

II Dydaktyka języka

Małgorzata ANIOŁ

Tradycje współczesnych koncepcji kształcenia językowego w szkole podstawowej

Dominację kształcenia językowego w edukacji polonistycznej, integrację między jej działami, podmiotowość, szerokie traktowanie celów oraz urozmaicenie metod dydaktycy przyjmują dziś jako oczywistość. Różnie jednak rozumieją te pojęcia, co wynika z odwoływania się do odmiennej tradycji myśli pedagogicznej i dydaktycznej. Szczególnie wyraziście problem ten ujawnia się w tekstach dotyczących ćwiczeń w pisaniu – jednego z działów edukacji polonistycznej, ukierunkowanego na kształcenie praktycznych umiejętności językowych.

Na potrzeby niniejszego artykułu współczesne koncepcje doskonalenia sprawności posługiwania się językiem pisanym zostaną ujęte w dwa modele, które – z racji uogólnienia – mogą upraszczać niektóre kwestie. Jednakże w ten sposób można wprowadzić pewien porządek w niezwykle bogatym dorobku z zakresu kształcenia językowego w szkole podstawowej. Model pierwszy zostanie nazwany modelem „ćwiczeń językowych”, drugi – „sztuką pisania”.

Koncepcja ćwiczeniowa krystalizowała się stopniowo na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku w związku ze wzrostem świadomości potrzeby dokonania zmian w szkole po okresie stalinowskim. Odgórnie narzucone, sztuczne cele wychowawcze praktycznie wyeliminowały kształcenie językowe. Dopiero twórcy „ćwiczeń językowych” (zaliczam do nich m.in. K. Pojawską, I. Tabakowską i J. Cofalika, M. Nagajową)¹ dostrzegli koniecz-

¹ K. Pojawska: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu nie związane z lekturą w kl. V–VIII*. Kielce 1958; J. Cofalik, I. Tabakowska: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1969; M. Nagajowa: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa 1977; Eadem: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985.

ność zapoznawania uczniów nie tylko z budową języka, ale także podkreślali rolę kształcenia praktycznych umiejętności mówienia i pisania. Zaproponowali oni wykonywanie krótkich zadań, dzięki którym uczniowie wzbogacali zasób środków leksykalnych i doskonalili poprawność gramatyczną wypowiedzi.

W latach osiemdziesiątych pojawiła się koncepcja Anny Dyduchowej (tu nazywana „sztuką pisania”). Autorka zauważyła małą skuteczność dydaktyczną modelu ćwiczeniowego i opracowała zwartą strukturę celów i metod opierających się na kształceniu umiejętności budowania tekstu jako naturalnego sposobu komunikowania się².

Autorzy obu modeli położyli nacisk na kształcenie praktycznych umiejętności językowych, aktywizację uczniów, integrowanie z innymi działami edukacji polonistycznej. Mimo zgodności wielu postulatów wystąpiły między nimi różnice w konkretnych rozwiązaniach metodycznych³, które wynikały bądź to z sięgania do innej tradycji, bądź z odmiennej jej interpretacji. Niemniej jednak oba wskazane modele były głęboko zanurzone w dawnych koncepcjach.

Miejsce kształcenia językowego w edukacji polonistycznej

Kluczową dla modelu ćwiczeniowego była tradycja negatywna. Dydaktycy krytycznie ocenili instrumentalne traktowanie edukacji w okresie stalinowskim, kiedy to – od 1948 do 1950 roku – stopniowo ograniczono rolę kształcenia językowego, eksponując cele poznawczo-wychowawcze. Błąd ten zaczęto naprawiać powoli. Początkowo zrównaważono cele wychowawcze z doskonaleniem umiejętności wysławiania się. W dokumencie z 1959 roku czytamy:

Przyzwyczajanie ucznia do rzeczowego, jasnego i dokładnego wypowiedziania się ma ogromne znaczenie wychowawcze. Ćwiczy bowiem zdolność obserwacji, rzetelność myśli, naturalność i swobodę wypowiedzi, wpływając tym samym na wyrobienie odpowiednich właściwości charakteru⁴.

² A. Dyduchowa: *Jak kształcić sprawność językową*. W: *Język polski w szkole. Materiały metodyczne dla nauczycieli języka polskiego w klasach IV–VIII*. Z. 3. Kielce 1981/1982, s. 92–99; 1982/1983, z. 3, s. 93–98; 1983/1984, z. 2, s. 83–87; 1984/1985, z. 4, s. 29–34; Eadem: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków 1988.

³ Por. artykuły polemiczne: M. Nagajowa: *Wczoraj, dziś i jutro wypracowań*. „Polonistyka” 1993, nr 2, s. 85–91; nr 3, s. 162–165; Z.A. Kłakówna: *Czy są dwie Marie Nagajowe? O artykule „Wczoraj, dziś i jutro wypracowań”*. „Polonistyka” 1993, nr 3, s. 166–170.

⁴ *Program nauczania w szkole podstawowej. Język polski*. Warszawa 1959, s. 164.

W 1963 roku „kształcenie umiejętności poprawnego, jasnego i ścisłego wypowiedzania się w mowie i piśmie”⁵ wyprzedziło zapoznavanie uczniów z teorią języka, co szczególnie podkreślono, wyodrębniając w programie nauczania – oprócz *Lektury, Ćwiczeń w mówieniu i pisanu* – dział: *Nauka o języku, ortografii i interpunkcji*. Projekt *Programu nauczania dziesięcioletniej szkoły średniej* nadał nauce o języku funkcjonalny charakter dzięki integracji z ćwiczeniami w mówieniu i pisanu, lecz autorzy nie zagwarantowali równoległej realizacji kształcenia językowego w zakresie wszystkich celów dydaktycznych: poznawczego, kształcącego i wychowawczego. Ten ostatni powiązano szczególnie z edukacją literacką, językową bowiem ograniczono do „poznawania budowy i zasad funkcjonowania języka ojczystego”⁶ oraz do kształcenia umiejętności wskazywanych już w dokumentach programowych z roku 1963.

Widać więc, że w szkolnej polonistyce miało dominować kształcenie praktycznych umiejętności językowych, ograniczonych do zadań ściśle związanych ze specyfiką dyscypliny, czyli z językoznawstwem. Dopiero w projekcie programu Krajowej Sekcji Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” dostrzeżono możliwość kształtowania postaw uczniów za pośrednictwem treści kształcenia językowego w zakresie charakterystycznym dla tego działu nauczania. Osiągnięcia solidarnościowego dokumentu w pełni wykorzystano w programie z 1990 roku, w którym znalazło się stwierdzenie:

Wdrażanie ucznia do pełnego i konkretnego ujmowania zjawisk życia, do ekspresji własnych przeżyć i świata wewnętrznego oraz rozwijania zdolności nawiązywania kontaktu z innymi ludźmi⁷.

