przydatność teoretycznej refleksji, która jest „po coś”. Z punktu widzenia

⁷⁷ Tamże, s. 188.

⁷⁸ Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011, s. 28.

uczenia języka polskiego moment ten można by połączyć z okazalnością i funkcjonalnością w procesie uczenia.

Nauczanie/uczenie się języka polskiego koncentrowałoby się zatem wokół rozwijania świadomości językowej ucznia, ze szczególnym zwróceniem uwagi na kompetencję komunikacyjną i językoznawczą. Koniecznie w takiej kolejności. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej akcentuje pragmatyczny aspekt języka jako narzędzia komunikacji, którego skuteczne używanie wymaga praktyki i sprawności w analizie kontekstu, w którym wypowiedź jest tworzona. Kompetencja językoznawcza natomiast pełniłaby funkcję wspierającą, dając możliwość zagłębienia się w struktury języka, zrozumienia ich działania. Wszelkie rozmowy o języku musiałyby być jednak prowadzone z punktu widzenia funkcjonalności, a więc odpowiedzi na pytanie: jakie jest zadanie poszczególnych struktur w wypowiedzi. Dodatkowym efektem tych rozmów byłoby przyswojenie przez uczniów metajęzyka, umożliwiającego precyzyjne komentowanie zjawisk językowych. Elementem koniecznym są w takim wypadku terminy oraz rozumienie pojęć, a nie definicje i definiowanie. Co nie znaczy, że objaśnianie znaczenia nie jest ćwiczeniem pożądanym. „Oznacza to, że nabywana na lekcjach języka polskiego wiedza o gramatyce języka polskiego nie powinna ograniczać się do wiedzy scjentystycznej, opisowej i deklaratywnej (typu «wiem, że...»), znacznie istotniejsze jest nadanie jej charakteru wiedzy praktycznej, proceduralnej (typu «wiem, jak...») i refleksyjnej (typu «wiem, po co...»)»⁷⁹.

Pozostaje jeszcze odpowiedź na pytanie, kiedy rozmawiać z uczniami o zjawiskach językowych, czy też kiedy o jakich? Językoznawstwo dysponuje precyzyjnymi opisami szczegółów systemu językowego. Pojawia się więc pokusa, aby skorzystać z zaproponowanego tam układu. Wielu badaczy przestrzega jednak przed takim prostym przełożeniem językoznawczych opisów do szkoły. Ważna, jeśli nie najważniejsza, jest tutaj perspektywa psychologiczna. Lionel Billows użył w odniesieniu do uczniów metafory pojemnika: „rozważania dotyczące tego, co należy «włożyć do zbiornika» są nieuzasadnione dopóty, dopóki nie weź-

⁷⁹ J. Nocoń, *Kształcenie świadomości...*, s. 84.

miemy pod uwagę pojemności i jakości tego zbiornika”⁸⁰. Najważniejszym kryterium doboru zagadnień wydaje się być zatem wiek uczniów, a także powiązana z nim zdolność myślenia abstrakcyjnego. Najogólniej mówiąc to, że uczeń potrafi zbudować poprawną wypowiedź, a także nazwać występujące w niej elementy, a nawet próbować określić ich funkcję, nie znaczy, że potrafi skonstruować tekst przypominający definicję. W pewnym wieku nie jest wcale łatwo odpowiedzieć na pytanie, co to jest rzeczownik? Dobrze oddaje to rozmowa małego księcia z królem:

- Chciałbym zobaczyć zachód słońca... Proszę... Proszę rozkazać słońcu, by zaszło...
- Gdybym rozkazał generałowi przelatywać z kwiatka na kwiatek jak motyl albo gdybym mu kazał napisać tragedię czy zamienić się w morskiego ptaka i gdyby generał nie wykonał rozkazu – czyj to byłby błąd? Jego czy mój?
- Waszej Wysokości – stanowczo odparł mały książę.
- Otóż to. Od każdego trzeba wymagać tego, na co go stać [...].
- To co będzie z moim zachodem słońca? [...]
- Będziesz miał swój zachód słońca. Zażądam tego. Ale jako rozumny władca zaczekam na odpowiednie warunki⁸¹.

Być może dlatego, że nie da się „zaczarować rzeczywistości” i „nakażać”, nie patrząc na rozwój, uczniowie pewnej trzeciej klasy potrafili zanotować definicję imiesłowowego równoważnika zdania: „Równoważnik zdania to takie wypowiedzenie, w którym nie ma czasownika, np. Obserwacja odlatujących łabędzi”. Jeden z uczniów zapytany później, co to jest równoważnik zdania, odpowiedział, że „jeśli to ma albo nie ma czasownika, to to jest albo tego nie ma”. Oczywiście, ani następnego dnia, ani tydzień później nikt już o tym nie pamiętał.

Podejście komunikacyjne i kognitywne w nauczaniu znacznie ułatwia odpowiedź na pytanie, po co uczy się języka w szkole? Obydwie te

⁸⁰ F. L. Billows, *Technika nauczania języków obcych*, tłum. B. Jasińska, B. Pawłowska, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968, s. 168.

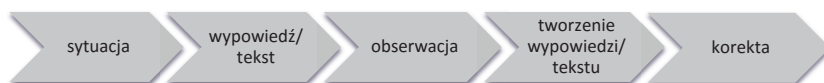
⁸¹ A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, tłum. H. Woźniakowski, Znak emotikon, Kraków 2015, s. 54–55.

perspektywy akcentują aspekt pragmatyczny, podkreślają umiejętności związane z używaniem języka jako narzędzia komunikacji, podkreślają jego twórczy charakter, akcentują miejsce języka w procesie poznawania i doświadczania świata. Jednocześnie wyjaśniają, czemu ma służyć wprowadzana na lekcji wiedza z zakresu gramatyki i dlaczego się ona tam pojawia.

9.5. Od tekstu – do tekstu

Punktem wyjścia dla różnorodnych działań, mających na celu rozwój świadomości językowej uczniów, jest autentyczny, interesujący i inspirujący tekst, ponieważ tylko o takim warto rozmawiać i do rozmowy o takim zachęcać.

Praca nad językiem może się wówczas odbywać według następującego schematu:



W schematycznie zobrazowanym procesie znajdzie się miejsce na:

- zaproponowanie sytuacji bliskiej i przydatnej uczniowi;
- przeanalizowanie sytuacji nadawczo-odbiorczej;
- próby skonstruowania skutecznej, adekwatnej do zaproponowanej sytuacji wypowiedzi/tekstu,
- staranną głosową artykulację i interpretację wypowiedzi;
- wspomaganie wypowiedzi środkami pozajęzykowymi;
- obserwację zaproponowanych/wykorzystanych środków językowych charakterystycznych dla danej sytuacji;
- izolowane ćwiczenia dotyczące typowych dla wypowiedzi/tekstu w sytuacji konstrukcji językowych – analizowanie, przekształcanie, objaśnianie, powtarzanie itd.
- akcentowanie funkcji użytych środków dla osiągnięcia porozumienia;
- budowanie refleksji o języku z użyciem stosownego metajęzyka;

- wykorzystanie analizowanych i ćwiczonych środków językowych w podobnych okolicznościach,
- ewentualną korektę powstałych wypowiedzi/tekstów⁸².

Zaproponowana procedura łączy w sobie podejście komunikacyjne, wykorzystuje metodę kognitywną, nie wyklucza także badawczego podejścia do języka. Wiąże je jednak bardzo ściśle z sytuacją, w której zostaje użyta wypowiedź, bo tak przecież dzieje się w życiu – mówię właśnie to i w taki sposób, ponieważ znajduję się w określonej roli i okolicznościach. Doświadczenie pokazuje, że dziecko, przychodząc do szkoły, często nie wie, jak się w podstawowych dla jego doświadczenia życiowego okolicznościach zachować. Bycie uczniem, bycie w szkole, na wycieczce klasowej, „zielonej szkole”, w kontaktach z różnymi nauczycielami i innymi pracownikami szkoły, rodzicami, dziadkami innych uczniów wymaga pewnej komunikacyjnej elastyczności i uwagi. Podobnie jest na wszystkich szczeblach edukacji i poza nią. To oczywiste, że nie wyćwicz się wcześniej, z wyprzedzeniem, wszystkich możliwych kombinacji nadawczo-odbiorczych. Na pewno jednak poprzez praktykowanie zróżnicowanych komunikacyjnie sytuacji, uważną rozmowę o charakterystycznych składnikach, różnicach i podobieństwach, modyfikacjach wypowiedzi, wynikających ze zmiany choćby jednego elementu sytuacji komunikacyjnej, uczeni się uczniów na różnice. Wszelkie tego typu działania uwrażliwiają ucznia, czynią go bardziej uważnym, bardziej gotowym na dostosowanie języka tworzonej wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej. Jednocześnie celowa, funkcjonalna obserwacja języka wypowiedzi pokazuje, w jaki sposób, przy użyciu jakich środków, możemy wypowiedź dostosować do sytuacji. Praktykowanie natomiast czyni nadawcę, jego język, bardziej elastycznym i gotowym na spontaniczne, natychmiastowe korygowanie, dostosowywanie wypowiedzi. Dokonując analizy języka, trzeba jednocześnie pamiętać, że „nie chodzi o takie zajmowanie się gramatyką, które jest

⁸² W rozdziale wykorzystuję fragmenty artykułu: M. Szymańska, *Wychowanie językowe a komunikacyjne uczenie języka – zarys problemu*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4, *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, B. Skowronek, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2016, s. 47–60.

nastawione przede wszystkim na ukazywanie funkcji jakiegoś elementu w systemie języka (jak jakiegoś «trybiku» w całym «mechanizmie»), ale raczej na obserwowanie i komentowanie zjawisk językowych, które odgrywają rolę w zaistniałej czy tworzonej właśnie wypowiedzi⁸³. Nie chodzi więc o to, jakie części mowy mogą pełnić w zdaniu funkcję orzeczenia, jak się odmienia przez przypadki rzeczownik „przyjaciel” czy ile zdań składowych jest w jakimś zdaniu złożonym. Chodzi raczej o to, by zauważać pewne charakterystyczne zjawiska językowe i oceniać ich rolę w budowaniu porozumienia. W języku są na przykład takie wyrazy, które pozwalają poinformować o wykonanych czynnościach. Są też wyrazy, które nazywamy zgrubieniami. Ich liczne pojawienie się w wypowiedzi to okazja do rozmowy, jaki „efekt daje takie nagromadzenie? Jak ten efekt może zależeć od tego, kto, do kogo, kiedy, z jakiej pozycji, w jakiej roli mówi, jakie emocje łączą tych, którzy właśnie mówią, jaki nastrój. Oto trzeba się odezwać przy stole. Jak się włączyć w rozmowę? Od czego zależy to, co wypada/nie wypada powiedzieć? Jakich formuł użyć?”⁸⁴. Sądzę, iż odpowiedź na te pytania bardziej interesuje użytkownika języka niż rodzaje koniugacji, rodzaje zdań złożonych itp. To wszystko także może być ciekawe, ale czy dla każdego i czy każdemu potrzebne w takim samym stopniu? Przede wszystkim jednak punktem wyjścia zawsze powinien być tekst/wypowiedź osadzona w kontekście, który jest najpełniejszą reprezentacją języka, metodą pracy zaś – indywidualne przeżycie, interpretacja. To właśnie dzieje się między jednym tekstem a drugim.

Tekstocentryzm promowany jest także przez obowiązującą podstawę programową, w której genologia i tekstologia stanowią płaszczyznę integracji nauki o języku i literatury. Realizacji tego celu służącej mają działania wykonywane w związku z różnymi tekstami kultury. „Wiele miejsca poświęcono nie tylko analizie i interpretacji tekstów literackich i innych tekstów kultury, lecz także sztuce tworzenia tekstów własnych przez uczniów – z podkreśleniem potrzeby systematycznej i świadomej

⁸³ Z. A. Klakówna, K. Wiatr, I. Steczko, *Nowe To lubię!...*, s. 34–35.

⁸⁴ Tamże.

pracy nad doskonaleniem umiejętności odbioru i konstruowania zróżnicowanych gatunkowo wypowiedzi⁸⁵.

Cechy ujęcia tekstocentrycznego (w odniesieniu do obowiązującej podstawy programowej) trafnie ujęła J. Kowalikowa:

Swoisty i wyrazisty „tekstocentryzm” powoduje, iż z jednej strony kształceniu językowemu zostaje przypisana podstawowa rola z punktu widzenia wspomnianego procesu, a z drugiej zostaje ono mu podporządkowane. Pełni względem niego jednocześnie rolę determinującą oraz instrumentalną. Dlatego [...] nauka o języku jako takim ma w założeniach w mniejszym stopniu realizować cele autonomiczne niż służyć jego użyciom oraz ich rezultatom. Zatem odpowiedź na pytanie: Jaki jest? winna być udzielona w kontekście pytania o to, co może język, jak jego cechy i składniki dadzą się wykorzystać w wypowiedziach. Mówiąc inaczej – wiedza o systemie ma być wiedzą o narzędziu i tworzywie. Tak należy rozumieć jej funkcjonalizację, która powinna obejmować wszystkie płaszczyzny języka i konstytuujące każdą z nich elementy⁸⁶.

Lekcyjna praca w schemacie „od tekstu do tekstu”, której towarzyszy analiza wypowiedzi w ujęciu formalno-funkcjonalnym, stwarza szansę na integrację wiedzy o języku z literaturą (choć także z innymi dziedzinami, w zależności od konkretnego tekstu), a przede wszystkim podkreśla celowość funkcjonalnego uczenia języka. Trzeba jednak pamiętać, że proponowane podejście tekstocentryczne nie może kłócić się z podmiotowością nauczania.

Jednym z ważnych zadań szkoły, wyraźnie wskazywanych w podstawie programowej, jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania we współczesnym świecie. Wiąże się to z umiejętnościami sprawnego komunikowania się, prezentowania wiedzy i wywierania wpływu na inne osoby, nawiązywania kontaktu i utrzymywania długotrwałych relacji. Celom tym służą także umiejętności związane z tworzeniem własnego tekstu. Okazuje się jednak, że także współcześnie nie brakuje „entuzjastów” rozwijania umiejętności pisania drogą wyuczania się na pamięć wzorów i przepisywania. Towarzyszy temu często niechęć nauczyciela

⁸⁵ J. Bartmiński, *Nauka o języku...*, s. 61–62.

⁸⁶ J. Kowalikowa, *Od słowa do zdania...*, s. 21.

do twórczego pisania oraz nadmierna ingerencja w tekst uczniowski, co w efekcie prowadzi do pisania „pod nauczyciela”.

Opisywana wcześniej tendencja do nauczania pamięciowego, odtwórczego obecna jest na wszystkich etapach edukacji, z edukacją wczesnoszkolną włącznie. Problemy, które pojawiają się w klasach I–III, przyzwyczajenia, których wówczas nabiorą uczniowie, w bezpośredni sposób rzutują na ich dalszą edukację. Co oczywiście nie znaczy, że nauczyciele uczący starsze dzieci nie akceptują i nie wzmacniają nabytych przyzwyczajzeń. Jednak u podstaw tych tendencji leży przekonanie wielu pedagogów, iż siedmio-, ośmioletnie dzieci piszą jeszcze za słabo technicznie, by czegoś od nich wymagać w tym zakresie, nie oczekuje się też od nich rzeczywistego wyrażania własnych emocji, kreatywności i twórczości w pisaniu. Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka upatrują źródeł tego stanu rzeczy przede wszystkim w nadmiernej orientacji na kryterium poprawnościowe. Koncentracja na uczniowskich błędach może powodować blokadę ekspresji na piśmie. „Uczeń dowiadyduje się, co dla nauczyciela jest rzeczywiście ważne: nie jego myśl i jej wyrażanie, lecz wyłącznie ortografia. W ten sposób ortografia «zjada samą siebie». Po cóż bowiem komuś umiejętność poprawnego pisania, jeśli, gdy tylko może, to unika on pisania w ogóle?”⁸⁷. Ten brak zgody na niedoskonałość uczniowskiego tekstu, niezauważanie, że doskonale nie umiejętności pisania to długotrwały proces, zaobserwować można także w starszych klasach szkoły podstawowej, kiedy nauczyciel informuje uczniów, że ocenę bardzo dobrą można otrzymać tylko za pracę bezbłędną. Brak jednego choćby przecinka dyskwalifikuje uczniowski tekst, choć zupełnie naturalne wydaje się, że gdy się czegoś uczymy, popełniamy błędy. Podobne efekty wywołać może narzucanie uczniom własnego stylu, własnych upodobań. Nie zachęca to uczniów do wyrażania siebie w sposób twórczy, ale do takiego pisania, które spodoba się nauczycielowi. Zwolenników takiego pisania łatwo rozpoznać – chętnie i głęboko ingerują oni w uczniowskie teksty. Jak pisze Martin Cortazzi: „To dylemat nauczyciela, w jaki sposób, kiedy i jak dalece ingerować

⁸⁷ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s. 65.

w poprawność pisania, by nie zgubić spontaniczności i osobistego wkładu dziecka w tworzenie znaczeń⁸⁸. To także jego odpowiedzialność.

Łęk przed popełnianiem błędów, dążenie do opatrzenie rozumianej doskonałości skutkuje (na wszystkich etapach edukacji, ale chyba najbardziej w szkole podstawowej) ograniczaniem twórczości i kreatywności uczniów oraz narzucaniem swojej wizji tekstu przez nauczyciela. Skrajnym przykładem takiego działania są ćwiczenia w pisaniu, które polegają na przepisywaniu gotowych wzorów. „Metodyczna wiara, że przepisywanie wzorowo zredagowanych tekstów zapewni uczniom sprawność w zakresie pisania przypomina niczym nieuzasadnioną nadzieję, że staranne przepisanie *Chłopów* uczyni z nas następców Władysława Reymonta⁸⁹ – ironizują autorki *Sensów i bezsensów...* Jest to oczywiście skrajny przykład odtwórczego pisania, ale istnieją też inne, mające reprodukcyjny charakter, zadania. Oczywiście streszczanie czy opowiadanie odtwórcze to także ważne umiejętności. Najważniejsze są jednak proporcje. Jak pokazują badania Mirosława Dąbrowskiego, twórczość w zakresie edukacji językowej zajmuje tylko 1,6% czasu tradycyjnej lekcji, czyli 40 sekund⁹⁰. Reprodukcyjny charakter szkolnych ćwiczeń pogłębia także koncentracja na formie, wyznacznikach gatunkowych, które bywają ważniejsze niż zaproponowana przez ucznia historia. Tendencja ta pogłębianą jest jeszcze przez wieńczące poszczególne etapy edukacyjne testy kompetencji. W efekcie można już mówić o nowym typie odbiorcy, który swoją wypowiedź zaczyna od: nie wiem, czy dobrze trafiłem; nie wiem, czy o to chodziło⁹¹. Od początku nie zakłada on, że ktoś chce usłyszeć jego zdanie. Wie, że jego zadaniem jest wpisać się w czyjeś oczekiwania, w czyjś plan.

