

Jadwiga Kowalikowa
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

DYDAKTYKA JĘZYKA OJCZYSTEGO A GLOTTODYDAKTYKA. PODWÓJNY WYMIAR EDUKACJI JĘZYKOWEJ

1. Zarysowanie przedmiotu rozważań i wyznaczenie ich ramy

Pomiędzy dydaktyką języka etnicznego, w naszym wypadku polszczyzny, jako ojczystego oraz obcego istnieje naturalna, podwójna więź, wynikająca z zakotwiczenia z jednej strony w lingwistyce, a z drugiej w teorii nauczania, w przylegających do niej innych dyscyplinach pedagogicznych oraz w psychologii. Jest ona na tyle silna i oczywista, że usprawiedliwia wypowiedziany niekiedy pogląd, który pozwala traktować obie dziedziny jako dwuaspektową całość, wyodrębniającą się swym edukacyjnym profilowaniem wśród różnych odmian tzw. językoznawstwa stosowanego. To właśnie ono sprawia, że obydwie dziedziny są również zasadnie postrzegane jako dwa warianty tzw. dydaktyki szczegółowej, czyli metodyki nauczania języka polskiego. Przedstawiciele poszczególnych odmian skłaniają się jednak raczej do przyznawania im autonomiczności nabytej dzięki rozwojowi, który spowodował wyraźną specjalizację każdej z nich. Dopatrują się przy tym ich samodzielności, zwłaszcza na płaszczyźnie realizacji, gdzie daje znać o sobie swoistość celów nauczania decydujących o jego koncepcji, organizacji, stosowanych środkach i metodach. Mają również pełną świadomość łączącego je pokrewieństwa tak za sprawą lingwistycznych zakotwieczeń, jak i edukacyjności. Podejście wydobywające w relacji między obu dydaktykami języka to, co wspólne, skutkuje określonymi konsekwencjami natury tak naukowej, jak i metodycznej. I jedno, i drugie podejście zaprzecza wszakże zasadności traktowania owej relacji jako układu nacechowanego antagonicznością, co z drugiej strony nie przeszkadza w operacji przeciwstawiania oraz w skupianiu się dla potrzeb opisu i analizy na wykładnikach odrębności. Wiąż między obu dydaktykami odznacza się wymiarem teoretycznym i praktycznym.

Kontekst relacji, w jakiej pozostają porównywane dziedziny, tworzy grupa istotnych czynników, które pełnią w jego obrębie podwójną rolę. Są mianowicie zarazem

jego składnikami oraz sygnałami i wykładnikami samego stosunku. Jako swoista sieć odniesień, tworzą ogólną ramę dla wszystkich operacji badawczych, jakie obejmuje nadrzędny wobec nich zabieg porównywania. Wzięcie pod uwagę zarówno ich samych, jak i ich układu to wyzwanie dla badaczy i zainteresowanych implikacjami praktycznymi (metodycznymi) nauczycieli. Postrzegane w obu aspektach są bowiem determinantami i zarazem nośnikami cech obu rodzajów kształcenia językowego: wspólnych oraz różnych. Zakreślają też obszary, w których spotykają się obydwie dydaktyki i wyznaczają płaszczyzny, gdzie ich drogi się rozchodzą, a uwidaczniają rozbieżności i odrębności.

Czynniki te wskazują również na możliwości świadczenia sobie przez oba warianty edukacji językowej wzajemnych „usług” w zakresie rozwijania teorii i doskonalenia praktyki. Wyznaczają zatem perspektywę wspólnych przedsięwzięć naukowych i wykonawczych. W konsekwencji otwierają pole dla badań nad językiem jako systemem, narzędziem komunikacji i tworzywem tekstów oraz przedmiotem nauczania. Wnoszą znaczący wkład w doskonalenie koncepcji kształcenia nauczycieli oraz jej realizację. Mają znaczenie dla poszukiwania optymalnych modeli podręczników oraz dla doskonalenia metod i organizacji pracy z uczniami.

2. Podwójny wspólny mianownik i jego implikacje

Nawiązując do podwójnego zakotwiczenia kształcenia językowego z jednej strony w lingwistyce, z drugiej w szeroko rozumianych naukach pedagogicznych, można powiedzieć, że w pierwszym wypadku mamy do czynienia z więzią o charakterze organicznym, w drugim zaś z adaptacją i aplikacją, z egzemplifikacją i konkretyzacją ogólnych i uniwersalnych zasad efektywnego nauczania i uczenia się. Jak powiedziano wcześniej, nauczanie języka zarówno ojczystego, jak i obcego należy do językoznawstwa, stanowiąc jedną z odmian tzw. lingwistyki stosowanej. Ma to ważne konsekwencje natury teoretycznej. Dają one znać o sobie, wymuszając niejako na badaczach i nauczycielach odwoływanie się do określonego zaplecza naukowego. Język rozumiany jako *langue* oraz *parole* stanowi tradycyjnie przedmiot zainteresowań i płaszczyznę działań edukacyjnych. W pierwszym wypadku mieszczą się one w obrębie nauki o nim samym, w drugim skupiają się na rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności posługiwania się nim w sposób sprawny i poprawny. O użyciach systemu inspirowanych celami i potrzebami edukacyjnymi decydują w znacznej mierze jego cechy oraz składniki. Ale w rozstrzygnięciach praktycznych mają istotny udział także różne poglądy na funkcjonowanie języka jako narzędzia poznania, wyrażania i porozumiewania się. Po części wybór uzasadnień i odniesień należy do twórców oficjalnie realizowanej koncepcji kształcenia językowego, a po części do poszczególnych nauczycieli, którzy egzekwują własne prawo do umotywowanych, własnych preferencji. Przejawia się ono nie tylko w „użytkowaniu” teorii lingwistycznej, lecz także w sposobie i zakresie adaptacji dorobku dydaktyki ogólnej. W drugim wypadku proces przystosowania mieści w sobie konkretyzację takich podstaw teorii nauczania, jak:

a) zasad przystępności, trwałości, stopniowania trudności, systematyczności, wiązania teorii z praktyką,

b) etapów nabywania nowej wiedzy (nazwanie przedmiotu operacji i jej celu, zetknięcie z przeznaczonym do przyswojenia materiałem, jego zrozumienie, zapamiętanie, powiązanie z już posiadanymi informacjami, stosowanie),

c) zweryfikowania jako aktualnych i uniwersalnych, niezależnie od różnych treści kształcenia oraz uczestniczących w nim podmiotów, metod nauczania.