W „sztuce pisania” właśnie tak umiejscowiono kształcenie językowe w edukacji polonistycznej. Zarówno A. Dyduchowa, jak i autorzy programów nauczania odwoływali się do dorobku dydaktyki dwudziestolecia międzywojennego, do tradycji wywodzącej się z ruchu nowego wychowania. Był to kierunek w pedagogice powstały na początku XX wieku, który zrywał z XIX-wiecznymi, herbartowskimi metodami opartymi na encyklopedyzmie, pamięciowym opanowaniu wiadomości, dyscyplinie i schematyzmie. Domagano się psychologizacji procesu dydaktycznego, aktywizacji uczniów i podmiotowego traktowania dziecka. Idee te znalazły odzwierciedlenie w dokumentach programowych dopiero w roku szkolnym 1934/1935, ale pojawiły się dzięki inspiracji wcześniejszymi pracami A. Szycówny, H. Rowida, S. Szobe-

⁵ *Program nauczania ośmioklasowej szkoły powszechnej. (Tymczasowy). Język polski. Kl. V–VIII.* Warszawa 1963, s. 2.

⁶ *Program nauczania dziesięcioletniej szkoły średniej.* „Polonistyka” 1977, nr 5, s. 300.

⁷ *Program szkoły podstawowej. Język polski. Kl. IV–VIII.* Warszawa 1990, s. 3.

ra⁸. W projekcie *Programu nauki w publicznych szkołach powszechnych* z 1933 roku znalazło się następujące sformułowanie:

Nauka tego przedmiotu ma dać młodzieży [...] znajomość i opanowanie mowy ojczystej, a więc zespół nieodzownych środków wypowiedania się i porozumiewania łącznie z bogatym zasobem odpowiedniej treści poznawczej⁹.

Eksponowano zatem kształcenie językowe (jak w programach „dziesięciolatki”) ze szczególnym uwzględnieniem praktycznych umiejętności posługiwania się językiem. Autorzy zakładali, iż będą się one rozwijać proporcjonalnie do zdobywanej ogólnej wiedzy na temat świata. Wyraźnie ograniczyli rolę nauki o języku.

Kontynuacją centralnego umiejscowienia kształcenia językowego w strukturze edukacji polonistycznej są programy autorskie *To lubię* M. Jędrychowskiej, Z.A. Kłakówny, H. Mrazek i I. Steczko oraz *Mój język* E. Bajon. Punktem wyjścia dla koncepcji *To lubię* jest tzw. wychowanie językowe, które zasadza się na założeniu, iż kształcenie umiejętności wystawiania ściśle łączy się z budowaniem nie tylko kompetencji komunikacyjnych, ale także intelektualnych, daje narzędzia do poznawania świata i siebie samego¹⁰. Według E. Bajon kształcenie sprawności językowej pomaga „zrozumieć drugiego człowieka i otaczający świat” oraz „zaistnieć w szeroko rozumianej kulturze”¹¹.

Opracowanie dla kształcenia językowego podstawowych celów dydaktycznych – zarówno w ramach wiedzy, umiejętności, jak i kształtowanych postaw – ułatwia zachowanie proporcji i harmonii między edukacją literacko-kulturalną a językową w strukturze dokumentów programowych.

Podmiotowość

Podmiotowość, w odniesieniu do kształcenia językowego, dotyczy relacji między nauczycielem a uczniem, która głównie uzewnętrznia się za pośrednic-

⁸ H. Rowid: *Z metodyki wypracowań pisemnych. (Zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci)*. Lwów 1920; S. Szober: *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*. Lwów–Warszawa 1921; A. Szycówna: *Metodyka wypracowań. Cz. 1: Podstawy psychologiczne i historyczne*. Warszawa [b.r.w.].

⁹ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych III stopnia. Język polski. (Projekt)*. Lwów 1933, s. 31.

¹⁰ M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w kl. IV–VI zreformowanej szkoły podstawowej*. Kraków 1999, s. 5.

¹¹ E. Bajon: *Program nauczania języka polskiego w kl. IV–VI szkoły podstawowej „Mój język”*. W: *Klocki autonomiczne. Koncepcja edukacyjna szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum*. Oprac. zespół GFO pod kierunkiem K. Hall. Gdańsk 1999, s. 83.

twem języka, w aktach komunikacji podejmowanych przez obie strony¹². Jedna z nich jest jednak „słabsza”, ponieważ dziecko nie opanowało w takim samym stopniu narzędzia wysłowienia jak uczyć. Dlatego podmiotowe traktowanie podopiecznych polegać będzie na ocenie umiejętności językowo-komunikacyjnych zdobytych poza szkołą, a także na tym, jaki wzorzec polszczyzny będzie preferowany na lekcjach polskiego.

Problem ten interesował już przedstawicieli XVIII- i XIX-wiecznej polskiej myśli pedagogicznej. W dokumentach Komisji Edukacji Narodowej zauważono:

Pomiarkowawszy zdatność uczniów do tego lub owego rodzaju pisania, w tym się im bardziej nauczyciele ćwiczyć pozwolą. A zatem często, nieznaczając żadnego ćwiczenia, zostawi nauczyciel woli uczniów, aby sobie materię i sposób pisanie obrali¹³.

B.F. Trentowski w *Chowannie, czyli systemie pedagogiki narodowej...* zamieścił taką oto sugestię:

Nie wymagaj więc nigdy, aby uczniowie o rzeczach takich pisali, których nie znają dobrze. Nawet ich interes szczególny ku temu lub owemu przedmiotowi miej na względzie [...] ¹⁴.

Obie te wypowiedzi łączy przeświadczenie o konieczności oddania uczniom, przynajmniej częściowo, inicjatywy na lekcjach, uwzględniania zainteresowań i potrzeb dzieci, poruszania tematów im bliskich.

