

W POSZUKIWANIU KONCEPCJI KSZTAŁCENIA SPRAWNOŚCI JĘZYKOWEJ

Kształcenie sprawności językowej stanowi bez wątpienia najważniejszy cel nauczania języka polskiego w szkole podstawowej, toteż ta właśnie perspektywa organizować powinna hierarchie ważności zarówno w obrębie planowanych treści jak i metod pracy lekcyjnej. Sformułowanie powyższe wygląda na oczywistość, ale mimo to implikuje, jak się wydaje, potrzebę dokładniejszego określenia paru spraw. Co prawda, zasadniczym przedmiotem niniejszej refleksji będą tylko niektóre sposoby wspomnianego kształcenia, jednakże trudno byłoby je rozpatrywać w izolacji od całego procesu nauczania i wychowania, nie licząc się ze specyfiką przedmiotu, któremu mają służyć. Trzeba mieć przy tym w pamięci fakt, iż szkoła nie działa w warunkach społecznego odosobnienia oraz, że obejmuje ona opiekę nad kształceniem dziecka dopiero, gdy ma ono za sobą etap wczesnej socjalizacji. Spróbujmy zatem nakreślić tło, z którym będą korespondować przedstawiane tu propozycje.

Przyjmijmy wstępnie, że obmyślanie metod nauczania nazwać można inaczej projektowaniem zmian w zachowaniach uczniów. Każda taka koncepcja, pragnąc sobie, przynajmniej potencjalnie, zapewnić skuteczność, musi korzystać z dorobku wielu gałęzi wiedzy. W pierwszym rzędzie oczy zwracają się w stronę psychologii. Sposoby oddziaływania na jakąkolwiek dziedzinę ludzkich poczynąń zależą przecież od posiadanego obrazu człowieka. Nie będzie może wobec tego od rzeczy przypomnienie tutaj faktu, iż historia psychologii proponuje — jak to przedstawia w popularnym ujęciu Józef Kozielecki¹ — w zasadzie trzy portrety człowieka, a mianowicie behawiorystyczny, psychodynamiczny i poznawczy. Wymienione koncepcje operują w wielu momentach tymi samymi obserwacjami, ale charakteryzuje je różne rozłożenie akcentów przy interpretacji badań, które w konsekwencji wymaga innych kategorii opisu człowieka. Jest oczywiste, że żaden z tych kierunków

¹ J. KOZIELECKI, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1976.

nie wypracował teorii monolitycznej. Zbyt mało jeszcze wiemy o funkcjonowaniu mózgu ludzkiego i o optymalnych warunkach środowiskowych sprzyjających maksymalnemu wykorzystaniu możliwości człowieka, by teoria taka w ogóle była do pomyślenia. Nie wydaje się jednakże konieczne szczegółowe referowanie olbrzymiej ilości stanowisk w obrębie wskazanych kierunków badań psychologicznych. Nauczycielskim potrzebom odpowiada właśnie taka próba uogólnionego spojrzenia na tę dziedzinę, jaką zaprezentował Kozielecki. Dla porządku dalszego wywodu powtórzmy za tym autorem najistotniejsze różnice między „trzema psychologiami”. Dla dydaktyka ważna jest zwłaszcza świadomość, że wymienione koncepcje nie ograniczają się wyłącznie do poziomu opisu człowieka, lecz w każdej z nich wyróżnić można poziom wskazówek praktycznych. Rozważania umieszczane na tej płaszczyźnie bliskie są teoriom nauczania i wychowania. One właśnie służyć mają przede wszystkim szkole i z nimi konfrontowana powinna być nauczycielska praktyka. Perspektywa odwrotna byłaby może również nie bez wartości.

W przypadku behawioryzmu, który prezentuje człowieka zdeterminowanego przez środowisko i wyłącznie reagującego na aktywność tegoż środowiska, powstała, jak wiadomo, tzw. inżynieria behawiorystyczna. Eksponowano tu szczególnie silnie kategorię „wzmocnienia” czyli problem nagród i kar w kształceniu. W istocie koncepcja ta, zwłaszcza w jej dydaktycznej warstwie, przeraża bezsilnością i możliwym zniewoleniem człowieka, bezwzględnie manipulowanego przez dobrze wyszkolonych realizatorów potrzebnego modelu zachowań.

Teorie psychodynamiczne oparte o badania ludzkich popędów, skoncentrowane na wnętrzu człowieka, w interesującej nas dziedzinie przyniosły psychoterapię. Stosowane w niej metody odpowiadają obrazowi człowieka słabego i niedoskonałego.

Portret najbardziej dotychczas frapujący wyłania się natomiast z koncepcji poznawczych, łączących się z nazwiskami takich uczonych, jak Jerome S. Bruner, G. A. Kelly, Herbert A. Simon, a u nas Tadeusz Tomaszewski, Janusz Reykowski czy Józef Kozielecki. Wynikające z ich teorii wskazania prakseologiczne wydają się ciekawe także ze względu na doświadczenia szkolne, które posłużą jako materiał egzemplifikujący praktyczną część projektowanych tu rozważań. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że ciągłe powstawanie nowych wersji obrazu człowieka nie oznacza totalnego zaprzeczania osiągnięć teorii, dla których minęły już czasy największej świetności. Jest zresztą dość zrozumiałe, że samemu podmiotowi badań nie odpowiadają po prostu dwa pierwsze autoportrety, ale jeszcze niejednokrotnie przyjdzie się nam odwoływać zarówno do zdania psychologów reprezentujących behawioryzm, jak i tych, którzy firmują kierunki psychodynamiczne chociaż bardzo by się nawet chciało utrzymać wyłącznie w kręgu teorii poznawczych.

W metaforycznej nomenklaturze Kozieleckiego człowiek z koncepcji

poznawczych jest badaczem. Sterują jego postępowaniem różnego typu informacje, a więc zewnętrzne — nadawane przez aktualnie otaczające go środowisko oraz wewnętrzne — determinowane jego przeszłym doświadczeniem, zdobytą wiedzą, sposobem myślenia i działania. W tym sensie jest on podwójnie sterowanym układem poznawczym. Osobowość pojmowana tu jest jako „pewna organizacja informacji zakodowanych w pamięci człowieka” i „całokształt doświadczenia jednostki”². Zadaniem badacza jest przetwarzanie informacji oraz tworzenie na tej podstawie nowych jakości. Kierunek modyfikowania informacji wynika z posiadanego przez daną jednostkę systemu oczekiwań. Kozielski podkreśla, że pojęcie „oczekiwania” odgrywa kluczową rolę we wszystkich wersjach koncepcji poznawczej. Oznacza ono, że działanie ludzkie wytyczane jest tak przez przeszłość jak i przez przyszłość, tj. „przez to, co człowiek przewiduje i antycypuje”³. Przewidywania dotyczyć mogą zdarzeń zależnych bądź niezależnych od podmiotu działań. Ich podstawą jest analiza sytuacji aktualnej i „łatwość aktualizacji wiedzy”⁴ zgromadzonej uprzednio. Naturalnie i konsekwentnie oczekiwania te mogą podlegać zmianom na skutek dopływu nowych informacji.

Warto zwrócić na marginesie uwagę na fakt zbieżności stosowanych tu kategorii opisu z pojęciami stanowiącymi narzędzia badań nad komunikacją literacką. Dla porównania wystarczy przypomnieć używany przez Brunera termin „skuteczne zdziwienie”⁵ i „horyzont oczekiwań odbiorcy” Jaussa⁶, „horyzont iluminacji” Handkego⁷, a także charakterystykę roli „odbiorcy-badacza wpisanego w tekst literacki” z rozważań Balcerzana⁸. Czymże zresztą, jeśli nie swoistym przewidywaniem, jest w ogóle projektowanie czytelnika wewnątrz dzieła? Zauważmy dalej, że kategorię „oczekiwania” traktuje się jako najistotniejszą dla koncepcji stylów odbioru⁹. W takim kontekście nie byłoby pewnie ryzykowne twierdzenie, iż hasło H. Weinricha o tworzeniu historii literatury z perspektywy czytelnika¹⁰ jest wyrazem przyjęcia właśnie poznawczej koncepcji człowieka. Analogie są wyraźne. Skojarzenia te nie powinny i dla dydaktyki literatury pozostać obojętne.

² Tamże, s. 198.

³ Tamże, s. 213.

⁴ Tamże, s. 215.

⁵ J. S. BRUNER, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Przekład: E. Krasińska, Warszawa 1971, s. 31.

⁶ H. R. JAUSS, *Historia literatury jako wyzwanie rzucone teorii literatury*. Przekład: R. Handke (w:) *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, pod red. H. Markiewicza, tom III, s. 104—147.

⁷ R. HANDKE, *Kategoria horyzontu oczekiwań odbiorcy a wartościowanie dzieł literackich* (w:) *Problemy odbioru i odbiorcy*, pod red. T. Bujnickiego i J. Sławińskiego, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1977, s. 93—104.

⁸ E. BALCERZAN, *Przez znaki*, Poznań 1972, s. 69—86.

⁹ M. GŁOWIŃSKI, *Świadczenia i style odbioru* (w:) *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977, s. 116—137.

¹⁰ H. WEINRICH, *O historię literatury z perspektywy czytelnika*. Przekład: R. Handke, „Teksty” 1972, z. 4.