Rolę dookreślającą pełnią w ramach sygnalizowanego procesu cechy i potrzeby podmiotów uczących się oraz nauczających i inne uwarunkowania zewnętrzne wyznaczające konkretne sytuacje edukacyjne, w jakich odbywa się kształcenie językowe z jednej strony rodzimych nosicieli polszczyzny, a z drugiej dążących do jej opanowania obcokrajowców. Jest oczywiste, że wymienione operatory adaptacji i konkretyzacji zmuszają do łączenia w działaniach dydaktycznych rozstrzygnięć podobnych z odmiennymi. Zarówno w zakresie tzw. nauki o języku, jak i nauki języka. Sygnalizowane różnice jako wykładniki swoistości każdej z dydaktyk będą przekładać się na:

a) warstwę programowo-metodyczną procesu dydaktycznego,

b) odmiennie rozłożenie punktów ciężkości w ramach ogólnych schematów i ich realizacji,

c) odmienne dla cudzoziemców i dla rodzimych nosicieli języka opracowanie metodyczne tych samych tematów lekcyjnych czy mieszczących się w nich bezpośrednio bądź pośrednio zagadnień, takich choćby jak norma, kryteria poprawności, rozwijanie i doskonalenie umiejętności w zakresie mówienia, słuchania, pisanie i czytania,

d) wykładniki efektywności nauczania oraz jej pomiar.

Nie trzeba udowadniać, iż innego sposobu opisywania wymaga system językowy dla potrzeb osób, które przyswoiły go sobie w dzieciństwie w wyniku naturalnej akwizycji, a innego, gdy jego poznanie (jako kolejnego dla uczących się języka obcego) odbywa się w okresie późniejszym, stanowiąc warunek *sine qua non* opanowania przez cudzoziemców jego wszelkich użyć.

3. Różnicowanie i utożsamianie w obrębie relacji: nauczanie języka ojczystego – glottodydaktyka

Celem rozważań o nauczaniu polszczyzny w jej obu sygnalizowanych wymiarach jest wydobywanie i wskazanie tych zagadnień, które nasycają i konkretyzują układ, w jakim pozostają względem siebie obydwie dydaktyki w swych warstwach: teoretycznej i praktycznej. Zwrócono na nie uwagę, gdyż stanowią elementy swoistego pejzażu zjawisk i problemów dwupłaszczyznowej edukacji językowej, jaki powstaje w rezultacie spotkania się językoznawstwa i dydaktyki. Spotkanie to powoduje ujawnianie się podobieństw i różnic między obu odmianami kształcenia językowego. Umożliwia obserwację i analizę stosunku, w jaki oba warianty wchodzi, łącząc się jednocześnie w nadrzędną całość o nazwie *edukacja językowa*, nie utraciwszy własnej swoistości, odrębności i w pewnej mierze autonomiczności.

Zagadnienia, którym wypada przyznać wymienioną rolę, uznając, że zasługują na badania o aspekcie teoretycznym i praktycznym, to m.in.:

a) Znaczenie odmiennych doświadczeń językowych osób uczących się. W wypadku Polaków w grę wchodzi przede wszystkim pozytywne oraz negatywne wpływy środowiska, w którym dokonywała się akwizycja języka, mające konsekwencje dla zachowań werbalnych jednostki. W wypadku cudzoziemców będzie to doświadczenie dwojakie. Po pierwsze nabyte również w podobny naturalny sposób, ale w zakresie własnego języka ojczystego, wnoszone jako przydatny posag do procesu glottodydaktycznego. Po drugie narastające stopniowo w trakcie uczenia się polszczyzny jako rezultat, a zarazem integralny składnik wspomnianego procesu na drodze transformacji uzyskiwanej wiedzy w działania. Przekształcenie to dokonuje się przy znacznym udziale metody symulowania rozmaitych sytuacji komunikacyjnych jako substytut reagowania na bodźce naturalne.

b) Istota, składniki i wymiar kompetencji komunikacyjnej rozwijanej zgodnie z założonym programem w pracy z rodzimymi nosicielami polszczyzny oraz uczącymi się jej cudzoziemcami.

c) Rola gramatyki w obu wariantach kształcenia językowego i sposób jej istnienia w wymienionym procesie.

d) Wpływ cech nauczycieli i uczniów na projektowanie i przebieg obu odmian nauczania.

e) Wykładniki i mierniki jego skuteczności w przypadku Polaków i cudzoziemców, ujawniającej się w ich aktywności komunikacyjnej i tekstotwórczej.

f) Weryfikacja adekwatności różnych metod nauczania pod kątem potrzeb, założonych celów oraz prognozowanie ich skuteczności.

g) Cechy dobrego podręcznika przeznaczanego dla każdej z grup uczących się, tj. dla Polaków oraz obcokrajowców (wspólne i różne).

h) Model osobowościowy nauczyciela języka polskiego, składniki jego kompetencji zawodowej i wynikające stąd wskazówki odnoszące się do programu i organizacji kształcenia dobrych specjalistów w ramach studiów uniwersyteckich.

Nie jest to oczywiście rejestr kompletny, obejmuje też raczej kompleksy problemów niż jednostkowe zagadnienia. Można by go bez trudu poszerzyć i uszczegółwić. Tymczasem wąskie ramy tworzonego tekstu narzucają autorce konieczność dokonywania zarówno syntez, uogólnień, jak i selekcji. Oznacza to rezygnację z bliższego przyjrzenia się niektórym również ważnym z edukacyjnego punktu widzenia sprawom. Zwłaszcza takim, których pojemność upomina się o odrębne, szersze rozważania. W ich wypadku będzie lepiej, jeżeli niemożliwą do przeprowadzenia z zaznaczonych wcześniej powodów analizę zastąpi po prostu odnotowanie i zasygnalizowanie.

Listę problemów sporządzono, aby pokazać, jak wiele łączy dydaktyki języka ojczystego i obcego, jak wiele istnieje między nimi punktów stykowych. Wiąż między nimi ma podwójny wymiar: genetyczny, wynikający ze wspólnego zakorzenienia, oraz funkcjonalny, warunkowany edukacyjnym charakterem podejmowanych działań. Uzewnętrznia się ona w trojaki sposób, mianowicie przez:

a) zbieżność lub podobieństwo stanowisk oraz punktów ciężkości będących przedmiotem rozważań;

b) komplementarność wyprowadzonych z obu kategorii przesłanek wniosków, ich dopełnianie się w ramach wspólnej „sumy metodycznej”, tj. całościowej, dwu- aspektowej koncepcji edukacji językowej, której zjawiska tworzą razem dwuaspek- towy obraz;

c) różność w jedności przejawiającą się w podejściu do tych samych problemów teoretycznych i w ich praktycznym rozwiązywaniu.

Dokonując w obrębie przedstawionego rejestru kolejnych wyborów dla potrzeb dalszych rozważań, miano na uwadze możliwość wyrazistej egzemplifikacji tego, co łączy oraz dzieli obydwie dydaktyki, i konkretyzowania wszystkich wymienionych relacji, w jakie wchodzi poszczególne zjawiska.

