

## W POSZUKIWANIU WYKŁADNIKÓW NOWOCZESNOŚCI W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM, METODOLOGII ICH BADANIA I METODYKI WPROWADZANIA W OBREB PROCESÓW DYDAKTYCZNYCH

Oficjalna leksykograficzna definicja **nowoczesności** jest krótka i prosta. W *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja pod hasłem ‘nowoczesny’ znajdziemy następujące objaśnienie: „wykorzystujący lub zawierający to, co nowe w danym czasie, postępowe”<sup>1</sup>. Warto zwrócić uwagę na przyleganie do siebie pól semantycznych obu użytych przymiotników. Obydwa odznaczają się pozytywną konotacją, która niesie konsekwencje natury aksjologicznej. Obydwa też nabierają w kontekście edukacyjnym swoistego znaczenia. Jego pełna eksplikacja semantyczna, obejmująca jednocześnie odwołania do reprezentatywnych, praktycznych realizacji powinna stanowić punkt wyjścia do działań zarówno koncepcyjnych, jak i wykonawczych podejmowanych w celu optymalizowania skuteczności nauczania, uczenia się oraz wychowywania. Postęp i naddążanie za aktualnymi potrzebami społecznymi oraz jednostkowymi wyznacza we wszystkich wymienionych obszarach cele i sposoby ich osiągnięcia. Obydwa determinanty nabierają przy tym tutaj szczególnego wymiaru. Ujawnia się on w wyniku konfrontacji skutków długiego trwania z odpowiadaniem na współczesne wyzwania, zderzania się starego z nowym. Owe zderzenia nie tylko skutkują uwypuklaniem się kontrastów, a niekiedy nawet sprzeczności. Z ich ścierania się, wewnętrznych przewartościowań powstaje nowa jakość. Rezultatem owego procesu jest wyłonienie się swoistej jedności. Rodzi się ona jako wypadkowa dwóch w pewnej mierze przeciwstawnych koncepcji oraz tendencji: z jednej strony do trwania i dochowywania wierności dydaktycznej tradycji i jej sprawdzonemu dorobkowi, z drugiej do wprowadzania zmian i innowacji. Za pierwszą postawą przemawia potrzeba bezpieczeństwa, jakie daje zakotwiczenie procesu

---

<sup>1</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996, s. 327.

dydaktycznego w znanej, wielokrotnie pozytywnie zweryfikowanej teorii oraz praktyce. Drugą wymuszają rozwijająca się nauka, rozrastająca się wiedza oraz życie, za pośrednictwem zadań, jakie stawia ono przed przyszłymi absolwentami edukacji szkolnej zarówno jako pełnego cyklu kształcenia, jak i jego poszczególnych etapów. Ta nowa, zawierająca w sobie wykładniki obu procesów jakoś wymaga postrzegania w dwóch aspektach: teoretycznym oraz praktycznym. Trzeba też widzieć jej podwójny, współlistniejący wymiar. Pierwszy, ogólny, czyli niejako uniwersalny, ma charakter ponadprzedmiotowy. Drugi natomiast, szczegółowy, swoiście daje o sobie znać na gruncie danych przedmiotów nauczania. Niekiedy zaś, a z taką sytuacją mamy właśnie do czynienia w przypadku języka polskiego, wspomniana swoistość zaznacza się już także w obszarze jego działów.

Za wyznaczniki pierwszego wymiaru należy uznać postulaty wraz z ich realizacjami, które wyrażają się w takich kluczowych dla niego, a zarazem „modnych” pojęciach, jak między innymi antropocentryzm, podmiotowość ucznia, kreatywność. Holistyczna koncepcja kształcenia, integracja międzyprzedmiotowa, funkcjonalność, aktywność i aktywizacja, partnerstwo nauczycieli i uczniów uczestniczących w tym szczególnym procesie komunikacyjnym, jakim jest edukacja. Pojęcia te wskazują zarazem obszary, w których obserwator i badacz wspomnianego procesu może się spodziewać symptomów nowoczesności. Podmioty projektujące, programujące oraz inicjujące akty edukacyjne powinny zaś się zatroszczyć o to, by pojawiły się tam zarówno zjawiska naznaczone wymienioną cechą, jak i cechy tej egzemplifikacji oraz jej wykładniki.

W przypadku wymiaru drugiego, nazwanego szczegółowym, analogiczną funkcję pełnią wyodrębnione, fundamentalne dla danego przedmiotu lub jego działu zagadnienia, z jednej strony rozpoznawane, z drugiej zapośredniczone i zakodowane.

