

II. Kształcenie językowe

Kordian BAKUŁA

Rozważania
nad koncepcją kształcenia językowego
w szkole podstawowej

Wydaje mi się, że nastał czas stawiania zasadniczych pytań, jako że nastał czas zmiany. Trzeba więc dzisiaj zapytać, czym jest i jakie powinno być kształcenie językowe: jego przedmiot (przedmioty), jego narzędzia, metody, cele. Trzeby pytać, na ile jest ono współczesne i nowoczesne, czy nadąża za rozwojem nauki: lingwistyki, psychologii, dydaktyki, pedagogiki, filozofii. Wiązą się z tym pytania: na ile odpowiada ono potrzebom współczesnego, tj. żyjącego w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych, społeczeństwa polskiego i czy zaspokaja językowe potrzeby Polaków. Czy założenia kształcenia językowego są i powinny być zgodne z tymi potrzebami, czy też bardziej zgodne z założeniami lingwistycznymi, przyjętymi ze względu na system języka? W jakim stopniu kształcenie językowe może i powinno być lingwistyczne, w jakim zaś metodyczne i pedagogiczne, czyli własne? Trzeba też wyraźnie zapytać, czy jest to kształcenie układane z pozycji podmiotu, czy przedmiotu? Jak konstruować je z pozycji podmiotu?

Pytania te patronują rozważaniom nad koncepcją kształcenia językowego w szkole podstawowej. Rozważania te mają charakter krytyczny¹. Podzieliłem je na kilka części. W pierwszej przedstawię w ogólnych zarysach panującą dzisiaj koncepcję kształcenia językowego, w drugiej zajmę się bliżej strukturą tego kształcenia i problemem jego integracji, w trzeciej — nauką o języku wraz z założeniem o jej funkcjonalnym nauczaniu, następnie formami wypowiedzi, wreszcie naukowymi podstawami dzisiejszego kształcenia językowego.

¹ Propozycję pozytywną przedstawiłem w artykule: *Nowa koncepcja kształcenia językowego*. „Ojczyzna-Polszczyzna” 1994, nr 3.

O niej bardzo krótko: w gruncie rzeczy tylko ją zidentyfikuję, żebyśmy się upewnili, że mówimy o tym samym przedmiocie. Mam więc na myśli koncepcję kształcenia językowego wyłożoną w grupie tekstów metodycznych, z których najważniejszy jest program nauczania z 1990 r., wypracowany z programu z 1985 r. Na grupę tę składają się jeszcze podręczniki dla ucznia, podręczniki dla nauczyciela, poradniki metodyczne (jak choćby ostatnio wydany autorstwa Edwarda Polańskiego i Krystyny Orłowej²) i wszelkie inne teksty orbitujące wokół programu. W wymienionych tekstach wyłożona została jedna, ta sama koncepcja kształcenia językowego. Utrzymuje się ona od dwunastu lat, tj. od roku szkolnego 1981/1982, kiedy to do klasy IV szkoły podstawowej wprowadzono nowy program nauczania. Wchodził on sukcesywnie z roku na rok do następnych klas: V, VI, VII, VIII. Całość nowego programu opublikowano w 1985 r. Z pewnymi zmianami utrzymuje się on do dziś.

W koncepcji przyjęto, że nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej składa się z kształcenia językowego oraz literackiego i kulturalnego. Za najważniejsze na tym poziomie nauczania uznano kształcenie językowe, które podzielono na ćwiczenia w mówieniu i pisanii oraz naukę o języku. Podział ten oparto na założeniu, że wyrabianie sprawności językowej (główny cel kształcenia językowego), której służą ćwiczenia, jest uwarunkowane wiedzą o budowie i funkcjonowaniu języka. Wiedza ta jest potrzebna uczniowi do rozumienia zjawisk językowych, sam zaś język traktuje się jako narzędzie porozumiewania się oraz środek wyrażania myśli i uczuć³.

W ramach ćwiczeń w mówieniu i pisanii wyodrębniono formy wypowiedzi i ćwiczenia kształtujące sprawność językową: słownikowo-frazeologiczne, gramatyczno-stylistyczne utożsamione z redakcyjnymi, kompozycyjne, ortograficzne i interpunkcyjne. Zmierza się do tego, by wyposażać uczniów w różnorodne środki językowe służące wyrażaniu myśli i uczuć, by nauczyć świadomego i celowego posługiwania się nimi w różnych formach wypowiedzi.

Na szkolną naukę o języku składa się fonetyka, fleksja ze składnią, słownictwo i słowotwórstwo, pisownia i interpunkcja. Autorzy programu zapewniają: „Wiedza językowa została usystematyzowana nie według działów gramatyki opisowej (wyodrębnionych i stanowiących zamknięte całości), lecz według zespołów zagadnień powtarzających się w kolejnych klasach.”⁴ Na przykład w klasie V występuje fleksja w związku ze składnią i fonetyką,

² E. Polański, K. Orłowa: *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*. Warszawa 1993.