⁸⁸ Cyt. za: tamże, s. 63.

⁸⁹ Tamże, s. 69.

⁹⁰ M. Dąbrowski, *Edukacyjna codzienność klasy trzeciej*, [w:] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?*, red. M. Dągiel, M. Żyto, CKE, Warszawa 2009, s. 131.

⁹¹ Por. D. Łazarska, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.

Opisana tu sytuacja nawiązuje do wielu zjawisk, wcześniej już sygnalizowanych. Z jednej strony chodzi o nieautentyczność procesu uczenia się/nauczania, a także samego nauczyciela w tym procesie, z drugiej, poprzez brak akceptacji dla popełniania błędów, jako koniecznego elementu uczenia się, nie wykorzystuje się nadarzających się okazji do wspólnego objaśniania, dochodzenia do wiedzy, a w efekcie do rozwijania procesów poznawczych uczniów.

9.6. Autentyzacja⁹²

Ważnym elementem lekcji językowych jest **autentyzacja** wykorzystywanych na lekcjach tekstów. Takie działania umożliwiają obserwację materii językowej z uwzględnieniem wielu perspektyw, np. językoznawczej, socjolingwistycznej, psycholingwistycznej, kognitywnej. Na tym etapie wykorzystywane jest myślenie indukcyjne, umożliwiające samodzielne dochodzenie do wiedzy (na podstawie tekstu) oraz podejście kognitywne, które łączy nastawienie na praktykę językową z obserwowaniem, refleksją i komentowaniem struktur językowych. Obserwacja reguł językowych prowadzić powinna do ich uwewnętrznienia, zrozumienia i użycia w procesie tworzenia nowego tekstu.

Jak już wcześniej wspomniałam, proces autentyzacji dobrze służy także rozwijaniu myślenia indukcyjnego. Model indukcyjny ma w nauczaniu długą historię, sięgającą starożytnej Grecji. Jego zastosowanie

sprawia, że uczniowie zbierają wiadomości, rozpatrują je uważnie, ujmują w pojęcia, którymi następnie uczą się posługiwać. Jeśli regularnie korzystać z tego modelu, wzrosną umiejętności uczniów w zakresie efektywnego kształtowania pojęć, poszerzy się i zróżnicuje perspektywa, z której postrzegają wiadomości zawarte w materiale nauczania. Jednocześnie poznają coraz więcej źródeł, z jakich czerpać można dane. Nauczą się spoglądać na informacje pod różnymi kątami i badać wszelkie aspekty przedmiotu poznania i wydarzeń⁹³.

⁹² Nazwa zaproponowana przez W. Martyniuka. Por. tegoż, *Jak uczyć języka...*, s. 47.

⁹³ Por. B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999, s. 50.

W literaturze przedmiotu wskazywane są następujące fazy modelu:

- gromadzenie i prezentacja danych;
- obserwacja i numerowanie danych;
- klasyfikowanie danych i nadawanie nazw kategoriom;
- przekształcanie kategorii w hipotezy i umiejętności⁹⁴.

Zaproponowana procedura dobrze przylega do działań wykonywanych na lekcjach w związku z obserwacją tekstu/wypowiedzi. Zadaniem uczniów jest wyodrębnienie konstrukcji językowych typowych dla danej sytuacji, obserwacja i analiza ich struktury, budowanie refleksji językowej odnoszącej się do teorii, wskazywanie na związek tych konstrukcji z sytuacją i ich wpływ na skuteczność komunikacji, a także funkcjonalne zastosowanie nowych kategorii we własnych wypowiedziach ustnych i pisemnych.

9.7. Działanie

W konstruowaniu lekcji językowych preferowane jest podejście działaniowe, uczenie się przez działanie, wykonywanie⁹⁵, ale także odwoływanie się do doświadczeń uczących się⁹⁶.

Osiąganiu oczekiwanych efektów najlepiej posłużą metody oparte na teatralizacji, symulacji, a także opisane przez A. Dyduchową metody kształcenia sprawności językowej, szczególnie metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów, metoda przekładu intersemiotycznego i praktyki pisarskiej (por. rozdz. 2.2.5). Źródłem poszukiwań mogą być

⁹⁴ Tamże, s. 50–51.

⁹⁵ Por. W. Okoń, *Zarys dydaktyki*, PZWS, Warszawa 1956.

⁹⁶ Uczenie przez doświadczenie wskazywane jest jako droga do wykorzystania szczególnie w edukacji dorosłych. Twórcą modelu nauczania przez doświadczenie, nawiązującego do teorii J. Deweya i J. Piageta, jest D. A. Kolb. Autor zwraca także uwagę na konieczność rozpoznawania indywidualnych stylów uczenia się (dywergencyjny, asymilacyjny, konwergencyjny, akomodacyjny), a więc indywidualizację procesu nauczania. Por. D. A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Pearson Education Inc., New Jersey 2015.

także metodyki nauczania języków obcych, w których sposoby uczenia oparte na działaniu mają długą tradycję⁹⁷. Na lekcjach, których celem podstawowym jest rozwijanie języka, dobrze sprawdzą się zatem techniki oparte na naśladowaniu:

- odgrywanie ról, wchodzenie w role – próby naśladowania zachowań językowych typowych, charakterystycznych dla przyjmowanych ról społecznych i zawodowych; ćwiczeniom towarzyszy uważna obserwacja, ale także komentarz i korekta uczniów-aktorów, uczniów-widzów i nauczyciela;
- techniki sytuacyjne i symulacyjne – w tym przypadku także chodzi o odgrywanie ról, tym razem jednak uczący się nie odgrywają kogoś innego, a siebie w określonych, znanych z doświadczenia sytuacjach.

Wymienione techniki najlepiej sprawdzają się na tych lekcjach (lub tych etapach lekcji), kiedy koncentrujemy się na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej. Wykorzystywać można je także w początkowej (motywacyjnej, diagnostycznej, wprowadzającej) fazie lekcji, ale także na etapie sprawdzania i utrwalania. Korespondują z nimi przedkomunikacyjne i komunikacyjne ćwiczenia rozwijające sprawność językową⁹⁸. Obserwacji językowej materii, analizie zgromadzonego materiału, budowaniu uogólnienia i wnioskowaniu lepiej służyć będą inne techniki i metody. Dydaktyka nauczania języka polskiego ma w tym zakresie długą i bogatą tradycję⁹⁹. Wśród nich znaleźć się mogą techniki oparte na odkrywaniu, wykorzystujące myślenie indukcyjne i dedukcyjne, a także ćwiczenia o funkcji poznawczej (gramatyczne i niegramatyczne)¹⁰⁰, polegające na przekształcaniu konstrukcji językowych. W tym

⁹⁷ Por. także: S. Pokrivčáková, *Teaching Techniques for Modern Teachers of English*, ASPA, [b.m.w.] 2013.

⁹⁸ E. Awramiuk, *Ćwiczenia językowe w edukacji polonistycznej*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, T. V, red. E. Awramiuk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2014, s. 244–246.

⁹⁹ Por. np.: M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1985; tejże, *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii*; WSiP, Warszawa 1977; A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, *Stylistyka praktyczna*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1968.

¹⁰⁰ E. Awramiuk, *Ćwiczenia językowe...*, s. 246–249.

ostatnim przypadku ważne jest jednak wyraźne i jednoznaczne określenie celu tych ćwiczeń, wskazanie ich wartości w odniesieniu do praktyki językowej, by ich wykonywanie nie przerodziło się w cel sam w sobie. Z punktu widzenia przyjętej perspektywy kształcenia wartościowe jest także proponowanie uczniom przyjmowanie roli badacza, np. językoznawcy.

Projektując lekcję z wykorzystaniem technik symulacyjnych, warto odwołać się do modelu uczenia się i nauczania opartego na symulacji¹⁰¹. Model zakłada istnienie czterech faz lekcji:

- faza orientacyjna – krótka informacja na temat tematu, którego dotyczyć ma symulacja; przedstawienie zasad pracy;
- faza przygotowawcza – praca nad scenariuszem, podział na grupy, przydział ról, warunki konieczne do spełnienia;
- odegranie symulacji – w zależności od konkretnej sytuacji wszystkie grupy mogą odgrywać swoje scenariusze jednocześnie lub kolejno; nauczyciel za każdym razem pełni rolę doradcy, opiekuna, rozjemcy; zapewnia pomoc i ewentualną informację zwrotną¹⁰²;
- omówienie – uczniowie razem z nauczycielem dokonują opisu i oceny przeprowadzonych działań; zastanawiają się nad powstałymi scenariuszami i ich relacją do rzeczywistych odpowiedników; przyglądają się charakterystycznym dla przedstawionych sytuacji zachowaniom językowym oraz typowym językowym konstrukcjom; formułują wnioski i uogólnienia dotyczące przeprowadzonych działań oraz zaobserwowanych reguł funkcjonowania języka (ewentualne powtórzenie symulacji, uwzględniające wnioski, które wynikają z omówienia)¹⁰³.

Ostatnia faza – komentowanie – jest często lekceważona przez nauczycieli. Szczególnie wtedy, gdy uczniowie dobrze oddadzą w swoich próbach rzeczywiste sytuacje. Nie zauważa się wówczas konieczności budowania samoświadomości uczących się na temat tego, co właściwie

¹⁰¹ Por. B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli...*, s. 131–140.

¹⁰² Tamże.

¹⁰³ Działania zaproponowane w ostatniej fazie zostały dostosowane przeze mnie tak, aby uwzględniały specyfikę języka polskiego jako przedmiotu nauczania.

robią mówiąc, a także jakich środków językowych używają, aby osiągnąć założone cele komunikacyjne.

Charakter działania, zabawy może mieć także ewaluacja. Dobrze sprawdzają się na przykład quizy, bingo, gry planszowe, które łączą w sobie współpracę, rywalizację, zabawę, a jednocześnie umożliwiają projektowanie różnego typu zadań do wykonania. Także przygotowanie i wykonanie gry planszowej czy quizu może stanowić zadanie dla uczniów, które służyć będzie nie tylko sprawdzeniu, ale także przeciwczeniu, powtórzeniu i utrwaleniu umiejętności i wiadomości¹⁰⁴.

9.8. Wychowanie językowe¹⁰⁵

Z uczeniem języka w szkole tradycyjnie wiążą się takie określenia, jak: kształcenie językowe, nauczanie języka czy nauka o języku. Postrzeganie nauczania, nauczania języka jako wychowania – zawdzięczamy reformie z lat 90. W podstawie programowej z 1999 roku czytamy, iż jednym z zadań stawianych przed szkołą jest „**wychowanie językowe** i rozbudzanie wrażliwości estetycznej [podkr. – M. S.]”¹⁰⁶.

Wychowanie językowe można rozumieć na co najmniej dwa sposoby: węższy i szerszy. Węższe rozumienie odsyła do problematyki od dawna obecnej w edukacji szkolnej, choć może w ostatnich latach – w związku z rozwojem internetu, a także różnymi zmianami cywilizacyjnymi, kulturowymi (np. relacje dzieci – dorośli, upadek autorytetu związanego z wiekiem) – wymagającej zmiany akcentów, odrębnego

¹⁰⁴ Projektowaniu gier planszowych w związku z nauczaniem języka, a także omawianiem lektur poświęcone było seminarium licencjackie pod moim kierunkiem w roku akademickim 2014/2015. Powstały wówczas gry związane z *Opowieściami z Narnii*, *Hobbitem*, *W pustyni i w puszczy*, a także propozycje dotyczące rozwijania kompetencji komunikacyjnej z wykorzystaniem gier planszowych.

¹⁰⁵ W tej części książki korzystałam z mojego tekstu: M. Szymańska, *Wychowanie językowe...*, s. 47–60.

¹⁰⁶ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” z dnia 23 lutego 1999, nr 14, poz. 129.

potraktowania, wyraźniejszego zaznaczenia. W zakres takiego rozumienia wychowania językowego wchodzi problematyka związana z etyką, etykietą i kulturą języka. Rada Języka Polskiego, pisząc o „obniżającym się poziomie poprawności i sprawności językowej nauczycieli”¹⁰⁷, a także „niedostrzeganiu etycznego komponentu kultury języka przez uczniów”¹⁰⁸, ujmuje to następująco:

Szkoła może się przyczynić do podnoszenia stanu kultury języka wśród młodego pokolenia, prowadząc szeroko rozumiane wychowanie językowe, które [...] będzie uwzględniać także refleksję nad językiem: jego budową, funkcjami, sposobami skutecznego i etycznego porozumiewania się, tworzeniem za pośrednictwem języka więzi międzyludzkich, a także nad mechanizmami manipulacji językowej¹⁰⁹.

Cytowany fragment wyraźnie sugeruje, iż działania będące elementem tak rozumianego wychowania językowego albo w szkole nie występują, albo są nieskuteczne. W innym miejscu autorzy podkreślają swoje zaniepokojenie poziomem kultury językowej społeczeństwa:

Szczególnie niepokojące wydają się dwa zjawiska: degradacja języka w szkołach oraz obniżanie poziomu językowego w środkach masowego przekazu. Uczniowie posługują się polszczyzną często gorszą niż potoczna, zarówno w kontaktach z rówieśnikami, jak i w rozmowach z nauczycielami. Nauczyciele zaś nie zawsze dbają o poziom językowy wychowanków. Z kolei publiczne radio i telewizja – mimo deklarowanych chęci podnoszenia poziomu językowego dziennikarzy i upowszechniania poprawnej polszczyzny – podejmują działania wręcz w odwrotnym kierunku¹¹⁰.

W przywołanej publikacji zwraca się uwagę na wychowanie językowe jako przede wszystkim dbałość o poprawność językową i szeroko rozumianą kulturę języka oraz obniżenie poziomu sprawności językowej i wycofanie się jej tradycyjnych strażników: nauczycieli i dziennikarzy.

¹⁰⁷ *Polszczyzna publiczna początku XXI wieku*, red. E. Wolańska, Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN, Warszawa 2007, s. 34.

¹⁰⁸ Tamże, s. 39.

¹⁰⁹ Tamże, s. 47.

¹¹⁰ Tamże, s. 8.

Można przyjąć za pewnik, iż przywoływana problematyka była i jest obecna w szkole. Zmienił się za to znacząco wpływ otoczenia zewnętrznego na poziom umiejętności użytkowników języka. Wysiłki szkoły, zmierzające do kształtowania nawyków poprawnego, tzn. bezbłędnego wypowiedzania się, były dawniej silnie wspomagane przez liczne grupy wsparcia, np. rodziców, dziadków, ogólnie świat dorosłych, a także przez media (prasę, radio, telewizję), które nie podlegały wówczas wpływom mody na bycie wiecznie młodym, nie schlebiali młodym użytkownikom języka, nie starały się, dzięki językowej stylizacji, pokazywać akceptacji dla stylu życia młodzieży ani wiecznej przynależności do tej grupy. Sprawa była jasna: dzieci, młodzież mówią tak, a dorośli inaczej. Tymczasem obecnie zwracanie komuś uwagi na językową formę wypowiedzi, dobór słownictwa, brak staranności to wyraźna oznaka przyznawania się do wieku, raczej już zaawansowanego. Temu rozprzężeniu, brakowi językowej dyscypliny sprzyja także wszechobecny internet, w którym akceptuje się odstępstwa od językowej normy na wszystkich poziomach języka. Dopuszcza się także zachowania nieetyczne, a nawet pogardę dla innych, stąd tak ważne jest właśnie wychowanie językowe¹¹¹.

¹¹¹ Por. m.in. A. Grybosiowa, *Liberalizacja społecznej oceny wulgaryzmów*, [w:] *Człowiek – dzieło – sacrum*, red. S. Gajda, H. J. Sobeczko, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opole 1998; J. Kowalikowa, *Wulgaryzmy we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia*, red. G. Szpila, Tertium, Kraków 2000; K. Ożóg, *Poliszczyna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Fraza, Rzeszów 2001; H. Zgółkowa, *Agresja językowa jako narzędzie kształtujące tożsamość pokoleniową*, [w:] *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN, Warszawa 2001; A. Krzyżaniak-Gumowska, *Polacy nie gęsi i swój język k... mają*, „Wprost” 2011, nr 19; M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Dowcip i wulgarność – cechy rozmów uczniowskich prowadzonych za pośrednictwem SMS-ów*, [w:] *Dialog a nowe media*, red. M. Kita, J. Grzenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004; K. Ożóg, *Kod ograniczony wśród współczesnej polskiej młodzieży*, „Polonistyka” 2002, nr 9; B. Chaciński, *Język 2.0*, „Polityka” 2011, nr 20, s. 20–22; M. Szymańska, *Czy kminię? – czyli o języku młodzieży*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2013, nr 4, s. 19–29.

W związku ze zmianami cywilizacyjnymi dotychczasowa praktyka polonistyczna, koncentrująca się na wiedzy systemowej powiązanej z problematyką poprawnościową, musiała zostać wzbogacona o nowe elementy. Reakcją na zmiany było wprowadzenie tematyki związanej na przykład z zagrożeniem manipulacją w internecie czy używaniem internetu jako narzędzia, ale również zadań, które pokazywały sprawczą moc języka, także jego moc czynienia zła¹¹².

Jak już zaznaczyłam wcześniej, wychowanie językowe można rozumieć też znacznie szerzej i nie wiązać go wyłącznie z tzw. dobrym wychowaniem. Takie rozumienie nie powstało na gruncie dydaktyki polonistycznej. Zostało ono zaczerpnięte z kręgu surdopedagogiki, gdzie oznacza:

całokształt działań pedagogicznych i logopedycznych zmierzających do stworzenia warunków, które umożliwiają dziecku z uszkodzeniem słuchu przyswojenie języka prymarnego [...]. Głównym celem wychowania językowego jest osiągnięcie przez dziecko zdolności władania językiem zarówno w komunikowaniu się interpersonalnym (w mowie komunikacyjnej), jak i w cerebracji, czyli w komunikowaniu się intrapersonalnym (w mowie wewnętrznej). Inaczej mówiąc, celem jest wychowanie osoby dysponującej pełną kompetencją językową oraz sprawnościami językowymi pozwalającymi na językowe porządkowanie wiedzy o świecie oraz uczestnictwo w wymianie treści psychicznych i poznawaniu wartości kultury przy udziale języka, a przede wszystkim na swobodne prowadzenie rozmów oraz czytanie i pisanie¹¹³.