Po niezbędnym wprowadzeniu, przenosząc się zgodnie z zapowiedzianym tematem rozważań na grunt kształcenia językowego, wypada najpierw wytypować tego rodzaju swoiste zagadnienia. Należy do nich bez wątpienia wiedza o języku polskim jako niekwestionowany, istotny i konieczny składnik szkolnej edukacji polonistycznej oraz jej zakres, punkty ciężkości, sposób przekładania nauki na nauczanie, następnie ujmowania rezultatów wspomnianego procesu w postaci haseł programowych oraz tematów lekcyjnych, wreszcie przekazywania konkretnych treści za pośrednictwem określonych tekstów i przy zastosowaniu adekwatnych metod. Nie trzeba powtarzać, że znamionami nowoczesności mogą i powinny być naznaczone wszystkie wymienione operacje oraz składające się na nie poszczególne działania. Wypada do nich zaliczyć czynności wykonywane przez twórców programu nauczania (podstawy programowej), dydaktyków języka wchodzących w role komentatorów i interpretatorów dokumentu, kierujących się zarówno potrzebami badawczymi, jak i doradczymi, autorów podręczników i innych materiałów pomocniczych.

Kolejne istotne zagadnienie, w którego już samym podjęciu zaznacza się nowoczesność kształcenia językowego, to funkcje wypowiedzi językowych

i tekstów na tle różnych sytuacji komunikacyjnych oraz aktów mowy. Uzasadnione i potrzebne odwoływanie się polonisty do stosownych teorii lingwistycznych jako zakotwiczeń naukowych nie musi i nie powinno skutkować odsyłaniem do nich bezpośrednio uczniów. Nie jest ono konieczne, natomiast grozi narażeniem się na słuszny zarzut scjentyzmu. Przełożenie nauki na nauczanie to zadanie nauczyciela.

O nowoczesnym postrzeganiu celów kształcenia językowego świadczy uwzględnianie aspektu aksjologicznego użyć językowych, skutkujących tekstami zarówno odbieranymi, jak i tworzonymi. Podobnie wypada ocenić zrozumienie przez nauczyciela potrzeby zajęcia się wieloma zagadnieniami ogólniejszymi obecnymi na lekcji w sposób pośredni i rozmaity: przez wpisanie ich w jej temat, w realizowane poszczególne zadania i ćwiczenia, w organizację i metody pracy. W zagadnieniach tych wyrażają się często rozmaite relacje i współzależności. Należą do nich między innymi:

- świadomość językowa a sprawność językowa oraz wszystkie nabywane przez ucznia kompetencje, a zwłaszcza komunikacyjna oraz tekstowa;
- potrzeby i możliwości integrowania kształcenia językowego z literackim i kulturowym w obrębie tej samej jednostki lekcyjnej i w toku realizacji wspólnego tematu;
- dydaktyka językowa a tendencje rozwojowe polszczyzny i będące ich rezultatem zmiany w aspekcie pragmatycznym, poprawnościowym, aksjologicznym;
- uczestnictwo w różnych dziedzinach współczesnej kultury za pośrednictwem dostosowanych do ich swoistości zachowań i działań językowych.

Zapowiedziane w tytule artykułu rozważania podjęto w dwóch celach. Pierwszy to określenie istoty nowoczesności w kontekście kształcenia językowego, po to by po pierwsze, zdiagnozować oraz opisać jej wyznaczniki i wykładniki, a po wtóre, aby wskazać możliwości i uwarunkowania sprzyjające nadawaniu działaniom nauczycieli i uczniów owej pożądanej cechy. Cel drugi to udzielenie odpowiedzi na pytania, czy uprawianej w dzisiejszej szkole edukacji językowej przysługuje atrybut nowoczesności. Obydwa cele wynikają z przyjęcia przesłanki, iż edukacja językowa nowoczesna to zarazem edukacja skuteczna. Taka, jakiej wymagać będzie od uczniów po opuszczeniu przez nich szkoły ich aktywność zawodowa i społeczna, a w jej obrębie realizacja wielorakich ról oraz zadań.

Wskazane wcześniej, a także niewymienione dotąd, inne związane z nimi lub wyłaniające się z nich zagadnienia o charakterze szczegółowym wymagają nie tylko rozpatrywania pod kątem obu celów. Dopominają się również o uwzględnienie trzech charakterystycznych dla dydaktyki językowej warstw:

- zakotwiczeń naukowych (teorie lingwistyczne sąsiadują tutaj z podstawowymi poglądami z zakresu pedagogiki, psychologii i innych nauk społecznych);
- teorii szkolnego kształcenia językowego (konceptje nauczania, realizujące je programy, dostosowane do nich metody nauczania);

- rozwiązań praktycznych (podręczniki i inne materiały dydaktyczne, scenariusze i konspekty lekcji, tematy lekcyjne, ćwiczenia, sam dyskurs edukacyjny adekwatny do wspomnianej koncepcji kształcenia).

