

Agnieszka RYPEL

Wychowanie językowe, czyli jak scalić rozproszoną świadomość językową

Świadomość językową można definiować na wiele sposobów, rozmaicie akcentując konstytuujące ją elementy (zob. Gajda 1987; Markowski 1992; Polański [red.] 1993; Zgółka 1996; Porayski-Pomsta 2002). Składają się na nią zarówno intuicyjna, jak i lingwistyczna wiedza o języku znajdujące swój wyraz w zachowaniach językowych, za pomocą których użytkownicy języka informują o swoich potrzebach, przeżyciach i stanach, opisują rzeczywistość i wpływają na nią. Przejawem świadomości językowej mogą być także sądy o języku oraz poglądy na temat jego poprawności i reguł funkcjonowania oraz ocena przydatności stosowania tych reguł w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Wybór właściwych środków językowych oraz ich wartościowanie wymagają odwoływania się do odpowiednich kategorii i mierników. Ważne jest, aby spełnianie takich kryteriów, jak zgodność z normą gramatyczną czy skuteczność, nie stało się celem samym w sobie i aby nie przesłoniło rzeczywistego, międzyludzkiego wymiaru komunikacji. Dla edukacji szkolnej istotne znaczenie ma właśnie ten głębszy, teleologiczny wymiar kształtowania świadomości językowej młodego pokolenia. Konieczne jest zatem jasne określenie nadrzędnego celu wprowadzania do kolejnych podstaw programowych elementów składających się na ową świadomość. W przeciwnym razie zdeintegrowane nauczanie strategii komunikacyjnych, norm poprawnościowych czy wiedzy o systemie językowym nie zaowocuje wykształceniem człowieka, który językiem posługuje się z pełną świadomością, tzn. z odpowiedzialnością za etyczny wymiar komunikacji.

Pojęciem, które mogłoby posłużyć do scalania elementów świadomości językowej, rozproszonych w różnych częściach podstaw programowych nauczania języka polskiego na poszczególnych etapach edukacji, jest *wychowanie*

językowe. W edukacji polonistycznej ma już ono pewną tradycję, nigdy nie zostało jednak należycie zdefiniowane i opisane. Można nawet powiedzieć, że pojęcie to poszło nieco w zapomnienie jeszcze zanim jego potencjał aksjologiczny i dydaktyczny rozpoznali metodycy i nauczyciele. Warto je zatem doprecyzować i określić jego cele we współczesnej rzeczywistości szkolnej.

1. Węższe rozumienie znaczenia pojęcia *wychowanie językowe*

Jako pierwsi pojęciem *wychowanie językowe* zaczęli posługiwać się badacze i praktycy zajmujący się różnego typu zaburzeniami mowy oraz akwizycją języka przez małe dzieci, w tym także, jak np. Bronisław Rocławski (1995), ćwiczeniami przygotowującymi intelektualnie oraz sprawnościowo do nauki czytania i pisanie. Termin *wychowanie językowe* to dosłowne tłumaczenie nazwy dyscypliny, jaką jest logopedia (*logos* – ‘słowo, mowa’ i *paideia* – ‘wychowanie’). W tym znaczeniu można go spotkać w pracy Janiny Wójtowicz *O wychowaniu językowym* (1997), w przewodniku encyklopedycznym *Logopedia w pytaniach i odpowiedziach* (Gałkowski, Jastrzębowska [red.] 2003) czy w artykule Józefa Porayskiego-Pomsty zatytułowanym *O wychowaniu językowym w domu i przedszkolu* (2003). Do celów wychowawczo-terapeutycznych i korekcyjnych tak rozumianego wychowania językowego zalicza się:

- usprawnienie narządów artykulacyjnych i opanowanie poprawnych nawyków językowych;
- rozwijanie kompetencji społecznych poprzez tworzenie sytuacji sprzyjających spontanicznemu wypowiedaniu się;
- polepszenie społecznego funkcjonowania wychowanka i zdobycie przez niego nowych doświadczeń werbalnych;
- rozwijanie i usprawnianie procesu komunikacji w stopniu pozwalającym na samodzielne radzenie sobie w życiu (zwłaszcza w przypadku charakteryzujących się oligofazją osób upośledzonych, których mowę charakteryzuje ubogie słownictwo, agramatyzm, wadliwa artykulacja i echolalia);
- wprowadzanie zagadnień związanych z szeroko rozumianą kulturą słowa, a zwłaszcza kwestiami poprawnościowymi, wulgaryzacją języka i nie stosowanymi zachowaniami językowymi (zob. Wójtowiczowa 1997; Jastrzębowska 1999).