Gdyby nie zawarta w cytowanym tekście informacja, iż postępowanie to odnosi się do dzieci z uszkodzeniem słuchu, można by pomyśleć,

¹¹² Por. np. projekt: *Nie obrażaj mnie, dobrze*, [w:] H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1994, s. 37–40; teksty: D. Suwalska, *W komputerowym świecie*; A. Jasińska, *Uzależnieni od komputera*, zamieszczone w podręczniku A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami*, kl. V, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014, s. 255–257.

¹¹³ K. Krakowiak, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 54–55.

iż dotyczy ono każdego dziecka, bo przecież o taki wszechstronny rozwój w języku i poprzez język chodzi wszystkim.

Po raz kolejny pojawia się tu problematyka związana ze stawianymi szkolnemu uczeniu języka celami i relacją między teorią językową i praktyką. Sądzę, iż można powiedzieć, że nastawienie na wychowanie językowe nie musi wykluczać i nie wyklucza gramatyki, natomiast nastawienie na gramatykę może wykluczać wychowanie językowe. Przekonanie, że wiedza automatycznie przekłada się na umiejętności językowe jest jednym z edukacyjnych mitów, czego przykładem mogą być językowe realizacje nosówek w wygłosie (*robiom, mówiom* itd.) czy akcentowanie czasowników w trybie przypuszczającym. Przywoływany już wcześniej H.-G. Gadamer sugeruje, że nie można też traktować uczenia gramatyki jako ćwiczeń z logiki (argument ten często podnoszą zwolennicy gramatyki), chyba że dokonuje się to na języku martwym, takim jak łacina:

[...] mówienie z istoty zapomina o sobie. Żywa mowa nie jest świadoma swej struktury, gramatyki, syntaksy itd., a więc wszystkiego tego, co jest tematem językoznawstwa. [...] Żądając wyraźnego uświadomienia sobie gramatyki języka od kogoś, kto mówi tym językiem od dzieciństwa, żąda się doprawdy ogromnego wysiłku abstrakcji. [...] Niepamięć języka o sobie polega na tym, co w nim powiedziane, na tym, co tworzy wspólny świat naszego życia wraz z należącym do niego całym wielkim łańcuchem tradycji. [...] Prawdziwym bytem języka jest to, co absorbuje nas, gdy to słyszymy – to, co powiedziane¹¹⁴.

Wynikają z tego bardzo konkretne konsekwencje dla używania języka, a także dla jego nauczania. Szczególnie wtedy, gdy chcemy myśleć, iż o wychowanie językowe, a nie o przygotowanie do egzaminu z gramatyki opisowej tu chodzi. Jak pisze Z. A. Kłakówna:

Jeśli zatem ktoś pragnie rzeczywiście koncentrować uwagę uczniów na ważnych problemach życia, jeśli istotnie pragnie ich autentycznego zaangażowania w rozpoznawanie tych problemów i mówienie o nich, musi wiedzieć, że nie mogą oni i nie prowadzą w tym samym czasie – żaden mówca/

¹¹⁴ H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, wybór, oprac. i wstęp K. Michalski, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, PIW, Warszawa 2000, s. 58.

rozmówca, także dorosły i językowo biegły, tego nie robi – prowadzić podskórnego niejako nurtu refleksji na temat uruchamianych i stosowanych właśnie reguł gramatycznych¹¹⁵.

Jak zatem rozumieć wychowanie językowe? W środowisku szkolnym termin ten wydaje się wszechogarniający, nie odnosi się tylko do języka polskiego i polonisty. Takie podejście organizuje całe kształcenie i na każdym poziomie. Obliguje do konkretnych działań nauczycieli wszystkich przedmiotów, stając się jednocześnie programem wychowawczym szkoły. Potwierdzają to także zapisy obowiązującej podstawy programowej, w której czytamy między innymi:

- „Nowa podstawa programowa przywiązuje też bardzo dużą wagę do wychowania, a w szczególności do kształtowania właściwych postaw uczniów”¹¹⁶.
- „Celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest [...] kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”¹¹⁷.

Nie podlega dyskusji przywoływane już wcześniej stwierdzenie, że ludzkie istnienie w świecie ma charakter językowy, że człowiek całkowicie jest w języku zanurzony i właśnie posługiwanie się językiem daje mu możliwość bycia, współuczestnictwa i rozwoju. Ważne jest również kształtowanie u uczniów postaw i przekazywanie wartości, które pozwolą im budować własną tożsamość i szanować cudze wybory, a także ćwiczenie takich językowych sposobów informowania o tych wyborach, które nie obrażają nikogo.

Wychowanie językowe, choć akcentuje społeczną naturę języka, nie unieważnia uczenia gramatyki, pokazywania, jak działa język. Chodzi jednak o to, by nie demonizować jej roli w rozwijaniu świadomości ję-

¹¹⁵ Z. A. Kłakówna, K. Wiatr, „*Nowe To lubię!*”. *Prezentacja koncepcji*, [w:] Z. A. Kłakówna, K. Wiatr, I. Steczko, „*Nowe To lubię!*”. *Podręcznik do języka polskiego. Klasa 4. Książka dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007, s. 31.

¹¹⁶ http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2, s. 1 [dostęp: 12.03.2014].

¹¹⁷ http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_2.pdf, s. 15 [dostęp: 12.03.2014].

zykowej w edukacji szkolnej i nie sprowadzać kształcenia językowego do dwóch prowadzonych równolegle i rzadko tylko spotykających się porządków:

- kształcenia umiejętności pisania – nacisk na pisaną odmianę języka;
- rozwijania kompetencji językoznawczej – nacisk na przyswojenie, zapamiętanie teorii gramatycznej.

Gramatyka ma jeszcze to do siebie, że znakomicie da się sprawdzać i testować. To z kolei daje złudne poczucie posuwania się do przodu, „odhaczania” przerobionego materiału, który w umysłach uczniów często, natychmiast po sprawdzenie, wędruje do jakiejś specjalnej szufladki, podzielony, posegregowany, rzadko pod ręką. Zjawisko to można łatwo zaobserwować na dowolnej lekcji polskiego. Można je też łatwo wywołać. Pisze o tym także H. Gardner, prezentując skutki wieloletniego sprawdzania wiedzy uczniów szkół amerykańskich za pomocą testów¹¹⁸.

Jeśli myślimy o wychowaniu językowym, musimy przekonać najpierw siebie, że teoria gramatyczna pełni funkcję służebną, pomocniczą, pozwala na obiektywne wyjaśnienie, przy użyciu jasnej, precyzyjnej terminologii tego, co się w języku dzieje, jak język działa, jakie daje możliwości w procesie komunikowania się. Co w sytuacji szkolnej nie oznacza: najpierw teoria, potem ćwiczenia na izolowanych przykładach, podkreślanie, wskazywanie, nawet jeśli towarzyszy im kolorowanka. Rzeczywisty język, którym posługują się nasi uczniowie, jest inny, a oni, mówiąc, nigdy nie wykonują na nim tego rodzaju działań. Rozwijanie języka ucznia może odbywać się wyłącznie poprzez praktykę porozumiewania się, rozmawiania o problemach ważnych i interesujących dla uczniów, poprzez praktykę komentowania, opisywania i interpretowania otaczającego świata, a także języka. Zapamiętywanie reguł, którymi rządzi się narzędzie pozwalające na opis, nie jest drogą do tego celu.

Wychowanie językowe odbywa się zatem zawsze, w całym życiu człowieka, choć niezwykle ważne są wczesne jego etapy. Jak pisze Józef Porayski-Pomsta, opiera się ono na podobnych zasadach ogólnych jak wychowanie po prostu. Dla właściwego rozwoju dziecka ważny jest kontakt

¹¹⁸ Por. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, tłum. A. Jankowski, Laurum, Warszawa 2009, s. 223–243.

z dorosłymi i zainteresowanie z ich strony, a także traktowanie dziecka od początku jako istoty myślącej. Wychowanie językowe natomiast wymaga zastosowania pewnych zasad szczegółowych. Chodzi tu o:

1. dostarczanie dziecku poprzez osobisty przykład, a nie przez nakazy i zakazy, dobrych wzorów językowego zachowania się,
2. udzielania informacji o świecie przyrodniczym i społecznym dziecka, zaczynając od najbliższego otoczenia dziecka, objaśniania znaczeń wyrazów i wyrażeń,
3. instruowania słownego i objaśniania – w miarę potrzeby – kiedy dziecko wykonuje określone działania,
4. szacunku dla nawet nieporadnych wypowiedzi dziecka, zainteresowania tym, co dziecko interesuje, poświęcenia uwagi językowej twórczości dziecka, uczestnictwa w zabawach dziecięcych,
5. partnerskiego traktowania dziecka w rozmowie¹¹⁹.

Wymienione przez J. Porayskiego-Pomstę zasady mają swoje bezpośrednie odniesienie w ogólnych zasadach dotyczących konwersacji, których „przestrzeganie sprawia, iż komunikacja werbalna może być skuteczna, a przy tym elegancka i etyczna, natomiast ich łamanie prowadzi do zaburzenia dyskursu i interakcji między ludźmi”¹²⁰. Zdaniem H. P. Grice’a, aby możliwe było osiągnięcie porozumienia, musi zaistnieć współdziałanie, współpraca z rozmówcą – zasada kooperacji. W rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej wyraża się ona poprzez aprobatę, życzliwość, unikanie agresji słownej, uwzględnianie punktu widzenia rozmówcy, unikanie pouczania, stosowanie perswazji i odpowiedniej argumentacji. Składają się na nią znane maksymy:

- zasada ilości – mówię tylko tyle, ile jest konieczne;
- zasada jakości – mówię o tym, co uważam za prawdziwe;
- zasada odniesienia – mówię na temat;

¹¹⁹ <http://www.tkj.uw.edu.pl/poradnia/art10.htm> [dostęp: 01.03.2014].

¹²⁰ M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Zasady konwersacyjno-grzecznościowe dialogów młodzieżowych w SMS-ach*, [w:] *Druga Internetowa Konferencja Naukowa. „Dialog a nowe media”*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2003, <http://uranos.cto.us.edu.pl/~dialog/archiwum/karwatowska2.pdf> [dostęp: 05.01.2016].

- zasada sposobu – mówię zrozumiale, ze staranną artykulacją, unikam niejasności i rozwlekłości¹²¹.

Z powyższego można wyprowadzić ważny wniosek ogólny – w wychowaniu językowym najważniejsza jest rozmowa w relacji dorosły – dziecko. Pozwala ona dziecku na przyjrzenie się strategiom i zasadom konwersacyjnym oraz środkom językowym stosowanym przez dorosłych, a następnie umożliwia ich zastosowanie we własnych wypowiedziach. Jak napisano już wcześniej, robienie błędów jest elementem tego procesu¹²². Niezwykle ważne jest tu zaistnienie dobrego wzoru, a także wielości dobrych przykładów, o czym już była mowa. I w szkole, i w życiu ważne jest to, o czym się rozmawia i jak się rozmawia. Koniecznie trzeba też zwrócić uwagę na etykę słowa. Życzliwość, potrzeba kontaktu z drugim człowiekiem, szczerłość, prawda, uczciwość, szacunek dla odmienności, gotowość do działania na rzecz wspólnego dobra to fundamenty etycznej komunikacji. Pisały o tym Jadwiga Puzynina i Anna Pajdzińska, formułując swoisty katalog zachowań nadawcy i odbiorcy, które można ocenić jako etyczne lub nie. Postępujący etycznie nadawca powinien zatem mówić tak, żeby partnerzy komunikacji mieli poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, a jednocześnie nie utrudniać zrozumienia, nie prowokować, nie okłamywać, ani nie manipulować czy krzywdzić słowem¹²³. Podstawą zaproponowanego przez językoznawczynię modelu komunikacji są maksymy konwersacyjne H. P. Grice’a, jednak w codziennych sytuacjach komunikacyjnych ważniejsze od nich są reguły grzeczności, a wartością nadrzędną jest mówienie prawdy.

Czym zatem byłoby wychowanie językowe w ujęciu polonistycznym? Może mogłoby być uważnym praktykowaniem języka w konkretnych, nawiązujących do realnego życia sytuacjach? A może mogłoby

¹²¹ H. P. Grice, *Logika a konwersacja*, tłum. B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.

¹²² Por. m.in. podejście kognitywne.

¹²³ J. Puzynina, A. Pajdzińska, *Etyka słowa*, [w:] *O zagrożeniach i bogactwie współczesnej polszczyzny*. Forum Kultury Słowa, red. J. Miodek, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1996, s. 35–45. Por. także A. Cegieła, *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2014.

pomóc także w przekroczeniu niewidzialnej granicy przezroczystości języka tak, by wreszcie było wiadomo, co i jak robię, kiedy mówię? Mogłoby być także okazją do projektowania zadań i sytuacji, które rozszerzają możliwości rozmów o ważnych z ludzkiego punktu widzenia problemach. Przede wszystkim jednak nie chodzi o to, by uczyć języka, ale by stwarzać możliwości do jego rozwoju. Im większe możliwości językowe, tym pełniejszy udział w życiu na wszystkich jego poziomach. Koniecznie trzeba pamiętać także o odpowiedzialności w sytuacjach użycia języka. O odpowiedzialności towarzyszącej wyborom środków językowych. O tym, że kiedy mówię – działam, zmieniam świat wokół siebie, przekonuję, zachęcam, poprawiam nastrój, wzbudzam zaufanie, ale także grożę, obrażam, sprawiam przykrość¹²⁴.

Proponowane ujęcie wpisyałoby się w model szkoły refleksyjnej, opisany przez Bogusławę D. Gołębiak. Jej wyznaczniki przedstawia tabela 7:

Tabela 7. Model refleksyjny

Podstawy filozoficzne	Progresywizm (pragmatyzm)
Ideologia edukacyjna	Emancypacja
Ideologia polityczna / program polityczny / kontekst polityczny	Neoliberalizm i neokonserwatyzm
Koncepcja rzeczywistości	Dynamiczna: świat człowieka podlega coraz bardziej gwałtownym zmianom
Rola szkoły w społeczeństwie	Szkoła wspomaga całościowy rozwój jednostki, a dzięki uczeniu we współpracy przygotowuje ją do życia w demokracji
Cele edukacji szkolnej	Wspomaganie całościowego uczenia się; rozwój kompetencji komunikacyjno-interpretacyjnych

¹²⁴ Por. także: S. Gajda, *Wychowanie językowe wobec ponowoczesności*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4..., s. 17–24; J. Kowalikowa, *Próba konkretyzacji pola znaczeniowego pojęcia „wychowanie językowe” w kontekście szkolnego wychowania językowego*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4..., s. 25–34; P. Zbróg, *O wybranych relacjach między wychowaniem językowym i kompetencją komunikacyjną uczniów*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4..., s. 35–46; J. Nocoń, *Wychowanie językowe w szkole a współczesna sytuacja kulturowo-komunikacyjna*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4..., s. 61–70.

Status szkoły	Miejsce wspomagania rozwoju/nabywania kompetencji komunikacyjno-twórczych
Istota uczenia się	Uzyskiwanie osobistego rozumienia (interaktywne nadawanie sensu nowo spotykanym informacjom)
Program nauczania	Program typu „integracja” – bloki, ścieżki, tematy wiodące (czynnikiem integrującym jest język traktowany jako medium komunikacji i instrument myślenia) Znaczny margines swobody wyboru treści i metody pracy przez ucznia/uczniów negocjujących znaczenia w małych grupach (wolność w ramach)
Nauczanie	Złożoność roli (diagnoza poziomu rozwoju, organizacja sytuacji zadaniowych, stymulujących refleksyjne korzystanie z języka jako narzędzia uczenia się, monitorowanie postępów, rozmawianie o rezultatach i sposobach dochodzenia do nich z uczniami i ich rodzicami) wymaga jednoczesnego pełnienia roli menedżera, facylitatora, koordynatora, audytorium
Status nauczyciela	Niezależny profesjonalista
Typ profesjonalizmu nauczyciela	Refleksyjny praktyk, nauczyciel badacz-w-działaniu, improwizator
Styl pedagogiczny	Negocjacyjny

Źródło: B. D. Gołębnik, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika*, T. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 115–117

W charakterystyce podejścia komunikacyjno-kognitywnego nie ujęto wielu elementów modelu refleksyjnego. Proponowane podejście nie jest bowiem próbą stworzenia koncepcji funkcjonowania całej szkoły, ale wybranego aspektu kształcenia – rozwijania świadomości językowej uczniów. Można jednak zaakcentować następujące wspólne płaszczyzny myślenia o edukacji:

- rzeczywistość zmienia się w sposób dynamiczny; szybkie, gwałtowne zmiany mają ogromny wpływ na funkcjonowanie człowieka w świecie;
- zadaniem szkoły jest całościowy rozwój ucznia, przygotowanie do funkcjonowania w przyszłości, w demokratycznym społeczeństwie;

- szkoła powinna być miejscem nabywania kompetencji ważnych dla życia tu i teraz, a także w przyszłości; powinna stwarzać warunki do rozwijania twórczości i kreatywności;
- uczniowie i nauczyciele powinni mieć możliwość projektowania procesu nauczania/uczenia się;
- ważne jest stwarzanie warunków do rozwoju ucznia, jego świadomości językowej, co powiązane być powinno z prawem do rzetelnej informacji o osiągnięciach, brakach i proponowanych sposobach dalszej pracy;
- szkoła to miejsce nauczania/uczenia się, ale nie przez przekazywanie, a przez odkrywanie, negocjowanie, wspólne dochodzenie do znaczeń.

Zakończenie

Przedstawiona propozycja w sposób oczywisty wyrasta z koncepcji organizującej programy i podręczniki z serii *To lubię!* Nie jest to, jak sądzę, podszywanie się pod cudze dokonania, ponieważ wiele lat byłam członkiem zespołu autorskiego tego podręcznika, a i później pozostawałam blisko tej idei. Zaproponowana przez zespół komunikacyjna koncepcja uczenia języka przebiła się do powszechnej świadomości w bardzo ograniczonym zakresie. Nauczyciele z trudem odczytywali istnienie gramatyki opisowej w sfunkcjonalizowanej strukturze. Jednak konieczność funkcjonalnego uczenia o strukturach językowych oraz socjolingwistyczna i pragmatyczna perspektywa oglądu języka w jakiś sposób, choć często jako postulat, istnieje w polskiej perspektywie edukacji językowej.

Zaprezentowane elementy koncepcji w oczywisty sposób przenikają się ze sobą. Trudno bowiem rozdzielić rozwijanie umiejętności pisania od metod opartych na działaniu, pisania od oceny jego efektów czy też projekt całej lekcyjnej pracy od podmiotowego traktowania uczących się.