Znaczy to, że każdą z nich może i powinna znamionować nowoczesność: teoretyczna, aplikacyjna, metodyczna. Warto dla przypomnienia krótko scharakteryzować wspomniane warstwy, mając na względzie interes z jednej strony poznawczy i badawczy, a z drugiej wykonawczy ściśle i bezpośrednio dydaktyczny.

Na płaszczyźnie pierwszej uwidacznia się naturalna, organiczna więź pomiędzy językoznawstwem a dydaktyką językową. Tutaj mieszczą się różne poglądy, stanowiska i kierunki lingwistyczne.

Na płaszczyźnie drugiej dokonuje się przekładanie nauki na nauczanie, a wyrażając się dokładnie i precyzyjnie, na jego teorię. Proces ów następuje w wyniku rozmaitych aplikacji i adaptacji. W toku wymienionych aktów językoznawstwo wchodzi w bezpośredni kontakt z wymienionymi wcześniej naukami, zwłaszcza z pedagogiką i psychologią. Na ukształtowanie się relacji pomiędzy pojedynczymi składnikami oraz ich grupami wywiera wpływ rama edukacyjna: koncepcja kształcenia oraz jego organizacja. W rezultacie tej konfrontacji powstaje i zyskuje swą tożsamość swoista dziedzina, jaką jest dydaktyka językowa.

Na warstwę trzecią składają się działania ściśle praktyczne. Są one zakotwiczone bezpośrednio w teorii dydaktycznej, a pośrednio w naukowej. Warstwa ta obejmuje konkretne realizacje i rozwiązania dydaktyczne. Przy jej badaniu, projektowaniu oraz tworzeniu trzeba więc uwzględnić jej wszystkie konteksty i konstytuanty, jakie mieszczą w sobie obydwie wymienione wcześniej płaszczyzny, które ją podbudowują i uwiarygodniają.

W tle wskazanych na początku rozważań celów, dla których zostały podjęte, rysuje się jako postulat i zarazem nakaz nadążanie szkoły z jednej strony za nauką, a z drugiej za życiem. Jego aspekt pierwszy oznacza w przypadku szkolnej edukacji językowej nadążanie za językoznawstwem oraz wszystkimi naukami, w jakich została ona zakotwiczona i z jakich czerpie zarówno materiał nauczania, jak i sposób jego obecności oraz ujmowania: w programach, podręcznikach, zadaniach i ćwiczeniach, w ramach lekcji oraz pracy samodzielnej wykonywanej przez uczniów poza klasą. Szkole stawiany jest bowiem często zarzut, iż wspomniany proces następuje zbyt wolno i niezbyt wyraziście. Zastanawiając się nad jego słusznością, trzeba jednak pamiętać o tym, iż edukacja poza presją aktualności i współczesności podlega również wielu innym determinantom. Należą do nich przede wszystkim określone uregulowania prawne, które decydują zarówno o treściach nauczania, jak i o jego organizacji. Wspomniane przepisy często opóźniają adaptację i aplikację tego, co nowe. Ograniczają także ich zakres, co sprawia, iż najnowsze poglądy lingwistyczne przenikają do kształcenia językowego ze zwłoką i są reprezentowane jedynie przez niektóre zjawiska jako swe wykładniki. Czynniki formalne i proceduralne niejako synergetycznie wspierają postawy ostrożności i powściągliwości w przeprowadzaniu zmian, skłonności raczej do trwania w bezpiecznej i sprawdzonej tradycji niż do wprowadzania

innowacji. Rzekomy konserwatyzm dydaktyków – teoretyków oraz praktyków, czyli nauczycieli – nie wynika często z niewiedzy, nieufności i zachowawczości. O braku entuzjazmu decyduje w znacznej mierze odpowiedzialność za kształcenie i wychowanie uczniów, słuszną obawą, aby za pośrednictwem podjętych w dobrej wierze eksperymentów pedagogicznych nie zaszkodzić człowiekowi.

Przejawów nowoczesności wypada również poszukiwać w planowaniu i przebiegu samego procesu dydaktycznego, a więc w jego wszystkich fazach i składnikach, przy czym w każdym przypadku, zarówno aktu jego poznawania, jak i kreowania, powinna się pojawić także refleksja aksjologiczna ukierunkowana na wydobywanie, generowanie i ocenę wymienionej cechy. Istnieje przy tym konieczność, aby w ramach wszystkich wymienionych operacji wziąć pod uwagę:

- determinanty, argumenty i czynniki mające wpływ na wypracowanie aktualnej koncepcji kształcenia językowego;
- cechy koncepcji jako takiej wyrażającej się przez *Podstawę programową*;
- wypełnianie ramy określonej przez wspomniany dokument przez autorów programów szczegółowych;
- podręczniki szkolne i inne materiały dydaktyczne;
- warsztat metodyczny nauczycieli polonistów;
- przebiegi lekcji, w czasie których przez działania nauczycieli i uczniów ujawniają się jego właściwości, bądź nacechowane, bądź nienacechowane nowoczesnością;
- rezultaty nauczania i uczenia się (składniki i wymiar nabywanych przez uczniów tzw. kompetencji);
- metody i narzędzia pomiaru (np. struktura tzw. sprawdzianów, ich zakres, punkty ciężkości, sformułowanie zadań i poleceń).