W logopedii używa się także terminu *domowe wychowanie językowe*. Logopedzi wychodzą z założenia, że właściwy rozwój sprawności językowych, w tym także artykulacyjnych oraz komunikacyjnych, zapewnić może wyłącznie współpraca ze środowiskiem rodzinnym dziecka. Rodzice i opiekunowie (głównie poprzez odpowiednio ukierunkowane zabawy) mogą stymulować

rozwój zarówno mowy dziecka, jak i jego kompetencji społecznych. Za podstawowe zasady wychowania językowego uznaje się dostarczanie prawidłowych wzorców zachowań językowych przez osobisty przykład nauczycieli, terapeutów i opiekunów oraz udzielanie informacji o otoczeniu przyrodniczym i społecznym dziecka. Nie mniej ważne jest instruowanie i wspieranie wysiłków małych podopiecznych oraz okazywanie szacunku dla podejmowanych przez dzieci prób. Jerzy Porayski-Pomsta zwraca uwagę, że partnerskie traktowanie dziecka w rozmowie powinno przebiegać zgodnie z zasadami konwersacyjnymi Paula Grice'a, a zwłaszcza z zasadami kooperacji, ilości, jakości i sposobu (Porayski-Pomsta 2003: 204–205).

2. Filozoficzne, aksjolingwistyczne i pedagogiczne inspiracje szerszego rozumienia pojęcia *wychowanie językowe*

Termin *wychowanie językowe* używany w szerszym znaczeniu pojawiał się w edukacji polonistycznej jako konsekwencja procesu, na który złożyły się: rozwój filozofii personalistycznej, rozkwit polskiej aksjolingwistyki oraz swoisty zwrot aksjologiczny w pedagogice.

Idea personalizmu pojawiła się w wielu współczesnych filozofiach teistycznych o profilach moralno-społecznych, fenomenologicznych, ewolucyjnych czy egzystencjalnych. Dla badań lingwistycznych i pedagogicznych najbardziej istotne okazały się jednak koncepcje Paula Ricoeura i Hansa Geорга Gadamera oraz filozofia dialogu Martina Bubera (1992), którą w Polsce rozwijali między innymi ks. Józef Tischner (2006) oraz Jerzy Bukowski (1987). W ich ujęciu dialog nie może być traktowany instrumentalnie jako jedna z metod użytecznych do osiągnięcia jakiegoś konkretnego celu, ale jako podstawa interpretacji każdej ludzkiej interakcji. Dialogowanie to nie akt, ale proces, w którym osobę ludzką uważa się za wartość, ponadto sama przestrzeń dialogu to przestrzeń aksjologiczna uporządkowana przez wartości (Tischner 1977: 83). Konsekwencją założenia, że człowiek realizuje się przez mówienie, a język to manifestacja jego sposobu myślenia, jest przekonanie, iż działań językowych nie można sprowadzić jedynie do odtwarzania wzorów językowych, społecznych i pragmatycznych, lecz należy także uwzględnić osobowy wymiar komunikacji.

Rozwój polskiej aksjolingwistyki przypada na przełom lat 80. i 90. XX wieku i zbiega się z ważnymi dla naszego kraju przemianami ustrojowymi. Zapoczątkowała go książka Jadwigi Puzyniny *Język wartości* (1992) oraz kolejne teksty tej badaczki opublikowane m.in. wespół z Anną Pajdzińską (1996). Do rozwoju aksjolingwistyki przyczyniły się również prace Jerzego Bartmińskiego, np. projekt słownika aksjolingwistycznego, redakcje tomów

Nazwy wartości (1993), *Język w kręgu wartości* (2003), a także wcześniejsza książka Tadeusza Zgółki *Język wśród wartości* (1988). Znaczące okazały się również prace Małgorzaty Marcjanik poświęcone polskiej grzeczności językowej (1997).