Obserwacja rzeczywistości szkolnej przekonuje, że bardzo trudne jest pożegnanie się z tradycyjnymi sposobami nauczania języka. Jednak dla wprowadzania jakiegokolwiek teorii na lekcjach języka polskiego zasadnicza jest perspektywa funkcjonalna. Stąd konieczność zmiany w edukacji nauczycieli. Studenci polonistyki nauczycielskiej niezwykle rzadko z poprzednich etapów edukacji wnoszą funkcjonalnie uczoną gramatykę. Trudno więc od nich wymagać łatwości w dokonywaniu zmiany w uczeniu innych. Nie pomagają także podręczniki. Współczesne problemy z wykorzystaniem teorii w praktyce, uczeniem dla praktyki nie są tylko polską specjalnością, nie są też czymś nowym i dotychczas różnych dziedzin. Zabawnie opisywał to fizyk noblista – Richard P. Feynman, który obserwował i prowadził zajęcia z brazylijskimi studentami. W czasie studiów przyswoili oni pokaźną teoretyczną wiedzę

z zakresu fizyki i potrafili jej użyć na egzaminie, gdy pytani byli o nią wprost, np. W którym kierunku biegnie promień spolaryzowany? Jednak swojej wiedzy nie umieli wykorzystać w czasie obserwacji słońca przez paski polaroidu. Kiedy studenci przyglądali się słońcu, fizyk zapytał ich

jak można stwierdzić absolutny kierunek polaryzacji dla jednego kawałka polaroidu. Nie mieli pojęcia. Wiedziałem, że to wymaga pewnej operacji myślowej, więc podpowiedziałem im:

– Spójrzcie na światło odbite od zatoki.

Nic nie odpowiedzieli.

– Słyszeliście o kącie Brewstera?

– Tak, proszę pana! Kąt Brewstera to kąt padania światła na granicę ośrodków przezroczystych o współczynniku załamania n , przy którym światło odbite ulega całkowitej polaryzacji liniowej [...].

Po dłuższych dociekaniach doszedłem do wniosku, że studenci nauczyli się wszystkiego na pamięć, ale nic z tego nie rozumieją [...]. Nie wiedzieli, że kierunek światła, to coś, co można zobaczyć [...]. Wszystko mieli wykute na pamięć, lecz niczego sobie nie przełożyli na słowa, które coś by dla nich znaczyły. Kiedy więc spytałem: „Co to jest kąt Brewstera?” komputer umiał rozpoznać te symbole, ale kiedy mówiłem: „Spójrzcie na wodę!”, żadnej reakcji – w komputerze nie było nic pod hasłem: „Spójrzcie na wodę”¹.

Ta, skrócona z konieczności, opowieść R. P. Feynmana obrazuje relację między umiejętnościami a wiedzą. Sama wiedza, nawet najbardziej, nie służy niczemu. Rozwija tylko kolekcję praw, twierdzeń i definicji. Dopiero umiejętność jej wykorzystania, zastosowania w praktyce, na przykład do objaśnienia, nadaje sens jej poznawaniu, ożywia ją i uzasadnia jej obecność w nauczaniu.

Także kontakty z językoznawcami, dydaktykami nauczania języków narodowych w innych krajach pokazują, że dyskusja nad sposobami uczenia języka jest bardzo ożywiona. Podręczników, które pokazują, jak uczyć gramatyki funkcjonalnie, brakuje w Czechach, na Słowacji i na Węgrzech. W niektórych z tych krajów nauczyciele mogą wybie-

¹ R. P. Feynman, „*Pan raczy żartować, Panie Feynman!*”. *Przypadki ciekawego człowieka*, wysłuchał R. Leighton, oprac. E. Hutchings, wstęp M. Demiański, tłum. T. Bieroń, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 217.

rać spośród podręczników zorganizowanych wokół opisu języka, w innych (Słowacja) istnieje tylko jeden podręcznik i nie ma chętnych do przedstawienia alternatywnych propozycji. Problemy dotyczą zresztą nie tylko podręczników, ale także organizacji pracy nad rozwijaniem języka. Zauważa się tu przede wszystkim dezintegrację, która polega na rozdzielaniu poznawania teorii i praktykowania języka, co wzmocnione jest przez wyraźny zapis w postawie programowej (doświadczenia czeskie). Jednocześnie zauważa się konieczność zmiany, która wynika z obserwacji niezadowalających efektów nauczania szkolnego i stałego obniżania się umiejętności językowych absolwentów².

Największym problemem w dyskusji nad korelacją między wiedzą o języku a poprawnością jego używania jest brak przekonujących badań. Jeśli już w ogóle podejmuje się tę problematykę, to bardzo często dotyczy to języków obcych. Zdaniem Michaela Swana:

Problem z uczeniem gramatyki polega na tym, że nigdy nie możemy być zupełnie pewni, czy to działa, czy nie. Efekty takiego uczenia są niepewne i trudne do oceny. Jeżeli uczymy zasad, czasami uczniowie je stosują, a czasami nie [...]. Jeśli mówią coraz bardziej poprawnie, czy dzieje się tak z powodu pracy nauczyciela, czy byłoby tak i bez niej. Badania nad metodologią nie są przekonujące i nie wskazują na przewagę używania instrukcji jasnych lub domyślnych, nauczania indukcyjnego lub dedukcyjnego, wyodrębnionych obserwacji struktur języka lub okazjonalnych analiz w związku z ćwiczeniami komunikacyjnymi [...]. Moda w nauczaniu języka oscyluje między widzeniem w gramatyce gwiazdy, traktowaniem jej jako tła lub kompletnym ignorowaniem, [...] jest gramatyka i gramatyka³.

² Na podstawie rozmów w ramach projektu prowadzonego przez M. Pieniżka *Teaching of National Language in V4 Countries*, w którym uczestniczyli językoznawcy, dydaktycy zajmujący się nauczaniem języków narodowych z Uniwersytetu Karola w Pradze, Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze, Uniwersytetu Loranda Eötvösa w Budapeszcie, a także Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Spotkanie miało miejsce w dniach 12–13 stycznia 2016 r.

³ M. Swan, *Teaching Grammar – Does Grammar Teaching Work?*, <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm> [dostęp: 03.01.2016].

Pokazują to między innymi doświadczenia Nowej Południowej Walii, gdzie w latach siedemdziesiątych XX wieku wycofano gramatykę ze szkół. Pojawiające się protesty uciszano argumentem, że w nauczaniu chodzi nie o teorię, ale o używanie języka. Gramatyka powróciła do klas szkolnych po dwudziestu latach, jednak już w inny sposób – jako łącznik między językiem a tekstem.

Tego typu podejście do gramatyki pokazuje uczniowi, jak różnicuje się język w zależności od kontekstu, w jakim jest użyty, w zależności od celu, dla którego jest użyty, w zależności od odbiorcy, dla którego jest przeznaczony i w zależności od sposobu, w jaki informacje są przekazywane. Podnosi to świadomość językową ucznia. Pomaga mu w zdobyciu umiejętności operowania systemem językowym w taki sposób, aby w specyficznym kontekście wykorzystane zostały odpowiednie struktury gramatyczne⁴.

Jak już wcześniej powiedziano, brakuje twardych, ostatecznie przekonujących dowodów i chyba nie może ich być, ze względu na złożoność badanej materii – człowieka. Nie można powtórzyć badań w identycznej sytuacji, nie można ich powtórzyć, wymieniając tylko jedną ze zmiennych, wreszcie nie można ich powtórzyć w ogóle tak, by uzyskać identyczny wynik. Możemy opierać się tylko na obserwacjach i doświadczeniach (nie tylko zresztą własnych), które pokazują, że tradycyjne nauczanie gramatyki nie jest jedyną drogą. Szczególnie jeśli nie o gramatykę, a o sprawne używanie języka chodzi przede wszystkim. Badania nad relacją: znajomość gramatyki – sprawność językowa były prowadzone w Wielkiej Brytanii i nie wykazały one bezpośredniej zależności. Uczenie o strukturze języka nie przekładało się na umiejętność czytania ze zrozumieniem czy pisanie⁵. Podobnie dzieje się także w przypadku innych przedmiotów/dyscyplin, jak pokazuje zacytowana w skrócie opowieść R. P. Feynmana.

Dyskusję nad sposobami nauczania języka wspierać mogą badania, które prezentują pewne tendencje i skutki podejmowanych działań.

⁴ M. Łacek, *Kształcenie językowej biegłości*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1, s. 42–43.

⁵ Por. R. A. Carter, *The New Grammar Teaching*, [w:] *Knowledge about Language and the Curriculum*, red. A. Carter, Hodder Arnold H&S, London 1990.

Chodzi tu o brak wyraźnych zmian w językowej edukacji polonistycznej po reformie z 1999 roku. Postaram się je krótko zreferować.

W podsumowaniu przygotowanym przez Jolantę Nocoń czytamy:

Analiza danych pozwoliła stworzyć wieloaspektowy obraz dydaktyki świadomości językowej w gimnazjum. Okazało się, że jest ona bardzo tradycyjna, nastawiona na teoretyczną wiedzę o systemie języka polskiego. Model ten rozmija się z wpisaną w nową podstawę programową zasadę funkcjonalnego uczenia o języku, dlatego wielu gimnazjalistów ma trudności z praktycznym wykorzystaniem abstrakcyjnej wiedzy⁶.

Badani uczniowie przede wszystkim nie potrafią wykorzystać w praktyce posiadanej wiedzy o języku, nie przekłada się też ona na ich codzienne umiejętności językowe, ponieważ posługują się tylko podstawowym rejestrem, wystarczającym do codziennej, potocznej komunikacji. Charakteryzuje ich też analfabetyzm funkcjonalny i zaburzenia piśmienności (piszą tak, jak mówią). Przeprowadzona diagnoza pokazuje niepokojące zjawisko pozorowania działań reformatorskich. Mimo kolejnej już nowej podstawy programowej, licznych nowych podręczników, publikacji i warsztatów dla nauczycieli, a także, jak sądzę, zmiany w uczeniu przyszłych nauczycieli, szkoła wygląda podobnie jak w latach osiemdziesiątych. W każdym razie jeśli chodzi o uczenie języka. Z raportu dowiadujemy się, że:

- lekcje językowe są systematycznie oddzielane od literackich;
- lekcje językowe mają swoje stałe miejsce w harmonogramie zajęć;
- lekcje językowe bywają bardzo rzadkie;
- preferuje się lekcje dotyczące literatury;
- na lekcjach językowych przeważają typowe ćwiczenia gramatyczne;
- poruszane zagadnienia rzadko są sfunkcjonalizowane i powiązane z tekstem;
- podstawowym celem jest opis systemu językowego⁷.

⁶ J. Nocoń, *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*, „Edukacja” 2015, nr 1, www.edukacja.ibe.edu.pl.

⁷ Tamże.

Autorka tak podsumowuje przeprowadzone badania:

Można powiedzieć, że po reformie z 1999 r., w zamyśle dowartościowującej kształcenie językowe i próbującej nadać szkolnej nauce o języku nowy wymiar, próba ta się nie powiodła. Na lekcjach w gimnazjum nadal obowiązuje bardzo tradycyjna lingwodydaktyka, nastawiona na teoretyczne uczenie o systemie języka polskiego. Model ten rozmija się także z wpisanymi w podstawę programową z 2008 r. trzema podstawowymi zasadami kształcenia polonistycznego: funkcjonalności, integracji i tekstocentryzmu. Uczenie o języku w gimnazjum jest autonomiczne, zdefunkcjonalizowane i systemowe⁸.

Diagnoza ta studzi wszelki entuzjazm, pokazując, że tradycyjne, strukturalistyczne podejście do uczenia języka polskiego ma się w polskiej szkole znakomicie. Potwierdzają to także moje obserwacje i sondaże, które systematycznie przeprowadzam wśród studentów. Do podobnych wniosków doszła również autorka pisanej pod moim kierunkiem pracy licencjackiej⁹. Dodatkową informacją uzyskaną z przeprowadzonych przez nią ankiet było częste wskazywanie respondentów na obecność dyktowania na lekcjach o języku. Nie chciałabym znaleźć się wśród rzeszy doradców, którzy mają panaceum na wszystkie szkolne bóleczki. Myślę jednak, że zawsze warto patrzeć, jak sobie z tym radzą inni. Przykład australijski pokazuje, że warto walczyć o jakość języka uczniów. Pomóc może budowanie motywacji zewnętrznej (w Australii było to podniesienie rangi punktów z języka angielskiego otrzymanych na maturze), wprowadzanie funkcjonalnego nauczania gramatyki oraz zmiana sposobu kształceniu nauczycieli¹⁰. Być może wyraźne akcentowanie stosowania teorii w praktyce na wszelkiego rodzaju egzaminach, a także „ukrywanie” teorii w dokumentach oświatowych pozwoliłoby na przesunięcie akcentów¹¹.

⁸ Tamże.

⁹ M. Gałgus, *Nauka o języku czy rozwijanie języka – lekcja gramatyki we wspomnieniach osób w wieku 20–25 lat*, praca napisana i obroniona w 2014 roku.

¹⁰ M. Łacek, *Kształcenie językowej biegłości...*

¹¹ Sądę, że skrupulatne wyliczanie terminologii lingwistycznej w podstawie programowej powoduje, iż zwraca ona szczególną uwagę nauczycieli, a także autorów podręczników, którzy czują się zobligowani do jej objaśniania.

Wydaje się więc, że dalsza praca nad zmianą paradygmatu uczenia języka polskiego w szkole jest konieczna. Trzeba wzmocnić pozycję przedmiotu, który obecnie często przegrywa, na przykład z językiem angielskim, i udzielić uczniom rzeczywistego wsparcia w rozwijaniu ich własnego języka, pamiętając o tym, że to język określa granice naszego świata.

Dopełnianie zapisów uwagami, że trzeba zwracać uwagę na funkcjonalność, jest tylko dodatkiem i tak właśnie jest traktowane.

Summary

One of the goals of the publication is to present the main concepts of linguistic education in Poland at the turn of 20th and 21st century. It is also an attempt to take a look at the past from the perspective of the present, collect and order the tendencies which influence the school education in the range of mother tongue teaching. It is also accompanied by a proposal of a different look at teaching mother tongue at school.

Reflections on teaching a mother tongue at school precede the considerations regarding the fundamental role of language in the life of every man, and also the meaning of language to the development of human civilisation. This meaning seems so obvious that each such statement seems to be a truism. But the conviction of the special position of language is a motivation for every school action in this aspect. It justifies the need of a planned language development, points to the relation between the ability of lingual understanding of the world and the quality of life in its deeply humanist dimension.

The necessary background for the considerations were chosen to be the first concepts of teaching which had their theoretical approach. It turned out necessary to present changes that took place in the understanding and formulating the aims for mother tongue teaching. In the beginning of the 20th century these aims were targeted at recognizing and acquiring the theoretical bases of language functioning. The most important field of the observations made was therefore the structure of the language, the relations between its elements. This aim was accentuated by the name of one field of Polish language as a school subject – language studies. The attention was also put then on the correctness aspects, though there was a predominating assumption that a good knowledge of theory naturally translates to fluent and correct use of the language. The realisation of such created aims was supported with coursebooks for grammar learning, in which the predominating types of exercises were describing the language structures, selecting language elements and conducting operations on isolated language constructions.

As time passed, the observation of school practices led to strengthening of the voice of those linguists and educators, who voted for the changes in lan-

guage teaching by functionalising it. The visual example of such teaching was the so-called Tokarski's watch – the metaphor presenting small usefulness of the knowledge of individual parts of the mechanism and the ability to take it apart, if we cannot put it mach together and use according to its destination. As a consequence of the “functionalist” postulates, a new field of study arose – speaking and writing practice, which were supposed to become a field for actions concentrated on using the language. It needs to be pointed out, though, that these exercises focused on developing language in its written form. The shifts in the teaching aims were accompanied by the stabilisation of the new name of the proposed actions. Aside from language studies, language education also appeared, accentuating the proficiency aspect of language teaching.

The review of the concepts of language teaching, which were shaped in the beginning of the 20th century, on the one hand serves to present the origins of the later propositions, and on the other hand it clearly shows that this approach is still strongly present in the modern Polish school, despite strong declarations that one of the most important tasks of the school is to shape the ability to use the Polish language, which were included in the core curriculum from 2008 (such declarations were also included in documents of that type from previous years).

However, school is not in a vacuum, it remains in strong connection with its surroundings, therefore it should be reacting to the changes taking place there. The evidence of this relation can be found in more and more prevalent postulates about the need to search for a new formula for a modern school, which according to many cannot meet the challenges of modern times. Some of these voices, as well as the most important fields where the change takes place, have been presented in chapter three of the work. The problems outlined there concern the transformation of the broadly understood culture, information flood, domination of picture, influence of rapid growth of new technologies on the lives of people, and most of all the way of perceiving the reality. This chapter precedes all changes in the approach to teaching language described later. It is placed between the traditional, rooted in the enlightenment paradigm vision of the school and teaching, and the modern proposals of other viewpoint on education and its tasks.

The following two chapters present inspirations for the new concept of language development implemented at the turn of the centuries. On the one side they are practical solutions commonly used today in glottodidactics and didactics of foreign languages. On the other side, the influence of different fields of language studies, which treat language as a manifestation of a social action,

accentuate the meaning of context for the statement interpretation, study language in use etc.

The next chapter is devoted to terminology deliberations. These deliberations touch upon such concepts as: ability, proficiency, competence. These concepts have started their existence incredibly intensive in the Polish language teaching didactics in the 1990s. They were also present in sociolinguistics and education linguistics. Chapter six is an attempt to handle the omnipresence of this concept first in language studies, and later, obviously, in teaching. It is an attempt to show how many competences are required from a modern man, but also to select these ones that can be the most important for developing the language of a student.

The Polish school in the 21st century is different than the one in the 20th century. One of the clear differences is the ability to choose (a programme, coursebooks, school aides). This choice also applies to the concept of language teaching. The diversity of new propositions comprises in many elements. The most important ones are: treating language as most of all a communication tool, subjecting teaching to efficient communication, making student language development a main teaching goal, developing language through creating situations requiring its use, moving the description of language structures to a second plan, accentuating the helping nature of grammar, and even lack of necessity to acquire it in the theoretical aspect. As an effect, the teacher teaching Polish language can choose the coursebook subject to one concept of teaching or decide to use eclectic solutions, accentuating the communication aspect of the language differently and concentrating on the description of language constructions.