Chociaż nowoczesność daje się w kontekście edukacji językowej definiować, a jej przejawy opisywać, trzeba traktować ją nie stanowo, lecz procesualnie, czyli jako cechę, która się wciąż staje, narasta, podlega ewolucji i rozwojowi. Podobnie jak nauka, nauczanie, życie. Wynika stąd zasadność zastosowania zarówno w badaniach, jak i rozwiązaniach praktycznych perspektywy diachronicznej. Śledząc przejawy rozwoju oraz opisując i oceniając konkretne zmiany, jakim podlegało kształcenie językowe w wyniku zmieniających się tendencji w edukacji w ogóle, a w polonistyce szkolnej w szczególności, trzeba sięgać do programów, podręczników, poradników, wytworów pracy uczniów i innych dostępnych dokumentów. Tak się zresztą dzieje.

Jednocześnie warto przyjąć za punkt odniesienia koncepcję kształcenia językowego opracowaną wspólnie przez naukowców i dydaktyków języka na potrzeby odrodzonej po roku 1918 szkoły polskiej. Obowiązywała ona do wybuchu II wojny światowej. Korzystała z niej także polska szkoła po roku 1945. Była spójna, ogarniała całość zagadnień edukacji językowej. Została też w sposób naturalny pozytywnie zweryfikowana, o czym świadczą sprawności językowe jej dawnych beneficjentów, zwłaszcza tych, którzy ukończyli gimnazjum i zdali maturę. Należą do wspomnianych umiejętności precyzyjne i piękne wystawianie

się, opanowanie i stosowanie, mówiąc językiem Basila Bernsteina, kodu rozwiniętego, czyli języka tak zwanego literackiego, łatwość tworzenia wypowiedzi pisanych, brak kłopotów z ortografią.

Trzeba zaznaczyć i pamiętać, że owa koncepcja była na miarę swoich czasów aktualna i postępową, a więc nowoczesną. Charakteryzowała się obecnością dwóch składników. Pierwszy to nauka o języku zakładająca poznanie go jako systemu oraz zasobu środków, jakie mają do dyspozycji jego użytkownicy. Drugi to nauka operowania językiem, doskonalenia umiejętności posługiwania się nim. Poświęcono jej dział programu nazwany ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Zarówno on sam, jak i jego nazwa przetrwały aż do czasów, gdy w ogólnej koncepcji kształcenia językowego dokonano pod wpływem teorii komunikacji fundamentalnego przewartościowania, czyli przesunięcia punktu ciężkości w stronę działań językowych przy postępującym kurczeniu się obszaru wiedzy o systemie nazywanego potocznie gramatyką.

Doszło do zachwiania pierwotnej równowagi pomiędzy elementem teoretycznym i praktycznym. W pewnych momentach odżegnywano się wręcz od wiedzy o języku jako systemie. Uznano ją za balast. W imię nowoczesności wypowiedziano jej wręcz walkę. Dopiero najnowsza *Podstawa programowa* nieśmiało i delikatnie zaczyna ją doceniać, przyznaje jej prawo do obecności w nauczaniu jako fundamencie rozwijania praktycznych umiejętności. W dyskusjach na temat roli nauczania gramatyki w szkole mocno brzmiały głosy jej przeciwników, których stanowisko wpłynęło na programy kształcenia. Zmiana orientacji w poglądach na cele edukacji językowej uczyniła je praktycznie w całości ćwiczeniami w mówieniu i w pisaniu. Wiedza językowa została wbrew woli większości lingwistów zredukowana do niezbędnego komentarza uzasadniającego i wyjaśniającego przyczyny i możliwości konkretnych działań w zakresie mówienia, słuchania, pisania oraz czytania. Pojawiło się hasło – zalecenie: tyle wiedzy, ile umiejętności. Nadal funkcjonowało jednak oficjalnie tradycyjne określenie – nauka o języku.