³ MEN. *Program szkoły podstawowej. Język polski, klasy IV–VIII*. Warszawa 1990, s. 3, 47.

⁴ *Program...*, s. 50–51.

a w klasie VI fleksja w związku ze składnią i słowotwórstwo. Za pierwszoplanowe uznano w programie zagadnienia składniowe ściśle powiązane z zagadnieniami fleksyjnymi. W analizie należy uwzględniać znaczenie, formę i funkcję każdego elementu języka. Twierdzi się, że nauka o języku ma charakter systemowy, normatywny i funkcjonalny.

Tak w wielkim skrócie wygląda koncepcja kształcenia językowego w szkole podstawowej dziś panująca. Wszystko wydaje się jasne, logiczne, zrozumiałe, słuszne, oczywiste wręcz w swej słuszności. Podejmę jednak dyskusję z tą koncepcją. Uwagi krytyczne będą dotyczyły struktury kształcenia językowego, jego integracji, samej nauki o języku, form wypowiedzi i podstaw naukowych. Od razu ujawniam swoje stanowisko: uważam, że koncepcja dotychczasowa już się wysłużyła i nie odpowiada wyzwaniom czasu teraźniejszego, że wydaje mi się wadliwa i chybiona. Niewydolność tej koncepcji widać po tym, że nie ma bodaj jednego podręcznika dla ucznia do kształcenia językowego jako całości i po tym, że są odrębne podręczniki do nauki o języku. Właśnie naukę o języku krytykuje najbardziej. Można zająć wobec tego dwie postawy i wyobrazić sobie po pierwsze kształcenie językowe bez gramatyki (!), po drugie — bez gramatyki takiej, jaką mamy od kilkudziesięciu lat. Tu prezentuję postawę drugą — bardziej umiarkowaną.

Struktura kształcenia językowego i problem integracji

Zacznę od pytań. Czy rzeczywiście sprawność językowa jest uwarunkowana wiedzą o budowie języka, szkolną wiedzą o tym, że istnieje jakaś fonetyka, jakaś fleksja, jakaś składnia, że istnieje coś takiego jak deklinacja i koniugacja, że są takie to a takie rodzaje zdań złożonych, że wyrazy łączą się w związki zgody, rzędu, przynależności, itp.? Jeżeli tak, to w jakim stopniu? Czy podzielone na dwie części kształcenie językowe jest celowe i funkcjonalne, tzn. czy dobrze służy osiągnięciu założonych celów? Sądzę, że utrudnia i uniemożliwia. Czy podział ten nie powoduje aby oderwania się jednego działu od drugiego? Owszem, powoduje, co zaraz wykażę na przykładzie podręczników. Czy zatem są i jakie szanse integracji? Nie ma. Czy wreszcie zachować tę strukturę, czy też szukać nowej? Powiadam zdecydowanie, żeby szukać nowej. Jakiej — to sprawa dzisiaj otwarta.

Odpowiadam na pytania. Posługiwanie się językiem jest w bardzo małym stopniu uzależnione od wiedzy o języku takiej, jak w podręcznikach szkolnych, tzn. uświadomionej, wyłożonej *explicite*. Natomiast zależy od wiedzy *implicite*, która ma postać kompetencji językowej w sensie Chomskyego. Przy czym wiedzę tę, kompetencję językową, mamy uwewnętrznioną i w dodatku posiadliśmy ją jeszcze przed pójściem do szkoły. Ale to, czego ludziom potrzeba na co dzień w komunikacji, czego potrzeba ludziom między ludźmi, to nie wiedza o tej

kompetencji, nie wiedza o strukturze języka, lecz na przykład umiejętność posługiwania się nim w pewnych sytuacjach, w pewien sposób, ze względu na odbiorcę. To zatem powinno podlegać kształceniu i takie umiejętności powinny być elementem wykształcenia. Coś takiego jak odrębny, wielki i wielce ważący dział zwany nauką o języku okazuje się więc niepotrzebny, co nie znaczy, że niepotrzebna jest w ogóle wiedza o języku. Potrzebna, ale nie ta, nie taka i nie tyle, lecz w o wiele mniejszym stopniu niż zawiera program i rzeczywiście sfunkcjonalizowana, tj. podporządkowana potrzebom ludzi w zakresie posługiwania się językiem. Jeżeli więc za główne cele kształcenia językowego obiera się formułowanie wypowiedzi, nabywanie umiejętności wypowiadania się w mowie i piśmie, porozumiewanie się z ludźmi, wyrażanie własnych myśli i uczuć, to nauka o języku taka, jak obecnie, wcale temu nie służy. Jest — jak mówią prakseolodzy — nieskuteczna, a nawet przeciwnie skuteczna. Ta wiedza służy jedynie samej sobie. To gramatyka dla gramatyki.