Kontynuatorami przedstawionych tu koncepcji stali się dydaktycy dwudziestolecia międzywojennego. Zaprezentowali oni taki sposób doskonalenia sprawności językowej, który pozwalał zachować partnerskie relacje między nauczycielem a uczniem. Podstawą działań podejmowanych na lekcjach była aktywizacja werbalna dzieci dzięki omawianiu tematów bliskich ich doświadczeniom. Wypowiedzi uczniów stawały się materiałem badawczym dla nauczyciela, który określał poziom rozwoju intelektualnego, umiejętności językowe, a następnie wybierał odpowiednią metodę osiągania sprawności w posługiwaniu się językiem. W tym duchu wypowiadali się: J. Mortkowiczowa,

¹² Por.: U. Żydek - Bednarczuk: *Komunikacja dydaktyczna na lekcjach języka polskiego*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 14. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice-Kraków 1995, s. 93-103.

¹³ *Ustawy KEN dla stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane w Warszawie roku 1783*. Warszawa 1902.

¹⁴ B.F. Trentowski: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 2. Wrocław 1970, s. 313.

H. Rowid, K. Drzewiecki, A. Szycówna¹⁵. Według tych autorów wypowiedzi dziecięcych nie można było weryfikować z punktu widzenia dorosłego, gdyż wtedy zawsze postrzegano by je jako nieporadne językowo. Rola nauczyciela polegała na określeniu potrzeb podopiecznych, motywowaniu do rozpoczęcia komunikacji oraz doradzaniu, jak uczynić ją sprawniejszą. Istotna stała się także dbałość o autentyczność sytuacji dydaktycznych, by nie odrywać szkoły od życia. Ideę tę realizowano za pomocą bardzo popularyzowanej wtedy metody wolnych tematów – prac pisemnych powstających z inicjatywy dzieci i odwołujących się do ich doświadczeń. Uruchamiano dzięki temu naturalną potrzebę ekspresji słownej oraz nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem¹⁶.

Do owej tradycji odwołują się autorzy obu modeli: ćwiczeń językowych i sztuki pisania, deklarując potrzebę podmiotowego traktowania ucznia. Jednak deklarację tę tylko częściowo realizowano w starszym modelu. Problem ten wyjaśnić można, analizując poradniki metodyczne.

Szczególnie reprezentatywną dla ćwiczeń językowych pracą jest *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej* M. Nagajowej. Autorka, inspirowana pracami socjolingwistycznymi (głównie B. Bernsteina *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*), dochodzi do wniosku, że proces dydaktyczny pozwala wykształcić w uczniach nowy sposób mówienia, pomaga im przejść z kodu ograniczonego na rozwinięty. Uważa ona, że opanowanie „nowego sposobu mówienia jest [...] bardzo trudne, wysiłki ucznia w tej dziedzinie można porównać z pracą nad przyswajaniem języka obcego”¹⁷. Twierdzi ponadto, że sytuacje komunikacyjne pojawiające się w relacjach podopieczny – nauczyciel mają zinstytucjonalizowany charakter. Każdy z uczestników aktów mowy ma przypisaną rolę „bycia nauczycielem” lub „bycia uczniem”. To wpływa na „usztynienie” przekazu językowego dziecka. Autorka zwraca także uwagę na fakt, że obcość tematyki, dominacja funkcji informatywnej oraz konieczność poddania się pewnym szablonom (zbliżenie języka mówionego do pisanego) prowadzą do zahamowania ekspresji werbalnej dzieci. Analiza ta wydaje się trafna, lecz Nagajowa nie dostrzega niebezpieczeństw płynących z omówionego stanu relacji interpersonalnych między uczniem a nauczycielem. Wyraźnie odróżnia polszczyznę, z którą uczeń zapoznaje się poza szkołą, od tej przyswajanej na lekcjach. Píše:

¹⁵ Por.: K. Drzewiecki: *Zarys metodyki języka polskiego*. Warszawa 1914; J. Mortkowiczowa: *O wypracowaniach*. W: *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*. Warszawa 1908; H. Rowid: *Z metodyki wypracowań...*; A. Szycówna: *Metodyka wypracowań...*

¹⁶ Por.: J. Mortkowiczowa: *O wypracowaniach...*; H. Rowid: *Z metodyki wypracowań...*; W. Szyszkowski: *Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych*. „Muzeum” 1930, z. 1, s. 41–61.

¹⁷ M. Nagajowa: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985, s. 16.

W szkole wzbogaca się repertuar językowy każdego ucznia, który wyniósł z domu umiejętności porozumiewania się jedną odmianą języka, a dzięki specjalnym zabiegom szkoły poznaje [...] nową odmianę i liczne jej warianty stylistyczne. Dzięki temu wzrasta jego socjolingwistyczna kompetencja, czyli znajomość zasad użycia języka w zależności od sytuacji i roli społecznej¹⁸.

Autorka *Kształcenia języka ucznia...* akceptuje specyficzny język występujący tylko w szkole, ponieważ poznanie schematów, „uświadomienie sobie zwyczajności, poprawności, może i banalności językowej”¹⁹ jest, według niej, niezbędnym sposobem kształtowania indywidualnego osobniczego stylu ucznia. Sądy te dowodzą, iż twórcy modelu ćwiczeniowego zakładają, że podopiecznych nie traktuje się na lekcjach jako równoprawnych uczestników aktów mowy. W ich wypowiedziach bowiem normy językowe nie zawsze są uwzględniane, dlatego stroną wyraźnie dominującą staje się nauczyciel, który powinien dostarczać wzorów poprawnego mówienia i pisania oraz zapoznawać z obowiązującymi normami językowymi.

Nauczyciel w modelu ćwiczeniowym widzi zatem proces dydaktyczny przez pryzmat struktury języka, jego norm poprawnościowych. W „sztuce pisania” zaś są one celem, a nie punktem wyjścia. Dla A. Dyduchowej²⁰ sprawność językowa osiągnana w trakcie pozaszkolnych doświadczeń niejednokrotnie staje się inspiracją działań podejmowanych na zajęciach. Autorka czerpie pomysły z naturalnych zachowań dzieci, które uczą się, naśladowując różne sytuacje, podejmując zabawę. W ten sposób chce wyeliminować formalizm aktów mowy na lekcjach i zaktywizować werbalnie uczniów. Właśnie to stanowi podstawowe zadanie nauczyciela: obudzenie potrzeby wysławiania się, nawiązywania kontaktu z innym człowiekiem, kształcenie postawy otwartości na drugiego. Język traktowany jest w sztuce pisania jako narzędzie służące ludziom do komunikowania się między sobą. Nadaje się w ten sposób zagadnieniom lingwistycznym humanistyczny wymiar, co ułatwia i czyni naturalną realizację idei upodmiotowienia.

Integracja kształcenia polonistycznego

Pojęcie integracji w dydaktyce rozpatruje się w dwu aspektach: merytorycznym i dydaktycznym. Pierwszy dotyczy „wzajemnego uzupełniania się za-

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem, s. 26.