Na razie, wracając jeszcze do referowanej wyżej psychologii, powtórzmy za Kozielskim, iż daje ona obraz człowieka samodzielniego, który poznaje świat na drodze poszukiwania, działania, aktywizacji doświadczenia i przetwarzania informacji, rozwijając przy tym własną osobowość i kreując swoje życie. Między poznawaniem, kreowaniem i rozwojem występują tu relacje zwrotne¹¹.

Ostatecznie można zaś chyba z tej koncepcji wysnuć wniosek, że człowiek w każdym momencie swojego życia znajduje się na jakimś etapie „stawiania się”, tj. na jakimś etapie nabywania i realizowania różnego rodzaju kompetencji.

Pojęcie to wygodnie byłoby rozumieć dwojako. Przyjmijmy mianowicie, że po pierwsze jest ono określeniem zdolności czy dyspozycji w ogóle i dotyczy sfery możliwości, a po drugie nazywa zdolność zrealizowaną w stopniu idealnym i należy do sfery wykonania. Od razu trzeba jednak podkreślić, że takie pełne zrealizowanie zdolności jest w praktyce czystą utopią. Można natomiast mówić o kolejnych przybliżeniach do jakiegoś założonego modelu i o ciągłym przesuwaniu granic owego ideału, a zatem tylko o nabywaniu kompetencji. W procesie tym, odbywającym się pomiędzy dwoma biegunami, jest miejsce na rozwijanie szczegółowych sprawności. Każdą z nich określa wiele umiejętności. Każda umiejętność wymaga z kolei treningu. Możliwe jest przy tym osiągnięcie szczybla kompetencji stanowiącego taki poziom sprawności, który może uzyskać status stylu¹². Specyfika stylu zależy naturalnie od różnorodnych czynników, ale między innymi również od wynikających z ludzkich potrzeb, postaw¹³ wobec rzeczywistości. Kompetencją odpowiadającą stylowi, zwłaszcza wypracowanemu¹⁴, legitymują się przede wszystkim artyści i znawcy¹⁵.

W trakcie swojego życia człowiek zdobywa oczywiście cały szereg różnorodnych sprawności. Dla nas interesujące są te, które objęte być muszą kształceniem w obrębie języka polskiego jako przedmiotu nauki szkolnej. Wypada wobec tego odwołać się teraz do teorii komunikacji. Traktując rzecz szeroko i kompleksowo byłyby to bowiem kompetencje intelektualne z dziedziny komunikacji międzyludzkiej, umożliwiające orientację i uczestnictwo w kulturze. Chodziłoby zaś głównie o język i literaturę jako szczególny przypadek komunikacji, ale ze względu na konstrukcję programu nauczania języka polskiego musiałyby być brane pod uwagę również inne dziedziny sztuki, operujące pozawerbalnymi systemami znaków, a także środki komunikacji masowej. W kontekście powyższych uwag nauczanie języka polskiego można

¹¹ J. KOZIELECKI, op. cit., s. 189—247.

¹² M. GŁOWIŃSKI, op. cit.

¹³ J. POLAKOWSKI, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań — próby diagnozy*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1980.

¹⁴ M. GŁOWIŃSKI, op. cit.

¹⁵ J. SŁAWIŃSKI, *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*, „Teksty” 1974, nr 3.

by generalnie rozumieć jako kształcenie kompetencji kulturowej¹⁶ poprzez rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, w tym przede wszystkim werbalnej.

Samo pojęcie kompetencji ma naturalnie źródło w lekturze prac lingwistycznych. To Noam Chomsky mówi, jak wiadomo, o kompetencji językowej, definiowanej jako wrodzona wszystkim normalnym ludziom właściwość polegająca na zdolności do generowania zdań¹⁷. Jej swego rodzaju dopełnienie stanowi realizacja konkretnych zachowań językowych. Jest to poziom wykonania. Chomsky zwraca przy tym uwagę, iż odróżnienie takie bliskie jest relacjom między *lanque* i *parole* u de Saussure'a. Odrzuca jednakże „pojęcie *lanque* jako jedynie pewnego systematycznego inwentarza jednostek”, wybierając pomysł „kompetencji jako systemu procesów generatywnych”¹⁸. W interesujący, z naszego punktu widzenia, sposób komentuje tę teorię przedstawiciel etnografii mówienia, Dell Hymes, mówiąc:

Chomsky'ego interesuje przechodzenie od konkretnych wypowiedzi do niezmiennych praw gramatyki, od tego, co społeczne, do tego, co wrodzone naturze człowieka. Jest to [...] połowa dialektyki. Lingwistyka, której ambicją jest ujmowanie problemów językowych w całej ich złożoności, musi się zwracać również w przeciwnym kierunku — od tego, co możliwe w naturze człowieka i w gramatyce, do tego, co wykonalne i wykonywane. Lingwistyka taka musi przyznać, że wpływ, jaki wywierają na wykonanie czynniki społeczne, ma charakter konstytutywny i że te same czynniki podlegają również regułom¹⁹.

Dla niniejszych rozważań, zmierzających w stronę praktyki szkolnej, kwestia genetycznie zakodowanej kompetencji językowej jest istotna o tyle, o ile tej praktyce może służyć. Ważne jest więc właściwie stwierdzenie jej istnienia. Cytowany wyżej Dell Hymes pisze:

Teza Chomsky'ego o uniwersalnym charakterze zdolności do biegłego posługiwania się językiem ma podstawowe znaczenie wobec rozpowszechnionej tendencji, by odpowiedzialnością za zaniedbania systemu społecznego obciążać ofiary tych zaniedbań. Sama w sobie jednak teza ta jest połowiczna i nie stanowi wystarczającej podstawy do podjęcia właściwych kroków zaradczych²⁰.

Zasadnicze znaczenie ma tu bowiem dopiero problem kompetencji komunikacyjnej. Przez niektórych uczonych jest ona traktowana jako odpowiednik „wykonania” w koncepcji Chomsky'ego²¹. Do tej sprawy wypadnie jeszcze wrócić. Tymczasem zaś omawiane rozróżnienie nasuwa myśl, iż

¹⁶ J. KMITA, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa 1971, s. 37—38.

¹⁷ N. CHOMSKY, *Preliminaria metodologiczne (w:) Lingwistyka a filozofia. Współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka*, wybór tekstów i opracowanie B. Stanosz, Warszawa 1977, s. 183—256.

¹⁸ N. CHOMSKY, op. cit., s. 185.

¹⁹ D. HYMES, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. Przekład: K. BISKUPSKI (w:) *Język i społeczeństwo*, wybór tekstów i wstęp M. Głowiński, Warszawa 1980, s. 48.

²⁰ D. HYMES, op. cit., s. 50.

²¹ Zob. *Badania nad rozwojem języka dziecka*, wybór prac i redakcja G. W. Shugar i M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 454—460.

podobne dotyczyć może w ogóle wszystkich wrodzonych człowiekowi struktur intelektualnych. Szczególnie interesująca byłaby tu potencjalna dyspozycja twórcza i konkretne jej realizacje, legitymujące się określonymi rezultatami. Tę genetycznie zakodowaną dyspozycję twórczą nazwijmy dla terminologicznego porządku twórczą kompetencją w znaczeniu możliwości. Jak i w poprzednim wypadku sens ma przede wszystkim uznanie egzystencji tego typu zdolności za fakt, po to, by zapobiec ich zmarnowaniu. Problem naprawdę istotny pojawia się bowiem dopiero przy przesuwaniu ich ze sfery możliwości ku realnej rzeczywistości, tj. przy narodzinach twórczości traktowanej jako dopełnienie i nadbudowa twórczej kompetencji²².

W potocznym rozumieniu kwestia języka uchodzić może za prostszą, bo generowanie zdań przez każdego normalnego człowieka dostępne jest powszechnej obserwacji. Kwalifikacje związane z twórczością wydają się natomiast bardziej skomplikowane, choćby dlatego, że piętno na pojmowaniu łączących się z nimi zagadnień wywierają często dość popularne teorie psychopatologiczne, oraz irracjonalne i mistyczne koncepcje twórcy²³. Oczywiście zarówno upraszczanie pierwszego problemu, jak i nadmierne komplikowanie drugiego należy do ujęć zawężonych. W każdym razie w takim ich traktowaniu upatrywać można bezsprzecznie przyczynę wielu szkolnych kłopotów dydaktycznych. Wymaga to osobnego omówienia. W tym miejscu wystarczy stwierdzić, że relacje między wskazanymi rodzajami dyspozycji ludzkich są ewidentne. Rozważania o nich rozdzielamy jednak. Problem języka interesuje nas bowiem ze względu na sprawności, których kształcenie wyznacza. Twórczość włączymy zaś do metod pracy związanych z osiągnięciem owych sprawności.

Po tych uwagach czas na dookreślenie terminu „kompetencja komunikacyjna”. Odwołajmy się w tym celu raz jeszcze do Hymesa. Dokonując próby przewartościowania pojęć funkcjonujących w teorii Chomsky’ego stwierdził on, że należy: „rozdzielić i badać cztery aspekty kompetencji: a) potencjał systemowy — czy i w jakim stopniu coś jest jeszcze nie uświadomiane i w pewnym sensie jeszcze nie znane; [...] b) odpowiedniość — czy i w jakim stopniu coś jest w pewnym kontekście stosowane, skuteczne itp.; c) występowanie — czy i w jakim stopniu coś jest realizowane; d) wykonalność — czy i w jakim stopniu coś jest możliwe przy założeniu, że istnieją zewnętrzne warunki realizacji”²⁴. Tylko pierwszy z wymienionych aspektów odpowiada, według Hymesa, „kompetencji” w systemie Chomsky’ego, pozostałe zaś należą do „wykonania”. O rzeczywistej kompetencji można, zdaniem cytowanego autora, mówić dopiero wówczas, gdy się bierze pod

²² Zob. R. GLOTON, C. CLERO, *Twórcza aktywność dziecka*. Przekład I. Wojnar, Warszawa 1976.