Podział kształcenia językowego na dwie części powoduje oderwanie się jednej od drugiej i w konsekwencji niemożność integracji. Najwymowniejsza pod tym względem jest sytuacja nauki o języku, która zupełnie się wyizolowała nie tylko z kształcenia językowego, ale i z całego kształcenia polonistycznego i żyje od dawna własnym życiem. Z punktu widzenia i powodzenia integracji za wadę należy uznać fakt, że istnieją odrębne, z niczym nie powiązane podręczniki do gramatyki na każdym poziomie nauczania szkoły podstawowej. O ile są przykłady połączenia kształcenia literackiego i kulturalnego z ćwiczeniami w mówieniu i pisanu, jak w klasach IV, V, VI (za sprawą Marii Nagajowej), o tyle nie ma bodaj jednego przykładu połączenia tychże z gramatyką (nauką o języku). Jest nawet tak, że w klasach VII i VIII są odrębne podręczniki do ćwiczeń w mówieniu i pisanu i do gramatyki, co pogłębia i sankcjonuje przepaść między tymi działami.

Wymowa tego faktu jest alarmująca: oto nikomu nie udało się połączyć w jednym podręczniku dla ucznia gramatyki z ćwiczeniami w mówieniu i pisanu czy gramatyki z kształceniem literackim i kulturalnym. Oczywiście, na skutek takiej a nie innej — okazuje się wadliwej — struktury programu i całej koncepcji kształcenia językowego. Rodzi się pytanie o sensowność samej koncepcji. Z całą pewnością należy ją zmienić. Gdyby ktoś nie był o tym jeszcze przekonany, podam dodatkowy przykład podręczników dla nauczyciela (książek przedmiotowo-metodycznych) i wymienionego na początku poradnika. W publikacjach tych omawia się naukę o języku i ćwiczenia w mówieniu i pisanu oddzielnie, nie daje się przykładu, że te dwa działy stanowią funkcjonalną jedność, całość. Nie dając przykładu, zrzuca się integrację na barki nauczyciela.

Zdaje się, że jedynie Maria Dudzik stwarza wizję kształcenia zintegrowanego, o jakie mi chodzi. W jej modelu eksperymentu dydaktycznego naturalnego integrację się nie tylko zakłada, ale i robi. Jak? Tak, że nie robi się lekcji nauki o języku, ale lekcje z kształcenia językowego. Więcej nawet, robi się

lekcje języka polskiego, na których integruje się cały przedmiot: kształcenie językowe z literackim i kulturalnym⁵. To jednak wyjątek. Natomiast w scharakteryzowanym wyżej układzie na integrację nie ma szans. I wszystkim wiadomo, że w tym układzie integracja jest głównie postulowana, nie zaś faktycznie realizowana, że stanowi sprawę od lat nie rozwiązaną i — jak sądzę — w ramach dotychczasowego sposobu myślenia nierozwiązywalną. A w ogóle rzecz wydaje mi się mało sensowna: najpierw się ją dzieli, potem biedzi nad jej integracją. Mam rozwiązanie proste i radykalne: nie dzielić, lecz ustanowić jedno, zintegrowane już w samych założeniach kształcenie językowe.

Szkolna nauka o języku wraz z założeniem o jej funkcjonalnym nauczaniu

Wyżej już ją trochę scharakteryzowałem i przeciwko takiej nauce o języku występuję. Nastąpią teraz uwagi krytyczne.

Szkolna nauka o języku zgodnie ze swoją nazwą jest konstruowana przedmiotowo, czym niewątpliwie bardzo grzeszy. Za przedmiot (nie dostosowany do podmiotu) ma gramatykę opisową współczesnego języka polskiego w wersji skróconej i uproszczonej, i systematycznej, co też jest grzechem (grzeszna jest tu systematyczna kursowość). Najmniejsza częśćka tego przedmiotu to głoska, największa to zdanie, nawet nie wypowiedziane, a tym bardziej nie wypowiedź, co podkreślam. Wbrew zapewnieniom autorów programu materiał gramatyczny ułożono jednak według działów gramatyki opisowej. Innego układu metodyka się przecież nie dopracowała. Skąd zatem to zapewnienie i co takiego w gruncie rzeczy zrobiono z materiałem gramatycznym? Jedyne odwrócono kolejność. Kiedyś materiał postępował od fonetyki do składni, czyli od najmniejszej częśćki do największej, teraz odwrotnie — od składni do fonetyki, jako że składnię uznano za najważniejszą. I w żadnym razie nie da się powiedzieć, że ułożono materiał według zespołów zagadnień. Mamy na przykład w klasie VI fleksję w związku ze składnią i słowotwórstwo, w klasie VII fleksję w związku ze składnią, słowotwórstwo i słownictwo, w klasie VIII fleksję i składnię, słowotwórstwo i słownictwo, fonetykę, co jest ni mniej ni więcej tylko układem według działów gramatyki. Również takie, nagłówki jak: „Czasownik; Rzeczownik; Przymiotnik; Zaimek; Partykuła; Wykrzyknik; Budowa zdania” nie stanowią zespołu zagadnień.