4. Wspólne i różne doświadczenie językowe a model kształcenia

Niewątpliwie wymienionemu kryterium wyboru odpowiada dwojaki edukacyjny aspekt doświadczenia językowego. Twórcy dydaktyki języka ojczystego, tacy jak Zenon Klemensiewicz, traktują je jako punkt wyjścia, a zarazem integralny skład- nik działań dydaktycznych. Widzą w nim źródło informacji o tym, jaki język jest oraz jak funkcjonuje. Jednocześnie traktują je jako teren transformacji wiadomości w umiejętności. Włączają je zatem w optymalny model kształcenia w podwójnej roli. Model taki można by określić jako syntetyczno-analityczno-syntetyczny. Realizuje on zasadę: od nabytych w sposób naturalny (tj. bez oddzielania teorii od praktyki) elementarnych umiejętności posługiwania się językiem w celu oraz w wyniku co- dziennego porozumiewania się za jego pomocą w najbliższym środowisku, poprzez nową wiedzę do umiejętności wyższego rzędu, doskonalszych i bogatszych (wśród nich ważną rolę odgrywa pisanie i czytanie), odpowiadających w pełni poznawanym przez uczniów normom poprawnościowym: systemowej oraz sytuacyjnej. Jest to jednocześnie droga rozwijania indywidualnej kompetencji językowo-komunika- cyjnej, zapoczątkowanej w dzieciństwie, a po przyjsciu do szkoły kontynuowanej przez mentalizację spontanicznie i bezrefleksyjnie nabytych nawyków według opracowa- nego planu i przy wykorzystaniu metod obiecujących jego realizację i optymalną skuteczność. Mentalizacja zautomatyzowanych zachowań werbalnych przejętych przez uczniów od ich najbliższego środowiska dokonuje się dzięki określonym in- formacjom z zakresu wiedzy o systemie, kulturze języka i teorii komunikacji. Dzię- ki odpowiednim ćwiczeniom następuje przekształcanie wiadomości w umiejęt- ści. Zakłada się przy tym wzrastanie przy ich wykonywaniu stopnia sprawności, poprawności i skuteczności przy jednoczesnym zwiększaniu się stopnia trudności oraz złożoności poszczególnych operacji, a także wzbogacanie spektrum różnych sytuacji komunikacyjnych. Wspomniani dydaktycy zalecają więc nauczycielom drogę od niewiedzy do wiedzy, prowadzącą od praktyki do praktyki (lepszey, pod- budowanej wiedzą). Ponadto uczulają ich na możliwość oraz potrzebę odsyłania swych podopiecznych w każdym momencie do tzw. żywej mowy i stawiania im pytań, na które powinni odpowiedzieć, wchodząc w rolę świadomych obserwatorów własnych i cudzych zachowań językowych. Na przykład takich pytań: *Jak ja mówię!*

pisze? Jak mówią/piszą inni? Jak można by robić to lepiej? Czego wymaga norma poprawnościowa?

W modelu glottodydaktycznym opisana droga może znaleźć zastosowanie bezpośrednio jedynie w ograniczonym zakresie, a z pewnością nie na początkowym etapie zaznajamiania się z nowym językiem. I tylko wtedy, gdy cudzoziemiec ma naturalny kontakt ze środowiskiem rodzimych nosicieli polszczyzny. Jego braku nie da się skompensować przy użyciu skądinąd owocnej dydaktycznie i przydatnej symulacji. Jako ważna i potrzebna, metoda ta stanowi jedynie niedoskonały substytut autentycznych sytuacji komunikacyjnych, a w konsekwencji także zachowań werbalnych jako reakcji na nie. Dlatego przyswajanie języka obcego musi rozpoczynać dłuższa lub krótsza, rozmaicie rozwiązywana pod względem metodycznym faza wstępnego zaznajamiania się z nieznanym kodem. Ma ona odpowiedzieć na pytanie ogólne i zasadnicze: jaki jest ten język? Temu pytaniu przypada rola czynnika nie tylko rozpoczynającego proces glottodydaktyczny, lecz również go organizującego. Będzie ono powracać, towarzysząc wszystkim fazom kształcenia, spajając teorię z praktyką oraz przyczyniając się do rozwoju świadomości językowej u uczących się polszczyzny cudzoziemców. Nie mogą oni rozpoczynać kontaktu z nowym językiem od wejścia od razu do sfery *parole*, tak jak dzieje się w wypadku naturalnej akwizycji mowy ojczystej w dzieciństwie, ominąwszy sferę *langue*. Potrzebują wiedzy o systemie, jaki jest, jakimi rządzi się prawami, jakie stwarza możliwości komunikacyjne i tekstotwórcze. Najpierw będą to informacje na poziomie elementarnym, później, już w trakcie prób posługiwania się polszczyzną, szersze i pogłębione. Na płaszczyźnie działań językowych następuje zetknięcie się ich wykonawcy z różnymi nakazami i ograniczeniami, których przekraczanie oznacza wejście w konflikt z zespołem norm poprawnościowych. Wynikają one z gramatyki, etykiety grzecznościowej i innych konwencji kulturowych oraz założeń pragmatyngwistyki.

Można przyjąć w nauczaniu języka jako obcego zasadę, iż wiedza o nim musi wyprzedzać posługiwanie się nim. Zasady tej nie unieważniają charakterystyczne dla współczesnej glottodydaktyki podejście komunikacyjne, które zaleca jak najwcześniejsze przejście do używania nowego kodu w konkretnych sytuacjach „obsługiwanych” przez mówienie, słuchanie, pisanie i czytanie. Zgodnie z pragmatycznymi preferencjami nauczyciel powinien zatroszczyć się o to, aby tak szybko jak tylko się da, następowała u uczniów funkcjonalizacja uzyskiwanych informacji o języku przez przekładanie ich na wypowiedzi adekwatne do określonych aktów mowy. Ale nie może zrezygnować z kontynuowania nurtu teoretycznego, realizowanego zarówno na drodze podawania gotowych informacji, jak też ich samodzielnego odkrywania, np. jako rezultatu uogólniania wniosków wysnutych z obserwacji.

Podsumowując tę część rozważań, wypada stwierdzić, że w procesie glottodydaktycznym mamy do czynienia z modelem nauczania analityczno-syntetycznym realizowanym na drodze od wiedzy do działania. Szczególny wyjątek stanowią tutaj uczące się języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym. W ich wypadku uzasadnione wydaje się wykorzystywanie mechanizmu naturalnej akwizycji języka. Z jednej strony nie są one bowiem jeszcze zdolne do refleksji uogólniającej czy konkretyzującej, z drugiej zachowują zdolność opanowywania użyć nowego kodu przez naśladowanie. Prognozując skuteczność procesu glottodydaktycznego, należy

brać pod uwagę wysokie prawdopodobieństwo korzyści edukacyjnych wtedy, gdy nauczyciel języka obcego jest jednocześnie jego rodzimym nosicielem. Niesie je szczególnie kompetentne porównywanie obu kodów: znanego uczącym się od dziecka z dopiero przez nich poznawanym. Zabieg ten, chociaż obiecujący sukces dydaktyczny, może się jednak okazać trudny do zastosowania. Posługiwanie się wielce pożyteczną metodą porównawczo-kontrastywną wyklucza, a co najmniej ogranicza heterogeniczny pod względem etnicznym skład grupy klasowej, lektoratowej czy kursowej. Jej członkowie dysponują bowiem różnymi płaszczyznami odniesienia, co skutkuje różnicami w konkretyzowaniu relacji kod znany–kod nabywany. W tej sytuacji jako najlepsze rozwiązanie jawi się teoretycznie indywidualizacja, niestety trudna do zastosowania w nauczaniu zbiorowym. Częściej natomiast realne staje się rozwiązanie pośrednie, polegające na odwoływaniu się do języka medium, dobrze znanego wszystkim uczącym się. Ale wtedy trzeba zawsze liczyć się z trudnościami związanymi z zewnętrzną i wewnętrzną organizacją zajęć.