The last chapter is a consequence of the previously made observations. It can be considered a sort of an attempt to reconcile, and at the same time make use of history and modern times, structuralism and post-structuralism in the Polish language teaching didactics as a school subject. In the presented proposition it is the most important to develop the student's language as a basic tool of self expression and communication with the world. The student's work on the language is understood here as developing the linguistic awareness, one of the elements of which is linguistic competence. Knowledge of the language on the Polish language classes is motivated by findings of e.g. cognitive psychology, which points out to implementing the linguistic theory as a factor hastening understanding. This has been confirmed by experiences connected to teaching foreign languages. One of the questions, the unambiguous answer to which was hard to find, is the question of when to introduce grammar knowledge. The

findings showed that under certain conditions it is possible at early school level. It is important, however, for theory to be introduced in a language adapted to the age and abilities of the student, and most of all, for it to be functional. These rules consider all stages of education. The difference of the proposed approach is in the strengthening of the theoretical element treated functionally within the communication-oriented lesson. The basis of this proposition can be found in several premises, e.g. designing the lesson in such a way as to be a challenge for the students, also in the field of abstract thinking development, conducting operations on concepts, building mental structures in regards to language; conviction of the need to individualise the teaching through identifying and appealing to different kinds of intelligences; building the bases for a conscious use of the language. It is also an attempt to present that language teaching does not have to be making choices between theory and practice, even when theory is moved to the second plan, and the dominating belief favours the need to practice language in different communication situations. Language teaching cannot, however, be reduced to precisely planned theory and intuitive and occasional practice. We experience the world through language and due to language. Understanding the working mechanisms of the language allows us to express our intentions and understand intentions of others. It is thanks to language why we can show our interior and experience the Other. As Ludwig Wittgenstein said: The borders of my language represent the borders of my world.

Bibliografia

- A Language Theory for Educational Practice*, „Language Learning. A Journal of Research in Language Studies” 2012, vol. 62.
- Andrews R., Torgerson C., Beverton S., Freeman A., Locke T., Low G., Robinson A., Zhua D., *The Effect of Grammar Teaching on Writing Development*, „British Educational Research Journal” 2006, vol. 32, nr 1.
- Andrusiewicz P., *Cele i różne formy dialogu nauczyciela z uczniami*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1995, nr 2.
- Andrusiewicz P., *Interakcje nauczyciel – uczniowie w kształceniu literackim*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
- Apple M. W., Christian-Smith L. K., *The Politics of the Textbook*, [w:] *The Politics of the Textbook*, red. M. W. Apple, L. K. Christian-Smith, Routledge, New York–London 1991.
- Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Austin J. L., *Mówienie i poznanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. i wstęp B. Chwedończuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Awramiuk E., *Ćwiczenia językowe w edukacji polonistycznej*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, T. V, red. E. Awramiuk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2014.
- Awramiuk E., *O dwóch błędnych przekonaniach dotyczących kształcenia mowy dziecka*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole*, T. III, red. P. Wróblewski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2008.
- Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, oprac. i wstęp E. Czaplejewicz, PIW, Warszawa 1986.
- Bakuła K., „*Ja-najpierw*”. *Kształcenie językowe wobec kulturowej teorii języka. Przewidywane zmiany miejsc*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.
- Bakuła K., *Jestem przeciw, a nawet za*, „Polonistyka” 1996, nr 4.
- Bakuła K., *Koniec nauczania komunikacyjnego*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 2004, nr 2.

- Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.
- Bakuła K., *Magnifika gramatyka*, „Polonistyka” 1998, nr 9.
- Bakuła K., *Między fikcją a fikcją... O świadomości językoznawczej uczniów i nauczycieli*, [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem uczenia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Instytut Naukowo-Wydawniczy „SPATIUM”, Radom 2011.
- Bakuła K., *Nowa koncepcja kształcenia językowego*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1994, nr 3.
- Bakuła K., *O świadomości językowej*, [w:] *Kształcenie językowe*, T. 10, red. K. Bakuła, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012.
- Bakuła K., *Przeciw gramatyce, przeciw martwej tradycji...*, „Polonistyka” 1995, nr 4.
- Bakuła K., *Szkołą naukę o języku trzeba zmienić*, „Polonistyka” 1994, nr 5.
- Bakuła K., *Świadomość językowa – świadomość dydaktyczna*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 3, *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014.
- Barnes D., *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, tłum. J. Radzicki, WSiP, Warszawa 1988.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2013.
- Beaugrande de R., *Krytyczna analiza dyskursu a znaczenia „demokracji” w wielkim korpusie*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.
- Beckwith R., Rispoli M., *Aspekty teorii umysłu. Rozmowa z Noamem Chomskym*, tłum. P. Matyja, [w:] *Modele umysłu*, wybór, red. nauk. i wstęp Z. Chlewiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Bednarkowa W., *O talentach w szkole czyli 7 wspaniałych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.
- Benveniste E., *Struktura języka i struktura społeczeństwa*, tłum. K. Falicka, [w:] *Język i społeczeństwo*, wybór i wstęp M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, wybór i oprac. A. Piotrowski, tłum. i wstęp Z. Bokszański, A. Piotrowski, PIW, Warszawa 1990.

- Bickerton D., *Language and Human Behavior*, University of Washington Press, Seattle 1995.
- Billows F. L., *Technika nauczania języków obcych*, tłum. B. Jasińska, B. Pawłowska, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Blakemore S.-J., Frith U., *Jak uczy się mózg*, tłum. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Bobrowski I., *Zaproszenie do językoznawstwa*, Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, Kraków 1999.
- Bonar J., *Szkoła jako środowisko blokujące potencjał twórczy uczniów*, [w:] *Edukacja małego dziecka*, T. 9, *Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Sużsick, A. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Bortnowski S., *W nauce o języku wracamy do pytań z początku wieku!*, „Polonistyka” 1995, nr 4.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, wstęp A. Kłosowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Bruner J. S., *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, posłowie K. Lech, PWN, Warszawa 1965.
- Bruner J. S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasieńska, przedmowa K. Kruszewski, PIW, Warszawa 1974.
- Brzeziński J., *Nauczanie języków obcych dzieci*, WSiP, Warszawa 1987.
- Budzik J., *Zaimek, partykuła i wykrzyknik w programie klasy siódmej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1985/86, z. 2.
- Bugajski M., *Język w komunikowaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bugajski M., *Świadomość językowa a świadomość lingwistyczna*, [w:] *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, red. J. Miodek, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999.
- Bula D., Niesporek-Szamburska B., *O właściwą rolę wypowiedzi oceniających*, „Nowa Poliszczyszna” 1999, nr 3.
- Bula D., *O potrzebie działań twórczych w kształceniu umiejętności komunikacyjnych uczniów*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, T. V, red. E. Awramiuk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2014.
- Butler J., *Walczące słowa*, tłum. A. Ostolski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Canale M., Swain M., *Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics” 1980, nr 1.

- Carr N., *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Wydawnictwo Helion, Gliwice, 2013.
- Carroll J. B., *Language and Thought*, Prentice Hall Inc., New Jersey 1964.
- Carroll J. B., *The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages*, „Modern Language Journal” 1965, nr 49.
- Carter R. A., *The New Grammar Teaching*, [w:] *Knowledge about Language and the Curriculum*, red. R. A. Carter, Hodder Arnold H&S, London 1990.
- Cazden C., *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Heinemann, Portsmouth 1988.
- Cegiela A., *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2014.
- Celiński P., *Interfejsy mediów cyfrowych – dalsza emancypacja obrazów czy szansa na ich zdetrinizowanie?*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio K. Politologia” 2006, nr 13.
- Chaciński B., *Język 2.0*, „Polityka” 2011, nr 20.
- Chastain K., *The Audio-Lingual Habit Theory Versus the Cognitive Code Learning Theory: Some Theoretical Considerations*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching” 1969, nr 7.
- Chastain K., *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*, The Center for Curriculum Development, Philadelphia 1971.
- Chilton P., *Brakujące ogniwo KAD: moduły, amalgamaty i instynkt krytyczny*, tłum. J. Piotrowski, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.
- Chomsky N., *O naturze języka*, tłum. J. Lang, Axis, Poznań 2005.
- Chomsky N., *Obecna sytuacja w lingwistyce*, tłum. B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Chomsky N., *Teoria lingwistyczna*, tłum. B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Chomsky N., *Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.
- Chrzastowska B., Wantuch W., *Ku samokształceniu*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Cooper P. J., *Sprawne porozumiewanie się. 114 scenariuszy ćwiczeń z mówienia i słuchania*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000.
- Craik F., Lockhart R. S., *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*, „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior” 1972, nr 11.

- Cząstka-Szymon B., Synowiec H., Urban K., *Mały słownik terminów gramatycznych*, Spółka Wydawniczo-Księgarska, Warszawa 1996.
- Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego, red. H. Komorowska, WSiP, Warszawa 1988.
- Davidson D., *Mysł i mowa*, tłum. B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Dawid Ł., *O komunikowaniu uczuć w kształceniu językowym*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 1999.
- Dawydow W. W., *Teoria razvivajuscego obucenia*, Intor, Moscow 1986.
- Dąbrowski M., *Edukacyjna codzienność klasy trzeciej*, [w:] *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?*, red. M. Dągiel, M. Żyto, CKE, Warszawa 2009.
- Decamp D., *Implicational Scales and Sociolinguistic Linearity*, „Linguistics” 2009, vol. 9, nr 73.
- Devlin K., *Żegnaj Kartezjuszu. Rozstanie z logiką w poszukiwaniu nowej kosmologii umysłu*, tłum. B. Stanosz, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
- Dijk van T. A., *Badania nad dyskursem*, tłum. G. Grochowski, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. A. van Dijk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Dijk van T. A., *Kontekstualizacja w dyskursie parlamentarnym. Aznar, Irak i pragmatyka kłamania*, tłum. G. Kowalski, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.
- Discourse and Education, Encyclopedia of Language and Education*, red. N. H. Hornberger, vol. 3, Springer, [b.m.w.] 2010.
- Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Doff S., *How Language Teaching Started Afresh: Origins and Repercussions of the Reform Movement in German Foreign Language Teaching Curricula*, „Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies” 2008, vol. 4, <http://www2.uwstout.edu>.
- Doroszewski W., *O normatywny charakter nauczania gramatyki*, [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wiczorkiewicz, PZWS, Warszawa 1964.
- Dudzik M., *Człowiek w edukacji polonistycznej*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.

- Dudzik M., *Ja wobec – siebie, drugiego człowieka i świata; doświadczam, działam, przeżywam, wyrażam w języku*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.
- Dudzik M., *Koncepcja nauczania języka polskiego – przedmiotu edukacji szkolnej*, [w:] *O nową koncepcję nauczania języka polskiego*, red. F. Nowak, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
- Dudzik M., *Korelacja ćwiczeń w mówieniu i pisaniu z nauką o języku (Szkic koncepcji programu)*, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, T. 1, red. M. Dudzik, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1981.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.
- Dyduch B., *Definiowanie pojęcia sprawności językowej wobec kultury audiowizualnej*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków 1997.
- Dyduch B., *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Dyduch B., *Poszukiwanie tożsamości w przedstrzeniach werbalno-ikonicznych, w sytuacji przymusu symbolicznego. W nawiązaniu do „Reprodukcji” Pierre’a Bourdieu i Jean-Claude’a Passerona*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2011, nr 3.
- Dyduchowa A., *Kształcenie sprawności językowej i próba analizy pojęcia*, „Poradnik Językowy” 1984, z. 7.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.
- Dyzak A., *Jak interpretować niektóre hasła programowe w dziale „Nauka o języku”*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1992/93, z. 5.
- Edukacja językowa Polaków*, red. W. Miodunka, Kraków 1998.
- Elkonin D. B., *Psychologia zabawy*, tłum. L. Łoś, WSIP, Warszawa 1984.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [dokument Rady Europy], tłum. W. Martyniuk, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.
- Fachun Z., Jinxia P., *A Cognitive Teaching Approach and Its Application in College English Education of China*, www.paper.edu.cn/download/.../200808-133.
- Fastnacht D., *Miękkie kompetencje w zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach” 2006, nr 1 (2).
- Feiner M., Kram-Mikoś E., *Lekcja jako dialog nauczyciela z uczniem*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1995, nr 2.

- Feynman R. P., „*Pan raczy żartować, Panie Feynman!*”. *Przypadki ciekawego człowieka*, wysłuchał R. Leighton, oprac. E. Hutchings, wstęp M. Demiański, tłum. T. Bieroń, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Firmhofer R., *Spółeczeństwo umiejące korzystać z wiedzy – jak do tego dojść?*, [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011.
- Fish S., *Zwykłe okoliczności, język dosłowny, bezpośrednie akty mowy, to, co normalne, potoczne, oczywiste, zrozumiałe samo przez się i inne szczególnie przypadki*, [w:] tegoż, *Interpretacja, retoryka, polityka*, tłum. M. Smoczyński, red. A. Szahaj, Universitas, Kraków 2007.
- Fishman J. A., *Socjologia języka*, tłum. U. Niklas, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, tłum. i oprac. A. Siemek, PIW, Warszawa 1977.
- Foucault M., *Power/Knowledge*, Pantheon, New York 1980.
- Freinet C., *Swobodny tekst*, [w:] *O szkołę ludową*, wybór, oprac i tłum. A. Lewin i H. Semenowicz, Ossolineum, 1976.
- Gadamer H.-G., *Rozum, słowo, dzieje*, wybór, oprac. i wstęp K. Michalski, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, PIW, Warszawa 2000.
- Gaertner H., *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*, [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wiczorkiewicz, PZWS, Warszawa, 1964.
- Gajda S., *Środowisko językoznawców obojętne?*, „*Polonistyka*” 1998, nr 9.
- Gajda S., *Tekst/dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*, [w:] *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, red. M. Krauz, S. Gajda, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005.
- Gajda S., *Trudne „upotrzebnienie”*, „*Polonistyka*” 1996, nr 4.
- Gajda S., *Współczesna polska rzeczywistość językowa i jej badanie*, [w:] *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków*, red. J. Miodek, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999.
- Gajda S., *Wychowanie językowe wobec ponowoczesności*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4, *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2016.
- Galasiński D., *Dyskurs a nieznośna lekkość psychopatologii*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, tłum. A. Jankowski, Laurum, Warszawa 2009.

- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gawor L., Lejman J., *Ekologiczne postrzeganie świata*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny” 2015, T. 11.
- Geschwind N., *Mózg i język*, tłum. U. Niklas, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Gąsiorek K., *Wyrazy prymarne, czyli rzeczowniki na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VII*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1985/86, z. 4.
- Gmośńska D., Woźniak W., *Inteligencje wielorakie w nauczaniu ortografii. 7 walizek*, Harmonia, Gdańsk 2012.
- Gołębniak B. D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Grabias S., *Kultura języka a sprawności komunikacyjne*, „Polonistyka” 1991, nr 7.
- Grabias S., Skubalanka T., *Społeczne uwarunkowania stylów języka*, „Socjolingwistyka” 1979, nr 2.
- Grabias S., *Społeczne i sytuacyjne uwarunkowania zachowań językowych*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1986.
- Granice języka*, red. A. Żuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- Graszewicz M., Lewiński D., *Kompetencja komunikacyjna w edukacji*, [w:] *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, red. B. Sierocka, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2005.
- Grębowiec J., *Mówić i działać. Wykłady z pragmatyki języka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2013.
- Grice H. P., *Logika a konwersacja*, tłum. B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Grybosiova A., *Liberalizacja społecznej oceny wulgaryzmów*, [w:] *Człowiek – dzieło – sacrum*, red. S. Gajda, H. I. Sobeczko, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, Opole 1998.
- Grzegorzczkowska R., *Język jako forma poznania świata i narzędzie myślenia*, [w:] *Człowiek, słowo, świat*, red. J. Chojak, T. Korpysz, K. Waszakowa, Wydawnictwa Naukowe UW, Warszawa 2010.
- Grzegorzczkowska R., *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Język a Kultura*, T. 4, *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991.

- Grzmil-Tylutki H., *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Universitas, Kraków, 2007.
- Guiora A. Z., *The Dialectic of Language Acquisition*, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1984.tb01321.x/pdf>.
- Guzy A., Niesporek-Szamburska B., *Wiedza o języku i komunikacja w szkole – z perspektywy nauczyciela polonisty*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, T. V, red. E. Awramiuk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012.
- Herder J.G., *Rozprawa o pochodzeniu języka*, tłum. B. Płaczkowska, [w:] tegoż, *Wybór pism*, wstęp T. Namowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1987.
- Honda M., O’Neil W., Pippin D., *On Promoting Linguistics Literacy: Bringing Language Science to the English Classroom*, [w:] *Linguistics at School Language Awareness in Primary and Secondary Education*, red. K. Denham, A. Lobeck, Cambridge University Press, 2010.
- Horwath E., *Obraz lekcji z zakresu kształcenia językowego w gimnazjum*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2, s. 51–64, <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/4190/4256>.
- Horwath E., *Teorie językoznawcze w szkolnej dydaktyce*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Universitas, Kraków 2014.
- Howatt A. P. R., *Language Teaching Traditions: 1884 Revisited*, <http://203.72.145.166/ELT/files/38-4-7.pdf>.
- Huttenlocher J., *Język i myślenie*, tłum. T. Hołówka, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Hymes D. H., *On Communicative Competence*, [w:] *Sociolinguistics. Selected Readings*, ed. J. B. Pride, J. Holmes, Penguin, Harmondsworth 1972.
- Hymes D. H., *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, tłum. K. Biskupski, [w:] *Język i społeczeństwo*, wybór i wstęp M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Jackendoff R., *Czym jest pojęcie, że człowiek może je uchwycić*, tłum. M. Kowalczyk, [w:] *Modele umysłu*, wybór, red. nauk. i wstęp Z. Chlewiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Jacobson R., *W poszukiwaniu istoty języka*, wybór, red. nauk. i wstęp M. R. Mayenowa, T. 1–2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
- Jak nowe technologie pomagają uczyć*, http://www.edunews.pl/images/pdf/jak_nowe_tech_pomagaja.pdf.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.