Co takiego ważnego zrobili jeszcze autorzy programu? Powiązali fleksję ze składnią. To taki gwóźdź programu. Ma on być przejawem funkcjonalnego

⁵ Zob. artykuły M. Dudzik publikowane w tomach *Kształcenia językowego w szkole*, a w szczególności sumujący *Ja i świat a nauczanie języka ojczystego*. W: *Kształcenie językowe w szkole*. T. 6. Red. M. Dudzik. Wrocław 1991.

traktowania spraw gramatycznych. Że nauczanie gramatyki ma charakter systemowy zgoda, że normatywny zgoda, ale że funkcjonalny — nie. Na przykład w poradniku metodycznym pisze się tak: „Umiejętność funkcjonalizowania przez nauczyciela wiedzy językowej (uwzględnianie nie tylko formalnych właściwości zjawisk, ale i ich relacji znaczeniowych i pragmatycznych) pozwala usytuować struktury języka na tle tekstu i analizować je pod kątem funkcji w różnych wypowiedziach.”⁶ Da się to przyjąć jedynie jako postulat, ale taki, który nie ma potwierdzenia ani w programie, ani w podręcznikach, w nich bowiem nauka o języku nie wykracza poza składnię, poza zdanie, nie przeradza się w naukę o tekście⁷.

A zatem nie można rozpatrywać jakichkolwiek relacji pragmatycznych. Dla mnie to oczywiste, że dzisiejsza nauka o języku to gramatyka bez pragmatyki. Co zatem rozumie się jako funkcjonalne nauczanie gramatyki? W programie tylko połączenie fleksji ze składnią. Widać, że idzie tu jedynie o funkcjonalność jednego elementu języka wobec drugiego, czyli o funkcjonalność wewnątrz systemu języka. Połączono fleksję ze składnią, by poszczególne klasy wyrazów rozpatrywać pod kątem ich funkcji syntaktycznych oraz by eksponować to, że części zdania są wyrażane przez części mowy, np. przydawka przez rzeczowniki, przymiotniki, liczebniki. Do tego sprowadza się funkcjonalne traktowanie gramatyki. Znaczy to, że rzeczywiście szuka się odpowiedzi na takie pytania: „Jakich części mowy i ich form użyto do budowy wypowiedzenia? Dlaczego takich, a nie innych? Które części mowy wchodzą ze sobą w określone związki? Jaka jest istota tych związków i w czym się one przejawiają?”⁸ Na to zgoda, bo założenia te mają potwierdzenie w materiale programowym, w podręcznikach dla ucznia i dla nauczyciela.

Ale już niestety nieprawdą jest, że w ramach nauki o języku szuka się odpowiedzi na pytania: „Jaką funkcję pełni dane wypowiedzenie w komunikacji językowej i w określonym tekście? Jakie są możliwości przekształcenia wypowiedzeń w zależności od treści i funkcji tekstu?”⁹ Założenia te są w oczywisty sposób niemożliwe od realizacji, jako że — powtórzę — nauka o języku kończy się na zdaniu i nie przeradza w naukę o tekście. Owszem, przekształca się zdania, np. pojedyncze na złożone, i odwrotnie, ale przecież w oderwaniu od funkcji tekstu, całkowicie poza wypowiedzią i poza sytuacją komunikacyjną. Zabrakło najprostszego rozumienia funkcjonalności, którego się właśnie domagam, mianowicie tego, że wypowiedzi ludzi służą im do wyrażania uczuć, postaw, do infor-

⁶ E. Polański, K. Orłowa: *Kształcenie językowe...*, s. 8.

⁷ Co dawno zauważył F. Nieckula: *Kształcenie językowe jako przedmiot nauczania. W: Kształcenie językowe w szkole. T. 1. Red. M. Dudzik. Wrocław 1983, s. 50—51.*

⁸ *Program...*, s. 50.

⁹ Tamże, s. 50.

mowania, oceniania, porównywania, do powitań i pożegnań, prawienia komplementów, chwalenia, obrażania itd.

Podobnie za nieporozumienie uznają inne założenie programowe, to mianowicie, że „główną zasadę porządkowania materiału stanowi obserwacja aktów mowy i dochodzenie do wiedzy o budowie i funkcjach języka w toku ich analizy”¹⁰. Ani w programie, ani w podręcznikach do nauki o języku nie pojawiają się w ogóle jakiegokolwiek akty mowy, nie mówi się o nich ani słowem. Mówi się, co wiemy już, o fleksji ze składnią, o słowotwórstwie, o fonetyce, o częściach mowy i ich odmianie, itd. To nie są akty mowy. Materiał gramatyczny ułożono — co już wykazałem — według działów gramatyki opisowej; akty mowy jako takie nie należą do gramatyki, lecz do pragmatyki.