4.1. Stosunek do błędów

Fundamentalnym zagadnieniem w każdym procesie dydaktycznym jest stosunek do błędów. W teorii i praktyce nauczania języka ojczystego kształtuje się on inaczej niż w nauczaniu tego samego języka jako obcego. Różnica ta dotyczy oczywiście również polszczyzny. W pierwszym wypadku kształcenie rozpoczyna się na bazie faktycznego opanowania systemu językowego dzięki wieloletniej, codziennej praktyce. Skutkując cennymi umiejętnościami, utrwaliła ona również ewentualne błędy wynikające z bezpośredniego naśladowania złych wzorców lub fałszywego uogólniania własnych spostrzeżeń, np. w zakresie słowotwórstwa czy fleksji. Nowa, „szkolna” wiedza służy m.in. eliminowaniu owych wykołejń równoległe z kształtowaniem u uczniów znajomości oraz świadomości normy. Celowi temu służy najpierw mentalizacja błędu jako punkt wyjścia do dokonania jego korekty, a następnie świadome rozwijanie poprawnej umiejętności. Przy tym terapii muszą towarzyszyć działania profilaktyczne.

W sytuacji glottodydaktycznej mamy do czynienia z koncentracją uwagi na zapobieganiu przewidywalnym nieprawidłowościom, zanim się pojawią, np. w wyniku tzw. interferencji językowej. Nauczyciel musi pamiętać, że mogą one wystąpić na wszystkich płaszczyznach systemu: brzmieniowej, morfologicznej i składniowej, w operowaniu słownictwem oraz frazeologią, i uwzględnić to niebezpieczeństwo zarówno w informacjach, jak i ćwiczeniach.

4.2. Kompetencja językowo-komunikacyjna

Dla pojmowanego funkcjonalnie kształcenia językowego w jego obu porównywanych odmianach, tj. zorientowanego na konkretne działania w zakresie mówienia, słuchania, pisania i czytania, podstawową kategorią jest kompetencja językowo-komunikacyjna. Jej osiągnięcie to cel edukacji. Konstytuują ją łącznie dwa składniki: sprawność i poprawność. Tak w glottodydaktyce, jak i w dydaktyce języka ojczystego ma ona wymiar ilościowy i jakościowy, podobnie jak każdy z jej poszczególnych

składników. Mimo tożsamości mierników trzeba go nieco inaczej wyznaczać dla każdej kategorii uczniów, tj. rodzimych nosicieli polszczyzny oraz cudzoziemców. Chociaż z drugiej strony w obu wypadkach należy brać pod uwagę te same wykładniki rozwoju i doskonalenia, tj. wzbogacenie obu obszarów: *wiedzieć* i *potrafić*, oraz wzrost skuteczności porozumiewania się za pośrednictwem tworzonych wypowiedzi. Od polskich uczniów przy ocenie osiągnięć trzeba wymagać zdecydowanie więcej ze względu na ich nieporównanie korzystniejszy punkt wyjścia, zawdzięczany wieloletniemu używaniu na co dzień mowy ojczystej. Obcokrajowcy startują w większości wypadków od punktu zerowego, i tę okoliczność należy brać pod uwagę przy mierzeniu ich osiągnięć. Zwłaszcza na najniższym poziomie edukacji, a w wypadku osób, które nie posiadają aspiracji filologicznych lub też nie pragną zdobycia certyfikatu potwierdzającego opanowanie polszczyzny, także i później usprawiedliwione i uzasadnione wydaje się przeniesienie w ocenie punktu ciężkości do obszaru sprawności. Byłoby jednak nieporozumieniem dydaktycznym pomijanie obszaru poprawności, czyli bagatelizowanie błędów popełnianych przez cudzoziemców i zaniedbywanie działań profilaktycznych. Nie wolno wspomnianych obszarów traktować całkowicie rozłącznie. Ale podejście do normy musi być w wypadku cudzoziemców mniej rygorystyczne, bardziej elastyczne, uwzględniające stopień zaawansowania, a także ich cele i oczekiwania związane z opanowywaniem polszczyzny.

4.3. Rola gramatyki

Problem poprawności wiąże się ze stosunkiem każdej z dydaktyk języka polskiego (jako ojczystego oraz obcego) do gramatyki. Jej rola oraz sposób nauczania przedstawiają się w każdej z nich nieco inaczej. Wokół nauczania gramatyki w polskich szkołach wszystkich trzech szczebli toczy się wciąż, od co najmniej dwudziestu lat, ożywiona dyskusja. Uczestniczą w niej językoznawcy, uniwersyteccy dydaktycy języka, nauczyciele poloniści, a także niepoloniści. Wypowiadają się też przedstawiciele różnych środowisk społecznych. W polemikach pojawiają się wypowiedzi sprzeczne ze sobą, często kontrowersyjne. Przy tym pojęciem gramatyki dyskutanci posługują się w szerokim znaczeniu. Obejmuje ono faktycznie całą teorię lingwistyczną jako tzw. naukę o języku przeciwstawianą nauce języka, czyli doskonaleniu jego praktycznych użyć. Przeciwnicy włączania do programów wiedzy o systemie uzasadniają swe stanowisko faktem jego wcześniejszego opanowania przez uczniów w sposób pośredni, niejako przy okazji, tj. w rezultacie naturalnej akwizycji mowy ojczystej. obrońcy tzw. gramatyki zwrócili natomiast uwagę na kilka ich zdaniem istotnych powodów, dla których jest ona w szkole bardzo potrzebna. Dali m.in. wyraz przekonaniu, iż dla sprawnego i skutecznego posługiwania się językiem jako narzędziem i tworzywem, trzeba dobrze poznać jego swoiste cechy, składniki, a w konsekwencji wynikające z nich możliwości komunikacyjne i tekstotwórcze. Podkreślali, że aby „potrafić”, trzeba najpierw „wiedzieć”. Podnieśli też pozytywną rolę gramatyki we wprawianiu umysłu w logicznym myśleniu. Upomnieli się o nią wreszcie ze względu na jej użyteczność w nauczaniu języków obcych.

Tymczasem tendencja do eliminowania gramatyki jako składnika kształcenia językowego i zanurzania jej w treściach ogólnopolonistycznych zaznacza się od pewnego czasu również w poglądach niektórych metodyków, co wywiera wpływ na „antygramatyczne” decyzje nauczycieli oraz na koncepcje podręczników szkolnych. Inaczej myślą specjaliści neofilodzy. Narzekają oni, że w wypadku ignorancji uczniów w zakresie wiedzy gramatycznej przestaje praktycznie istnieć płaszczyzna odniesienia konieczna w operacjach kontrastywno-porównawczych, których efektywność edukacyjną potwierdziło doświadczenie. Nie mają się do czego odwołać, a z ich warsztatu metodycznego ubywa cenny składnik. Bronią więc roli i miejsca gramatyki języka ojczystego, chcieliby mieć w niej oparcie. Upominają się o pełne przywrócenie w szkole nauki o języku i zaprzestanie przeciwstawiania jej tzw. komunikacji.