Uwzględniając skutki wspomnianych perturbacji oraz przewartościowań, po odniesieniu się zarówno do koncepcji wyjściowej, jak i późniejszych zmian w zakresie preferencji, trzeba dzisiaj uznać za wykładniki nowoczesności obecną w teorii dydaktycznej aplikację funkcjonujących we współczesnej lingwistyce różnych poglądów naukowych. Były one adaptowane przez edukację językową w różnych okresach. Dzisiaj współlistnieją obok siebie. W tej relacji mogą też współtworzyć płaszczyznę zakotwiczeń teoretycznych, a jako jej składniki wymagają postrzegania synchronicznego. Trzeba więc do wspomnianych wykładników zaliczyć przejawy zaakceptowania przez szkolne kształcenie językowe założeń zarówno strukturalizmu funkcjonalnego, jak i teorii komunikacji, pragmaty lingwistyki, kognitywizmu, językoznawstwa kulturowego. Dowody, że poglądy właściwe dla wymienionych kierunków wywarły wpływ na edukację językową, znajdziemy w każdej z jej trzech warstw, a więc na gruncie naukowych zakotwiczeń, teorii nauczania i uczenia się, ich realizacji praktycznych.

Przywołane różnorodne poglądy naukowe inspirowały również związane z edukacją badania, na przykład nad słownictwem uczniów (w wielu aspektach),

nad czytaniem ze zrozumieniem, językowym obrazem świata, przydatnością i funkcjonalizacją wiedzy o systemie z perspektywy rozwijania różnego rodzaju umiejętności, nad kompetencją komunikacyjną i tekstotwórczą uczniów, metodami nauczania oraz skutecznymi ćwiczeniami, nad optymalnym modelem podręcznika do kształcenia językowego, wartościowaniem oraz wyrażaniem wartości. Nie przestały zresztą nadal pełnić wymienionej funkcji. A i wiele spośród wspomnianych zagadnień wymaga niejako nieustającej penetracji.

Słuszne wydaje się też rozszerzenie rozumianej procesualnie nowoczesności kształcenia językowego o składniki, które przejawiają się w postawach osób odpowiedzialnych za edukację i ją współtworzących. Do tego rodzaju przesłanek i właściwości wypada zaliczyć:

- otwartość na zmiany;
- wrażliwość w dostrzeganiu nowych wyzwań natury zarówno teoretycznej, jak i praktycznej;
- gotowość do reagowania na nie;
- przystosowanie wszystkich płaszczyzn edukacji językowej do wchłaniania wprowadzanych pojedynczo innowacji jako integralnych składników rozwijającej się wciąż jednej, koncepcyjnie i dydaktycznie spójnej całości.

Wracając więc do pierwotnej dwuskładnikowej koncepcji szkolnej edukacji językowej, trzeba podkreślić, że mimo sygnalizowanych przewartościowań nie została ona jednak nigdy oficjalnie odrzucona. Stanowiła zawsze ramę w różnym stopniu nasycaną celami i treściami, choć równowaga pomiędzy obszarem wiedzy oraz wykorzystujących ją operacji była wyraźnie zachwiana. Lektura najnowszej *Podstawy programowej*, jak już wcześniej nadmieniono, zawiera bezpośrednie zapisy pozwalające wierzyć, iż minął okres niedoceniań pierwszego z obszarów. Otwierają one ponadto perspektywę dla dalszych uszczegółowień i konkretyzacji w drodze wnioskowania oraz operowania przykładami. Wzbogacony został również punkt widzenia przyjmowany w stosunku do obszaru drugiego. Umiejętności językowe są postrzegane nie tylko przez pryzmat schematu klasycznej sytuacji komunikacyjnej czy teorii aktów mowy, lecz także z perspektywy kompetencji tekstowej w jej aspekcie odbiorczym, nadawczym, twórczym, dla której nabywania konieczna jest wiedza o języku jako swoistym tworzywie wypowiedzi, o jego cechach pozwalających wyrażać rozmaite intencje, dawać wyraz różnym rodzajom ekspresji, ujmować poszczególne komunikaty w różną formę gatunkową.

Rozważania nad nowoczesnością w kształceniu językowym należy zacząć od analizy wspomnianego dokumentu, w nim poszukując sygnałów pożądanej cechy. Ma on bowiem charakter obligatoryjny, pełni funkcję regulacyjną i decyduje o tym, czego i jak uczyć. Zawiera się w nim pośrednio model kształcenia językowego. Odtwarzając go, zauważymy, że wspiera się on na trzech ważnych założeniach: traktowania uczniów w duchu antropocentryzmu, funkcjonalizacji wiedzy, orientacji na skuteczność działań. Ich realizacja powinna się odbywać zwłaszcza w trzech szczególnie wyeksponowanych obszarach. Są to:

- rozwijanie i wzbogacanie zasobu leksykalnego uczniów, którego pojemność i celowe wykorzystywanie określa, czy jego posiadacz może liczyć

na to, iż dysponuje sprawnym narzędziem porozumiewania się oraz wydajnym tworzywem tekstów (miarą przywiązywania wagi do pracy nad słownictwem jest to, że zalecono jej kontynuowanie na wszystkich szczeblach nauczania);

- kształtowanie świadomości językowej uczniów, niezbędnej, aby ich działania werbalne cechowała adekwatność intencji i celu, w jakich zostały podjęte, do cech i oczekiwań partnerów, sytuacji, w jakich ma dojść do ich realizacji (bez niej nie byłaby możliwa odpowiedź na pytania, które musi zadać sobie każdy inicjator interakcji, a mianowicie: kto mówi lub pisze? do kogo kieruje swą wypowiedź? z jakiego powodu to czyni? jaki cel pragnie przez to osiągnąć? w jaki sposób działa? Gdzie i w jakich innych okolicznościach?). W obszarze wiedzy (wiedzieć co? wiedzieć jak? wiedzieć po co?) stanowiącej podstawę świadomości językowej mieszczą się również takie zagadnienia, jak norma poprawnościowa (lub raczej zespół norm odpowiadającym różnym wariantom komunikacyjnym i tekstowym) oraz aksjologiczny aspekt zachowań językowych;
- traktowanie tekstu jako rezultatu językowej aktywności, jako wytworu odpowiadającego określonym wymogom treściowym i formalnym ujmowanego jako grunt, na którym można obserwować przebieg i efektywność działań autorów wypowiedzi stymulowanych odpowiedziami na wyżej sformułowane pytania.

Szkoda, że brakło jeszcze jednego obszaru mającego bezpośredni związek z rozwijaniem kompetencji tekstowej uczniów, a mianowicie składni.

Uczynienie tekstu centralnym punktem zainteresowań nauczyciela oraz jego uczniów otwiera naturalną perspektywę dla postulowanego integrowania kształcenia językowego z literackim i kulturowym, dającego obu stronom korzyści zarówno natury merytorycznej (językowy charakter dzieła literackiego), jak i organizacyjnej (lepsze wykorzystywanie ograniczonego czasu tak przeznaczonego na realizację całego programu nauczania i na poszczególne lekcje). Uwzględnienie owego postulatu każe poloniście zadawać w ramach pracy nad lekturą pytanie ogólne: jak to zostało zrobione?, a w jego obrębie następujące pytania szczegółowe:

- jak, wykorzystując dostępne sobie środki językowe (brzmieniowe, morfologiczne, leksykalne, składniowe), pisarz „utkał” z wymienionego tworzywa kreacje postaci, wyglądy przedmiotów, wątki fabularne?
- jak, operując możliwościami i sposobami wpisanymi w język, w jego prozodię, słownictwo, frazeologię, fleksję, słowotwórstwo, składnię, buduje określony nastrój, eskaluje i rozładowuje napięcie, przyspiesza lub spowalnia tempo dziania się?
- jak, organizując tworzywo, osiąga efekty humorystyczne i komiczne?
- jak w wyniku wyboru określonych środków językowych i ich organizacji rodzi się styl danego utworu?
- jak powstaje jego forma gatunkowa i jak można rozpoznawać jej wykładniki, przypatrując się warstwie językowej analizowanego dzieła?



- w jaki sposób dokonała się transformacja tworzywa językowego w środki wyrazu artystycznego (figury poetyckie, onomatopeje, rytmizacja, „umuzycznienie”)?
- jakie skutki przynosi operowanie znaczeniem słowa (wykorzystywanie synonimii, antonimii, polisemii)?
- jak została zakodowana w języku i jak ujawnia się przez język warstwa aksjologiczna utworu?
- jak dokonało się zapośredniczenie w języku społecznego i indywidualnego doświadczenia poznawczego? jaka relacja zachodzi pomiędzy światem realnym a światem przedstawionym w utworze, a także pomiędzy tym ostatnim a tak zwanym językowym obrazem świata?

Integrowanie kształcenia językowego z literackim skutkuje dwiema ważnymi implikacjami:

- wydobywa potrzebę zapewnienia uczniom możliwości obcowania z różnymi tekstami oznaczającą ich rozumienie oraz pełny, pogłębiony odbiór;
- uczyła na konieczność uwzględniania przy ich ocenie zróżnicowanej sytuacyjnie i komunikacyjnie normy poprawnościowej i aksjologicznej (np. inną normą składniową należy mierzyć poprawność z jednej strony takich wypowiedzi jak artykuł publicystyczny, a z drugiej komunikaty, jakie wymieniają między sobą internauci czy piszący SMS-y, inaczej trzeba patrzeć na konwencje grzecznościowe).