Swoją drogą szkoda, że nie podjęto dotąd próby uporządkowania materiału z kształcenia językowego według aktów mowy. Dopiero wtedy kształcenie językowe będzie ujęte w aspekcie komunikacji — co dziś większość bezpodstawnie uznaje za rzecz dokonaną — gdy treści tego kształcenia zostaną ułożone na przykład według aktów mowy. Widzę w tym wielką szansę dla nowej metodyki.

Formy wypowiedzi czy akty mowy?

Preferuję akty mowy i dalej powiem, dlaczego.

W żelaznym repertuarze szkolnych form wypowiedzi znajdują się: opowiadanie, opis, charakterystyka, sprawozdanie, rozprawka, notatka, protokół, zaproszenie, telegram, podanie, życiorys, dyskusja. To zestaw tradycyjny, co mówię z przyganą, mocno zakonserwowany, tak mocno, że nawet powtórzony w nowej (zielonej) podstawie programowej¹¹. Wydaje mi się, że dziś to nie wystarczy. Nie wystarczy ani repertuar, ani pojęcie form wypowiedzi, ani metodyka ich uprawiania. Alternatywą są wspomniane dopiero akty mowy czy gatunki mowy (Bachtin), genry mowy (Wierzbicka). Wprowadzenie do podstawy programowej i programów aktów mowy poszerzy pole obserwacji i działań uczniowskich, i dydaktycznych, zbliży kształcenie językowe do życia, do rzeczywistych praktyk mówienia. Gatunki mowy to wartościowy materiał, stanowiący potencjalny klucz do kultury¹², dzięki czemu uczeń ma szansę przejść drogę rozwoju, drogę kształcenia opartego nie tylko na założeniach o kompetencji językowej, ale też — co ważniejsze — kompetencji komunikacyjnej i kompetencji kulturowej.

¹⁰ Tamże, s. 49.

¹¹ Zob. MEN. *Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych kształcenia ogólnego*. Warszawa 1993.

¹² A. Wierzbicka: *Analiza lingwistyczna aktów mowy jako potencjalny klucz do kultury*. W: *Problemy wiedzy o kulturze. Prace dedykowane S. Żółkiewskiemu*. Red. A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz. Wrocław 1986.

Tę ostatnią warto widzieć w szerokiej, siemiotycznej, perspektywie kształcenia językowego.

Formy wypowiedzi nie stwarzają takiej szansy ani uczniowi, ani metodyce: jest ich mało (mało w porównaniu z ogromną ilością aktów mowy, z których wiele można wprowadzić do nauczania zamiast zbędnej wiedzy gramatycznej), stanowią tradycyjną, zakonserwowaną, zamkniętą wręcz listę, spełniając się przede wszystkim tylko w obiegu szkolnym. Dlatego potrzebne w szkole są wypowiedzi naprawdę żywe na co dzień, bliskie ludziom i atrakcyjne dla nich, popularne, spontaniczne i z potrzeby przez nich uprawiane, jak — oprócz rozmowy — żart, kawał, flirt, spór, kłótnia, przechwałka, prośba, pytanie. Przydadzą się też poważniejsze gatunki mowy, regulujące oficjalne życie społeczne: zawiadomienie, ogłoszenie, okólnik, zarządzenie, porządek dzienny; przydadzą się też gatunki nieczęste, ale bardzo ważne w pewnych okolicznościach: kondolencje, gratulacje, przeprosiny, komplement, usprawiedliwienie, skarga, donos, świadectwo, toast.

Z powodzeniem można chyba odwołać się do tradycji retorycznej. Przy pisaniu rozprawki ożywają ćwiczenia zwane tezą, uzasadnieniem, zbijaniem, ale nowe dziś będą: chreja (rozwińcie sentencji, przysłowia, aforyzmu), analizowanie zdania utartego, dekret prawny, pochwała, nagana. Oprócz tego retoryka stwarza dużo więcej możliwości i kto wie, czy nie warto by nadać kształceniu językowemu charakteru do pewnego stopnia neoretorycznego.

Blizszego rozpatrzenia i konkretnych decyzji wymaga to, co z repertuaru aktów mowy miałyby wejść do podstawy programowej i do programów.

Naukowe podstawy obecnej koncepcji kształcenia językowego

Zacznę od podstaw naukowych szkolnej nauki o języku. Oczywiście, są to podstawy lingwistyczne, trzeba dodać — w ujęciu strukturalnym. Zgodnie ze swoją nazwą, nauka o języku nastawiona jest, tak jak lingwistyka, na system języka. Konstruuje się ją przedmiotowo. (To jeden z największych zarzutów, jaki można jej postawić z punktu widzenia metodycznego, pedagogicznego, jako że wszelkie kształcenie powinno być konstruowane przede wszystkim podmiotowo). Decydują o tym między innymi osoby, językoznawcy, autorytety, którym ulega szkolna dydaktyka. Ich zaletą jest świetne przygotowanie lingwistyczne, teoretyczne, ale wadą to, że nie znają szkoły (tu — podstawowej), nie znają ucznia. Znają przedmiot, nie znają podmiotu. I mimo to biorą się do układania programu szkolnego, który — nic dziwnego — zdominowany zadaniami poznawczymi staje się nadmiernie teoretyczny, naukowy. Taka jest gramatyka w szkole podstawowej.