5. Wymiana doświadczeń i możliwości wzajemnego świadczenia sobie usług

Powróćmy do postawionej na początku rozważań kwestii: czy w ramach relacji, w jakiej pozostają dydaktyka języka ojczystego oraz glottodydaktyka, mają one sobie nawzajem coś do zaproponowania? Kwestia ta wymaga rozwinięcia za pośrednictwem pytań szczegółowych:

- a) Jeżeli mają, to jaki jest kierunek „usług”? Jednostronny czy zwrotny?
- b) W jakich sferach: teoretycznej, praktycznej czy w obydwu mogą one zaistnieć?
- c) Czy będziemy skłoni do uznania, iż obie dyscypliny więcej łączy, czy też dzieli?
- d) A może dojdziemy jednak do przeciwnego wniosku?
- e) Czy da się wyznaczyć wspólny dla obu dydaktyk mianownik?
- f) Jeśli tak, to czy będzie on dwuskładnikowy, lingwistyczno-dydaktyczny, czy też ograniczony tylko do umocowania w jednym (w którym?) z tych obszarów.

Istnieją niewątpliwie przesłanki do udzielenia odpowiedzi wydobywających podobieństwa i zbieżności. Podsuwa je nauczycielskie doświadczenie i obserwacja. Trzeba by chyba jednak każdą z nich dodatkowo uzasadnić za pośrednictwem wyników specjalnych, w założeniach odpowiednio ukierunkowanych badań. Musimy mieć świadomość, że bez odwołania się do wypływających z nich argumentów wypowiadamy konstatacje mające mniej lub bardziej charakter hipotez, nawet wtedy, gdy stwierdzenia te wydają się dostatecznie umotywowane i oczywiste. Oto ważniejsze spostrzeżenia i wnioski:

- a) Edukacja językowa służy w obu swych wariantach, przy wzięciu pod uwagę wszystkich zasygnalizowanych dotąd dzielących je odrębności i odmienności, realizacji takiego samego celu perspektywicznego, tj. rozwijaniu u osób uczących się sprawności w mówieniu, słuchaniu, pisaniu i czytaniu, czyli inaczej kompetencji językowo-komunikacyjnej. Chodzi przy tym o kompetencję nie filologiczną (z wyjątkiem przyszłych tłumaczy oraz nauczycieli języka polskiego), lecz przejawiającą się w skutecznym tworzeniu, nadawaniu oraz odbieraniu informacji w różnych sytuacjach, dających się opisywać w kategoriach teorii aktów mowy oraz szeroko rozumianej pragmalingwistyki. A to oznacza, że w pracy tak z rodzimymi nosicie-

lami polszczyzny, jak i z obcokrajowcami wypada uznać za pożyteczne wszystkie metody, środki i ćwiczenia, które skutecznie funkcjonalizują system i wzbogacają słownictwo, czyniąc ów zasób leksykalny maksymalnie operatywnym, tj. zawsze gotowym do użycia. Jedynie w poszczególnych wypadkach trochę inaczej powinny rozkładać się punkty ciężkości. Na przykład skupiając się na warstwie brzmieniowej języka polskiego, należy odmiennie potraktować doskonalenie artykulacji głosek i ich grup w wypadku Polaków i obcokrajowców. Pierwszych trzeba uczyć na staranność wymowy i jej pozytywne skutki estetyczne i komunikacyjne, drugich zaś na fizjologiczne uwarunkowania poprawności przy odwoływaniu się do porównywania i wydobywania różnic między ich językami rodzimymi a polszczyzną. Nie wystarczy tutaj wzbogacone prostą demonstracją zaznajamianie uczących się z normą. Konieczna jest ponadto rozwinięta egzemplifikacja w formie stosownych ćwiczeń.

b) W wypadku obu kategorii uczących się sprawdzają się analogiczne ćwiczenia przydatne w rozwoju kompetencji tekstotwórczej. Należy do nich zwłaszcza wyrażanie tej samej informacji za pośrednictwem różnych środków leksykalnych i struktur składniowych, przy uwzględnieniu różnych partnerów porozumiewania się, tej samej bądź różnej intencji itp.

c) Zachowuje w obu dydaktykach aktualność nadrzędna zasada odsyłania uczniów do ich własnej praktyki językowej. Natomiast będą inne w sensie tak ilościowym, jak i jakościowym same płaszczyzny odniesienia w wypadku rodzimych nosicieli języka oraz cudzoziemców. W drugim z nich należy zawsze pamiętać o pożytkach, jakie niesie zastosowanie metody kontrastywno-porównawczej.

d) Wprawdzie wydaje się, że warstwa frazeologiczna polszczyzny wymaga innego podejścia w każdej z uczących się grup, lecz także i tutaj da się odnaleźć elementy wspólne. Nawet wtedy, gdy w drugiej znajdą się osoby dysponujące nieidentycznym zakotwiczeniem kulturowym. Realizując określony typ zadań, ich wykonawcy muszą przecież sięgać po takie same struktury językowe. Przy tym, aby uczniowie polscy posługiwali się nimi poprawnie, nauczyciel często musi wprowadzać elementy diachronii. Wyjaśnienie genezy poszczególnych związków oraz ich interpretacja przy uwzględnieniu stosownych kontekstów zapobiegnie skutecznym błędom skutkującym dezintegracją pierwotnego znaczenia, a w jej następstwie wykołajeniami semantycznymi. U cudzoziemców nieodzowne jest natomiast przyjęcie wciąż przywoływanego w naszych rozważaniach podejścia kontrastywnego, przy jednoczesnym korzystaniu ze stanowisk i dorobku kognitywizmu jako wsparcia w podejmowaniu i wyjaśnianiu zagadnień, na które trzeba patrzeć z perspektywy i przez pryzmat językowego obrazu świata.

e) Na niższych poziomach edukacji glottodydaktycznej praca nauczyciela musi przebiegać w znacznej mierze inaczej niż w wypadku uczniów polskich. Natomiast na poziomach wyższych zaznaczają się wyraźnie podobieństwa i zbieżności. Wynikają one:

- z nałożenia na wszystkie działania dydaktyczne ramy komunikacyjnej i pragmatycznej,
- z istoty samego, coraz lepiej znanego języka,
- z coraz lepszego i pełniejszego korzystania z możliwości posługiwania się nim dzięki zdobywanej wiedzy,

– z uniwersalnych, ogólnoludzkich cech i potrzeb jego wszystkich użytkowników, wyrażających się poprzez zachowania werbalne.