Zwrot aksjologiczny w polskiej pedagogice, który również był efektem zmian zaszłych po 1989 roku, wiąże się, najogólniej rzecz ujmując, z nurtem zainspirowanej pracami Carla R. Rogersa, pedagogiki humanistycznej i jej konkretnymi realizacjami, np. pedagogiką osoby, pedagogiką *Gestalt* (pedagogiką postaci), czy pedagogiką wartości. Wspólne założenia filozoficzne, antropologiczne i psychologiczne tych nurtów wychowania i edukacji koncentrują się wokół pojęć osoby, a w centrum rozważań stawiają takie wartości, jak dobro i rozwój indywidualny, traktowane jako nadrzędne zasady, którym należy podporządkować wszystkie działania wychowawcze. Z człowieka czyni się podstawową i niepowtarzalną kategorię pedagogiczną, tym samym odrzucając dualizm: przedmiot – podmiot wychowania. Każde wychowanie staje się zatem „spotkaniem podmiotowym” i opiera się na aksjologicznie zorientowanym systemie wartości (zob. Michałowski 1993; Olbrycht 2000; Gajda [red.] 2000).

Wszystkie przedstawione tu nurty odcisnęły swoje piętno na edukacji polonistycznej. Początek lat 90. przyniósł m.in. znaczące opracowanie Tadeusza Patrzalka poświęcone dydaktyce mówienia o wartościach i ocenach (1992). Autor przedstawił w nim czterozadaniowy model kształcenia językowego dotyczący różnych płaszczyzn języka:

- teoretycznego opisywania struktury języka (co?);
- wyjaśniania użytecznych funkcji elementów języka (po co?);
- wykorzystywania języka zgodnie z normami – poprawnościową i estetyczną (jak poprawnie i ładnie?);
- posługiwania się językiem zgodnie z etyką mówienia – jak działać językiem dla dobra (jak uczciwie?).

Kolejną ważną pozycją była książka Marii Nagajowej *Nauka o języku dla nauki języka* (1994), w której autorka przypisała aspekt aksjologiczny wybranym składnikom szkolnej nauki o języku.

3. Wychowanie językowe we współczesnej edukacji polonistycznej

Termin *wychowanie językowe* w odniesieniu do edukacji polonistycznej pojawił się po raz pierwszy w programie nauczania języka polskiego „*To lubię!*” (I wyd. 1995). Przez autorki programu, Zofię Agnieszkę Kłakównę i Marię Jędrychowską nie został zdefiniowany *expressis verbis*, ale tabelaryczny

układ programu sugeruje, że to właśnie wychowanie językowe uczyniły one dominantą edukacyjną koncepcji swej serii „*To lubię!*” (zob. ryc. 1).

2. ZARYS PROBLEMATYKI DLA POSZCZEGÓLNYCH KLAS

WYCHOWANIE JĘZYKOWE	
Kształcenie językowe (zauważyć • zrozumieć wypowiedzieć • wyrazić)	Kształcenie kulturowo-literackie (przeczytać • przeżyć zrozumieć • skomentować)

Ryc. 1. Fragment tabelarycznego ujęcia treści kształcenia w programie nauczania języka polskiego

Źródło: Kłakówna, Jędrychowska, Mrazek, Steczko 1995: 23).

Koncepcja ta stanowi twórczą interpretację znaczącej nazwy przedmiotu nauczania – „język polski”. Zmierza ona do rozwijania kompetencji komunikacyjno-językowych osadzonych głęboko w etyce mówienia. Taka optyka przedmiotu zakłada stałą relację między działaniem, poznaniem oraz polem aksjologicznym wiedzy i działania. W wymiarze pragmatycznym ćwiczenia językowe zaproponowane w programie i podręcznikach serii „*To lubię!*” mają prowadzić ku umiejętności budowania językowego, a więc zintelektualizowanego obrazu świata i siebie. Kształcenie językowe polega zatem na rozwijaniu języka dziecka na dwu poziomach:

- na poziomie komunikacji potocznej, uwzględniającej codzienne sytuacje, wymagające zróżnicowanego repertuaru zachowań językowych; przy czym kierunek działań wyznacza hasło-podtytuł: „zauważyć – zrozumieć – wypowiedzieć – wyrazić”;

- na poziomie oczekiwanym w związku z odbiorem coraz bardziej skomplikowanych, różnorodnych tekstów kultury, w tym również kultury masowej, lecz przede wszystkim wysokiej kultury artystycznej (Kłakówna, Jędrychowska, Mrazek, Steczko 1995).