- Janus-Sitarz A., *Komu potrzebne jest ocenianie? Wokół ewaluacji osiągnięć ucznia*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009.
- Jańczyk G., *Zanim uczniowie napiszą sprawdzian...*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 4.
- Jaworski M., *Język polski. Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 1988.
- Jaworski M., *Metodyka nauki o języku polskim*, PWN, Warszawa 1978.
- Jaworski M., *Nauka o języku w programach szkół ogólnokształcących krajów europejskich (szkic porównawczy)*, „Polonistyka” 1978, nr 6.
- Jaworski M., *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*, Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1989.
- Jenkins J. J., *Język i pamięć*, tłum. T. Hołówka, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Jędrzychowska M., *Konstrukcja podręcznika szkolnego jako wykładnia koncepcji edukacyjnej*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 3.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.
- Jędrzychowska M., *Uczeń i wiedza. O rozumieniu istoty i o funkcjach szkolnej wiedzy polonistycznej*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 1999.
- Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, red. W. Kubiński, R. Kalisz, E. Modrzejewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1988.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1999.
- Jurek A., *Teoria nauczania rozwijającego w świetle badań szkoły Elkonina*, rękopis.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, tłum. D. Syska, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014.
- Kaczorowska H., *Powtórzenie i uzupełnienie wiadomości o wypowiedzeniach złożonych w klasie VIII*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1988/89, z. 5.
- Kalisz R., *Kognitywna analiza aktów mowy*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Zakład Semiotyki Logicznej UW, Warszawa 1994.

- Karaskiewicz K., *Skomplikowane początki języka ludzkiego, teorie i tezy, czyli o tym, że wciąż nie wiemy, jak to się zaczęło...*, „Biologia w Szkole” 2014, nr 2.
- Kardela H., *Metodologia językoznawstwa kognitywnego*, [w:] *Metodologia językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stalmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Dowcip i wulgarność – cechy rozmów uczniowskich prowadzonych za pośrednictwem SMS-ów*, [w:] *Dialog a nowe media*, red. M. Kita, J. Grzenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Zasady konwersacyjno-grzecznościowe dialogów młodzieżowych w SMS-ach* [w:] *Druga Internetowa Konferencja Naukowa „Dialog a nowe media”*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2003, <http://uranos.cto.us.edu.pl/~dialog/archiwum/karwatowska2.pdf>.
- Karwatowska M., Tymiaikin L., *Funkcjonowanie wiedzy lingwistycznej w podręcznikach do kształcenia językowego dla gimnazjum*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Karwatowska M., Tymiaikin L., *W jaki sposób myślimy o nowoczesnym kształceniu językowym w szkole?*, „Edukacja Humanistyczna” 2002, T. 2.
- Katz J. J., *Domena znaczenia*, tłum. B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Kawka M., *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999.
- Kiernożycka K., *Co wiedzieć i jak uczyć o skrótowcach*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1988/89, z. 5.
- Klemensiewicz Z., *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa 1929.
- Klemensiewicz Z., *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Łląkówna Z. A., *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Universitas, Kraków 2014.
- Łląkówna Z. A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011.
- Łląkówna Z. A., *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej*, „Nowa Polszczyzna” 2005, nr 1.
- Łląkówna Z. A., *Poetyka stosowana w „To lubię!”*, „Nowa Polszczyzna” 1997, nr 2.
- Łląkówna Z. A., *Przymus i wolność*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003.

- Kłakówna, Z. A., *Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010.
- Kmita J., *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, PWN, Warszawa 1971.
- Koc K., *Filozofia nauczania*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Koć-Seniuch G., *Indywidualny charakter kompetencji komunikacyjnej nauczyciela*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, T. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Universitas, Kraków 2001.
- Koj L., *Uwagi o funkcjach języka i mowy*, [w:] *Język a Kultura*, T. 4, *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczakowa, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991.
- Kojs W., *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, T. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek, przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Kolb D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Pearson Education Inc., New Jersey 2015.
- Kołodziej P., *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Collegium Columbinum, Kraków 2013.
- Kołodziej P., *Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu podstawy w „podstawie programowej”, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinetia”* 2011, nr 3.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011.
- Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Wydział Polonistyki UW, Warszawa 2006.
- Korporowicz L., *Kompetencja kulturowa jako problem badawczy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1.
- Kowalikowa J., *Dydaktyk języka czyta „Podstawę programową”*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Kowalikowa J., *Kreatywność języka ucznia w szkolnej edukacji polonistycznej*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków 1997.

- Kowalikowa J., *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczycieli*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004.
- Kowalikowa J., *Narodziny nauczyciela polonisty*, Universitas, Kraków 2006.
- Kowalikowa J., *O wspólnych osiągnięciach autorów podręczników do kształcenia językowego w „szkole śródka”, czyli konkretyzowanie, dopowiadanie, porządkowanie i poszukiwanie wykładników „gimnazjalności”*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. Z. Uryga, H. Kosętko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Kowalikowa J., *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Universitas, Kraków 2014.
- Kowalikowa J., *Próba konkretyzacji pola znaczeniowego pojęcia „wychowanie językowe” w kontekście szkolnego wychowania językowego*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4, *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2016.
- Kowalikowa J., *Świadomość językowa w aspekcie edukacyjnym*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 3, *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2014.
- Kowalikowa J., *Wartościowanie i ocenianie uczniowskich tekstów o tekście – rozważania i refleksje*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2008.
- Kowalikowa J., *Wечно aktualne problemy dydaktyki języka polskiego*, [w:] *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Kowalikowa J., *Wulgaryzmy we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia*, red. G. Szpila, Tertium, Kraków 2000.
- Kowalski M. A., *Dyskurs kolonialny w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2010.
- Kozłowski J., *Narodziny i rozwój dyscyplin naukowych*, <http://kbn.icm.edu.pl/pub/kbn/sn/archiwum/9601/kozlow.html>.
- Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.
- Krzyżaniak-Gumowska A., *Polacy nie gęsi i swój język k... mają*, „Wprost” 2011, nr 19.
- Kształcenie porozumiewania się*, red. S. Gajda, J. Nocoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1994.

- Kurcz I., *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Kurcz I., *Psycholingwistyka; przegląd problemów badawczych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Kurcz I., *Teoria umysłu a koncepcja językowa*, [w:] *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, red. B. Sierocka, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2005.
- Kurczab H., *Dyskurs edukacyjny*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 1999.
- Kurczab H., *Nauczanie integrujące języka polskiego*, [w:] *O nową koncepcję nauczania języka polskiego*, red. F. Nowak, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
- Kwaśnica R., *Holistyczna szkoła całodniowa*, [w:] *Reforma kulturowa 2020–2030–2040*, <http://www.kig.pl/raport-reforma-kulturowa-2020-2030-2040.html>.
- Kwaśniewski D., *(Na) przeciw gramatyce?*, „Polonistyka” 1996, nr 4.
- Kwiek-Osiowska J., *Konkretyzacja pojęć w zakresie słownictwa i słowotwórstwa na lekcjach w klasie VIII*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1985/86, z. 2, s. 35–41.
- Labocha J., *Teoretyczne aspekty badań nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
- Labov W., *Sociolinguistics Patterns*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1972.
- Langacker R., *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, tłum. W. Kubiński, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Universitas, Kraków 2003.
- Lasota I., *Tespis-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Leech G., *Principles of Pragmatics*, London–New York 1983.
- Lemke J., *Analiza krytyczna w obszarze mediów: gry, koncesje i nowy ład kulturowy*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.
- Lenneberg E. H., *Biologiczne aspekty języka*, tłum. U. Niklas, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Leszczyńska A., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej. Głos praktyka*, „Nowa Poliszczyszna” 1998, nr 1.

- Leszczyńska A., *Planowanie z myślą o ocenianiu*, „Nowa Polszczyzna” 1998, nr 4.
- Levinson S. C., *Pragmatyka*, tłum. T. Ciecierski, K. Stachowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa 1977.
- Lieberman A. M., *Kod mowy*, tłum. T. Hołówka, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Licklider J. C. R., *Komunikacja i komputery*, tłum. U. Niklas, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Lingwistyka a filozofia. Współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka*, wybór, wstęp i oprac. B. Stanosz, PWN, Warszawa 1977.
- Lubaś W., *Spółeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny. Szkice socjolingwistyczne*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1979.
- Luhmann N., *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, tłum. M. Kaczmarczyk, wstęp G. Skąpska, M. Kaczmarczyk, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2012.
- Łacek M., *Kształcenie językowej biegłości*, „Nowa Polszczyzna” 1998, nr 1.
- Łazarska D., *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.
- Makarewicz R., *O kształceniu językowym w odwołaniu do dawnych mistrzów*, „Prace Językoznawcze” 2009, z. 11.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Markowski M. P., *Poetyka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Kraków 2013.
- Marody M., *Socjologiczne zaplecze języka perswazji publicznej*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2003.
- Martyniuk W., *Cele edukacji językowej*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 4.
- Martyniuk W., *Czym jest uczenie się języka?*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 5.
- Martyniuk W., *Jak uczyć języka?*, „Nowa Polszczyzna” 2000, nr 1.
- Martyniuk W., *Koniec nauczania komunikacyjnego – czyżby?!*, „Nowa Polszczyzna” 2004, nr 5.
- Martyniuk W., *„Na początku było słowo”*, „Nowa Polszczyzna” 2001, nr 1.
- Martyniuk W., *Ocenianie umiejętności językowych*, „Nowa Polszczyzna” 2004, nr 1.
- Martyniuk W., *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 1.

- Martyniuk W., *Praca z tekstem w nauczaniu języka*, „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 2.
- Martyniuk W., *Teoria języka jako podstawa koncepcji uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 2.
- Mattelart A., Mattelart M., *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie*, tłum. J. Mikułowski Pomorski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka*, tłum. N. Szczucka, Warszawa, 2004.
- Melosik Z., *Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego (możliwości i kontrowersje)*, „Kultura Współczesna” 1997, nr 1.
- Merleau-Ponty M., *Proza świata. Eseje o mowie*, tłum. E. Bieńkowska, S. Cichowicz, J. Skoczylas, wybór i wstęp S. Cichowicz, Czytelnik, Warszawa 1999.
- Miller G. A., *Psychologia i komunikacja*, tłum. T. Hołówka, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Misiak W., *Globalizacja – więcej niż podręcznik. Społeczeństwo – kultura – polityka*, Difin, Warszawa 2007.
- Miyagawa S., Ojima S., Berwick R. C., Okanoya K., *The Integration Hypothesis of Human Language Evolution and the Nature of Contemporary Languages*, „Frontiers in Psychology”, 09 June 2014, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00564>.
- Mnich M., *Socjolingwistyczne ujęcie sprawności systemowej jako komponentu sprawności komunikacyjnej dziecka*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, T. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek, przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego*, red. E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska, www.ukw.edu.pl/download/22679/RAPORT_ACK.pdf.
- Mosiołek-Kłosińska K., *Polskie słownictwo okresu 1989–1999 na tle współczesnych zjawisk kulturowych*, [w:] *Słownictwo współczesnej polszczyzny w okresie przemian*, red. J. Mazur, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000.
- Moskali U., *Wulgaryzmy jako wyraz kompetencji komunikacyjnej współczesnej młodzieży*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, T. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Mrazek H., *Komunikacja językowa i nauka o języku w podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia językowego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. Z. Uryga, H. Kosętko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

- Mrazek H., *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza*, „Nowa Polszczyzna” 1998, nr 1.
- Mrazek H., *Praktyka językowa w szkole podstawowej*, „Nowa Polszczyzna” 1997, nr 3.
- Mrazek H., *Retoryka w kształceniu językowym*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
- Mrazek H., *Żeby uczeń odkrywał własny styl wypowiedzi*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Muszyński Z., *Indywidualizm w ujmowaniu języka i kultury jako konsekwencja kognitywizmu*, „Etnolingwistyka” 1998, nr 9/10.
- Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1990.
- Nagajowa M., *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1977.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki języka*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1994.
- Nalaskowski A., *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Nauka o języku polskim w zreformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk, J. Puzyrina, Wydawnictwo „Nowa Era”, Warszawa 2001.
- Neisser U., *Systemy polimorficzne. Nowe podejście do teorii poznania*, tłum. K. Krysińska, [w:] *Modele umysłu, wybór*, red. nauk. i wstęp Z. Chlewiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków–Kluczbork 2000.
- Nęcki Z., *Komunikowanie interpersonalne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992.
- „*Nie pytajcie mnie kim jestem...*”. *Michel Foucault dzisiaj*, red. M. Kwiek, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznań 1998, http://www.cpp.amu.edu.pl/kwiek/pdf/Kwiek_Michel_Foucault_Dzisiaj_E_Book.pdf.
- Nieckula F., *Język mówiony i język pisany*, [w:] *Język a Kultura*, T. 5, *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992.
- Nieckula F., *Kompetencja komunikacyjna*, „Polonistyka” 1997, nr 6.
- Nieckula F., *Kształcenie językowe jako przedmiot nauczania*, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, T. 1, red. M. Dudzik, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1981.
- Nieckula F., *Usunąć język polski z „języka polskiego”?*, „Polonistyka” 1995, nr 4.

- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Blżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1999.
- Niemierko B., *Ocena i ocenianie w szkole*, [w:] tegoż, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.
- Niesporek B., Orłowa K., Synowiec H., *O funkcjonalne nauczanie gramatyki w praktyce szkolnej*, „*Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII*” 1990/91, z. 1.
- Niesporek B., Orłowa K., Synowiec H., *O funkcjonalne nauczanie gramatyki (z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku)*, „*Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*” 1991, nr 11.
- Niesporek-Szamburska B., *Media elektroniczne a język ucznia*, [w:] *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Nitsch K., *Kilka słów o celach nauczania języka polskiego*, [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz, PZWS, Warszawa 1964.
- Nocoń J., *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*, „*Edukacja*” 2015, nr 1, www.edukacja.ibe.edu.pl.
- Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.
- Nocoń J., *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Wydawnictwo TiT, Opole 1997.
- Nocoń J., *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej*, [w:] *Kształcenie językowe*, T. 10, red. K. Bakula, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012.
- Nocoń J., *Strategie nabywania wiedzy o języku przez ucznia (na przykładzie zadań podręcznikowych)*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Nocoń J., *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 3, *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014.
- Nocoń J., *Treści „mniej ważne”? Kształcenie językowe w wybranych podręcznikach do języka polskiego dla klasy I liceum*, „*Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych PAU*” 2004, T. 2.
- Nocoń J., *Wychowanie językowe w szkole a współczesna sytuacja kulturowo-komunikacyjna*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4, *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2016.

- Nowak F., *O szkołę na miarę naszych czasów (wprowadzenie)*, [w:] *O nową koncepcję nauczania języka polskiego*, red. F. Nowak, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
- O *definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, J. Tokarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1993.
- Obara J., *Raczej błąd metody*, „Polonistyka” 1996, nr 4.
- Ogonowska A., *Symulakrum*, „Nowa Polszczyzna” 2006, nr 1.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki*, PZWS, Warszawa 1956.
- Ong W. L., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. i wstęp J. Japola, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1992.
- Orzech A., *Kontekst w nauczaniu języka*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1994, nr 3.
- Ożdżyński J., *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży (projekt badawczy)*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Oficyna Wydawnicza „Edukacja”, Kraków 1997.
- Ozóg K., *Kod ograniczony wśród współczesnej polskiej młodzieży*, „Polonistyka” 2002, nr 9.
- Ozóg K., *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Fraza, Rzeszów 2001.
- Ozóg K., *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego – czy zmierzchno kultury pisma?*, [w:] *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Pamuła M., Sikora-Banasik D., *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2008.
- Patrzalek T., *„Gramatyka” na cenzurowanym*, „Polonistyka” 1992, nr 3, .
- Patrzalek T., *Jeszcze o „kompetencjach”*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 3.
- Patzlaff R., *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Paveau M.-A., Sarfati G.-E., *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*, tłum. I. Piechnik, Wydawnictwo Avalon, Kraków 2009.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Piątek Z., *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*, Księgarnia Akademicka, Kraków 1998.
- Pieniążek M., *Język polski coraz bardziej obcy?*, „Indeks” 2014, nr 5–6.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

- Piotrowski A., *O pojęciu kompetencji komunikatywnej*, [w:] *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, red. A. Schaff, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1980.
- Pluta A., *Struktura humanistyczna komunikacji dydaktycznej a jej konteksty*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, T. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek, przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Pokrivčákova S., *Teaching Techniques for Modern Teachers of English*, ASPA, [b.m.w.] 2013.
- Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci*, red. J. Mazur, Wydawnictwo Naukowe UMCS, Lublin 1999.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąc, PIW, Warszawa 2001.
- Potaś M., *Uczeń wobec języka swego otoczenia*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Potaś M., Wiatr K., *Jak i gdzie jest gramatyka w „To lubię!” w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001.
- Praska szkoła strukturalna w latach 1926–1948. Wybór materiałów*, tłum. W. Górny, wstęp M. R. Mayenowa, PWN, Warszawa 1996.
- Ptaszyński W., *Kształtowanie języka ucznia przy zastosowaniu wskazań logiki: ćwiczenia w mówieniu i pisaniu: próba uzupełnienia tradycyjnej metodyki*, PZWS, Warszawa 1970.
- Putnam H., *Język i filozofia*, tłum. B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Puzynina J., *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Puzynina J., *Uwagi dyskusyjne*, „Polonistyka” 1996, nr 4.
- Puzynina J., *Zastanówmy się wspólnie*, „Polonistyka” 1998, nr 9.
- Pylyshyn Z. W., *Cóż takiego jest w umyśle*, tłum. A. Dembińska, [w:] *Modele umysłu*, wybór, red. nauk. i wstęp Z. Chlewiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Quine W. V., *Umysł a dyspozycje werbalne*, tłum. B. Stanosz, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Rauch M., Stec-Świdarska B., *Jak oceniać*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 1.
- Richgels D. J., *Paying Attention to Language*, „Reading Research Quarterly” 2004, vol. 39.
- Ripley A., *The Smartest Kids in the World. And How They Got That Way*, Simon & Schuster, New York 2013.
- Rittel S. J., *Modele kształtowania sprawności językowej uczniów*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, T. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek, przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.

- Rittel T., *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*, [w:] *Kultura. Język. Edukacja*, T. 2, red. R. Mrózek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.
- Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1993.
- Rittel T., *Sposoby określania sprawności językowej ucznia*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, T. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek, przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Rittelmeyer C., *Dzieciństwo w opresji. Pomiędzy przemysłem kulturowym a technokratycznymi reformami szkolnictwa*, tłum. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Robinson K., Lou A., *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.
- Rogers T. B., Kuiper N. A., Kirker W. S., *Self-reference and the Encoding of Personal Information*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1977, nr 35.
- Ronowicz E. A., *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*, WSiP, Warszawa 1982.
- Rozwadowski J., *Znaczenie nauki o języku*, [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz, PZWS, Warszawa 1964.
- Różańska G., *Zaistnieć w kulturze. O kształceniu kompetencji kulturowej uczniów w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku, Słupsk 2011.
- Ruszkowski M., *Blaski i cienie gramatyki szkolnej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1992/93, z. 5.
- Rypel A., *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników do języka polskiego z lat 1918–2010*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
- Rypel A., *Język pisany w szkole – między kreatywnością a schematem*, [w:] *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Rzęsikowski S., *O przesłankach metodycznych unowocześniania edukacji polonistycznej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1990/93, z. 1.
- Saint-Exupery de A., *Mały Książe*, tłum. H. Woźniakowski, Znak emotikon, Kraków 2015.
- Saloni Z., *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*, PZWS, Warszawa 1971.
- Searle J., *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*, tłum. D. Cieśla, Wydawnictwo CiS/ Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1999.