²³ Zob. A. NAŁCZADŹJAN, *Intuicja a odkrycie naukowe*. Przekład I. Bukowiecki, Warszawa 1979.

²⁴ D. HYMES, op. cit., s. 51—52.

uwagę także dziedzinę recepcji. I to jest właśnie kompetencja komunikacyjna. Zgodnie z ustaleniami prezentowanymi tu poprzednio określa ona idealną realizację językowych możliwości jednostki w kontekście społecznym. Pojęcie to, reprezentując sferę komunikacyjnej praktyki, wskazuje na taką znajomość reguł użycia języka, która decyduje o podejmowaniu najkorzystniejszych wyborów językowych dla kolejnych składowych elementów aktu mowy. Hymes „ma na uwadze — podkreśla Michał Głowiński — wszelkiego typu komunikowanie”²⁵, stąd też jego pojęcie kompetencji komunikacyjnej obejmuje zarówno biegłość w posługiwaniu się językiem zgodnie z klasycznym schematem aktu komunikacyjnego H. D. Lasswella²⁶, jak i sprawności wymagane przez swoistość komunikacji literackiej, która nie mieści się w pełni w owym modelu.

Konieczna jest w tym miejscu jednakże wyraźna świadomość istnienia pozawerbalnych systemów komunikacji. W konsekwencji zaś należy się liczyć z komunikacją intersemiotyczną, do której przyjęta tu perspektywa praktyki szkolnej, pojęcie kompetencji komunikacyjnej każe również odnieść.

W kontekście powyższych ustaleń zrozumiałe jest, że trzeba wydzielić pewne typy tak szeroko pojmowanej kompetencji. Byłyby one związane po pierwsze z systemami znaków, bądź kombinacji systemów niejednorodnych, poprzez które komunikacja może zachodzić. Następnie należałoby odróżnić poziom twórczości artystycznej od pozostałych wypowiedzi z uwzględnieniem kultury jako całości i różnych podkultur, w tym także dziecięcej²⁷. W obrębie tych podziałów istotne byłyby zaś takie aspekty komunikacyjnej kompetencji, które wiążą się ze stosunkiem sprawności komunikowania do umiejętności recepcyjnych. Przy określaniu tej ostatniej sprawy przydatne wydają się, przeniesione przez M. Głowińskiego z psychologii na sferę komunikacji literackiej, kategorie dialogu symetrycznego i asymetrycznego²⁸. Autor *Stylów odbioru* zwraca mianowicie uwagę na fakt, że relacje symetryczne, dla których ważny jest dokładny przekład reguł wyprowadzonych z komunikatów istniejących na odpowiedzi kreowane przez odbiorcę, są zjawiskami rzadkimi i wyjątkowymi. W ich rezultacie powstają na przykład parodie czy pastisze²⁹. Ten przypadek interesuje nas tu najmniej. O wiele częściej występują bowiem, gdy idzie o literaturę, dialogi asymetryczne. Istotniejsza jest więc, jak się wydaje, nie kwestia bezpośredniego zastosowania określonych reguł, lecz udokumentowanie świadomości ich istnienia, co z jednej strony daje również

²⁵ M. GŁOWIŃSKI, *Komunikacja literacka jako sfera napięć* (w:) *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977, s. 11.

²⁶ Zob. B. SUŁKOWSKI, *Powieść i czytelnicy*, Warszawa 1972, s. 25.

²⁷ Zob. J. CIEŚLIKOWSKI, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1975.

²⁸ M. GŁOWIŃSKI, *Komunikacja literacka jako sfera napięć* (w:) *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977.

²⁹ M. GŁOWIŃSKI, tamże.

świadcstwo³⁰ tego aspektu kompetencji komunikacyjnej, który właściwy jest odbiorcy, z drugiej zaś jest dowodem jego sprawności jako nadawcy.

Uwagi niniejsze mają naturalnie w polu widzenia przede wszystkim sytuacje szkolne. Stąd wynika podkreślenie, iż przy omawianym ostatnio typie kontaktu nie zawsze istotne jest utrzymanie go w obrębie tego samego systemu znaków. Czasem łatwiejszy staje się bowiem dla dziecka w pierwszej reakcji na utwór artystyczny pewien rodzaj intersemiotycznego przekładu³¹ i dopiero w następnym etapie powrót do werbalnego ujęcia opinii o nim. Siłą rzeczy najbardziej interesuje nas oczywiście kwestia odbioru literatury, ale podobne rozważania można by pewnie odnieść do recepcji dzieł reprezentujących inne dziedziny sztuki. Wiele zależy tu od wieku, dojrzałości, doświadczeń i już wywiczonych umiejętności dzieci. Trzeba jednak zaznaczyć także, że próby swoistego naśladownictwa twórczości dorosłych artystów nie są u uczniów wcale taką rzadkością. Czasami są to prace jakby wręcz zmierzające do włączenia się w dialog symetryczny. Dla nauczyciela stanowią one znaczące dokumenty. Tym problemem trzeba by się jednak zająć osobno.

W każdym razie symetryczność i asymetryczność relacji między nadawcami i odbiorcami w wypowiedziach pozaartystycznych układa się dużo prościej. Jest ona determinowana przez role społeczne pełnione przez uczestników komunikacji³². Na lekcjach możliwe są tu, z grubsza rzecz biorąc, układy: uczeń—uczeń oraz nauczyciel—uczeń. Symetria w pierwszym przypadku wydaje się sytuacją dość zwyczajną, chociaż naturalnie może być zachwiana na przykład z powodu różnic w opanowaniu danej sprawności. W drugim przypadku natomiast, jakkolwiek nierówność partnerów jest oczywista, chodziłoby o takie ustawienie pracy, by uczeń mógł systematycznie dorastać do symetrycznego dialogu z nauczycielem.

Świadomość wszystkich zasygnalizowanych wyżej kombinacji jest istotna z punktu widzenia polonisty, jeśli chce on wykorzystać dziecięcą kompetencję twórczą i różne rodzaje jej ekspresji w kształceniu kompetencji kulturowej uczniów. Dzieci chętnie mówią, ale także chętnie malują, śpiewają, tańczą, muzykują³³. Często łączą też różne formy ekspresji dla wyrażenia swoich przeżyć³⁴. I wszystko to może służyć nadrzędnemu celowi interesującego nas przedmiotu nauczania — kształceniu języka jako najdoskonalszego sposobu poznania, środka transmisji kulturowej i wyrazu myślenia jego indywidualnych użytkowników³⁵.

³⁰ M. GŁOWIŃSKI, *Świadcstwa i style odbioru* (w:) *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977.

³¹ Zob. prace J. Polakowskiego.

³² M. GŁOWIŃSKI, *Komunikacja literacka jako sfera napięć* (w:) *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977.

³³ R. GLOTON, C. CLERO, op. cit.

³⁴ A. BALUCHOWA, *Sprawność językowa a kształcenie literackie i kulturalne*, „Oświata i Wychowanie” 1981, nr 8.

³⁵ Zob. M. A. K. HALLIDAY, *Uczenie się znaczeń*. Przekład: H. BARTOSZEWICZ (w:) *Badania*

W ten sposób znaleźliśmy się ponownie przy wyjściowym twierdzeniu niniejszych refleksji. Gdyby poszukać jego literackiej transformacji, brzmiałoby ono jak zdanie zapisane w *Cytadeli* Antoine de Saint-Exupéry'ego: „Wystarczy, abym cię nauczył języka, który pozwoli ci czytać wokół siebie i w sobie”.

Zajmować nas będzie teraz sam proces nabywania werbalnej kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do dzieci w wieku szkolnym. Interesujące światło rzuca na tę sprawę teoria angielskiego socjologa języka, Basila Bernsteina. Oczywiście nie wydaje się w tym momencie konieczne szczegółowe relacjonowanie naukowych kontekstów i paralel oraz kolejnych etapów rozwoju tej skomplikowanej, wielokrotnie na skutek krytyki korygowanej i uzupełnianej teorii³⁶. Poprzestaniemy tu raczej na skomentowaniu tych jej elementów, które użyteczne być mogą przy konstruowaniu koncepcji nauczania języka ojczystego w szkole. Wiadomo zresztą, że idea interesującej nas teorii wywodzi się z dociekań nad przyczynami niepowodzeń dzieci w nauce szkolnej. Bernstein upatruje je w językowym zróżnicowaniu społeczeństwa. Podstawową obserwacją jest dla niego fakt nieprzystawania, określonych przez środowisko wczesnej socjalizacji, doświadczeń językowych niektórych dzieci do wymagań szkoły w zakresie posługiwania się językiem. Uczony podkreśla przy tym mocno, że zjawisko to nie jest zdeterminowane uwarunkowaniami genetycznymi, lecz wyłącznie środowiskowymi.