Warunkiem, a zarazem przygotowaniem do nauczania zintegrowanego w znaczeniu, w jakim zostało ono opisane, jest zorientowanie kształcenia językowego na budowanie warsztatu ucznia jako interpretatora tekstów cudzych, zarówno artystycznych, jak i użytkowych (m.in. edukacyjnych) oraz twórcy tekstów własnych (wszystkie wykonywane operacje są działaniami językowymi), na optymalizację komunikacji literackiej rozwijającej się dzięki językowi i w języku. Doskonaleniu kompetencji tekstowej służą odpowiednio przemyślane ćwiczenia:

- leksykalne (poszerzanie słownictwa tematycznego, posługiwanie się słowami i strukturami wielowyzrazowymi przy zwróceniu uwagi na ich budowę oraz znaczenie oraz na funkcję, jaką pełnią jako operatory nastroju, a także stylu);
- frazeologiczne (ukazywanie tradycyjnych i nowych związków frazeologicznych w ich kontekstach kulturowych oraz funkcji tekstotwórczej);
- analizujące budowę i funkcję konstrukcji wielowyzrazowych użytych jako środki artystycznego wyrazu (figury poetyckie);
- składniowe (rozbudowywanie, skracanie, transformacja struktury wyjściowej ze zwróceniem uwagi na komunikacyjne, estetyczne, a pośrednio także genologiczne skutki wymienionych zabiegów);
- polegające na poszukiwaniu wykładników formy gatunkowej;
- mające na celu określanie poprzez język przynależności danego tekstu literackiego (lub jego fragmentu) do epoki literackiej, kierunku artystycznego,

konwencji, dorobku określonego autora. Ostatnia kategoria ćwiczeń przygotowuje do posługiwania się różnymi modelami recepcji;

- polegające na rozwijaniu danego tematu w wypowiedzi o określonym charakterze i danej formie.

Bez udzielenia odpowiedzi na pytanie: jaki jest język, oraz bez traktowania wiedzy o nim w sposób funkcjonalny nie da się ani rozwijać kompetencji tekstowej ucznia, ani realizować postulatu łączenia kształcenia językowego z literackim.

Zarysowany w *Podstawie programowej* model kształcenia językowego, który można nazwać funkcjonalno-pragmatycznym został osadzony w podwójnym kontekście: tekstologicznym oraz kulturowym. O pierwszym sporo już powiedziano. Wypada więc poświęcić uwagę drugiemu. Jest on ważny, gdyż wymusza poszerzenie tradycyjnych celów kształcenia językowego, zwłaszcza tych, które mają charakter praktyczno-sprawnościowy. Poszerzenie to obejmuje zarówno ich wymiar poznawczy, jak i operacyjny – wykonawczy. Wiąże się ono bezpośrednio z postulatem przygotowania uczniów do świadomego uczestnictwa we współczesnej kulturze, która charakteryzuje się wieloma wymiarami oraz rozwijaniem się w różnych i licznych obszarach. Powinni oni posiadać kompetencje poruszania się w nich w roli zarówno konsumentów, jak i współtwórców. Także w obrębie tych, które dotychczas edukacja marginalizowała lub wartościowała negatywnie. Tymczasem przy wydatnym wpływie mediów jako czynnika sprawczego powstały nowe środowiska komunikacyjne, na przykład społeczności internautów. Charakteryzują się one dużą siłą oddziaływania na młodych ludzi, częstokroć większą niż szkoła. Zamiast narażać się na kończące się niepowodzeniem konkurowanie, powinna ona starać się je „oswoić” i upotrzebnić. Procesy te oznaczają z jednej strony traktowanie ich jako centrów inspiracji dającej się wykorzystywać edukacyjnie, a z drugiej jako obszarów naturalnej aktywności uczniów, którą powinni oni podejmować z pełną świadomością korzyści oraz niebezpieczeństw, jakie to uczestnictwo niesie. O konieczności reinterpretacji aksjologicznych poprawności zachowań językowych już wcześniej wspomniano.

Oceniając nowoczesność kształcenia językowego i szukając jej wykładników na poziomie realizacji jego różnych koncepcji, należy wziąć również pod uwagę podręczniki szkolne. Wiele dostępnych dzisiaj tego typu książek dostarcza dowodów potwierdzających dążenie do nowoczesnej edukacji językowej. Należy do nich bez wątpienia zaliczyć między innymi:

- serię podręczników *To lubię* wykorzystujących jako podstawę naukową teorię komunikacji oraz teorię aktów mowy;
- podręcznik dla licealistów pt. *Mówię, więc jestem* autorstwa Haliny i Tadeusza Zgółków pożytkujący założenia i doświadczenia klasycznej oraz odrodzonej retoryki;
- książki do kształcenia językowego w liceum z serii *Barwy epok* (Jadwiga Kowalikowa, Urszula Żydek-Bednarczuk), w których pojawiło się zagadnienie rozwijania warsztatu ucznia jako interpretatora i autora tekstów (zostały mu poświęcone oddzielne rozdziały);

- przykład troski o korelowanie teorii lingwistycznej z kształceniem językowym znajdziemy w podręczniku dla liceum pt. *O języku polskim* autorstwa Renaty Przybylskiej.