- Semenowicz H., *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, WSiP, Warszawa 1980.
- Siekierska H., *Nauczanie gramatyki się nie udaje*, „Polonistyka” 1996, nr 4.
- Skalski T., *Sprawcza funkcja języka. Z zagadnień naturalizacji umysłu i języka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.
- Skowronek B., *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Skowronek B., *O dialogu na lekcjach w szkole średniej – analiza pragmatyczno-językowa*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
- Skowronek B., *O edukacji językowo-komunikacyjnej zorientowanej kulturowo. W stronę ujęcia holistycznego*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 1, *Kształcenie językowe*, red. J. Nocoń, B. Skowronek, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2012.
- Skowronek B., *Szkolny język ucznia – kod rozwinięty czy ograniczony?*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
- Skudrzyk A., *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Skudrzyk A., *Porozumienie czy kontaktowanie się?*, [w:] *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Sleeter Ch. E., Grant C. A., *Race, Class, Gender, and Disability in Current Textbooks*, [w:] *The Politics of the Textbook*, red. M. W. Apple, L. K. Christian-Smith, Routledge, New York–London 1999.
- Smith N., Tsimpli I.-M., *The Mind of a Savant. Language Learning and Modularity*, Blackwell, Oxford 1995.
- Sośnicki K., *Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli*, Wydawnictwo Książek Szkolnych Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Lwów 1925.
- Sowa J., *Inna Rzeczpospolita jest możliwa! Widma przeszłości, wizje przyszłości*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2015.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, PWN, Warszawa 2007.
- Spółczesność informacyjna. Aspekty dysfunkcjonalne i funkcjonalne*, red. L. H. Haber, N. Niezgodna, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

- Sporek P., Szymańska M., „Ludzie listy piszą...” O sztuce pięknej i niepotrzebnej? (Refleksja dydaktyczna) [w druku].
- Stawna M., *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*, WSiP, Warszawa 1991.
- Stern H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce. Z przykładami z kursu internetowego „Akademii Szkoły uczącej się”*, CEO, Warszawa 2006.
- Strokowski W., *Gramatyka rudymenarna, czyli jak uczyć kompetencji a nie gramatyki*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Universitas, Kraków 2014.
- Stubbs M., *Educational Linguistics*, Oxford: Blackwell, New York 1986.
- Suchecka E., *Uczymy inaczej. Inteligencje wielorakie w nauczaniu języka angielskiego*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.
- Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.
- Swan M., *Teaching Grammar – does Grammar Teaching Work?*, <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm>.
- Synowiec H., *Nieporozumienia językowe w komunikacji dydaktycznej w szkołach śląskich*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
- Synowiec H., *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992.
- Synowiec H., *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej. Wybór zagadnień*, Wydawnictwo „Sapientia”, Katowice 2013.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Szahaj A., *J. Baudrillard – między rozpaczą a ironią*, [w:] tegoż, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004.
- Szmatka J., *Jednostka i społeczeństwo. O zależności zjawisk indywidualnych od społecznych*, PWN, Warszawa 1980.
- Szober S., *Teoria języka polskiego w wykładzie szkolnym*, [w:] *Prądy w nauczaniu języka polskiego*, Warszawa 1908.
- Szober S., *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły podstawowej*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1923.
- Szymaniec P., *Pojęcie narodu w filozofii dziejów Johanna Gottfrieda Herdera*, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/29199/003.pdf>.

- Szymańska M., *Czy kminię? – czyli o języku młodzieży*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2013, nr 4.
- Szymańska M., *E-książki, e-podręczniki – nowa jakość czy nowe opakowanie?*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, T. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Universitas, Kraków 2014.
- Szymańska M., *Nowe sposoby wypowiedzania się – nowa rola nauczyciela*, [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”, Radom 2011.
- Szymańska M., *O wykorzystaniu badań nad mózgiem w dydaktyce szkolnej*, [w:] *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Szymańska M., *Sociolinguistics in Selected Textbooks in Polish Primary School*, „Journal of Language and Cultural Education” 2016, vol. 4.
- Szymańska M., *Trzecioklasista „wypasiony”, czyli o kształceniu kompetencji językoznawczej na pierwszym etapie edukacyjnym*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2014, nr 5.
- Szymańska M., *Wychowanie językowe a komunikacyjne uczenie języka – zarys problemu*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4, *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2016, s. 47–60.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Tabakowska E., *Gramatyka i obrazowanie: wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk, Kraków 1995.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
- Taylor M. C., Saarinen E., *Imagologies. Media Philosophy*, Routledge, London 1994.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, tłum. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Woydyłło-Osiatyńska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Tokarski J., *Nauczanie gramatyki*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. M. Pęcherski, PZWS, Warszawa 1970.
- Tokarski J., *Z pogranicza metodyki językoznawstwa*, PZWS, Warszawa 1967.

- Tokarski, J., *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*, PZWS, Warszawa 1966.
- Tymiakin L., *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Vachek J., Duškova L., *Praguiana. Some Basic and Less Known Aspects of the Prague Linguistics School*, Amsterdam–Philadelphia 1983.
- Vetulani J., *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Homini, Kraków 2011.
- Welsch W., *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, tłum. B. Susła, J. Wieteci, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. 2, red. R. Kubicki, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998.
- Wieczorkiewicz B., *Poglądy metodyczne Kopczyńskiego*, „Poradnik Językowy” 1955, nr 10.
- Wierzbicka A., Wierzbicki P., *Kształcenie sprawności językowej*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w kl. V–VIII*, red. M. Pęcherski, Warszawa 1970.
- Wierzbicka A., Wierzbicki P., *Stylistyka praktyczna*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1968.
- Wiśniewska H., *Antropocentryzm a kształcenie językowe*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
- Wiśniewska H., Karwatowska M., *O typowości tekstów uczniowskich*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Oficyna Wydawnicza Edukacja, Kraków 1999.
- Wiśniewska H., *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej (1950–2000)*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Witosz B., *Badania nad dyskursem we współczesnym językoznawstwie polonistycznym*, „Oblicza Komunikacji” 2012, nr 5.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, tłum. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Wodak R., *Dyskurs populistyczny: retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego*, tłum. J. Wawrzyniak, A. Wójcicki, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Universitas, Kraków 2008.
- Wojciechowska-Charlak B., *Podmiotowy kontekst komunikacji edukacyjnej*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, T. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek, przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.

- Wójtowicz-Stefańska A., *Ocenianie*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego, red. B. Wieczorkiewicz, PZWS, Warszawa 1964.
- Wygotski L. S., *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1989.
- Wyse D., *Grammar for Writing? A Critical Review of Empirical Evidence*, „British Journal of Educational Studies” 2001, vol. 49, nr 4.
- Wysoczański W., *Językoznawstwo otwarte na przelomie XX i XXI wieku. Wybrane dziedziny*, „Rozprawy Komisji Językowej – Wrocławskie Towarzystwo Naukowe” 2013, T. 40.
- Zabierowska K., *Wokół rozwijania kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, T. 1, red. W. Kojs, R. Mrózek, przy współudziale Ł. Dawid, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, red. J. Porayski-Pomsta, Instytut Języka Polskiego UW, Warszawa 1991.
- Zalewska-Bujak M., *Szkoła – miejsce rozwoju czy narzędzie reprodukcji struktur społecznych?*, [w:] *Edukacja małego dziecka*, T. 9, *Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Zbróg P., *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego a potrzeby komunikacyjne uczniów*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Zbróg P., *O wybranych relacjach między wychowaniem językowym i kompetencją komunikacyjną uczniów*, [w:] *Język a Edukacja*, T. 4, *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, B. Skowronek, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2016.
- Zbróg P., *Wojna o kształcenie językowe. Praktyczny model*, MAC Edukacja, Kielce 2005.
- Zgółka T., *Barbarzyńca (w) szkolnym ogrodzie*, „Polonistyka” 1995, nr 4.
- Zgółkowa H., *Agresja językowa jako narzędzie kształtujące tożsamość pokoleń*, [w:] *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN, Warszawa 2001.
- Zirk-Sadowski M., *Wprowadzenie do filozofii prawa*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Zok-Smoła A., *O sposobach wprowadzania wiedzy językowej w podręcznikach szkolnych dawniej i dziś*, [w:] *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki eduka-*

- cji polonistycznej (tradycja i współczesność)*, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Żuchowska W., *Czy jest o co kruszyć kopie?*, „Nowa Polaszczyzna” 1999, nr 3.
- Żuchowska W., *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*, „Nowa Polaszczyzna” 1999, nr 1.
- Żuchowska W., *Tekst jako rezultat działalności językowej*, „Nowa Polaszczyzna” 2001, nr 3.
- Żydek-Bednarczuk U., *Kompetencja kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2.
- Żydek-Bednarczuk U., *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2009.
- Żydek-Bednarczuk U., Zeler B., *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
- Żylińska M., *Między podręcznikiem a internetem. Nowa dydaktyka języków*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2013.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Podręczniki

- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy czwartej szkoły podstawowej, Cz. 1*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012.
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy czwartej szkoły podstawowej, Cz. 2*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2012.
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej, Cz. 1*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2013.
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej, Cz. 2*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2013.
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej, Cz. 1*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014.
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej, Cz. 2*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014.
- Krawczuk-Goluch A., *Język polski. Odkrywamy na nowo. Zeszyt ćwiczeń. Klasa 4*, Operon, Gdynia 2012.
- Krawczuk-Goluch A., *Język polski. Odkrywamy na nowo. Zeszyt ćwiczeń. Klasa 5*, Operon, Gdynia 2013.

- Krawczuk-Goluch A., *Język polski. Odkrywamy na nowo. Zeszyt ćwiczeń. Klasa 6*, Operon, Gdynia 2014.
- Wojciechowska A., Marcinkiewicz A., *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Cz. 1, Nowa Era, Warszawa 2012.
- Wojciechowska A., Marcinkiewicz A., *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Cz. 2, Nowa Era, Warszawa 2012.
- Wojciechowska A., Marcinkiewicz A., *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Cz. 1, Nowa Era, Warszawa 2013.
- Wojciechowska A., Marcinkiewicz A., *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Cz. 2, Nowa Era, Warszawa 2013.
- Wojciechowska A., Marcinkiewicz A., *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Cz. 1, Nowa Era, Warszawa 2014.
- Wojciechowska A., Marcinkiewicz A., *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Cz. 2, Nowa Era, Warszawa 2014.
- Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 4. Część 1*, WSiP, Warszawa 2013.
- Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 4. Część 2*, WSiP, Warszawa 2013.
- Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 4. Część 3*, WSiP, Warszawa 2013.
- Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 4. Część 4*, WSiP, Warszawa 2013.
- Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 4. Część 5*, WSiP, Warszawa 2013.
- Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 5. Część 1*, WSiP, Warszawa 2014.

- Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 5. Część 2*, WSiP, Warszawa 2014.
- Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Część 1*, WSiP, Warszawa 2014.
- Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Część 2*, WSiP, Warszawa 2014.
- Brzózka J., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole*, kl. 1, WSiP, Warszawa 2009.
- Brzózka J., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole*, kl. 2, WSiP, Warszawa 2010.
- Brzózka J., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., *Razem w szkole*, kl. 3, WSiP, Warszawa 2011.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Dyduch B., *To lubię! Teksty i zadania. Podręcznik do języka polskiego. Książka ucznia. Klasa 4*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1994.
- Mrazek H., Steczko I., *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1994.
- Dyduch B., Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Mrazek H., Steczko I., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1994.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., *To lubię! Teksty i zadania. Podręcznik do języka polskiego. Książka ucznia. Klasa 5*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1995.
- Mrazek H., Steczko I., *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 5. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1995.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Mrazek H., Steczko I., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 5. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1995.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., *To lubię! Teksty i zadania. Podręcznik do języka polskiego. Książka ucznia. Klasa 6*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.
- Mrazek H., Steczko I., *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.

- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Mrazek H., Steczko I., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Dyduch B., Wiatr K., *Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 4*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006.
- Kłakówna Z. A., Wiatr K., Steczko I., *Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-językowe. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 4*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006.
- Kłakówna Z. A., Wiatr K., Steczko I., *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 4. Książka dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Wiatr K., *Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 5*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Kłakówna Z. A., Wiatr K., Steczko I., *Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-językowe. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 5*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Kłakówna Z. A., Wiatr K., *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 5. Książka nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Wiatr K., *Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 6*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
- Kłakówna Z. A., Wiatr K., *Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-językowe. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 6*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
- Kłakówna Z. A., Wiatr K., *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 6. Książka nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 1 gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
- Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla I gimnazjum. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A., Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla I gimnazjum. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.

- Jędrychowska M., Kłakówna Z. A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa I gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
- Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla II gimnazjum. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
- Jędrychowska M., Kłakówna Z. A., Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla II gimnazjum. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
- Jędrychowska M., Kłakówna Z. A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa III gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001.
- Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla III gimnazjum. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001.
- Jędrychowska M., Kłakówna Z. A., Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla III gimnazjum. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001.
- Kłakówna Z. A., Wiatr K., *Nowa sztuka pisania. Klasy IV–VI szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006.
- Kłakówna Z. A., Steczko I., Wiatr K., *Sztuka pisania. Klasy I–III gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004,
- Marcinkiewicz A., *Teraz polski! Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2014.
- Chwastniewska D., Gorzałczyńska A., Rózek D., *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej, cz. 1 i 2*, Nowa Era, Warszawa 2014.
- Nagajowa M., *Język polski. Odpowiednie dać rzeczy – słowo. Podręcznik do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 1987.
- Horwath E., Żegleń A., *Słowa z uśmiechem 4. Nauka o języku. Ortografia, cz. 2*, WSiP, Warszawa 2014.
- Horwath E., Żegleń A., *Słowa z uśmiechem 5. Nauka o języku. Ortografia, cz. 1*, WSiP, Warszawa 2013.
- Horwath E., Żegleń A., *Słowa z uśmiechem 6. Nauka o języku. Ortografia, cz. 1*, WSiP, Warszawa 2014.

Dokumenty oświatowe

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” z dnia 23 lutego 1999, nr 14, poz. 129.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 sierpnia 2012 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, poz. 977.

Indeks nazwisk

A

Adam Jean-Michel 124, 125
Aelius Donatus 34, 82
Anders Günther 92
Andrews Richard 253
Andrusiewicz Piotr 248
Andruszko R. 252
Apple Michael W. 30
Aronica Lou 13
Austin John L. 117, 132–136
Awramiuk Elżbieta 17, 204, 248, 280

B

Bachelard Gaston 7
Bachtin Michał 125
Bajda Justyna 102
Bakuła Kordian 9, 163, 172, 174–
176, 186–189, 221–223, 230, 232
Baldwin James M. 23
Baluchowa Alicja 77
Barthes Roland 21
Bartmiński Jerzy 122–124, 126, 200,
266, 275
Baudrillard Jean 92
Bauman Zygmunt 85–87
Beaugrande de Robert 174
Beckwith Richard 22
Bednarkowa Wiga 242
Benveniste Èmil 139
Bernstein Basil 62, 243
Beverton Sue 253

Bickerton Derek 22
Biedrzycki Krzysztof 98
Bieńkowska Ewa 19
Bieroń Tomasz 295
Billows Lionel 270, 271
Biskupski Krzysztof 138, 152
Blakemore Sarah-Jayne 252
Bobiński Witold 98, 184
Bobrowski Ireneusz 129
Boksański Zbigniew 243
Bonar Jolanta 13
Bortnowski Stanisław 188
Bourdieu Pierre 86, 87, 249
Bralczyk Jerzy 284
Bruner Jerome S. 23, 110, 111, 257,
265, 266, 268
Brzeziński Jerzy 34
Budrewicz Zofia 169
Budzik Jan 55
Bugajski Marian 175
Bühler Karl 120, 121
Bula Danuta 204
Butler Judith 136
Buttler Danuta 156

C

Calhoun Emily 278, 281
Canale Michael 171
Carnap Rudolf 128
Carr Nicholas 100
Carroll John B. 112
Carter Ronald 174, 253, 254, 297

Cegieła Anna 290
Celiński Piotr 93
Chądzynska Zofia 252
Chaciński Bartek 284
Chastain Kenneth 112
Chilton Paul 126
Chlewiński Zdzisław 22, 257
Chojak Jolanta 25
Chomsky Noam 22, 111, 150, 151,
154–156, 222
Christian-Smith Linda K. 30
Chwastniewska Danuta 70
Chwedończuk Bohdan 132
Cichowicz Stanisław 19
Ciecierski Tadeusz 128
Ciela Dominika 136
Cooper Pamela J. 204
Cortazar Julio 252
Cortazzi Martin 276
Cots Josep M. 253
Courtenay de Jan Baudouin 37
Craik Fergus 257
Crain Caleb 101
Cząstka-Szymon Bożena 81
Czaplewicz Eugeniusz 125

D

Dagiel Małgorzata 277
Daneš František 119
Dawid Łucja 161
Dawydow Wasyl 264
Dąbrowska Ewa 146
Dąbrowski Mirosław 277
Deacon Terrence 23
Decamp David 153
Demiański Marek 295
Denham Kristin 268
Derrida Jacques 21
Deszkiewicz Jan Nepomucen 36
Devlin Keith 88

Dewey John 9, 45, 279
Dijk van Teun A. 31, 127
Dobrołowicz Justyna 91, 183
Doff Sabine 35
Doroszewski Witold 8, 20, 40
Dryden Gordon 260
Dubisz Stanisław 149
Dudzik Maria 64, 167
Duškowa Libusše 119
Duszak Anna 32, 127, 173
Dyczewski Leon 86
Dyduch Barbara 86, 92, 94, 178, 217,
220, 248, 249
Dyduchowa Anna 44, 70, 71, 74–81,
165–167, 279
Dyszak Anna 185

E

Elkonin Daniel 263, 264

F

Fachun Zhang 115
Fairclough Norman 32, 127, 173
Falicka Krystyna 139
Feiner Małgorzata 248
Feynman Richard P. 294, 295, 297
Filipiak Ewa 264
Firmhofer Robert 102, 103
Fishman Joshua A. 138, 139
Fish Stanley 131, 136
Fleszner Józef 263
Flesznerowa Edda 263
Foucault Michel 25, 31, 127
Frąc Rafał 96, 236
Freeman Allison 253
Freinet Celestyn 78
Frith Uta 252
Frycie Stanisław 68
Furdal Antoni 118