Twierdzenia Bernsteina wychodzą od znanej w lingwistyce konstatacji, iż język oferuje wielość możliwości wyrażania znaczeń, co w rezultacie wyborów preferowanych przez danych użytkowników prowadzi do powstawania na jego gruncie odmiennych systemów mowy. Uczony nazywa je kodami i odróżnia dwa ich podstawowe typy, tj. kod ograniczony i rozbudowany. Zasadnicze zróżnicowanie omawianych kodów widoczne jest na poziomie leksyki i składni. Z ograniczonymi wiąże się mianowicie duży stopień przewidywalności leksykalnej, bądź — co jest przypadkiem częstszym — syntaktycznej. Istota informacji w interakcjach tego typu przekazywana jest raczej kanałami pozawerbalnymi i indywidualne cechy uczestników komunikacji są możliwe do odczytania wyłącznie poprzez sygnały paralingwistyczne. Kody takie, powiada Bernstein, uwarunkowane są relacją społeczną, „której podstawę stanowi wspólny, rozległy zestaw ściśle podzielanych identyfikacji i oczekiwań, podporządkowujący sobie świadomość członków wspólnoty”³⁷.

Z powyższych określeń wynika chyba wyraźnie, że dostęp do kodów ograniczonych mają w pewnych sytuacjach wszyscy użytkownicy języka.

nad rozwojem języka dziecka, wybór prac i redakcja G. W. Shugar i M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 556; zob. też E. SAPIR, *Kultura, język, osobowość*, Warszawa 1978, s. 47.

³⁶ Zob. A. PIOTROWSKI, M. ZIŁKOWSKI, *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*, Warszawa 1976, s. 305—372.

³⁷ B. BERNSTEIN, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*. Przekład: K. Biskupski (w:) *Język i społeczeństwo*, wybór tekstów i wstęp M. Głowiński, Warszawa 1980, s. 99.

Pojawią się one bowiem np. w rytuałach, ale będą także służyły porozumiewaniu się mocno ze sobą związanych grup koleżeńskich czy zawodowych, lokalnej społeczności czy małżeństw. Przenoszą one wprawdzie partykularne znaczenia, lecz kreują przecież modele mowy tak partykularne jak i uniwersalne.

Kody rozbudowane służą natomiast werbalnemu przekazywaniu doświadczeń indywidualnych i osobistych, formułowanych *explicite*. Stąd też stwarzają one małą szansę przewidywalności w zakresie leksyki czy składni. Przeciwstawiają się one jakiegokolwiek unifikacji uczestników interakcji. Przenosząc znaczenia uniwersalne tworzą partykularne modele mowy³⁸.

Ostatecznie jednak każdym z tych kodów można się skutecznie porozumiewać, chociaż faktem jest — jak zauważa Bernstein — iż społeczeństwo może „przyznawać niejednakową wartość porządkom doświadczenia ujmowanym, utrzymywanym i utrwalanym przez poszczególne systemy kodujące”³⁹. Nie da się ukryć przede wszystkim — podkreślmy to zdecydowanie — że dostęp do ogólnonarodowego obiegu kultury zapewnić może tylko opanowanie kodu rozbudowanego. Stąd właśnie szkoła, ze względu na swe zadania, słusznie wymaga znajomości tego kodu. I to jest miejsce narodzin kłopotów z nauką u dzieci, które ze środowisk wczesnej socjalizacji wyniosły tylko kod ograniczony. Dodajmy, iż wydają się one nieuchronne, dopóki w nauczaniu nie uwzględni się także niewątpliwych wartości, które niesie ze sobą ten właśnie system i dopóki zbyt wcześnie, lub — co gorsza — wyłącznie żądać się będzie od dzieci używania kodu rozbudowanego, potęgując sztuczność i tak już dostatecznie nienaturalnych sytuacji mówienia na lekcjach.

Uwagi te nie są w naszej dydaktyce *novum*. Zofia Mórawska, a za nią na przykład Anna i Piotr Wierzbiccy prezentują pogląd, iż jednym z najistotniejszych powodów „niepowodzeń szkolnych w nauczaniu języka polskiego jest zbyt gwałtowne przechodzenie od mowy sytuacyjnej do niesytuacyjnej”⁴⁰, co odpowiadałoby w pewnym sensie referowanym wyżej elementom koncepcji Bernsteina. Analizując źródła treści do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu wskazuje na te sprawy także, zresztą w nawiązaniu do teorii angielskiego uczonego, Zenon Uryga⁴¹.

W tym miejscu nasuwa się też refleksja dotycząca naturalnej u dzieci potrzeby ekspresji werbalnej. Wiadomo, iż dziecko od momentu, gdy opanuje mowę, zaczyna wygłaszać spontaniczne teksty należące do aktów twórczości

³⁸ B. BERNSTEIN, tamże, s. 102—105.

³⁹ B. BERNSTEIN, tamże, s. 112.

⁴⁰ Zob. A. i P. WIERZBICCY, *Kształcenie sprawności językowej* (w:) *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V—VIII szkoły podstawowej*, pod red. M. Pęcherskiego, Warszawa 1970, s. 145—146; por. też: R. MILLER, *Różnicowanie się uczestnictwa w kulturze* (w:) *Sztuka i dorastanie dziecka*, pod red. M. Tyszkowej, Warszawa—Poznań 1981; R. MILLER, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981.

⁴¹ Z. URYGA, *Źródła treści do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu*, „Oświata i Wychowanie” 1981, nr 7.

słownej. Słaba początkowo znajomość języka i nierozumienie reguł i związków, które zachodzą między elementami poznawanej dopiero rzeczywistości powoduje posługiwanie się ujęciami eliptycznymi i metaforycznymi. Zabawa brzmieniem słów każe je układać tak, by jeszcze bardziej spotęgować wrażenie muzyczności i dziwności języka. W efekcie rodzi się dziecięca poezja tworzona nieświadomie dla samej tylko radości mówienia i zaskakująca częstokroć dorosłych finezją i oryginalnością skojarzeń⁴². Powstaje ona niezależnie od środowiska socjalizującego dziecko. By się o tym przekonać, wystarczy zajrzeć do prac Kornieja Czukowskiego czy Jerzego Cieślikowskiego⁴³. Również doświadczenia Freinetowskie wiele mogą na ten temat powiedzieć⁴⁴. „Ugrzecznianie” języka następuje dopiero w miarę poznawania świata, nabierania doświadczeń i naśladowania. Nauka w szkole proces ten pogłębia. Tu dziecko ma się uczyć mówić „porządnie”. Bardzo często oznacza to „odindywidualizowanie” języka lekcji, powielanie stereotypowych formuł słownych. Oddzielny rozdział zaczyna stanowić język przerw i domu. W ślad za tym idzie rozdział tematów odpowiednich do opracowania na lekcji i możliwych do omówienia lub opisanego jedynie poza lekcją. Zabawa słowem przestaje być atrakcyjna. Na ogół nie jest to już żadna zabawa. Zajmowanie się problemami języka pojmowane jest teraz w kategoriach obowiązku i pracy, której cel jest w zasadzie dla dziecka abstrakcyjny. Naturalnie w lepszej sytuacji są wtedy uczniowie wywodzący się ze środowisk posługujących się różnymi kodami.

I tu wróćmy raz jeszcze do Bernsteina. Przypomnijmy mianowicie, że początkowo funkcjonowanie kodów rozbudowanych wiązało on z klasą średnią, a wyłączone stosowanie kodów ograniczonych przypisywał klasie niższej. U nas odpowiadałoby to podziałowi na warstwę inteligencji oraz środowiska robotnicze i chłopskie. Z tak ustawionych badań uczonego łatwe stało się wyprowadzenie wniosków diametrycznie różnych od przed chwilą relacjonowanych. Dały one na gruncie amerykańskim w latach sześćdziesiątych teorię „upośledzenia językowego” niektórych dzieci, co spowodowało pomysły gwałtownych interwencji reedukacyjnych⁴⁵. Bernstein oczywiście protestował, podkreślając swoje równouprawnienie obydwu systemów mowy. Zauważmy zresztą na marginesie, że operowanie kodem ograniczonym może znakomicie spełniać warunki stylu artystycznego. Powieścią od początku do ostatniego słowa napisaną przy użyciu kodu ograniczonego wydaje się na przykład Emila Ajara *Życie przed sobą*⁴⁶.

⁴² Por. H. SEMENOWICZ, *Poetycka twórczość dziecka*, Warszawa 1973, s. 22; zob. też: J. PRZYBOŚ, *Uwaga! Sztuka dziecka* (w:) *Sens poetycki*, Kraków 1963, s. 232–240.

⁴³ K. CZUKOWSKI, *Od dwóch do pięciu*. Przekład i opracowanie W. Woroszyński, Warszawa 1962; J. CIEŚLIKOWSKI, *Wielka zabawa*, Wrocław—Warszawa—Kraków 1967.

⁴⁴ C. FREINET, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i opracowanie A. Lewin i H. Semenowicz, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1976.

⁴⁵ A. PIOTROWSKI, M. ZIÓŁKOWSKI, op. cit., s. 326–332.

⁴⁶ E. AJAR, *Życie przed sobą*. (Ajar jest pseudonimem literackim R. Gary’ego).