²⁰ Por. A. Dyduchowa: *Metody kształcenia sprawności językowej...*

sadniczych działów przedmiotu zwanego językiem polskim”, drugi zaś – „sposobów wyzyskania wiadomości, które pochodzą z jednego działu nauczania w toku realizacji drugiego”²¹. Innymi słowy, z jednej strony integracja odnosi się do spajania informacji, ponieważ kojarzenie ich, szukanie powiązań między treściami merytorycznymi leży w „interesie” samej dziedziny nauki, z drugiej zaś – łączenie ze sobą wiadomości sprzyja optymalizacji procesu dydaktycznego, gdyż przyswajanie w ten sposób prezentowanego materiału pozwala stopniowo budować hierarchiczną strukturę uogólnień zapewniających operatywność wiedzy. Na tę drugą okoliczność zwrócił uwagę H. Kurczab w pracy *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*²². Przedstawił w niej teoretyczne podstawy tej idei, zaprezentował badania, które dowiodły, że integracja treści kształcenia optymalizuje proces dydaktyczny. Zaproponował także, by elementem łączącym poszczególne działy kształcenia polonistycznego był cel usprawniania języka, właściwy dla ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

Współcześnie dominuje przedstawiona wcześniej koncepcja integrowania kształcenia literackiego z językowym. Ten postulat stał się ważny w wypowiedziach dydaktyków szczególnie po wojnie, wcześniej bowiem problem integracji nie był tak eksponowany. Przyczyna tkwi w nierównoprawnym statusie działu literackiego i językowego w programach nauczania lat pięćdziesiątych, uwypuklających rolę literatury. Po okresie dopominania się o realizację tzw. ćwiczeń niezwiązanych z lekturą²³, które miały podnieść rangę kształcenia językowego, w programie nauczania z 1963 roku nadano im znaczenie, wydzielając nowy dział: ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Dalszych przesunień dokonano w programie „dziesięcioletki”, łącząc te ćwiczenia z nauką o języku. Zmiana korzystnie wpłynęła na nauczanie gramatyki, ponieważ podkreślono praktyczno-normatywną rolę teorii języka. Ćwiczenia w pisaniu podzielono na „formy wypowiedzi” oraz „ćwiczenia związane z kształceniem sprawności językowej”, a z tych z kolei wyodrębniono: ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, gramatyczno-stylistyczne, kompozycyjne, ortograficzne i interpunkcyjne²⁴.

Metodocy interpretowali przedstawiony zapis w taki sposób, jaki zaprezentowała w *Kształceniu języka ucznia w szkole podstawowej* M. Nagajowa. Uznała ona, że zasadniczą funkcję w usprawnianiu języka ucznia pełnią ćwiczenia językowe. Zdefiniowała je w ten sposób:

²¹ H. Kurczab: *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*. Rzeszów 1979, s. 21.

²² Ibidem.

²³ K. Pojawska: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu...*; P. Wierzbicki: *W sprawie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu nie związanych z lekturą*. „Polonistyka” 1961, nr 3, s. 52–55.

²⁴ *Program nauczania dziesięcioletniej szkoły średniej...*

[jest to] świadome stosowanie słów i form gramatycznych w celu zbudowania wyrażenia, zwrotu lub kilkuzdaniowego tekstu, mające za zadanie usprawnić język ucznia w jakimś zakresie²⁵.

Dopiero po tym przygotowaniu można wprowadzić dłuższe formy wypowiedzi²⁶. Dlatego logiczną konsekwencją wyboru tego stanowiska stało się uznanie integracji za główną ideę, ponieważ bez łączenia różnych typów zadań uczniowie zdobywaliby mało funkcjonalne umiejętności, a osiągnięcie sprawności w redagowaniu obszerniejszych tekstów byłoby bardzo trudne.

Metodocy postulowali łączenie poszczególnych ćwiczeń językowych. Na przykład J. Cofalik i I. Tabakowska w pracy *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego* proponują, aby często spotykane błędy w wypowiedziach dzieci stawały się materiałem zintegrowanych ćwiczeń poprawnościowych z zakresu gramatyki, leksyki, ortografii. Pojawił się tam też pomysł, aby ćwiczenia słownikowe były elementem spajającym pozostałe rodzaje wprawek²⁷. Projekt taki szczegółowo opracowała J. Malendowicz. Wykorzystała lekturę tekstów literackich do bogacenia słownictwa biernego, które z kolei stawało się materiałem do ćwiczeń uaktywniających poznany zasób leksykalny. Dostrzegała ona ważną rolę dłuższych form wypowiedzi, stanowiących konieczny kontekst praktycznego wykorzystania poznanych wyrazów. Ćwiczenia słownikowe uznawała za przydatne w zaznajamianiu z zagadnieniami ortograficznymi, gramatycznymi i stylistycznymi²⁸.

Podobną koncepcję wyraził już znacznie wcześniej H. Kien w *Ćwiczeniach stylistycznych...* (1938). Autor zawęził integrowane treści, ograniczając się wyłącznie do zadań opartych na materiale leksykalnym, służącym do usprawniania języka ucznia w zakresie gramatyki, stylistyki i ortografii. Taka wąska realizacja integracji wynikała z ogólnego założenia autora *Ćwiczeń stylistycznych...* Uważał on:

[...] przedmiotem specjalnej troski nauczyciela języka polskiego powinien być sam język polski jako taki, albo inaczej forma wypowiedziana się [...] tym językiem. Treść schodzi na plan dalszy²⁹.

Konsekwencją poglądu H. Kiena było „oderwanie” kształcenia językowego od literackiego, a więc wewnętrzna dezintegracja. Jednakże jego publikacja

²⁵ M. Nagajowa: *Kształcenie języka ucznia...*, s. 35.

²⁶ Ibidem, s. 36–37.

²⁷ J. Cofalik, I. Tabakowska: *Kształtowanie języka ucznia...*

²⁸ J. Malendowicz: *Ćwiczenia słownikowe w kl. V–VIII. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Warszawa 1965.