G

Gąsiorek Krystyna 55
Głowiński Michał 138, 152
Gałgus Malwina 299
Gadamer Hans-Georg 21, 23, 24,
223, 286
Gaertner Henryk 8, 39
Gajda Stanisław 190, 191, 210–212,
237, 260, 284, 291
Gajdzica Anna 13
Galasiński Dariusz 32
Gardner Howard 240, 241, 246, 288
Gawor Leszek 238
Gmosińska Danuta 242
Gołębiak Bogusława D. 291, 292
Gorzałczyńska Agnieszka 70
Gould Stephen J. 22
Górny Wojciech 120
Grabias Stanisław 138–142, 154–156
Grant Carl A. 30
Graszewicz Marek 159
Gregorowicz Mikołaj 36
Grice Herbert P. 130, 132, 289, 290
Gruszczuk-Kolczyńska Edyta 13
Grybosiova Antonina 284
Grzegorzczuk Renata 25
Grzenia Jan 284
Grzmił-Tylutki Halina 27, 28
Grębowiec Jacek 129, 130, 134, 135, 137
Guiora Alexander Z. 5, 19
Guzowska-Dąbrowska Małgorzata
251

H

Halliday Michael A. K. 121, 122
Herder Johann Gottfried 25, 84
Holmes Janet 153
Hołówka Teresa 20, 25, 96

Honda Maya 268
Hopkins David 278, 281
Hornberger Nancy H. 30
Horwath Ewa 81
Howatt A. P. R. 35
Hurst Nicolas R. 115
Hutchings Edward 295
Hymes Dell H. 138, 151–153, 179

J

Jachimowska Katarzyna 26
Jachowicz Stanisław 36, 37
Jakobson Roman 121
Jakubczak Ireneusz 22, 151
Jankowski Andrzej 142, 241, 288
Janus-Sitarz Anna 98, 163, 177, 185,
245, 247
Jasińska Anna 285
Jasińska Bronisława 271
Jaworski Michał 8, 12, 35–40, 55–57,
64, 65
Jeske August 37
Jespersen Otto 22, 34
Jinxia Peng 115
Joyce Bruce 278, 281
Jóźwiak Bożena 260
Jurek Anna 263
Juil Jesper 102
Jędrychowska Maria 215, 217, 218,
220, 229, 237, 239, 248

K

Kaczmarczyk Michał 159
Kaczorowska Henryka 55
Kania Agnieszka 202
Karaskiewicz Katarzyna 22
Kardela Henryk 145
Karwatowska Małgorzata 17, 41,
250, 284, 289

Kawka Maciej 27, 159
Kiernożycka Krystyna 55
Kita Małgorzata 284
Klemensiewicz Zenon 8, 9, 11,
38–50, 53, 59, 61, 65
Klus-Stańska Dorota 276
Kłakówna Zofia Agnieszka 12, 70,
79, 80, 85, 87, 92, 104, 184, 215,
217–220, 237, 242, 248, 267, 274,
286, 287
Kłoskowska Antonina 86, 249
Kmita Jan 153, 154
Kołodziej Piotr 94, 104, 197, 227, 228
Kojs Wojciech 161
Kolb David A. 279
Komendant Tadeusz 92
Komensky Jan Ámos 34
Komorowska Hanna 106–109, 112,
115, 269
Kopczyński Onufry 35, 36, 38
Korporowicz Leszek 154
Korpysz Tomasz 25
Kosętka Halina 262
Kotarbiński Tadeusz 80
Kowalewska Barbara 76, 90
Kowalikowa Jadwiga 163, 169, 177,
178, 185, 266, 267, 275, 284, 291
Kowalski Marek A. 31,
Kowalski Grzegorz 127
Kozłowski Jan 118
Koziołek Ryszard 184
Krakowiak Kazimiera 285
Kram-Mikoś Elżbieta 248
Kraśńska Ewa 23, 111
Krawczuk-Goluch Alicja 201, 203
Królak Sławomir 92
Kruszewski Krzysztof 23, 111, 278
Krysińska Karolina 257
Krzyżaniak-Gumowska Aleksandra
284

Krzyżyk Danuta 250
Kubicki Roman 84
Kubiński Wojciech 146
Kućała Marian 165
Kudasiewicz Adolf 37
Kudra Barbara 26
Kuiper Nicholas A. 259
Kurczab Henryk 64
Kurcz Ida 156, 157, 158
Kurkowska Halina 156
Kwak Karolina 202
Kwaśnica Robert 88, 89
Kwaniewski Dariusz 190
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 245
Kwieciński Zbigniew 223, 292
Kwiek Marek 31
Kwiek-Osiowska Janina 55

L

Labocha Janina 27
Labov William 141
Langacker Ronald 146
Lang Jacek 22
Lasota Ilona 76
Lech Konstanty 111, 257
Leech Geoffrey 130
Leighton Ralph 295
Lejman Jacek 238
Lemańska-Lewandowska Ewa 264
Lenneberg Eric H. 21
Leszczyńska Aldona 221, 245, 261
Levinson Stephen C. 128, 129, 133
Lewin Aleksander 78
Lewiński Dominik 159
Lieberman Alvin M. 20
Licklider Joseph Carl R. 83
Lobeck Anne 268
Locke Terry 253
Lockhart Robert S. 257

Low Graham 253
Lubaś Władysław 164
Lubomirski Jan Tadeusz 67
Luhmann Niklas 159

Ł

Łukasiewicz Małgorzata 223, 286

M

Magnesen Vernon A. 260
Majchrzak-Broda Joanna 202
Makarewicz Renata 40
Marcinkiewicz Agnieszka 70, 201,
203
Markowski Andrzej 175, 177
Markowski Michał Paweł 89
Marody Mirosława 144
Martinet André 122
Martyniuk Waldemar 9, 24, 81, 82,
105, 170, 180, 223–226, 232, 245,
247, 278
Mattelart Armand 144
Mattelart Michéle 144
Matyja Piotr 22
Mazur Jan 89
Mayenowa Maria Renata 120
McLuhan Marshall 96, 97, 99, 102,
212
Mead Margaret 96, 103
Melosik Zbyszko 31
Merleau-Ponty Maurice 19
Miłoszewski Zygmunt 101
Michalski Krzysztof 21, 223, 286
Michułka Dorota 102
Mikołajczuk Agnieszka 81
Mikułowski Pomorski Jerzy 144
Miller George A. 25
Miodek Jan 175, 210, 237, 290
Misiak Władysław 92

Miyagawa Shigeru 22
Mnich Małgorzata 164
Morris Charles 128
Mosiołek-Kłosińska Katarzyna 89,
144, 284
Mrazek Halina 9, 168, 169, 214–220,
248, 262, 285
Mroziński Józef 36
Mrózek Robert 26, 161
Murdzek Anna 71, 201, 285
Muszyński Zbysław 145

N

Nagajowa Maria 9, 55–64, 66–68,
147, 280
Nalaskowski Aleksander 90
Namowicz Tadeusz 25
Neisser Ulric 257
Neyman Elżbieta 86, 249
Niebrzegowska-Bartmińska Stanisła-
wa 123, 124, 126
Nieckula Franciszek 167, 190
Niemierko Bolesław 245
Niesporek Bernadeta (Niesporek-
-Szamburska B.) 64, 185, 251
Niklas Urszula 21, 83, 139
Nitsch Kazimierz 8, 37, 39, 40
Nocoń Jolanta 29, 147, 163, 172, 176,
179, 184, 202, 208, 260, 266, 270,
273, 291, 298, 328
Nowak Ewa 177
Nowak Franciszek 64
Nowicka Marzenna 276
Nycz Ryszard 92
Nęcki Zbigniew 144

O

Ożdżyński Jan 41, 156, 160, 179
Ożóg Kazimierz 284

Obara Jerzy 189, 190
Ogonowska Agnieszka 92
Ogrodzka-Mazur Ewa 13
Okoń Wincenty 279
O'Neil Wayne 268
Ong Walter J. 7
Orłowa Krystyna 64, 71, 185
Osiatyński Wiktor 83
Ostolski Adam 136

P

Pajdzińska Anna 290
Pamuła Małgorzata 242
Passeron Jean-Claude 86, 87, 249
Patrzałek Tadeusz 64, 161, 167, 186, 189
Patzlaff Rainer 76
Paveau Marie-Anne 119, 132
Pawłowska Barbara 271
Peng Jinxia 261
Piaget Jean 110, 279
Piątek Zdzisława 238, 239
Piechnik Iwona 119
Piekot Tomasz 102
Pieniążek Marek 90, 91, 296
Pinker Steven 23
Piotrowski Jan 126
Piotrowski Andrzej 152, 153, 243
Pippin David 268
Pisarek Walery 165
Plenkiewicz Roman 67, 68
Płaczkowska Barbara 25
Pokrivčákova Sylvia 280
Polański Edward 71
Polański Kazimierz 174
Popek Stanisław 77
Porayski-Pomsta Józef 288, 289
Postman Neil 96, 97, 236
Potaś Marta 219, 220, 232
Pride John B. 153

Próchnicki Franciszek 67
Przybylska Renata 98
Ptaszyński Witold 68
Puzynina Jadwiga 81, 190, 191, 290
Pęcherski Mieczysław 9, 53

R

Rachid Chehab Milena 184
Radzicki Józef 111, 257
Rauch Małgorzata 245
Reymont Władysław 277
Richgels Donald J. 254
Ripley Amanda 102
Rispoli Matthew 22
Rittelmeyer Christian 90
Rittel Teodozja 26, 27, 156, 160, 161,
179
Robinson Alison 253
Robinson Ken 13
Robinson Nora 253
Rogers Timothy B. 259
Rojek Katarzyna 100
Ronowicz Edmund Andrzej 107
Rosen Christine 100
Rozwadowski Jan 8, 37, 39
Różańska Grażyna 154
Rózek Danuta 70
Ruszkowski Marek 185
Rypel Agnieszka 32
Ryszka Elżbieta 83
Rzęsikowski Stanisław 185

S

Saarinen Esa 93
Saint-Exupéry Antoine de 271
Saloni Zygmunt 55, 69
Santayana George 33
Sapir Edward 20, 21
Sarfati Georges-Élia 119, 132

- Satkiewicz Halina 156
Saussure Ferdinand de 128, 130, 150
Schaff Adam 152
Searle John R. 131, 136
Semenowicz Halina 78
Shayer David 253
Siekierska Halina 189
Siemek Andrzej 25
Sienko Maria 164
Sierocka Beata 157
Sikora-Banasik Dorota 242
Skąpska Grażyna 159
Skoczylas Joanna 19
Skowronek Bogusław 145, 172, 173,
178, 248, 273, 328
Skudrzyk Aldona 89, 90, 143, 144
Sleeter Christine E. 30
Smith Neil 158
Smith Richard W. 236
Smoczyński Maciej 131
Smykowski Błażej 110
Sobeczko Helmut J. 284
Sośnicki Kazimierz 42
Sowa Jan 232, 233
Spitzer Manfred 251, 252, 256, 259
Sporek Paweł 212
Stachowicz Katarzyna 128
Stalmaszczyk Piotr 145
Stanosz Barbara 20, 22, 25, 88, 130,
290
Stawna Mirosława 116
Stec-Świdarska Bogumiła 245
Steczko Iwona 70, 215, 217, 218, 220,
242, 248, 274, 285, 287
Sterna Danuta 244–246
Stern Hans H. 112
Stier David 100
Suchecka Ewa 242
Suchodolski Bogdan 223
Susła Berenika 84
Suwalska Dorota 285
Suświłło Małgorzata 242
Swain Merrill 171
Swan Michael 296
Sweet Henry 34
Synowiec Helena 64, 81, 148, 185,
227, 250
Syska Dariusz 102
Śniatkowski Sławomir 41
Śliwerski Bogusław 292
Szacki Jerzy 31
Szahaj Andrzej 92, 131
Szczuca Natalia 96
Szkudlarek-Śmiechowicz Ewa 26
Szmatka Jacek 143
Szober Stanisław 8, 37–40, 52
Szomburg Jan 12, 103
Szpila Grzegorz 284
Szypra-Kozłowska Jolanta 284, 289
Szumski Tadeusz 37, 38
Szuścik Urszula 13
Szymaniec Piotr 25
Szymańska Marta 26, 44, 98, 102,
184, 212, 250, 255, 258, 273, 282,
284
- ## T
- Tabakowska Elżbieta 126, 146
Tabisz Anna 176, 184
Taraszkiewicz Małgorzata 162
Taylor Charles 31
Taylor Mark C. 93
Toffler Alvin 83
Tokarski Jan 9, 11, 50–55, 59, 60, 64,
69
Torgerson Carole 253
Tsimpli Ianthi-Maria 158
Tymiakin Leszek 137, 250

U

Ulicka Danuta 125
Updike John 100
Urban Krystyna 81
Urbańczyk Stanisław 165
Uryga Zenon 164, 169, 262

V

Vachek Josef 119
Vetulani Jerzy 259
Viëtor Wilhelm 34
Vos Jeannette 260

W

Waligóra Janusz 104, 184
Waszakowa Krystyna 25
Wawrzyniak Zdzisław 166
Wawrzyniak Jan 31
Welsch Wolfgang 84
Weychertówna Władysława 40, 41
Whorf Benjamin Lee 21
Wiatr Krzysztof 70, 219, 242, 246,
274, 287
Widdowson Henry G. 116
Wieczorkiewicz Bronisław 8, 36, 39
Wierzbicka Anna 20, 69, 74, 280
Wierzbicki Piotr 69, 74, 280
Wieteki Jacek 84
Wilkins David A. 115

Wiśniewska Halina 41, 164, 167, 168
Wittgenstein Ludwig 17, 145
Wodak Ruth 31
Wojciechowska Anna 201, 203
Wojnar Irena 77
Wolańska Ewa 283
Wolniewicz Bogusław 17, 145
Woźniakowski Henryk 271
Woniak Violeta 242
Woydyłło-Osiatyńska Ewa 83
Wójcicki Adam 31
Wójtowicz-Stefańska Agata 245
Wróblewski Piotr 248
Wygotski Lew S. 263, 264
Wyse Dominic 254
Wysoczański Włodzimierz 118

Z

Zabierowska Krystyna 164
Zalewska-Bujak Małgorzata 13
Zbieranek Piotr 12
Zbróg Piotr 169, 227, 231, 291
Zeler Bogdan 27
Zgółka Tadeusz 144, 188
Zgółkowa Halina 284
Zhua Die 253
Zimand Roman 20
Zirk-Sadowski Marek 19
Zok-Smoła Aleksandra 262

Spis treści

Wstęp	7
1. Znaczenie języka	19
2. Kształcenie językowe w dyskursie edukacyjnym	26
2.1. Dyskurs edukacyjny – rozumienie pojęcia	26
2.2. Koncepcje nauczania języka polskiego – tradycja	33
2.2.1. Początki dydaktyki nauczania języka polskiego	33
2.2.2. W stronę opisu języka	41
2.2.3. W stronę funkcjonalizacji wiedzy o języku	50
2.2.4. Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu jako sposób na rozwijanie języka	66
2.2.5. Metody kształcenia sprawności językowej	71
3. Konieczność zmiany	83
3.1. Współczesna szkoła a współczesna kultura	84
3.2. Współczesna szkoła a kultura obrazu	92
3.3. Współczesna szkoła a rozwój technologiczny	95
4. Nauczanie komunikacyjne w glottodydaktyce jako inspiracja dydaktyki polonistycznej	104
4.1. Metoda bezpośrednia	106
4.2. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa	107
4.3. Metoda audiolingwalna	107
4.4. Podejście komunikacyjne	108
4.5. Podejście kognitywne	110
5. Teoretyczne podstawy nowego spojrzenia na nauczanie języka	117
5.1. Funkcjonalizm	118
5.2. Badania nad tekstem: lingwistyka tekstu, tekstologia, analiza dyskursu	122
5.3. Teorie pragmatyczne	128
5.4. Socjolingwistyka	137
5.5. Kognitywizm	144

6. Pojęcie kompetencji (wybór stanowisk)	149
6.1. Kompetencja w językoznawstwie	150
6.2. Pojęcie kompetencji w edukacji.....	159
7. Koniec dominacji strukturalizmu w nauczaniu?	183
7.1. Dyskusja wokół nowych koncepcji nauczania języka.....	184
7.2. Instytucjonalne podstawy zmiany.....	193
8. Poststrukturalistyczne koncepcje nauczania języka	210
8.1. Koncepcja komunikacyjna	214
8.2. Projekt „nowej metodyki”	221
8.3. Uczenie jako rozwijanie języka	223
8.4. Koncepcje kształcenia językowego we współczesnych podręcznikach	227
9. Podejście komunikacyjno-kognitywne	234
9.1. Językowy charakter ludzkiego bycia w świecie.....	236
9.2. Ekocentryzm, antropocentryzm, podmiotowość.....	237
9.2.1. Różni uczniowie – różne inteligencje.....	240
9.2.2. Ocenianie kształtujące.....	243
9.3. Autentyczność	247
9.4. Świadomość językowa.....	249
9.4.1. Kompetencja językoznawcza.....	261
9.5. Od tekstu – do tekstu	272
9.6. Autentyzacja	278
9.7. Działanie	279
9.8. Wychowanie językowe.....	282
Zakończenie	294
Summary	301
Bibliografia.....	305
Indeks nazwisk.....	337

Niniejsza praca wyrasta z pragnienia spojrzenia na przeszłość z perspektywy współczesności, a także z chęci zebrania i uporządkowania tendencji, które towarzyszą, organizują, wpływają na szkolną edukację w zakresie nauczania języka ojczystego. Inspiracji do jej powstania było wiele – praktyka uczenia w szkole, obserwowanie, jak uczą inni (doświadczeni nauczyciele i początkujący studenci), nauczanie indywidualne, analizowanie i pisanie podręczników, tworzenie materiałów dla nauczycieli, rozmowy z nauczycielami, rozmowy z uczniami, a także uważna lektura tego, co do tej pory napisano na temat kształcenia językowego. Jest ona także jeszcze jednym głosem w sprawie nauczania języka. Kolejnym poszukiwaniem złotego środka. Świadectwem zainteresowania i namysłu nad tym, jak skutecznie uczyć języka, próbując łączyć różne zobowiązania, w tym przede wszystkim to najważniejsze: wobec podmiotu całego procesu – ucznia.

ze Wstępu

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne 754

ISSN 0239-6025
ISBN 978-83-7271-981-2

**70
UP**