Bernstein zaczął się w każdym razie wycofywać ze stanowiska przyporządkowującego określone kody ściśle określonym klasom społecznym. Zainteresowania jego przeniosły się natomiast na badanie różnych typów rodzin i stwarzanych przez nie możliwości przyswajania języka. Prace te połączone były z refleksjami o systemach ról, determinujących środki werbalnej realizacji znaczeń. Uczony wyróżnił mianowicie dwie główne klasy znaczeń, tj. odnoszące się do osób i dotyczące przedmiotów. Ten system ról, który dopuszcza wiele sposobów realizacji znaczeń, nazwał Bernstein systemem otwartym, a ten, który możliwości takie ogranicza — systemem zamkniętym. W obrębie tego pierwszego pojawiają się kody rozbudowane z ukierunkowaniem na osoby bądź na przedmioty. W zakresie drugiego funkcjonują natomiast kody ograniczone skierowane również albo na osoby albo na przedmioty. Dalej, jak wiadomo, sugeruje Bernstein konieczność poznania systemu sprawowania kontroli społecznej preferowanego przez rodziny socjalizujące dzieci. Zakłada on istnienie rodzin pozycjonalnych i przypisuje im zamknięty system komunikacji oraz rodzin ukierunkowanych na osoby, które zapewniają otwarty system komunikacji. Rodziny pozycjonalne stosują pozycjonalne i imperatywne metody kontroli. W rodzinach ukierunkowanych na osoby występują natomiast raczej apelatywne formy kontrolowania⁴⁷.

Z tymi elementami Bernsteinowskiej teorii korespondują bez wątpienia próby określenia dziecięcych typów pisarskich dokonywane z punktu widzenia dydaktyków języka ojczystego i psychologów⁴⁸. Miejmy nadzieję, że już ten fakt usprawiedliwia rozmiary powyższej relacji. Przede wszystkim jednak trzeba sobie zdać sprawę, iż zarysowane tu koncepcje dotyczyć mogą nie tylko określonych rodzin, lecz również stosunków między nauczycielami i uczniami. Dopiero na tym poziomie konsekwencje układów pozycjonalnych bądź zorientowanych na osobę, zwłaszcza jeśli rozpatrywać je w kontekście zgłoszonych poprzednio uwag o dziecięcej ekspresji werbalnej, wydają się ostatecznie decydować o rozwoju kompetencji komunikacyjnej wielu dzieci. Tak więc zaprezentowane fragmenty teorii Bernsteina skłaniają do przemyślenia wielu istotnych dla dydaktyki spraw, jednakże nie warto byłoby tak długo zatrzymywać się przy nich, gdyby nie polskie badania weryfikujące je w odniesieniu do naszych stosunków społecznych i na naszym materiale językowym. Sprawozdanie z tego typu prac zawiera książka Andrzeja Piotrowskiego i Marka Ziółkowskiego pt. *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*⁴⁹. Wymienieni autorzy interesowali się różnicami w operowaniu ję-

⁴⁷ B. BERNSTEIN, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*. Przekład: Z. BABSKA (w:) *Badania nad rozwojem języka dziecka*, wybór prac i redakcja G. W. Shugar i M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 566—596.

⁴⁸ Zob. H. BACZYŃSKA, *Rozwój mowy pisanej w klasach I—IV. (Typy twórczości literackiej)*, Warszawa 1965.

⁴⁹ A. PIOTROWSKI, M. ZIÓLKOWSKI, *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*, Warszawa 1976.

zykiem przez młodzież klas trzecich szkół średnich, pochodzącą z rodzin inteligentnych i robotniczych. Kryterium pochodzenia stanowiło wykształcenie rodziców. Przy formułowaniu hipotez brano naturalnie pod uwagę również inteligencję werbalną i niewerbalną. Badania dotyczyły zarówno języka pisanego jak i ustnego. Uczniowie wykonali wiele testów, przygotowali po dwa wypracowania w postaci listów formalnych i prywatnych oraz brali udział w dyskusjach na dwa różne tematy. Analiza tych materiałów potwierdziła niektóre obserwacje Bernsteina. Okazało się, że badane środowiska rzeczywiście wyposażają dzieci w odmienne wzorce językowe i jest to — co symptomatyczne — widoczne na poziomie szkoły średniej, podczas, gdy wiadomo, sądząc po treściach programowych, że jej ukończenie powinno być uzależnione od opanowania kodu rozbudowanego. Różnice dotyczą przede wszystkim zasobów leksykalnych i umiejętności dokonywania wariacji syntaktycznych. Dzieci z rodzin inteligentnych dysponują na przykład często obszerniejszym słownictwem, chociaż wykazują niższą inteligencję niewerbalną niż dzieci ze środowisk robotniczych. Fakt ten sugerowałby, iż środowiska robotnicze nie stwarzają pełnej szansy realizacji możliwości danej jednostki. Badania Piotrowskiego i Ziółkowskiego wykazały jednak również, że niektóre zjawiska, wyjaśniane przez Bernsteina jako zdeterminowane środowiskowo, należy raczej tłumaczyć różnicami w inteligencji uczniów. Szczególnie idzie tu o zdolność uogólniania poruszanych zagadnień. Istotnym elementem różnicującym wypowiedzi językowe stała się także sytuacja formalna bądź nieformalna przy pisaniu wspomnianych wyżej listów. Interesujące dla niniejszych rozważań jest stwierdzenie, że młodzież ze środowisk robotniczych sprawniej posługuje się kodem rozbudowanym w pisany wariant języka, a więc kiedy dysponuje większą ilością czasu na przygotowanie tekstu. W wariantach mówionych jest to dla niej zdecydowanie trudniejsze, a czasami wręcz nieosiągalne — konstatują Piotrowski i Ziółkowski. Są oni zatem zdania, iż poszukiwanie elementów dwóch kodów ma sens przede wszystkim w języku mówionym właśnie⁵⁰. Trzeba jednak zauważyć, że analizowane przez nich próbki pochodziły z dyskusji, która powinna operować raczej pisany wariantem języka. Na podstawie przykładów umieszczonych w omawianej książce odnieść można zresztą ogólne wrażenie, iż niezależnie od rodzaju preferowanego przez dyskutantów kodu, wszyscy mówią nieporządnie, nieprecyzyjnie i chwilami wręcz bełkotliwie. Wybór kodu nie oznacza jeszcze poprawności. Należałoby też chyba z tych przykładów wyciągnąć wnioski, iż zdeterminowane środowiskowo predyspozycje do podejmowania określonych wyborów językowych stwarzają odmienne trudności i odmienne zadania przed organizatorami procesu kształcenia sprawności językowej. Autorzy omawianej wyżej publikacji wyraźnie podkreślają, co prawda, duże możliwości szkoły w unifikacji różnic między uczniami, ale wskazują oni przede wszystkim

⁵⁰ A. PIOTROWSKI, M. ZIÓLKOWSKI, op. cit., s. 400.

na rolę nowych środowisk i wymagań, z którymi dzieci się w szkole stykają. Socjologia języka nie bierze natomiast pod uwagę stosowanych w pracy lekcyjnej metod, ćwiczących umiejętności wypowiedzania się. Te zaś wydają się zmienną o zasadniczej wadze. Sądzić można w każdym razie, że funkcję taką są w stanie odegrać nawet przy założeniu, „że zmiana przyzwyczajzeń językowych jest znacznie trudniejsza niż wyrobienie sobie nowych nawyków w dziedzinie stroju, wyglądu czy zachowania pozawerbalnego w różnych sytuacjach” i, że: „Język, który przyswoiliśmy sobie we wczesnym dzieciństwie jest [...] stosunkowo najtrwalszy, najmniej — jak się wydaje — podatny na zmiany”⁵¹.

Wprowadzając kwestię metod kształcenia sprawności językowej do rozważań, trzeba mieć na względzie ten prozaiczny fakt, iż nie wypadło nam żyć w epoce Demostenesa i że — generalnie rzecz biorąc — w świadomości współczesnego nam społeczeństwa nie funkcjonują jako wzorce osobowe ideały ludzi dobrze operujących słowem i z powodu tej ich szczególnej umiejętności. Nikt dziś nie słyszy o mówcy — idolu młodzieży. I nie potrzeba też specjalnych badań socjologicznych, aby się zorientować, iż sprawność mówienia nie jest zbyt wysoko notowana na giełdzie obowiązujących umiejętności. W tym miejscu pojawia się zasadnicze pytanie niniejszych refleksji. Dotyczy ono optymalnych warunków i sposobów pracy nad rozwojem języka uczniów na lekcjach języka polskiego.

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawiony problem dokonajmy teraz przekładu niektórych elementów przywoływanych wcześniej teorii na potrzeby i sytuacje szkolne. Czas powiedzieć, iż w literaturze metodycznej pojęcie sprawności językowej — interesujące nas tu przede wszystkim — definiowane jest jako opanowanie umiejętności umożliwiających „poprawne i swobodne wypowiedzanie się w mowie i w piśmie (w zakresie tematyki nie wykraczającej poza program nauczania poszczególnych przedmiotów i poza obyczajowe oraz intelektualne doświadczenia dzieci)”⁵². A. i P. Wierzbiccy, autorzy cytowanego zdania, podkreślają też, że chodzi o „umiejętność budowania wypowiedzi wielozdaniowej [...]”, a „sprawność ma oznaczać zgodność z gramatyką języka, adekwatność w stosunku do myśli, precyzję [...]”⁵³. W *Praktycznej stylistyce* zawiązują oni jednakże zagadnienie kształcenia sprawności językowej do sztuki pisania, a zatem do problematyki „przekładu z języka mówionego na pisany”⁵⁴.