²⁹ H. Kien: *Ćwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej. Podręcznik metodyczny dla nauczyciela oparty na nowym programie języka polskiego*. Poznań 1938, s. 22.

należy do wyjątków w dwudziestoleciu. Sporadycznie mówiono wtedy o konieczności łączenia różnych ćwiczeń. Dydaktycy proponowali dwojaki sposób wykorzystywania lektury w kształceniu umiejętności językowych. Po pierwsze, miały być inspiracją do własnych twórczych wypracowań – stosowano ten sposób w starszych klasach. Po drugie, lektury stawały się materiałem do ćwiczeń, różnego rodzaju wprawek, prac odtwórczych, polegających na przedagowywaniu pierwowzoru literackiego. Doskonalamo w ten sposób styl, podpatrywano techniki tworzenia tekstów. Dzięki temu, w koncepcjach dwudziestolecia kształcenie literackie łączyło się naturalnie z językowym. Elementem, który spajał działy nauczania, był tekst. Tytuły prac dydaktycznych wydawanych w okresie międzywojennym wyraźnie eksponowały teksty pisane, np.: *Metodyka wypracowań, O wypracowaniach, Z metodyki wypracowań, Wypracowania i ćwiczenia stylistyczne, Nowe prądy w metodyce wypracowań*. Wydaje się, że odpowiednikiem pojęcia „metodyka wypracowań” jest współczesny termin „ćwiczenia w pisaniu”.

Bardzo zbliżony do tych koncepcji jest model, który stworzyła A. Dyduchowa w „sztuce pisania”³⁰. Skupienie uwagi nie tyle na ćwiczeniu, ile na tekście gruntownie przebudowuje sposób realizacji idei integracji w stosunku do wcześniej przedstawionego modelu ćwiczeń językowych. Wszystkie działy stają się wobec siebie równoważne. Literatura, doceniona w kontekście kształcenia językowego, przestaje pełnić funkcję materiału do ćwiczeń: oprócz dostarczania tematów do wypowiedzi, staje się wzorem, gotowym tekstem, który „podpowiada”, jak rozwiązywać problemy techniczne i językowe we własnych wypracowaniach. Kształcenie językowe przestaje być odrębnym działem, służącym poznaniu struktury języka dla samej jej znajomości. W tym modelu ważne jest, w jaki sposób istnieje i zachowuje się owa struktura w konkretnej sytuacji komunikacyjnej i w konkretnym tekście³¹.

Widoczne stają się przyczyny popularności idei integracji w programach, które ukazały się po wojnie. Podkreśla się jej rolę w modelu ćwiczeniowym, gdyż w jego strukturze staje się czymś zewnętrznym. Dlatego, by osiągnąć cel nadrzędny usprawnienia języka ucznia, należy uwzględnić postulat łączenia poszczególnych typów ćwiczeń. Sztuka pisania natomiast, eksponująca tekst jako materiał do zadań, jakie podejmują uczniowie, oraz jako efekt działań dzieci – w naturalny sposób łączy poszczególne działy kształcenia polonistycznego.

Problematyka zintegrowanej edukacji literackiej i językowej wiąże się z kwestią celów dydaktycznych, stawianych ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu.

³⁰ Por. A. Dyduchowa: *Metody kształcenia sprawności językowej...*

³¹ Por. podobne ujęcia: *Nauczanie języka polskiego w kl. 5*. Red. B. Chrząstowska, E. Polański. Warszawa 1985, s. 157; J. Kowalikowa, M. Madejowa, T. Chabińska, B. Maj: *Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej (kl. IV–VI)*. Warszawa 1999, s. 5.

Różne ujęcia celów kształcenia językowego

Podstawowym zadaniem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu jest podnoszenie poziomu umiejętności językowych. Ten cel praktyczny wydaje się oczywisty. Jednakże uczeń, stopniowo doskonalący swą sprawność językową, pracuje także nad innymi kompetencjami, szczególnie intelektualnymi. Dostrzegali to już reformatorzy oświeceniowi, między innymi G. Piramowicz. Zauważył on, że ucznia należy

wprawiać w rozsądek i wskazać mu [...] drogę do myślenia [...], aby nim kierować w poznaniu serca ludzkiego [...], aby ostrzec o przymiotach, własnościach i wadach różnego pisania stylu [...], aby określić rozmaite mówców i mów rodzaje i przyzwoity każdemu rodzajowi skład i postać oznaczyć [...], aby mu podać wzory doskonałej wymowy, dobrego pisanja [...], aby mu nastręczać ćwiczenia przyzwoite³².

Wypowiedź ta dowodzi, że już w czasach oświecenia dbano o pełny rozwój osobowości młodego człowieka: zarówno w sferze intelektu, wrażliwości, jak i umiejętności czytania oraz pisania tekstów; nie zapomniano o wykształceniu estetycznym.

Podobnie szeroko cele dydaktyczne ujmowali autorzy dwudziestolecia międzywojennego. A. Szycówna wymieniała: „ćwiczenie zdolności logicznego myślenia”, „kształcenie wyobraźni i popędu twórczego”, „pogłębianie znajomości języka”, „wytrobienie łatwości i biegłości w wypowiedzaniu myśli na piśmie”³³. H. Rowid twierdził natomiast, że celem praktycznym towarzyszy rozwijanie oryginalności, indywidualności i wrażliwości na świat zewnętrzny³⁴. S. Szober zaś zwracał uwagę na ścisły związek między poziomem umiejętności językowych a poziomem intelektualnym. Twierdził, że prace pisemne najpierw muszą wydoskonalić myślenie, by dostrzegać potem osiągnięcia w sferze językowej³⁵.

W ten nurt myślenia o celach kształcenia wpisują się prace powojennych dydaktyków: M. Kniaginowej i A. Dyduchowej³⁶. Autorka modelu sztuki pisanja tak określała cele kształcenia:

[...] doskonalenie umiejętności systemowej, rozwijanie umiejętności dokonywania różnorodnych operacji językowych z uświadomieniem uczniowi

³² Cyt. za L. Słowiński: *Odważni mądrością. O reformatorach edukacji i nauki polskiej w dobie oświecenia*. Poznań 1988, s. 220.

³³ A. Szycówna: *Metodyka wypracowań...*, s. 4–7.

³⁴ H. Rowid: *Z metodyki wypracowań...*, s. 17.

³⁵ S. Szober: *Zasady nauczania...*

³⁶ M. Kniaginowa: *Prace pisemne z języka polskiego w klasach V–XI*. Warszawa 1966; A. Dyduchowa: *Metody kształcenia sprawności językowej...*

możliwości wyboru różnych kombinacji i struktur dla wyrażenia rozmaitych funkcji wypowiedzi, wyposażania ucznia w umiejętności kategoryzacji sytuacji komunikacyjnej i dostosowania do niej sposobów mówienia, rozwijania wybranych cech osobowości, dbałości o związki między myśleniem a mową, działaniem i pamięcią³⁷.