Pora zastanowić się nad możliwością obopólnego wykorzystywania wyników badań w zakresie teorii językowej oraz teorii nauczania, prowadzonych na gruncie każdej z dydaktyk, a także podejmowania w założeniach wspólnych przedsięwzięć naukowych. Możliwość taka zarysuje się wyraźnie, jeżeli potraktujemy nauczanie języka – ojczystego oraz obcego – jako komplementarne względem siebie warianty, względnie składniki edukacji jako procesu całościowego, nadrzędnego w stosunku do nich. Poruszając się dzięki obserwacji i stymulacji za pośrednictwem celowych działań dydaktycznych wśród konkretnych zachowań werbalnych, warunkowanych analogicznymi czynnikami u osób uczących się polszczyzny jako języka ojczystego i jako obcego, uzyskamy pełniejszy ogląd zarówno wymienionego procesu, jak i samego języka w aspekcie teoretycznym, komunikacyjnym oraz dydaktycznym. Naturalne poszerzenie spektrum badawczego w połączeniu z zastosowaniem przy penetracji wyznaczanego przezeń pola poszukiwań i weryfikacji metod uwzględniających operacje porównywania oznacza nowe perspektywy tak dla empirii, jak i dla teorii, np. w zakresie opisu i analizy realizacji konkretnych aktów mowy, sterowania illokucją czy też programowania określonych funkcji wypowiedzi wprzęgniętych w służbę skuteczności komunikacyjnej oraz tożsamości gatunkowej.

6. Nauczyciel i jego kompetencja zawodowa

Jest zarazem trywialną, ale ważną prawdą konstatacja, że w konkretyzowaniu się relacji język–uczący się go aktualny i przyszły użytkownik istotna rola przypada nauczycielowi. Przy tym on sam ma duże możliwości jej kształtowania, jeżeli chce, potrafi i obiektywnie jest w stanie ją dobrze pełnić. Wymieniając te uwarunkowania, dotykamy fundamentalnego problemu tzw. kompetencji zawodowej: jej cech, składników, wymiaru minimalnego i optymalnego. Rozważania nad nim doprowadzą niechybnie do postawienia pytania o model kształcenia nauczycieli dysponujących kwalifikacjami na miarę potrzeb rodzimych użytkowników polszczyzny i cudzoziemców. Czy należy się opowiedzieć za przygotowaniem uniwersalnym, sprawdzającym się z powodzeniem w obu sytuacjach, czy też raczej za specjalizacją węższą, jednostronną? W rozstrzygnięciu tego może pomóc w dużym stopniu obserwacja i ocena pracy różnych nauczycieli, którzy wynieśli z uczelni rozmaite rodzaje przygotowania zawodowego, przy jednoczesnym konfrontowaniu ich osiągnięć i niepowodzeń z poglądami, jakie na tę sprawę mają przedstawiciele dydaktyki języka ojczystego i glottodydaktyki.

Za oczywiste i obligatoryjne składniki ich kompetencji należy uznać szeroko rozumianą wiedzę merytoryczną oraz ogólnopedagogiczną. Można natomiast zastanawiać się nad zakresem, charakterem oraz jakością pierwszego z nich w wypadku nauczycieli języka polskiego jako obcego. Istnieją bowiem tu dwa stanowiska. Zwolennicy pierwszego stawiają jednoznacznie na polonistów. Natomiast wyraziciele drugiego stanowiska opowiadają się na rzecz neofilologów, władających dobrze językiem ojczystym cudzoziemców lub też innym, na tyle dobrze im znanym, by mógł

on pełnić rolę medium. W wypadku grup niejednorodnych etnicznie przypada ona najczęściej językowi angielskiemu.

Dowodów na to, że nie można być skutecznym nauczycielem własnego języka ojczystego, nie dysponując wiedzą o jego cechach i budowie, a tym samym nie będąc w stanie udzielić cudzoziemcom informacji o jego systemie gramatycznym, dostarczyła obserwacja zjawiska występującego dość powszechnie po roku 1989. W całym kraju szkolni rusycyści zaczęli intensywnie doskonalić swą dotychczasową znajomość języka angielskiego, zmieniła się bowiem pozycja języka rosyjskiego w szkołach. Zagrożeni bezrobociem nauczyciele pragnęli wykorzystać szansę zmiany swej specjalności. Na organizowanych dla nich kursach pojawiła się w charakterze lektorów liczna grupa *native speakerów*, Anglików, a zwłaszcza Irlandczyków, niedysponujących jednak wykształceniem filologicznym. Zderzyli się oni z żądaniami profesjonalistów, którym często nie potrafili sprostać. Nie byli w stanie odpowiedzieć, zwłaszcza na zadawane pytania odnoszące się do cech systemowych. A kursanci wiedzieli przecież dobrze ze swego nauczycielskiego doświadczenia, że dzięki porównywaniu języka rodzimego i obcego przyspieszą własne uczenie się i uczynią je bardziej efektywnym. Lektorzy uchylali się od udzielenia żądanych wyjaśnień, najczęściej nie doceniając ich znaczenia. Często przyznawali się wprost, raz z rozbijającą szczerością, a kiedy indziej wręcz z wyższością i nonszalancją, do ignorancji w zakresie znajomości gramatyki swej mowy ojczystej. Mówili prawdę, ponieważ w szkołach angielskich przeprowadzono przed laty eksperyment, którego zresztą dzisiaj jego inicjatorzy żałują, polegający na usunięciu z programów szkolnych tradycyjnie nauczanej wiedzy o systemie.

Analogiczna sytuacja nie zdarza się na szczęście w wypadku zinstytucjonalizowanego nauczania polszczyzny jako języka obcego, gdy trudnią się nim rodzimi neofilolodzy. Zarówno oni, jak i poloniści dysponują niepodważalnymi atutami kwalifikującymi ich do pracy z cudzoziemcami. Więcej, dzięki ich posiadaniu mogą domagać się, aby reprezentowany przez nich model kompetencji zawodowej został uznany za optymalny. Zasadniczo atuty te, rozpatrywane na gruncie glottodydaktyki łącznie i porównawczo, nie ujawniają charakteru alternatywnego, nie wykluczają się nawzajem. Mogą współistnieć zarówno u polonisty, jak i u neofilologa. Główny stawiany w obu wypadkach wymóg sprowadza się do dobrej znajomości polskiej gramatyki oraz kultury jako warunku *sine qua non*. Wydaje się, że przy wzięciu pod uwagę możliwości sprostania mu w pełni, trzeba przyjąć, że poloniści, a wśród nich językoznawcy, znajdują się w sytuacji najkorzystniejszej. Wynika to z profilu i składników ich wiedzy kierunkowej zdobytej dzięki programowi ukończonych studiów.

Zwolenników obu stanowisk może pogodzić nieoczekiwanie, skądinąd raczej mocno krytykowany dwustopniowy system kształcenia na poziomie wyższym. Sytuując specjalność glottodydaktyczną na szczeblu magisterskim polonistyki i czyniąc ją dostępną dla osób, które nie tylko legitymują się dyplomem licencjackim tego kierunku, lecz również dla zainteresowanych neofilologów, można różnicować z myślą o obu kategoriach kandydatów warunki przyjęcia na studia i ukończenia ich, program oraz tok studiów. Niepoloniści musieliby m.in. wykazać się rzetelną znajomością gramatyki opisowej współczesnej polszczyzny (czego nie wynoszą z liceum)

i ogólną wiedzą o niej w takim zakresie, jaki uwzględnia akademicki podręcznik Renaty Przybylskiej pt. *Wiedza o języku polskim*. Natomiast od polonistów żądano by udowodnienia (np. za pośrednictwem stosownego certyfikatu czy testu) biegłego władania językiem angielskim. Istnieją już próby stosowania takich rozwiązań, m.in. na Uniwersytecie Jagiellońskim, a nawet mają pewną owocną tradycję. Za ich kontynuowaniem przemawiają osiągnięcia naukowe i dydaktyczne nauczycieli języka polskiego jako obcego skupionych w katedrze prof. Władysława Miodunki, absolwentów anglistyki czy germanistyki, uważanych słusznie na podstawie ich dorobku za współtwórców współczesnej glottodydaktyki.