Inna definicja mówi: „Sprawność językową należy rozumieć jako umiejętność wypowiedzania się w różnej formie na różne tematy; elementarnym jej stopniem będzie więc umiejętność poprawnego konstruowania zdania,

⁵¹ Z. BOKSZAŃSKI, A. PIOTROWSKI, M. ZIÓLKOWSKI, *Socjologia języka*, Warszawa 1970, s. 127.

⁵² A. P. WIERZBICCY, *Kształcenie sprawności językowej (w:) Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V—VIII szkoły podstawowej*, pod red. M. Pęcherskiego, Warszawa 1970, s. 127.

⁵³ A. P. WIERZBICCY, tamże.

⁵⁴ A. P. WIERZBICCY, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa 1968, s. 11.

najważniejszym — umiejętność posłużenia się skomplikowaną formą wypowiedzi z celowym zastosowaniem odpowiednich środków stylistycznych”⁵⁵.

Każde z zaprezentowanych sformułowań jest oczywiście słuszne, ale na użytek niniejszej pracy wygodnie będzie przyjąć określenie nieco pojemniejsze. Takie, które wyraźnie nawiązywałoby do uwag o nadrzędności obowiązku kształcenia sprawności językowej i o jego integrującej roli wobec innych treści programowych. Kształcenie to rozumieć będziemy mianowicie jako całość celowo zaplanowanych zabiegów i interwencji sterujących procesem nabywania werbalnej kompetencji komunikacyjnej przez ucznia w zakresie języka ogólnopolskiego. Orientacyjnym celem byłoby tu osiągnięcie takiego poziomu sprawności, który obejmuje znajomość kodu rozbudowanego, pozwala na prawidłowe definiowanie sytuacji komunikacyjnej i w zależności od niej na wybór bądź ewentualne „przerzucenie kodu”⁵⁶. Praca ta zorientowana powinna być następnie na ćwiczenie zdolności respektowania w obrębie wybranego kodu charakteru poszczególnych elementów aktu komunikacyjnego i w związku z tym na adekwatne eksponowanie właściwych funkcji językowych⁵⁷. Poprawność gramatyczna, ortograficzna, precyzja w wypowiedziach są tu umiejętnościami, które rozumieją się same przez się.

Powtórzmy też w myśl wcześniejszych ustaleń, że pojęcie sprawności językowej, oznaczając pewien poziom werbalnej kompetencji komunikacyjnej, dotyczy nie tylko mówienia i pisania na różne tematy, lecz również słuchania, czytania i rozumienia różnorodnych tekstów językowych. Wchodzą tu w grę także kompetencje związane z uczestnictwem w tych szczególnych przypadkach komunikacji językowej, za jakie uznawana jest literatura oraz umiejętność przekładu na słowa treści i sensów wyrażonych za pomocą innych systemów znaków funkcjonujących w kulturze.

Tematykę i zakres potrzebnych tu wiadomości i — dopełniających się wzajemnie na zasadzie relacji zwrotnych — umiejętności określają programy nauczania. Stopień opanowania każdej z nich wyznaczany jest zaś przez wiek dziecka, typ i poziom jego inteligencji, środowisko wczesnej socjalizacji i edukację szkolną. *A propos* tej ostatniej odnotować trzeba, że w nauczaniu przeważającej ilości przedmiotów sens przywiązywany jest tylko do referencyjnej funkcji języka na niekorzyść innych. Wiadomo oczywiście, iż jest ona podstawowym celem większości wypowiedzi, ale też wyłączone nastawienie na oznaczanie czyni język w pewnym stopniu przezroczystym, odwracając od niego tym samym uwagę⁵⁸. Na niektórych lekcjach wiąże się to ze zwykłą

⁵⁵ M. KORNASZEWSKI, *Prace pisemne ucznia jako czynnik kształtujący sprawność językową* (w:) *Kultura językowa uczniów oraz inne zagadnienia z zakresu poprawności językowej. Materiały z sesji IKNiBO*, Koszalin 1978, s. 28.

⁵⁶ Terminem tym posługuje się np. D. Hymes.

⁵⁷ Por. J. S. BRUNER, *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przekład: E. Krasińska, Warszawa 1974, s. 151—153.

⁵⁸ R. JAKOBSON, *Poetyka w świetle językoznawstwa*. Przekład: K. POMORSKA (w:) *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, pod red. H. Markiewicza, Kraków 1976, tom II, s. 22—68;

reprodukcją treści podręcznikowych. Skupienie na treści powoduje zaś, iż nauczyciele-niepołoniści często wcale nie korygują pisemnych zadań swoich uczniów pod względem poprawności językowej.

Tym bardziej więc istotne jest programowe zalecenie w sprawie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu „na polskim”, zawierające w sobie imperatyw zorganizowania systematycznego treningu. Naturalne jest jednakże, iż trening rozumiany jako planowe, częstokroć znużające powtarzanie ćwiczeń, których trudność i skomplikowanie ciągle rosną, wiąże się nierozdzielnie z przymusem. Zwykle jest to ciężka, długotrwała, a nierzadko nudna praca. Trudno jednak bez celowego rozłożenia wysiłków i zabiegów wyobrazić sobie osiągnięcie biegłości, a tym bardziej perfekcji, w jakiegokolwiek dziedzinie ludzkich poczynień. Niepodobna również mówić o kształceniu sprawności językowej nie biorąc pod uwagę konieczności odpowiednio zorganizowanego treningu właśnie. Poprawne, sprawne, precyzyjne werbalizowanie myśli stanowi sztukę, której zdobycie wymaga szczególnie solidnej pracy i ze strony nauczyciela i ucznia. Szanse powodzenia ma ona bez wątpienia tylko w sytuacji, gdy uczeń zechce z nauczycielem współdziałać, gdy wprawki i „palcówki” stylistyczne uzna za konieczne i zrozumie sensowność ich wykonywania. Trening wymaga bowiem motywacji. W przypadku kształcenia sprawności językowej powinien on być ponadto atrakcyjny, by efekty mogły przeważyć wpływy otoczenia na sposób mówienia dziecka. Zapytajmy wobec tego, kiedy taki sprzyjający układ jest możliwy w szkole?

Podstawowe warunki, jakie muszą tu być spełnione, dotyczą samych uczestników owej pracy, a więc wzajemnych relacji między nauczycielem i uczniami. Dobrym punktem wyjścia do rozważenia tej sprawy wydaje się obraz realiów szkolnych ukazany w wierszu Préverta, zatytułowanym *Kartka z zeszytu*:

Dwa i dwa jest cztery,
cztery i cztery jest osiem,
osiem i osiem jest szesnaście
Powtórzcie! mówi nauczyciel.
Dwa i dwa jest cztery,
cztery i cztery jest osiem,
osiem i osiem jest szesnaście.
Ale, oto ptaszek śpiewaczek
przefrunął po niebie.
Dziecko go widzi,
dziecko go słyszy.
Dziecko go woła:
Ratuj mnie!
Zabaw się ze mną, ptaszku!
Więc ptaszek wpada do klasy
i bawi się z dzieckiem.

por. też: A. PIOTROWSKI, M. ZIÓŁKOWSKI, *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*, Warszawa 1976, s. 140—141.

Dwa i dwa jest cztery,
 cztery i cztery jest osiem.
 Powtórzcie! mówi nauczyciel.
 A dziecko się bawi
 I ptaszek się z nim bawi.
 Cztery i cztery jest osiem,
 osiem i osiem jest szesnaście,
 a szesnaście i szesnaście
 ile to jest?
 To nic nie jest szesnaście i szesnaście,
 a już na pewno nie trzydzieści dwa,
 bo właśnie dziecko schowało ptaszka
 w swym pulpicie i teraz
 wszystkie dzieci
 słuchają jego muzyki.
 A osiem i osiem odchodzą daleko
 i dwa i dwa za nimi uciekają,
 i jeden i jeden już nie jest dwa,
 bo też umknęły w dal.
 A ptaszek się bawi,
 a dziecko śpiewa,
 a profesor się gniewa
 i krzyczy: Skończcie już
 z tymi głupstwami!
 Ale wszystkie dzieci
 słuchają tylko muzyki.
 I ściany klasy
 spokojnie się zapadają.
 Szyby stają się piaskiem,
 ławki stają się drzewami,
 kreda zamienia się w skałę,
 a pióro staje się ptakiem⁸⁸.

Pojawia się tu wyraźnie rozdział między światem dorosłych i dzieci, między zainteresowaniami i obowiązkami. Nauczyciel i uczeń mówią różnymi językami. W tym „dialogu nieporozumienia” zwycięża z reguły głos nauczyciela, wiedzącego wszystko na wybrany i narzucony temat. Dialog przekształca się często w monolog. Uczeń poddaje się i milknie lub mówi tylko to, co według zdobytych przez niego doświadczeń, trzeba. Wydaje po prostu lekcje. Jego słowa nie liczą się naprawdę. Sprawy przez niego odkrywane nie są dla dorosłych nowe. Nie jest on więc partnerem, mimo stwarzanych pozorów.