Autorka zwraca tu uwagę na łączenie kształcenia kompetencji językowej z komunikacyjną, a jednocześnie dostrzega wpływ tej kompetencji na rozwój osobowości dziecka, zwłaszcza takich jej cech, które pozwolą uczniowi „stać się twórcą w dziedzinie ekspresji słownej”³⁸.

Wydaje się, że reprezentanci „ćwiczeń językowych” tylko częściowo wpisują się w tradycję szerokiego ujmowania zadań edukacji językowej. W poradniku metodycznym J. Cofalika i I. Tabakowskiej czytamy, iż „głównym zadaniem nauczyciela jest równoległe kształcenie umysłu i języka”³⁹. Autorzy postulują, aby – kształcąc dłuższe formy wypowiedzi – cel ten głównie realizować, bogacąc wiedzę rzeczową dotyczącą kwestii językowych, oraz za pośrednictwem tematyki i treści wypracowania. Z kolei M. Nagajowa wyraża przekonanie o konieczności korelowania kształcenia językowego z rozwojem myślenia. Proponuje też doskonalenie kompetencji komunikacyjnej, które rozumie dość specyficznie: akceptuje ona sztuczność sytuacji nadawczo-odbiorczych właściwych tylko dla szkoły⁴⁰. Tak więc umiejętności, które uzyskuje uczeń w trakcie edukacji, pozwalają mu dobrze funkcjonować w sytuacjach oficjalnych, w zinstytucjonalizowanych relacjach.

Nasuwa się wniosek, że w modelu ćwiczeniowym postulat szerokiego ujmowania celów kształcenia językowego będzie trudny do zrealizowania i zależny od doboru metod.

Metody kształcenia językowego

Twórcy modelu ćwiczeń językowych odwołują się do ogólnopedagogicznych klasyfikacji, uznając, że sprawność w omawianym zakresie osiągnąć można, stosując metodę działań praktycznych, polegającą na wykorzystywaniu wielu urozmaiconych ćwiczeń językowych. Czynności, które podejmują na lekcjach nauczyciel i uczeń, koncentrować się zatem będą na przedstawieniu i wykonaniu drobnych usprawnień wybranych umiejętności w zakresie słownictwa i frazeologii, poprawnego użycia form gramatycznych, stylistyki i kom-

³⁷ A. Dyduchowa: *Metody kształcenia sprawności językowej...*, s. 37.

³⁸ Ibidem, s. 61–62.

³⁹ J. Cofalik, I. Tabakowska: *Kształtowanie języka ucznia...*, s. 11.

⁴⁰ M. Nagajowa: *Kształcenie języka ucznia...*

pozycji wypowiedzi. Dlatego też w poradnikach metodycznych odnajdziemy projekty działań dydaktycznych, pogrupowanych według wiedzy specjalistycznej. Nie ma w nich klasyfikacji metod (gdyż występuje jedna), są natomiast wyodrębnione typy ćwiczeń doskonalących operowanie środkami językowymi z poszczególnych podsystemów języka.

Tradycja ćwiczeń cząstkowych sięga końca lat dwudziestych. Pojawiły się wtedy publikacje na temat ćwiczeń słownikowych, między innymi autorstwa H. Gaertnera czy J. Bilińskiego⁴¹, podkreślano jednak ich usługową funkcję wobec dłuższych form wypowiedzi pisemnych. W modelu ćwiczeniowym zaś niejednokrotnie proponowano stosowanie zadań polegających na wykorzystaniu zgromadzonego materiału słownikowego do tworzenia oderwanych od siebie związków wyrazowych, a także wypowiedzi. Cel tych działań to zapoznanie ucznia z nowymi środkami językowymi, jak również z możliwościami i ograniczeniami wynikającymi z ich użycia w różnych kontekstach. Założenia te mogą stać się osiągalne, gdy wyeksponowana zostanie praca z tekstem i nad tekstem, w którym sumują się pojedyncze, oderwane od siebie umiejętności zdobywane podczas wykonywania ćwiczeń językowych. Właśnie tworzeniu wypracowań podporządkowane są ćwiczenia redakcyjne i kompozycyjne oraz praca nad formami wypowiedzi. W modelu kształtującym się w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych traktuje się je jednak jako równorzędne typy zadań wobec ćwiczeń cząstkowych, które służą osiągnięciu sprawności językowej przez uczniów. Świadczy o tym pogląd Nagajowej, że tworzenie wypracowań może wpływać na język dziecka, jeśli zdobędzie już ono pewną świadomość językową, jeśli zna „sposoby różnorodnego ujmowania treści w słowa i komponowania jej w dłuższe ciągi”⁴². Redagowanie tekstów poprzedzone jest zatem wykonywaniem wielu ćwiczeń, omówieniem cech gatunkowych szkolnych form wypowiedzi, dla których poradniki metodyczne stworzyły bardzo rygorystyczną poetykę.

Koncepcja ta sytuuje się w opozycji do publikacji dwudziestolecia, w których redagowanie wypracowań miało usprawniać i rozwijać umiejętności językowe dzieci. Wszystkie ćwiczenia propedeutyczne służyły tworzeniu tekstów. Za szczególnie kształcące uznano ćwiczenia redakcyjne, które – według J. Hełm-Pirogowej czy J. Salonięgo – polegać miały na wspólnym redagowaniu wypracowania pisemnego pod kierunkiem nauczyciela, zapoznającego z technikami pracy lub z poprawianiem istniejącego tekstu⁴³. Głównie jednak dbano o to, by wypracowania dziecięce stały się nieskrępowaną ekspresją własnych

⁴¹ H. Gaertner: *Ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej*. Lwów 1927; J. Biliński: *Ćwiczenia słownikowe w związku z wypracowaniami piśmiennymi*. Poznań 1931.

⁴² M. Nagajowa: *Kształcenie języka ucznia...*, s. 193.

⁴³ J. Hełm-Pirogowa: *Metodyka ćwiczeń redakcyjnych*. „Polonista” 1936, z. 1, s. 10–13; z. 2–3, s. 52–60; J. Salonięgo: *Wypracowania piśmienne z języka polskiego*. „Polonista” 1933, z. 4, s. 161–167.

przeżyć. Świadczą o tym polemiki na temat stosowania planów kompozycyjnych, które w opinii W. Szyszkowskiego, J. Mortkowiczowej, H. Rowida krępowały indywidualność ucznia⁴⁴. Inni metodycy zaakceptowali tworzenie tzw. dyspozycji jako ostatniego ogniwa przygotowującego do redagowania pracy pisemnej⁴⁵.