7. Podręcznik

Możliwość wymiennego traktowania podręczników do nauki języka polskiego jako ojczystego oraz obcego wydaje się raczej ograniczona. Obydwie kategorie osób uczących się mają bowiem inne potrzeby. Ale obustronne świadczenie sobie w tym zakresie usług przez dydaktykę języka ojczystego oraz glottodydaktykę nie jest całkowicie wykluczone. Na przykład cudzoziemcy, którzy już dobrze opanowali polszczyznę, mogliby wynieść niewątpliwe korzyści edukacyjne, sięgając za radą nauczyciela w uzasadnionych sytuacjach do książek przeznaczonych dla polskich uczniów. Z drugiej strony niektórzy poloniści licealni próbujący z powodu braku czasu przesunąć zdobywanie wiedzy językowej do samokształcenia odkryli m.in. zalety podręcznika gramatyki języka polskiego dla obcokrajowców Zofii Kalety. Autorka ta trafnie selekcjonuje informacje i nadaje im jasną i zwięzłą formę, a jej spojrzenie na język i jego funkcje może stanowić dobre dopełnienie codziennego doświadczenia młodzieży.

Wypada też podkreślić, że autorzy piszący książki przeznaczone tak dla rodzimych, jak i cudzoziemskich użytkowników winni kierować się pewnymi uniwersalnymi zasadami. Należą do nich:

- przystępność,
- funkcjonalne traktowanie teorii językowej, pokazujące jej przełożenie na praktykę,
- położenie nacisku na bogatą ofertę ćwiczeń służących rozwijaniu umiejętności, przy uwzględnieniu różnych czynników sytuacyjnych i pragmalingwistycznych,
- wyraźnie zaznaczona funkcja samokształceniowa,
- podział materiału nauczania na niezbyt duże jednostki, a w ich obrębie zastosowanie dalszej segmentacji oraz uwypuklanie graficzne szczególnie ważnych informacji (obydwa zabiegi wzmacniają motywację do pracy i ją ułatwiają). W nauczaniu języka obcego konieczność indywidualizacji zaznacza się jeszcze silniej niż w pracy nad językiem ojczystym, co wynika z:
 - zróżnicowanych potrzeb poszczególnych osób ze względu na ich kod macierzysty,
 - niejednakowego rzeczywistego poziomu zaawansowania w polszczyźnie członków tej samej grupy,

- wieku,
- ogólnego wykształcenia,
- rozmaitych celów i oczekiwań,
- uwarunkowań natury organizacyjnej takich jak długość cyklu edukacyjnego, wymiar i częstotliwość zajęć i in.

8. Wobec wyzwań współczesnej edukacji

Osoby doskonalące swój język ojczysty mają większe możliwości ujawniania za jego pośrednictwem swej kreatywności, której wyzwaniem stanowi ważny postulat współczesnej edukacji, niż cudzoziemcy opanowujący dopiero nieznaną sobie kod i jego użycia. Tak jest przynajmniej „na wejściu”. Później szanse obcokrajowców jako autorów udanych tekstów, zwłaszcza dłuższych, wzrastają. W miarę jak wzrasta ich znajomość nowego tworzywa wypowiedzi, dochodzą do głosu ich wrodzone zdolności tekstotwórcze. Otwiera ona również pole działań jako reakcji na inspiracje ze strony nauczyciela.

Nabywana w toku i w wyniku kształcenia językowego kompetencja w układaniu tekstów mówionych i pisanych doskonalą się tak u jednych, jak i u drugich. Pojawia się jako rezultat analogicznych operacji. Jej rozwój wymaga poszerzania zasobu leksykalnego, swobodnego, poprawnego i trafnego władania różnymi strukturami składniowymi, rozbudowywania repertuaru form wypowiedzi.

W organizacji procesu dydaktycznego sprawdza się w obu jego odmianach zasada koncentryczno-spiralna, stawiająca na kilkakrotne powracanie do tego samego typu zadań, ale coraz bardziej złożonych, o wzrastającym stopniu trudności, m.in. uwzględniających nowe sytuacje, intencje, gatunki.

Do haseł, którymi lubi posługiwać się współczesna edukacja, należy integracja treści kształcenia, traktowana jako pożądany w polskiej szkole wyznacznik nowoczesności. Na lekcjach języka ojczystego przejawia się ona w łączeniu i scalaniu różnorodnych elementów polonistycznych i pozapolonistycznych. Wymienionym operacjom sprzyja zanurzenie całego materiału programowego we wspólnym żywiole, tj. w kulturze, przy jednoczesnym podporządkowaniu jego realizacji potrzebom uczniów. Zabiegi te w założeniach słuszne pociągają wszakże za sobą pewne zagrożenia, choćby takie, jak zacieranie się swoistości, autonomiczności, a w konsekwencji również rangi kształcenia językowego, widoczne zwłaszcza na szczeblu licealnym. Można też zaliczyć do negatywnych skutków sygnalizowaną wcześniej utratę przez gramatykę samodzielnej roli koniecznego składnika kształcenia językowego. Mając świadomość niebezpieczeństwa pojawienia się negatywnych następstw, łatwiej potrafimy im zapobiegać, m.in. włączając mechanizmy neutralizacji i kompensacji. Licząc się z nimi, nie należy jednak zapominać o korzyściach płynących z integracji, której postulat jednocześnie otwiera przed poszkodowanym kształceniem językowym nowe i interesujące perspektywy dydaktyczne. Obiecuje je droga przez język do literatury oraz przez literaturę do języka. Jest dla nich miejsce zarówno na etapie projektowania (programy nauczania, podręczniki), jak i wykonania (metody, ćwiczenia). Postulowana integracja kieruje uwagę ku takim

rozwiązaniom, jak np. lekcje syntetyczne, jednocześnie językowe i literackie, na których skłania się uczniów do patrzenia na literaturę przez celowo kształtowane jej tworzywo. Możliwe jest także odkrywanie języka, jego cech, możliwości wyrażania i komunikowania na przykładach określonych tekstów. Podstawowe w obu wypadkach pytanie: *jak to zostało zrobione?* – winno towarzyszyć wszystkim analizom i interpretacjom utworów literackich. Odpowiedź na nie może ograniczać się oczywiście do prostego wyliczania użytych przez pisarza środków językowych właściwych poszczególnym płaszczyznom systemu. Musi ona uwzględniać ich szeroko rozumiane funkcje w kreowaniu świata przedstawionego, przy uwzględnianiu poglądów teorii literatury, komunikacji, pragmalinguistyki. Takie podejście pozwala badać i wyjaśniać językową strukturę obrazów i toków narracyjnych, odkrywać językowe wykładniki różnych form gatunkowych, kierunków i konwencji artystycznych, określać operatory podporządkowania wypowiedzi intencjom podmiotu autorskiego i bohaterów. Formułowanie propozycji szczegółowych rozwiązań należy do metodyki nauczania języka polskiego rozumianego tutaj całościowo i syntetycznie jako przedmiot szkolny.