Zarysowana sytuacja odpowiada układom budowanym na zasadzie zajmowanej pozycji, jeśli pamiętamy Bernsteinowską nomenklaturę. Ktoś jest nauczycielem, ktoś inny jest uczniem i z pełnionych przez nich ról wynikają

⁸⁸ J. PRÉVERT, *Paroles*, Éditions Gallimard 1972, s. 145—146. Cytuję w przekładzie H. SEMENOWICZ, *Poetycka twórczość dziecka*, Warszawa 1973, s. 127—128. Podaję obydwa adresy bibliograficzne, ponieważ przy przekładzie H. Semenowicz podana jest informacja, że autorem tekstu jest dziesięcioletnie dziecko. Jest to zapewne pomyłka w przypisie.

właściwe sposoby zachowania. Cechy osobowościowe nie odgrywają przy tym większego znaczenia. Obraz ten daleki jest od omawianej na początku poznawczej koncepcji człowieka. Przypomnijmy, że według niej jednostka w każdym momencie swego życia znajduje się na jakimś etapie „stawania się”, nabierania kompetencji. Trzeba by sobie uświadomić, iż w równym stopniu dotyczy ten fakt ucznia, jak i nauczyciela. Różni ich tylko poziom aktualnie osiągniętych kompetencji, zdobyta wiedza i rodzaj doświadczeń oraz wynikający z nich horyzont oczekiwań wobec podejmowanych zadań⁶⁰. Oznacza to jednak, że w nauczaniu występować musi autentyczne partnerstwo oparte o przekonanie, iż uczenie się może i powinno być wzajemne, jakkolwiek nauczyciel spełnia czasowo, wedle określenia Brunera, rolę modelu kompetencji⁶¹. Respektowane być przy tym muszą rzeczywiste zainteresowania uczniów, którzy chcą mówić i — jak dowiodły prace Celestina Freineta — mają o czym⁶². Trzeba im jednakże także na lekcji dać ku temu okazję i zabezpieczyć atmosferę bezpieczeństwa psychicznego, która stanowi o tematyce i jakości dziecięcych wypowiedzi.

Dla dopełnienia powyższych uwag zwińmy je ze zdaniem Margaret Mead prezentowanym w rozważaniach o kulturach prefiguratywnych. Pisze ona mianowicie: „Dzieci i młodzież muszą pytać, gdyż ich pytania są inne od tych, które nam przychodzą do głowy. Trzeba jednak odbudować między pokoleniami tyle zaufania, by wiedza starszych uznana była za właściwe źródło odpowiedzi”⁶³. I jeszcze: „Dopóki ludzie dojrzały sądzą, że [...] mogą poprzestać na introspekcji i odwołać się do własnej wyobraźni po to, by zrozumieć młodość stojących przed nimi ludzi — nie ma szans na porozumienie”⁶⁴.

By zdobyć wiedzę o uczniach, wynika stąd, trzeba ich przede wszystkim uważnie słuchać. Najpełniej zaś wypowiadają się oni, jak można sądzić, w działaniach twórczych, w tym także w twórczości werbalnej.

Przypomnijmy, że problemy interesującej nas tu twórczości mieszczą się w kręgu spraw związanych z teorią wychowania przez sztukę. Ta zaś legitymuje się nie byle jaką już tradycją, jeśli zważyć, że ideę takiego wychowania sformułował Platon. Rzecz w tym jednak, iż koncepcja owa wprawdzie wzbudzała zainteresowanie wielu następców znakomitego filozofa, ale przez wieki

⁶⁰ Por. J. KOZIELECKI, op. cit., s. 235—243; J. S. BRUNER, *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przekład: E. Krasińska, Warszawa 1974, s. 174—178; M. MEAD, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przekład: J. Hołówka, Warszawa 1978, s. 106—147; zob. też: prace J. Papużyńskiej.

⁶¹ J. S. BRUNER, *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przekład: E. Krasińska, Warszawa 1974, s. 174.

⁶² C. FREINET, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i opracowanie A. Lewin i H. Semelowicz, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1976.

⁶³ M. MEAD, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przekład: J. Hołówka, Warszawa 1978, s. 144.

⁶⁴ M. MEAD, tamże, s. 125.

całe pozostawała wyłącznie w sferze teorii. „Uczeni bawili się jego tezą jak zabawką: uznawali jej piękno, logikę, zwartą jednolitość, lecz nawet na chwilę nie brali pod uwagę możliwości jej realizacji. Najgorzej broniony przez Platona ideał oceniali jako bezużyteczny paradoks, możliwy do zrozumienia tylko w kontekście zaginionej cywilizacji” — pisze Herbert Read ⁶⁵.

W granicach tej właśnie, wyznaczonej przez Platona, tradycji sytuuje się mocno dopiero tzw. Ruch Nowego Wychowania, który pojawił się na początku XX wieku, głównie we Francji. Miał on jednakże swoich wyznawców — zwłaszcza w okresie międzywojennym — tak w USA jak w krajach europejskich i w tym także w Polsce. Związane z nim są takie powszechnie znane nazwiska jak: John Dewey, Alfred Binet, Edouard Claparède, Maria Montessori, Ovide Decroly, Charles Elie Ferriere, a u nas Maria Grzegorzewska, Henryk Rowid, Władysław Dawid, Aniela Szygówna. W każdym razie we wszystkich bardzo licznych i różnorodnych przy tym odmianach tego ruchu podstawą wszelkich działań dydaktycznych była aktywność dziecka ⁶⁶.

Wiadomo, że zmodyfikowaną kontynuację idei Nowego Wychowania stanowi Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta ⁶⁷. Popularyzacją i próbami przeszczepienia jej na nasz grunt zajmowała się Halina Semenowicz, opisując założenia i sposoby praktycznej realizacji technik Freinetowskich i wprowadzając je w sanatoryjnej szkole w Otwocku pod Warszawą ⁶⁸. Trzeba powiedzieć, że od teoretycznej strony wymienionym koncepcjom odpowiadają między innymi prace Reada czy Ireny Wojnar ⁶⁹. Na tym obszarze plasuje się również wyrosła z praktyki, późniejsza w stosunku do poczyńań Freineta, książka Roberta Glotona i Claude Clero ⁷⁰.

Przywołane teorie stanowią kontekst, z którym należy kojarzyć i propozycje rozwijane dalej w niniejszej pracy. Jakkolwiek modyfikują one znacznie sposób wykorzystania pomysłów Freineta i odwołują się tylko do niektórych elementów Nowoczesnej Szkoły Francuskiej — koncepcjom tym zawdzięczają wiele.

Wracając zaś do podstawowego toku rozważań, powiedzieć trzeba, iż w założeniu zarówno teorii wychowania przez sztukę, jak całego Ruchu Nowego Wychowania, jak i technik Freinetowskich, jak i tu prezentowanych pomysłów tkwi pojęcie ekspresji. Zjawisko ekspresji definiowane przez Reada jako „[...] wewnętrzna potrzeba jednostki komunikowania innym ludziom

⁶⁵ H. READ, *Wychowanie przez sztukę*. Przekład: A. Trojanowska-Kaczmarek, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1976, s. 6.

⁶⁶ Zob. I. WOJNAR, *Teoria wychowania estetycznego — zarys problematyki*, Warszawa 1976; *Przedmowa* I. Wojnar do: R. GLOTON, C. CLERO, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976; W. OKOŃ, *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*, Warszawa 1979.

⁶⁷ Zob. C. FREINET, op. cit.

⁶⁸ Zob. H. SEMENOWICZ, *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta*, Warszawa 1966; *taż: Poetycka twórczość dziecka*, Warszawa 1973.

⁶⁹ Por. H. READ, op. cit.; I. WOJNAR, op. cit.

⁷⁰ R. GLOTON, C. CLERO, *Twórcza aktywność dziecka*. Przekład: I. Wojnar, Warszawa 1976.

swoich myśli, uczuć i wzruszeń” a także jako „[...] dążenie jednostki do rejestrowania i utrwalania swoich wrażeń zmysłowych, wyjaśniania swej wiedzy pojęciowej, rozwijania pamięci, wytwarzania przedmiotów wspierających jej działalność praktyczną”⁷¹ — zaobserwowane zostało dawno i zawsze, jak wiadomo, intrygowało uczonych różnych specjalności, a w związku z tym samo odwołanie się do tego terminu niesie ze sobą wielość definicji formułowanych bądź z perspektywy estetyki bądź psychologii. Tu poprzestaniemy jednak na cytowanym wyżej poglądzie H. Reada.

U Glotona i Clero powiedziane jest, iż z tej wrodzonej potrzeby wyrażania siebie i swojego świata wynika zdolność do tworzenia czyli rodzaj dyspozycji twórczych lub — jak przyjęliśmy na wstępie prezentowanych tu uwag — kompetencji twórczej. W stanie potencjalnym istnieje ona u wszystkich ludzi i w każdym wieku⁷², ale — co było już mimochodem podkreślane — „Jeśli owa dyspozycja pozostaje w stanie potencjalnym, to tak jakby wcale nie istniała i jedyną sprawą naprawdę ważną, w miarę stwierdzania jej istnienia, jest przesunięcie jej ze sfery możliwości ku rzeczywistej aktywności”⁷³, a więc wytworzenie postawy twórczej. Ta zaś jest naturalnie „bezwartościowa, jeśli nie doprowadzi do aktu twórczego [...], dzieło jest miarą wszystkiego”⁷⁴.