Właśnie przesunięcie punktu ciężkości z ćwiczeń językowych na tekst stanowi główną różnicę między modelem powstającym w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych a „sztuką pisania”. A. Dyduchowa uznała, że przedmiotem doskonalenia sprawności językowej jest „kształcenie umiejętności konstruowania wypowiedzi jako całości”⁴⁶, także „wykorzystywanie postawy badawczej ucznia oraz twórczych aspektów jego praktyki językowej”⁴⁷. Autorka opracowała zwartą i konsekwentną koncepcję kształcenia językowego, w której uszczegółowiła metody dydaktyczne. Nie poprzestała na odwołaniu się do ogólnego stwierdzenia, że w ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu stosuje się metodę działań praktycznych. Wyodrębniła metody: analizy i twórczego naśladowania wzorów, norm i instrukcji, przekładu intersemiotycznego, ćwiczeń okazjonalnych oraz metodę praktyki pisarskiej. Ostatnią z nich wyeksponowała w sztuce pisania, gdyż pozostałe sposoby usprawniania języka wspomagają ją, a pewne jej elementy występują w każdej z wymienionych metod.

Teoretyczny model kształcenia Dyduchowej doczekał się konkretyzacji. Najpełniej i konsekwentnie zastosowano go w cyklu podręczników *To lubię*, szczególnie w *Sztuce pisania* A.Z. Kłakówny⁴⁸. Ten model kształcenia językowego zakłada, że uczeń ma pewną intuicyjną wiedzę na temat języka, ponieważ posługuje się nim na co dzień. Uszczegółowione metody usprawniające język młodego człowieka mają uaktywnić naturalne zachowania językowe i mobilizować go do doskonalenia swoich wypowiedzi. Jak widać, A. Dyduchowa, kładąc nacisk na pozytywną motywację uczniów oraz dając im swobodę w wyrażaniu się, kontynuuje tradycję przedwojennej dydaktyki. Szczególnie metoda praktyki pisarskiej mocno zakorzeniona jest w koncepcjach ruchu nowego wychowania. Nawiązuje do techniki stosowanej przez Freineta, zwanej swobodnym tekstem, w której uczeń podejmuje się redagowania tekstu bez narzucania tematu czy formy, w niezależny sposób wyraża swe emocje, przemyślenia.

⁴⁴ J. Mortkowiczowa: *O wypracowaniach...*; H. Rowid: *Z metodyki wypracowań...*; W. Szyszkowski: *Nowe prądy...*

⁴⁵ A. Szycówna: *Metodyka wypracowań...*; S. Szober: *Zasady nauczania...*

⁴⁶ A. Dyduchowa: *Metody kształcenia sprawności językowej...*, s. 161.

⁴⁷ Ibidem, s. 61.

⁴⁸ Por. np.: B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna: *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla kl. IV – testy i zadania*. Kraków 1994; H. Mrazek, I. Steczko: *To lubię! – ćwiczenia językowe*. Kraków 1994; Z.A. Kłakówna: *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla kl. IV–VI*. Kraków 1993.

Występuje w tej metodzie ogniwo pozwalające doskonalić, wspólnie redagować ostateczny kształt wybranej pracy uczniowskiej⁴⁹. To właśnie wydaje się cenne w pomysłach A. Dyduchowej, ponieważ korzystanie z ćwiczeń redakcyjnych pobudza do refleksji nad własnym tekstem, doskonali tę jedną z najważniejszych umiejętności wyboru odpowiednich środków językowych. Ćwiczenia stają się także ważnym etapem w metodzie norm i instrukcji, którą bardzo często proponuje się w modelu ćwiczeń językowych przy wprowadzaniu dłuższych form wypowiedzi. Określa się ich cechy gatunkowe, stylistyczne, a następnie teorię stosuje w praktyce przy tworzeniu tekstu według wcześniej podanych wskazówek. Z kolei ćwiczenia językowe, które stanowią podstawę modelu reprezentowanego w opracowaniach M. Nagajowej, nazwano w sztuce pisania „okazjonalnymi ćwiczeniami sprawnościowymi”, aby podkreślić ich usługową funkcję wobec tworzonych tekstów.

Metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru ma bogatą tradycję dydaktyczną. Polega ona na analizie tekstu-wzoru pod ściśle określonym kątem. Uczeń wyciąga wtedy wnioski teoretyczne na temat rozwiązywania konkretnych problemów dotyczących tworzenia wypowiedzi pisemnych. Następnie podejmuje wysiłek oderwania się od wzoru, wykonując zadanie transformacyjne, w którym zastosuje w praktyce teoretyczne wnioski. Wreszcie – wykorzystuje zdobyte umiejętności podczas redagowania oryginalnej pracy. Wyraźnie ujawnia się tu specyficzny sposób, w jaki A. Dyduchowa traktuje tekst-wzór. Podobnie, znacznie wcześniej, określił jego charakter T. Szumski w swojej wypowiedzi z 1809 roku, zawartej w *Dokładnej znajomości nauki języka i stylu polskiego*. Proponował on tam, by:

[...] czytywać z uczniami odpowiednie wzory, dopatrywać w nich planu podanych zasad, robić przed nimi gruntowne, co do stylu i myśli uwagi i dopiero według nich, lecz ze zmianą treści, napisane przez uczniów wypracowania wspólnie z nimi krytykować i w klasie poprawiać⁵⁰.

W tej metodzie nie powiela się Herbartowskiego naśladowania odtwórczego, ale, zgodnie z postulatami pedagogiki twórczej aktywności (R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*), odwzorowanie interpretujące rzeczywistość jest naturalnym procesem dla wieku dziecięcego. Przekład intersemiotyczny zaś należy do nowoczesnych metod doskonalących umiejętność zamiany jednego znaku na drugi, między innymi znaków językowych na ikoniczne, teatralne i na odwrót. Tego typu pomysły dydaktyczne powstały pod wpływem współczesnych trendów szkoły francuskiej i angielskiej.

⁴⁹ Por. W. Frankiewicz: *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*. Warszawa 1983.

⁵⁰ Cyt. za: A. Szycówna: *Metodyka wypracowań...*, s. 44.