9. Pomiar skuteczności kształcenia językowego

Osiągnięcie przez uczestników edukacji językowej w obu jej wariantach zamierzonego celu świadczy o jej skuteczności. Jako pożądana jakość manifestuje się ona przez osiągnięcia osób uczących się, czyli w tym, co one wiedzą i umieją jako autorzy wypowiedzi (nadawcy) i odbiorcy, którzy, pełniąc te role, reagują adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, uwzględniają jej wszystkie wyznaczniki. Stopień adekwatności ujawnia się przez porównywanie założeń i treści programów kształcenia z efektami ich realizacji.

Efekty te wymagają pomiaru. By był on wiarygodny, musi zostać dokonany przy zastosowaniu określonych kryteriów. W trosce o ich jednoznaczność i wyrazistość stosuje się obecnie coraz powszechniej i w coraz większym zakresie tzw. standaryzację. Służy ona ujednoczeniu wymagań, takich samych dla wszystkich uczących się na danym poziomie kształcenia, a w konsekwencji obiektywizacji ocen. W ramach tzw. ewaluacji dokonywanie pomiaru ma zapobiegać powstawaniu luk, różnic i błędów w zakresie opanowywania poszczególnych elementów kompetencji językowo-komunikacyjnej, a w razie gdyby wystąpiły, sprzyjać ich likwidacji. Standaryzacja zastępująca ustalanie tzw. minimów w zakresie wiadomości i umiejętności w sposób intuicyjny, tj. przy odwoływaniu się do obserwacji oraz doświadczenia nauczycielskiego, to warunek konieczny porównywalności wyników nauczania języka polskiego zarówno jako ojczystego, jak i obcego.

W zakresie pomiaru wspomnianej kompetencji, standaryzacji wymagań i ustalania obiektywnych kryteriów ocen glottodydaktyka może poszczycić się osiągnięciami. Stanowią one rezultat pracy podjętej w związku z tzw. certyfikacją, zjawiskiem o zasięgu globalnym. Polskim glottodydaktykom udało się włączyć w proces ustalania ogólnoeuropejskich modeli nauczania języków etnicznych i oceny jego wyników. Mogą oni w chwili obecnej podzielić się swoimi doświadczeniami w tym zakresie

z przedstawicielami dydaktyki języka ojczystego. Zrewanżują się im w ten sposób za proponowane i przyjmowane do wykorzystania gotowe rozwiązania i inspiracje, np. w zakresie ćwiczeń słownikowych, frazeologicznych, składniowych czy rozmaitych operacji na tekście, takich jak skracanie, rozbudowywanie, wyrażanie w różny sposób tej samej treści w zależności od celu, intencji, cech partnera porozumiewania się i sytuacji, w jakiej się ono odbywa.

Zresztą z próbami pomiaru efektywności nauczania języka polskiego jako przedmiotu szkolnego (traktowanego całościowo i syntetycznie) mamy również do czynienia od kilku lat na gruncie rodzimej edukacji. Przeprowadzanie sprawdzianów kompetencji staje się powszechne (choć budzą one wciąż jeszcze emocje i po części usprawiedliwione wątpliwości).

Natomiast nie podjęto dotąd systemowych działań uzasadnionych stosownymi regulacjami prawnymi w celu konsekwentnego podporządkowania samego kształcenia językowego w polskich szkołach wszystkim szczeblom jednolitym rygorom, z czym łączyłyby się określone sankcje, takie np. jak dopuszczenie do matury lub promowanie na wyższy poziom edukacji. Niewątpliwie działania te już na etapie decyzji przywróciłyby m.in. gramatyce należną jej rangę. Pracę należałoby bowiem zacząć nie od adaptacji dobrze sprawdzających się w glottodydaktyce konkretnych rozwiązań i ogólnych schematów, lecz od rewizji stosunku szkoły do kształcenia języka ojczystego uczniów. Tylko wtedy jego deklarowany w dokumentach programowych status stanie się rzeczywistością.

Literatura

- AWDIEJEW U., 1981, *Rozwijanie sprawności mówienia w języku polskim jako obcym. Zarys problematyki*, „Przegląd Polonijny” nr 1, s. 69–96.
- BARTNICKA B., KASPRZAK L., ROHOZIŃSKA E. (red.), 1992, *Vademecum lektora języka polskiego*, Warszawa.
- CHŁOPICKI W. (red.), 2002, *Język trzeciego tysiąclecia. Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka*, t. II, Kraków.
- CUDAK R., TAMBOR J. (red.), 2001, *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- DĄBROWSKA A. (red.), 2004, *Wrocławskie dyskusje o języku polskim jako obcym. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław.
- GRABIAS S. (red.), 1992, *Język polski jako język obcy*, Lublin.
- JANOWSKA B., PORAYSKI-POMSTA J. (red.), 1997, *Język polski w kraju i za granicą. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów*, t. I i II, Warszawa.
- KOMOROWSKA H., 1997, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- KOMOROWSKA H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych. Fraszka edukacyjna*, Warszawa.
- KOWALIKOWA J., 2004, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole*, t. 1: *Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków.
- KOWALIKOWA J., 2006, *Językoznawstwo a szkolna dydaktyka językowa*, „LingVaria” nr 1, s. 149–157.
- LEWANDOWSKI J. (red.), 1980, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- LIPIŃSKA E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- MARTYNIUK W. (red.), 2007, *Towards a common European framework of reference for languages of school education*, Kraków.

- MIODUNKA W. (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- MIODUNKA W., 1980, *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] K. Krakowiak, J. Mańdziuk (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, Lublin.
- MIODUNKA W., 1997, *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, „Przegląd Polonijny” z. 1, s. 131–141.
- RYBICKA-NOWACKA H., ROCLAWSKI B. (red.), 1990, *Tradycja i nowoczesność w nauczaniu języka polskiego. Materiały z ogólnopolskiej konferencji: Nauczanie języka polskiego i kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, Wrocław.
- SERETNY A., 2003, *Język polski jako obcy – kształcenie językowe na poziomie akademickim a certyfikowane testy znajomości języka polskiego jako obcego*, „Biuletyn Glottodydaktyczny” nr 9/10, s. 141–150.
- SERETNY A., LIPIŃSKA E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.

**Didactics of native language and glottodidactics.
Two dimensions of linguistic education
Summary**

Both variants of didactics of Polish language (as a native and as a foreign language) have common linguistic basis. They are united by an educational frame and both are aiming at learning and development of linguistic and communicational skills. In their mutual relation we find similarities and differences in such areas as content of program, teaching methods, textbooks, professional qualifications of teachers. Due to close connections of the two kinds of didactics they can exchange their achievements and undertake together researches of theoretical and methodical type.