Język polski przeszedł od czasów międzywojennych zmienną ewolucję. W międzywojniu Zenon Klemensiewicz pisał podręczniki do szkoły podstawowej i gimnazjum pod tytułem *Język polski. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla...*, natomiast w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych powstała nauka o języku w szkole podstawowej, czemu patronował nie kto inny jak... Klemensiewicz. Podkreśliłem ćwiczenia i pogadanki, bo na nich mi zależy. Sądzę, że dziś, w czasie reformy, gramatykę na poziomie szkoły podstawowej można z powodzeniem, ekonomicznie, atrakcyjnie uprawiać nie naukowo i teoretycznie, ale ćwiczeniowo, zadaniowo, działaniowo i pogadankowo. Przy czym pogadankowo już nie jak Z. Klemensiewicz, lecz jak Jan Miodek w *Ojczyźnie polszczyźnie dla uczniów*. To książeczka rzeczywiście dla uczniów, w przeciwieństwie do obowiązujących podręczników. Ma więcej zalet dydaktyczno-pedagogicznych niż tamte.

Wiemy, że nauka o języku ma oparcie w gramatyce opisowej, jest nią po prostu. Zapytam, czy metodyka zareagowała i jak na rewolucyjną teorię N. Chomskyego¹³. Niechętnie, z rezerwą. Wprawdzie pojęciem kompetencji językowej posługują się wszyscy, ale jednak metodyka nie dorobiła się związków metodologicznych z gramatyką generatywną. Wprawdzie podlega ona od lat krytyce jako teoria przydatna w nauczaniu (i ja także przecież nalegam na odejście od abstrakcyjnej gramatyki na rzecz konkretnej, sytuacyjnej gramatyki), niemniej cały świat robił z niej dydaktyczny użytek. W Polsce — o ile wiem — nie istnieje metodyczne studium pod tytułem *Gramatyka generatywno-transformacyjna a nauczanie języka polskiego* bądź podobne. To przecież kolosalne zapóźnienie. Cemu w swoim czasie nie podjęto takiej próby, można się domyślać. Raz stało się tak najprawdopodobniej pod wpływem tradycyjnej gramatyki opisowej, która w nauczaniu, jakże tradycyjnym, ma mocną pozycję. Drugi raz — strach przed nowinkami. Jeszcze parę lat temu, w 1989 r., Jerzy Podracki przestrzegał przed nowinkami metodologicznymi¹⁴. (Wtrącę w nawiasie, że 1989 r. o gramatyce generatywnej sądzić, że jest to nowinka, można chyba tylko w Warszawie. A mówiąc poważnie, jest to rzeczywiście nowinka — na tle naszego zapóźnienia). Zastrzegę się, by nie być źle zrozumianym, że nie namawiam do pogoni za nowinkami. Namawiam do nadążania za rozwojem dyscyplin pokrewnych.

Metodologię rozpatrywania problemów nauki o języku przedstawił dość już dawno temu Michał Jaworski¹⁵. Jego opracowanie, jedyne na taką skalę, obowiązujące do dziś, mocno zależy od *Gramatyki w szkole* Jana Tokarskiego z 1966 r. Nie wspomnę już o tym, że myślenie o nauce o języku determinowane jest ciągle przez powojenne i jeszcze przedwojenne opracowania Z. Klemensie-

¹³ Zob. np. N. Chomsky: *Zagadnienie teorii składni*. Tł. I. Jakubczak. Wrocław 1982.

¹⁴ *W Dydaktyce składni polskiej*. Warszawa 1989, s. 8.

¹⁵ M. Jaworski: *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1978.

wicza¹⁶. Dziś to nie wystarcza. Czas poszedł naprzód. Czas zatem wziąć pod uwagę i wykorzystać teoretycznie i praktycznie najnowsze osiągnięcia psychologii, nauki o poznaniu, psycholingwistyki, socjolingwistyki, lingwistyki, tj. tu szczególnie teorii aktów mowy, lingwistyki tekstu, gramatyki kognitywnej oraz semiotyki (pragmatyki i semantyki), logiki, filozofii języka. Dyscypliny te mogą wspomóc koncepcyjne myślenie o kształceniu językowym¹⁷, które — mam wrażenie — zatrzymało się na tym, co wymyślano paręnaście lat temu.