Trzeba również pamiętać o wkładzie, jaki wnieśli w ukształtowanie się współczesnej koncepcji kształcenia językowego autorzy dawniejszych książek oraz badacze. Wśród pierwszych wypada wymienić przykładowo między innymi Helenę Synowiec i jej zespół współautorów (podręczniki dla szkoły podstawowej nawiązujące do strukturalizmu), wśród drugich Bernadettę Niesporek-Szamburską i Krystynę Gąsiorek zajmujące się słownictwem uczniów. Trzeba też wymienić prace Jerzego Podrackiego z zakresu składni.

Za przejaw znaku czasu odzwierciedlającego się w kształceniu językowym należy uznać zainteresowanie się lingwistów oraz dydaktyków problematyką logopedyczną. Działają kilka ośrodków, które zajmują się nią w aspekcie teoretycznym i praktycznym: lubelski, warszawski, krakowski.

Na zakończenie wypada podkreślić, że nowoczesność jako cecha przejawiająca się w kształceniu językowym nie jest jednoznaczna ani z jego skutecznością, ani z podniesieniem się jego statusu w całościowo rozumianej polonistyce szkolnej. Aby wymienione cele osiągnąć, trzeba podjąć przemyślane działania dostosowane do szans ich skutecznej realizacji. Ich poszukiwanie to jednak temat na odrębne rozważania.

\* \* \*

W artykule wykorzystałam następujące teksty, które mogą być przydatne nauczycielowi polonistycy:

- Anusiewicz J., *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995.
- Bednarczuk L., Koziara S., Pawłowska-Jaroń H., Stachurski E., *Język – kultura – edukacja*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Logopaedagogica” IV.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt, system, model podręcznika*, Kraków 1998.
- Dziecko – język – tekst*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2010.
- Edukacja polonistyczna*, red. D. Hejda, E. Mazur, t. 1, Rzeszów 2011.
- Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności. Edukacja nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, t. 11, Kraków 2010.
- Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*, red. M. Świącicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, Bydgoszcz 2010.
- Jędrychowska M., Łazarzka D., Mikoś E., „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” II 1979.
- Karwatowska M., Latoch-Zielińska M., Morawska I., *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka, kultury*, Lublin 2010.
- Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.
- Kowalikowa J., *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawa kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.

- Kształcenie językowe w dobie kultury masowej i polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Rzeszów 2010.
- Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005.
- Myrdzik B., Tymiak L., *Teksty kultury w szkole*, Lublin 2008.
- Nagajowa M., *Kształcenie ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
- Noć J., Łucka-Zajac E., *Uczeń w świecie języka i tekstów*, Opole 2010.
- Pawłowska R., *O porozumiewaniu językowym w nauce i szkole*, Gdańsk 2005.
- Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole. Koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007.
- Podstawa programowa z komentarzem*, t. 2, *Język polski*, Warszawa 2009.
- Polonistyka zintegrowana*, red. H. Kurczab, Rzeszów 2000.
- Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Karwatowska, A. Siwiec, Lublin–Chełm 2010.
- Tabakowska E., *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001.
- Uczeń jako odbiorca tekstów. Argumentacja w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Oździński, S. Śniatkowski, M. Michalik, „Studia Logopaedica” III, Kraków 2011.
- Wantuch M., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.
- Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007.
- Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012.
- Zbróg P., *Wojna o kształcenie językowe*, Kielce 2005.

## **In search for modernity indicators in linguistic teaching, methodology of their research and methodics of introduction into didactic processes**

### **Summary**

School didactics shows two opposite tendencies: on one hand we deal with being faithful to didactical tradition, on the other – with tendency to introduce changes and innovations. The first is backed-up with the need of safety, the second with developing science. The clash of these two processes introduces new quality to teaching of Polish studies. Thus, the author shows the ideas of modern model of linguistic teaching. She indicates the role of a teacher facing the difficult task of combination of scientific knowledge with needs of his/her students for whom linguistic education should be of functional nature. The school must follow up with science and life. This is the approach to linguistic education presented by new basic syllabus, including three important assumptions: anthropocentric approach to students, making knowledge and orientation functional with respect to efficiency of action. Founding of linguistic education on dual context: textological and cultural shall allow for preparation of students to conscious participation in culture, both as consumers and co-creators.