Wyodrębnione dotychczas różnice między modelem ćwiczeń językowych a sztuką pisania dotyczą kwestii dydaktycznych, ale ściśle wiążą się z problemami merytorycznymi – teoriami językoznawczymi, będącymi ich bazą. Ścisłe powiązanie ćwiczeń praktycznych z nauką o języku, podział metod nie z uwagi na działania podejmowane przez ucznia i nauczyciela, ale z uwzględnieniem wiedzy specjalistycznej, wreszcie koncepcja kształcenia oparta na wykonywaniu ćwiczeń językowych, dzięki którym zapoznaje się dzieci z funkcjonowaniem języka „od podstaw”, pozwala doszukiwać się w modelu powstającym na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych inspiracji w strukturalizmie. „Sztuka pisania” odwołuje się natomiast do pragmalingwistyki, teorii aktów mowy, socjolingwistyki, odnaleźć w niej można także pewne elementy psycholingwistyki. Założenie, że opanowanie języka jest wpisane w możliwości człowieka, że dziecko przychodzi do szkoły z pewną znajomością narzędzia wysłowienia, wobec tego nauczyciel będzie jedynie rozwijał tę umiejętność w procesie dydaktycznym, łączy „sztukę pisania” z teoriami N. Chomskiego oraz z psycholingwistycznym rozumieniem kompetencji i sprawności językowej. Szczegółowo wyjaśnia to J. Porayski-Pomsta w artykule *Zagadnienia sprawności językowej w teorii i praktyce dydaktycznej*⁵¹. Potwierdza te zależności H. Mrazek, współautorka programu *To lubię*, która podkreśla, że w komunikacyjnym modelu kształcenia językowego uczniów dąży się do harmonijnego łączenia podświadomych nawyków wypowiadania z poznawanymi w szkole regułami, tak by nie hamować naturalnego rozwoju języka⁵². Położenie nacisku na poznawanie wielu odmian i stylów, a nie tylko jednej – kulturalnej, rozumienie języka w procesie dydaktycznym jako tworu istniejącego w konkretnych sytuacjach, służącego do porozumiewania się ludzi, zwrócenie uwagi na to, w jakim stopniu podejmowany akt mowy wpływa na odbiorcę, pozwala doszukiwać się związków z pragmalingwistyką, socjolingwistyką, stylistyką i teorią aktów mowy. Podobnie zastąpienie szkolnego nauczania o gatunkach wypowiedzi doskonaleniem umiejętności określania, do kogo się mówi, w jakiej sytuacji, w jaki sposób i jak oddziałuje owa wypowiedź na odbiorcę, świadczy o tych niestrukturalnych źródłach inspiracji w wymienionych wcześniej kierunkach językoznawstwa⁵³.

Widać wobec tego, że model ćwiczeń językowych zamyka się w obrębie wiedzy o języku, wszelkie działania ukierunkowane są na poznanie jego funk-

⁵¹ J. Porayski-Pomsta: *Zagadnienia sprawności językowej w teorii i praktyce dydaktycznej*. „Polonistyka” 1996, z. 4, s. 205–211.

⁵² H. Mrazek: *Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII szkoły podstawowej – umiejętności i wiedza*. W: *II Forum Kultury Słowa. Edukacja językowa Polaków*. Red. W. Miodunka. Kraków 1998, s. 77–78.

⁵³ T. Zgółka: *Kształcenie języka ucznia w szkole a językoznawstwo współczesne*. W: *Zjazd Polonistów 1995 (zagadnienia edukacyjne)*. Red. B. Chrzastowska, Z. Uryga. Kraków 1995.

cjonowania w jednej wzorcowej odmianie. Sztuka pisania natomiast podkreśla społeczny aspekt istnienia języka.

Nasuwa się generalny wniosek – oba modele wpisują się w tradycję myśli dydaktycznej, szczególnie dwudziestolecia międzywojennego. Model ćwiczeniowy pozostaje głównie w warstwie postulatów, które trudno zrealizować w przyjętej przez jego twórców koncepcji. Kształtowała się ona bowiem w odniesieniu do negatywnej tradycji okresu stalinowskiego, kiedy to wyeliminowano kształcenie językowe ze szkoły podstawowej. Dzięki wieloletnim staraniom ten dział powrócił, ale przeceniono wtedy walory teorii języka. Kolejnym etapem myśli dydaktycznej jest „sztuka pisania”, która wiedzę językową przełożyła na zwarty system celów i metod, czyli dostosowała do potrzeb szkolnej edukacji polonistycznej. Efektywność funkcjonowania tego modelu w praktyce wymagałaby jednak odrębnych badań empirycznych.

Малгожата Анёл

ТРАДИЦИИ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В ШЕСТИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме

В статье предпринята попытка сравнения двух моделей формирования практических умений пользования языком. Первая, созданная на рубеже 60-ых и 70-ых годов XX века, названа моделью «языковых упражнений», вторая – «искусством писать». Она является авторской концепцией А. Дыдух, представленной в работе *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów* (*Методы формирования языковых умений учеников*), опубликованной в 1988 году.

Анализ проведен на основе программ обучения, а также методических справочников. Внимание сосредоточено на таких вопросах, как обучение языку в соотношении с литературным и культурным образованием, способ понимания идеи индивидуального подхода к ученикам, а также концепция интеграции частей обучения польскому языку, определение целей и методов, используемых для совершенствования языковых умений.

Разницы, выступающие между отдельными моделями, вытекают из различной интерпретации дидактических традиций в области словесности, а также из использования разных лингвистических теорий. Изъятие обучения языку в сталинский период предопределило вид «языковых упражнений». Их создатели, борясь за возвращение раздела, совершенствующего умения красноречия, переоценили роль специализированных знаний. Очередным этапом развития дидактики польского языка является искусство писать, в котором создана продуманная структура методов, а, следовательно, теоретические знания соотнесены со школьной практикой.

TRADITIONS OF CONTEMPORARY CONCEPTIONS OF LINGUISTIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

Summary

The author of this article attempts to compare two models of developing practical skills of using a language. The first model – established in the 1960s and 1970s – is known as the *language exercise* model. The other – the *art of writing* model – has been created by A. Dyduchowa in her work *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów (Methods of developing pupil's linguistic skills)* in 1988.

This analysis has been based on national curricula and methodology handbooks, focusing on such issues as: linguistic education versus literary and cultural education, understanding a student-oriented approach, integrating the teaching of various segments of Polish studies, defining aims and methods used in developing linguistic skills.

The differences between the models result from different interpretations of the traditional literature on didactics, as well as reference to different linguistic theories. The elimination of linguistic education during the Stalinist period influenced the *language exercise* model. Its authors, struggling to restore the segment concerning the skills of expression, overestimated the importance of specialized knowledge. The *art of writing* is the next step in the development of the methodology of Polish, which was responsible for the creation of a well-thought out structure of method, thus, adjusting the theory to school practice.