Zatrzymam się krótko przy socjolingwistyce, z której korzystają autorzy zajmujący się ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Co innego jednak przywołać przy okazji, przy szczegółach wiedzę socjolingwistyczną, a co innego organizować całe kształcenie językowe w ujęciu socjolingwistycznym, jak proponuję. Dlatego uważam, że w myśleniu koncepcyjnym o kształceniu językowym socjolingwistyka nie została należycie wykorzystana. Jak to robić, pokazują autorzy zachodni, na przykład O. Criper i H. G. Widdowson w artykule *Socjolingwistyka a nauczanie języka*¹⁸. Artykuł dostarcza wielu pobudek do układania kształcenia językowego w aspekcie komunikacji czy też w aspekcie socjolingwistycznym. Gdyby to chcieć robić na poziomie koncepcji i konsekwentnie, to do metodyki kształcenia tak rozumianego powinny wejść takie zagadnienia i pojęcia, jak cel, rola językowa czy komunikacyjna, zachowanie językowe, zdarzenie językowe, zróżnicowanie kodu, funkcje mowy, dyskurs. Pojęcia te decydowałyby o doborze i układzie treści programowych; wiemy, że nie decydują. Chlubnym wyjątkiem w metodyce polskiej są prace Bożeny Cząstki i Heleny Synowiec¹⁹. Autorki od paru ładnych lat szeroko i konsekwentnie wykorzystują zdobycze socjolingwistyki do badań kształcenia sprawności językowej w śląskim środowisku gwarowym. Wydany 1983 r. *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego* był dla metodyki szansą dogonienia świata. Niestety tak się nie stało, bo metodyka polska okazała się niezdolna do szybkiego reagowania. To nieumiejętność szybkiego znajdowania sobie nowoczesnych podstaw naukowych. Przy okazji zasadnicza wątpliwość: czy istnieje w Polsce językoznawstwo stosowane?

¹⁶ Np. tenże: *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*. Warszawa 1929; również prace przedrukowane w zbiorze: *Ze studiów nad językiem i stylem*. Warszawa 1969 i wiele innych.

¹⁷ Tu proponuję własną rozprawę doktorską, pisaną pod kier. doc. dr hab. Marii Dudzik, obronioną w 1993 r.: *Kształcenie językowe w świetle psycholingwistyki i lingwistyki tekstu. Próba nowej metodyki*.

¹⁸ Artykuł znajduje się w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. T. 1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*. Red. J. P. B. Allen, S. Pit Corder. Red. wyd. pol. J. Rusiecki. Warszawa 1983. Zob. też nie mniej ważny tom 2.

¹⁹ B. Cząstka, H. Synowiec: *Kształcenie sprawności językowej (ćwiczenia dla uczniów środowiska śląskiego)*. Kraków 1990; H. Synowiec: *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*. Katowice 1992.

Ponieważ według mnie nie język jako system powinien stanowić główne zainteresowanie metodyki kształcenia językowego, lecz użycie tego języka przez ludzi, a w jeszcze większym stopniu sami ci ludzie posługujący się tym językiem, ludzie mówiący, dlatego właściwa będzie przede wszystkim jakaś teoria pragmatyczna. Akuratna w metodyce wydaje się teoria aktów mowy czy też teoria gatunków mowy M. Bachtina²⁰. Tę zresztą wyzyskała już Anna Dyduchowa w pracy o metodach kształcenia sprawności językowej²¹. W polu widzenia warto też mieć lingwistykę tekstu, teorię tekstu i starą, ale odnowioną, retorykę. Coś z wymienionych dziedzin weszło już do metodyki, ale tylko coś i to przypadkowo, jako rzeczy nowe dodane do starych, a przecież można by pod ich wpływem zmienić samą koncepcję, np. kształcenia ujętego w aspekcie komunikacji. Owszem, ćwiczenia w mówieniu i pisanu jakoś ten aspekt uwzględniają, natomiast nauki o języku w tym ujęciu nie pokazano. I nie da się tego zrobić przy zachowaniu obecnej jej postaci.

Nauczanie języka w aspekcie komunikacji, co powszechnie głosi się w metodyce (postulat słuszny, lecz nie realizowany), pociąga za sobą wiele konsekwencji, niestety prawie nie dostrzeganych. Oto niektóre z nich:

- 1) trzeba wyjść poza język, poza system języka i pójść w stronę pragmatyki;
- 2) w kształceniu językowym trzeba mówić nie o gramatyce, nie o zdaniu przede wszystkim, lecz o wypowiedzi, o akcie mowy;

- 3) spojrzeć na samą gramatykę inaczej: na przykład stwierdzić, że jest jej za dużo i że nie takiej, jak rzeczywiście przyda się ludziom; albo patrzeć na dźwięki mowy nie jako na zbiór cech dystynktywnych, lecz jak na coś, co utrudnia lub ułatwia porozumiewanie (słyszenie, rozumienie, wytwarzanie); na przykład konsekwentnie włączyć coś takiego jak aktualne rozczłonkowanie zdania, skoro ma być ujęcie komunikacyjne;

- 4) trzeba mówić o pewnych rozpoznanych przez Bachtina aspektach wypowiedzi: o tym, że wypowiedź ma autora i zaadresowanie (zdanie tego nie posiada jako jednostka strukturalna, abstrakcyjna), że jest dialogowa i podmiotowa, że ma charakter ekspresywny. W *Słowniku terminów literackich* wymienia się takie oto aspekty tekstu: hierarchiczność, ponadzdaniowość, koherencję, podmiotowość, komunikacyjność, dialogowość, wielowypowiedzeniowość, pragmatyczność, fortunność, illokucyjność. Natomiast we *Wstępie do lingwistyki tekstu* podaje się siedem kryteriów tekstowości takich, jak: spójność, koherencja, intencjonalność, akceptabilność, sytuacyjność, informatywność, intertekstowość²². Z tego wszystkiego robi się w metodyce dwie, trzy rzeczy.