Referowane poglądy wskazują wyraźnie, że rolą szkoły jest — by skoncentrować się na „dydaktycznym podwórku” — właśnie skorzystanie z tej charakterystycznej dla człowieka potrzeby ekspresji i z potencjalnie istniejącej w nim kompetencji twórczej. Zajęcia szkolne powinny, podkreślmy raz jeszcze, wyzwalać owe potencjalne możliwości dziecka, rozwijać je i wyraźnie kształtować postawy twórcze tak, by przeżyciom jednostkowym i jednostkowemu widzeniu świata, komunikowanie którego stanowi wyraz indywidualnej konieczności, nadać rangę interesującego dla całej grupy — tj. i klasy i nauczyciela — by akty twórcze stawały się ważne społecznie. Tu zatem powstaje miejsce dla różnorodnych interakcji wychowawczych. Przede wszystkim jednak zmierzamy w tym momencie do sformułowania poglądu, iż twórczość dziecięca powinna być włączona w trening kształcący sprawność językową, nadając mu atrakcyjność oraz w pewnym stopniu zabawowy i przygodowy charakter, który niweluje działanie przymusu narzucanego przez szkołę. Zabawa bowiem, jak pisze Bruner, pełni „[...] funkcję czynnika zmniejszającego presję zewnętrznych bodźców i podnieć, umożliwiając tym samym zapoczątkowanie procesu uczenia się; jeśli bowiem w ogóle istnieją procesy same przez się nagradzające, to należy ich szukać w strefie rzeczy robionych dla zabawy”⁷⁵.

⁷¹ H. READ, *Wychowanie przez sztukę*, op. cit., s. 231.

⁷² R. GLOTON, C. CLERO, op. cit., s. 49.

⁷³ Tamże.

⁷⁴ R. GLOTON, C. CLERO, op. cit., s. 40.

⁷⁵ J. S. BRUNER, *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przekład: E. Krasieńska, Warszawa 1974, s. 187.

Wydaje się, że dotychczasowe refleksje dostatecznie przygotowują zgłoszenie pomysłu podporządkowania interesującego nas treningu wielkiej zabawie uczniów w literatów, wszelkiego autoramentu dziennikarzy, krytyków literackich, filmowych, teatralnych, a także badaczy literatury i organizatorów życia kulturalnego. Byłaby to swego rodzaju próba przeniesienia na grunt szkolny pewnych, obowiązujących w otaczającym nas *uniwersum* kulturowym modeli zachowań. Jest ona możliwa przy dużej różnorodności „gatunkowej” wypowiedzi dziecięcych. Każda z nich stwarza bowiem inne szanse jej wykorzystania i w ten sposób wpływa na kolejne modyfikacje procesu nauczania zarówno w obrębie zajęć lekcyjnych jak i pozalekcyjnych związanych z językiem polskim. Za twórcze będziemy tu zaś uznawać za Anną Trojanowską-Kaczmarek takie efekty ekspresji dziecka, które są „[...] zarówno nowe, jak wartościowe. Nowość przedmiotów twórczości jest wynikiem syntezy różnych składników rzeczywistości, która przedtem nie istniała”⁷⁶. Wartość przedmiotów twórczości będziemy natomiast określać na podstawie stosunku twórcy do wytworów własnego wysiłku. Jeżeli dla niego mają one sens, to wystarczy, aby je uznać za wartościowe⁷⁷.

Proponowana zabawa połączona jest zatem — generalnie rzecz biorąc — z ćwiczeniem różnorodnych ról społecznych⁷⁸ i w związku z tym stwarza sytuacje wymagające najróżniejszych użyczeń języka, co pozwala jej uczestnikom aktywnie, poprzez własne doświadczenie poznawać wynikające z nich problemy. Uwaga ta dotyczy między innymi także zagadnień ontologii utworów literackich⁷⁹. W grę wchodzi zaś nie tylko pisanie, ale również mówienie. Jest to tym bardziej oczywiste, gdy myśli się o formach organizacyjnych życia literackiego.

Twórczość dziecięcą rozpatrywać można przecież nie tylko w aspekcie kształcenia sprawności językowej, lecz również nauczania literatury i wychowania. Jej efekty uznać trzeba za najbardziej wartościowe, bo najobiektywniejsze świadectwa umiejętności z zakresu werbalizowania myśli jak i aktualnie przez dziecko prezentowanego etapu „stawania się” odbiorcą literatury czy szerzej kultury. Jest ona nadto dokumentem obrazującym skuteczność zabiegów nauczyciela⁸⁰, który w proponowanej zabawie powinien

⁷⁶ A. TROJANOWSKA-KACZMAREK, *Dziecko i twórczość*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1971, s. 8.

⁷⁷ Por. A. TROJANOWSKA-KACZMAREK, op. cit., s. 9.

⁷⁸ Nawiązuję tu do poglądów Georga H. Meada. Zob. G. H. MEAD, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Przekład: Z. Wolińska, Warszawa 1975.

⁷⁹ Por. J. S. BRUNER, *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przekład E. Krasieńska, Warszawa 1974, s. 130—134. Autor pisze na cytowanych stronach o niezwykle interesującym eksperymencie dotyczącym uczenia dzieci rozumienia istoty mitu. Na temat tej samej kwestii w odniesieniu do muzyki por. S. SZUMAN, *Pochwała dyletantów*, Warszawa 1947, s. 47—52.

⁸⁰ Por. M. KORNASZEWSKI, op. cit.; Z. ŚWIĄTYŃSKA, *Wypracowanie uczniowskie jako dokument recepcji dzieła literackiego* (w:) *Dydaktyka literatury*, pod red. W. Pasterniaka, Zielona Góra 1977, tom II, s. 95—101.

przyjąć na siebie rolę korekcjonera, gdyby posłużyć się terminem funkcjonującym w pracach Balcerzana⁸¹. Nawiasem mówiąc byłoby to kolejne odwołanie do wstępnych uwag o komunikacji literackiej. Zresztą cała koncepcja wspomnianego badacza łączy się wyraźnie z teoriami Geорга H. Meada i pracami Piageta, które i dla niniejszych rozważań nie są obojętne⁸².

W każdym razie zadaniem nauczyciela w omawianej zabawie byłoby mianowicie organizowanie charakterystycznej dla procesu twórczego „przemienności napięć między poczynaniami”⁸³ dziecka a własną wizją kreowanego czy dokonanego już przez ucznia dzieła. Pojęcie korekcjonera nie odpowiada w żadnym wypadku — o czym nie wolno zapomnieć — korektorowi. Podkreślenie to zwłaszcza w szkole ma kapitalne znaczenie, ponieważ przywykło się w niej wszelkie prace ucznia poprawiać. Rzecz ta wymaga osobnego omówienia.

Tu dodajmy dla spointowania sprawy, że zabawa pomyślana tak, jak to zostało wyżej przedstawione, nosi wszelkie cechy metody nauczania⁸⁴. W nomenklaturze wprowadzonej przez Annę Dyduchową jest ona równoznaczna z metodą praktyki pisarskiej i dotyczy naturalnie kształcenia sprawności językowej⁸⁵. Przypisując tej metodzie nadrzędną rolę wśród sposobów pracy nad rozwojem języka ucznia, miejmy w pamięci fakt, iż chodziłoby tu także o wychowanie przez sztukę dla sztuki z uwzględnieniem wszystkich potencjalnych interpretacji tego pojęcia⁸⁶. Szczegółowy opis metody praktyki pisarskiej i jej związków z innymi metodami kształcenia sprawności językowej uczniów poprzez działanie, poszukiwanie, zabawę stanowi materiał do oddzielnych rozważań o charakterze egzemplifikacji przedstawionych na tym miejscu założeń teoretycznych. Nie bez kozery jednak już Szekspir uprzedzał, że słowo ma walory rękawiczki z kozłej skóry, którą łatwo przewrócić na niewłaściwą stronę⁸⁷, by więc rzecz sprecyzować zamknijmy ten etap refleksji deklaracją, iż nie o szkołę literatów czy artystów idzie⁸⁸, lecz o przygotowanie wrażliwych, samodzielnych odbiorców literatury i ludzi, którzy umieliby biegle władać językiem ojczystym, a więc aktywnych uczestników kultury wdrożonych do permanentnej edukacji.

⁸¹ E. BALCERZAN, *Przez znaki*, Poznań 1972, s. 107—112.

⁸² Por. G. H. MEAD, op. cit.

⁸³ E. BALCERZAN, *Przez znaki*, Poznań 1972, na s. 110 pisze: „Proces twórczy odbywa się w ustawicznej przemienności napięć między poczynaniami autora a interwencjami korekcjonera”.

⁸⁴ Por. T. KOTARBIŃSKI, *Czyn (w:) Wybór pism*, Warszawa 1957, tom I, s. 430.

⁸⁵ A. DYDUCHOWA, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu (w:) Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie VI powszechnej szkoły średniej (wersja wstępna)*, Uniwersytet Śląski. Katowice 1980, s. 29—33; zob. też: „Oświata i Wychowanie” 1981, nr 8.

⁸⁶ Zob. I. WOJNAR, *Teoria wychowania estetycznego — zarys problematyki*, Warszawa 1976.

⁸⁷ SZEKSPIR, *Wieczór Trzech Króli*, Wrocław 1951, s. 70.

⁸⁸ Zob. jednak: J. PARANDOWSKI, *Alchemia słowa*, Warszawa 1976.