²⁰ M. Bachtin: *Estetyka twórczości słownej*. Tł. D. Ulicka. Warszawa 1986.

²¹ A. Dyduchowa: *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków 1988.

²² R.-A. de Beaugrande, W. U. Dressler: *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Tł. A. Szwedek. Warszawa 1990.

Mamy zatem więcej, niż chcemy wykorzystać. Wykorzystać nie przez dodawanie ich do siebie, lecz w ramach nowej, spójnej koncepcji kształcenia;

5) jeżeli ma to być nauczanie w aspekcie komunikacji, to trzeba mówić o czymś takim, jak zachowanie językowe, zdarzenie językowe bądź też proponuje fakt językowy analogicznie do faktu literackiego, mówić o zróżnicowaniu kodu, o dyskursie, o stylach funkcjonalnych i funkcjach wypowiedzi, w szczególności o jednej z nich, mianowicie funkcji interpersonalnej. Kto wie, czy nawet nie lepiej byłoby zastąpić ujęcie komunikacyjne ujęciem interpersonalnym (chodzi o terminy, bo przedmiot jest podobny);

6) trzeba zakładać rozwijanie kompetencji komunikacyjnych (jak robią to M. Dudzik i A. Dyduchowa), do czego przydatniejszy będzie opis socjolingwistyczny niż czysto lingwistyczny;

7) trzeba by nauczać języka kontekstowo i sytuacyjnie, i wykonawczo, co wymaga wypracowania odpowiednich metod;

8) jeżeli nauczanie ma być komunikacyjne, to trzeba by włączyć do niego wiedzę uczniów o świecie, nie tylko wiedzę o języku, jak też wszystkie główne umiejętności racjonalnego zachowania się ludzi w ogóle: rozwiązywanie problemów, planowanie, budowanie i testowanie hipotez, porównywanie wzorców, łatwość przetwarzania oczekiwanych lub prawdopodobnych wystąpień tekstowych (zachowań językowych), trudność przetwarzania wystąpień nieoczekiwanych lub nieprawdopodobnych, redukowane złożoności wypowiedzi (np. do streszczenia), podtrzymywanie ciągłości²³ (np. w rozmowie, co łatwe, lub w dużej pracy pisemnej, co trudniejsze);

9) wreszcie i to trzeba wziąć pod uwagę, że na komunikację składają się obok realizacji językowych także realizacje niejęzykowe (uwzględnia to w swoich pracach M. Dudzik).

²³ Tamże, s. 273—274.

Кордиан Бакуѡ

РАССУЖДЕНИЯ НАД КОНЦЕПЦИЕЙ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

В статье содержатся критические рассуждения над настоящей концепцией языкового обучения в начальной школе. Автор задумывается над структурой языкового обучения и связанной с ней проблемой интеграции, над школьной наукой о языке вместе с предпосылками о её функциональном обучении, над формами высказывания, а также научными основами концепции.

Из критики вытекаем несколько выводов: надо выйти за систему языка в сторону прагматики, в основном говорить не о склонении слов и предложении, но и высказывании, об акте речи, об этом, что высказывание имеет автора и адрес, что есть диалоговым и субъектным, говорить о языковых поведениях и функциональности высказывания (к чему более придатным является социологическое описание, не только лингвистическое), развивать коммуникативную компетентность, обучать языку контекстно, ситуационно и исполнительски, включить в это обучение знание о мире (познание) не только о грамматике, учитывать неязычный аспект общения людей.

Kordian Bakula

DELIBERATIONS ON THE CONCEPTION OF LANGUAGE EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL

Summary

The current conception of language education in the primary school is here subjected to a critical review. The author directs his attention to the structure of language education and the associated problems of integration, also to the study of language in schools together with the principles of its functional teaching, and also the forms of utterances and also the scientific bases of this conception.

From criticism, several conclusions may be drawn: it is necessary to go beyond the language system in the direction of pragmatics, to speak principally not of declensions and conjugations of words and sentences, but of the utterances, of the act of speech, how this utterance has an author and an addressee, that it is a dialogue and subjective entity, to speak of lingual behaviour and the functional nature of utterances (for which the sociolinguistic description is more suitable than the merely linguistic), to develop communicational competence, to learn contextual, situational and executive language, to combine with this teaching some knowledge of the word (cognition) and not merely about grammar, to take into account the non-language aspect of communicative understanding among people.