Termin *wychowanie językowe* pojawił się także w podstawie programowej z 1999 roku, która weszła w życie wraz z reformą organizacyjną polskiego szkolnictwa polegającą na wprowadzeniu czterech etapów edukacji. Nie bez znaczenia jest fakt, że autorki programu *To lubię!* były współredaktorkami tego dokumentu. Wychowanie językowe zostało wspólnie z rozbudzaniem wrażliwości estetycznej wymienione jako pierwsze zadanie szkoły na drugim etapie edukacji. Termin ten pozostał w kolejnej podstawie programowej z 2002 roku. W aktualnie obowiązującej podstawie, która weszła w życie w 2009 roku, nie ma go już jednak wcale. Warto zauważyć, że w podstawie programowej dla szkoły podstawowej z 1999 roku, w której przywołano po raz pierwszy termin *wychowanie językowe*, treści, które mogłyby służyć jego

realizowaniu na lekcjach języka polskiego, ograniczają się w istocie do kilku zaledwie ogólnych zagadnień dotyczących osiągnięć w zakresie:

– mówienia: 1) z przejrzystością intencji i z uwzględnieniem różnorodnych sytuacji, ról i kontaktów międzyludzkich (oficjalnych i nieoficjalnych); 2) z precyzją znaczeniową, ze świadomością emocjonalnego nacechowania wypowiedzi oraz próbami ich oceny zwłaszcza etycznej;

– czytania różnych rodzajów tekstów z uwzględnieniem takich celów, jak: informacja, przeżycie, perswazja.

W każdej kolejnej podstawie programowej treści tych jednak przybywa. Ich sproblematyzowany zakres przedstawia tabela 1. Porównanie zestawionych w tabeli danych pozwala zauważyć, że liczba i różnorodność pojęć, terminów i zagadnień służących prowadzeniu wychowania językowego jest największa w dokumencie z 2009 roku, a więc w tym, w którym termin *wychowanie językowe* nie pojawia się wcale. Znaczący jest również fakt, iż w tej właśnie podstawie programowej dla uporządkowania jednego z obszarów kształcenia zastosowano termin *świadomość językowa*, który zawiera treści z zakresu wiedzy o systemie i użyciu języka, ale pomija kwestie związane z etyką mówienia, rozproszone w pozostałych częściach dokumentu.

Należy ponadto zauważyć, że w żadnej z wymienionych podstaw programowych pojęcie wychowania językowego nie zostało ani zdefiniowane, ani nawet ogólnie przybliżone. Sposób jego rozumienia można jedynie zrekonstruować na podstawie treści wpisanych w poszczególne elementy tworzące podstawę, tzn. w cele edukacyjne, zadania, treści nauczania i osiągnięcia. Oznacza to, że odbiorca niemający świadomości, jak należy szerzej rozumieć wychowanie językowe, nie może powiązać w spójną całość nawiązań rozproszonych w różnych obszarach wskazanych podstaw programowych. Istotny jest także fakt, iż termin *wychowanie językowe* nie został wprowadzony w podstawach programowych dla kolejnych (III i IV) etapów edukacji, choć treści w nich zawarte zakładają jego realizację w o wiele większym zakresie niż jest to możliwe w myśl podstaw opracowanych dla II etapu edukacyjnego.

Dla uzupełnienia warto dodać, że interesującego nas terminu nie uwzględniono również w książce *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole* (Mikołajczuk, Puzynina [red.] 2001), która powstała z inicjatywy Komisji Dydaktycznej przy Radzie Języka Polskiego. Celem tej publikacji jest pomoc w realizowaniu założeń aktualnej swego czasu podstawy programowej i stworzenie przewodnika/poradnika, w którym przedstawiono nauczycielom podstawowe pojęcia z zakresu językoznawstwa w sposób uporządkowany i metodologicznie spójny. Treści związane z wychowaniem językowym zamieszczono tu w dziale *Kultura języka polskiego*, sam termin, użyty zarówno w podstawie z 1999 roku, jak i tej z 2002 roku, nie został jednak w publikacji omówiony. Nie pojawił się również w żadnych standardach wymagań będących do 2009 roku podstawą przeprowadzania egzaminów zewnętrz-

Tabela 1. Treści programowe związane z wychowaniem językowym w kolejnych podstawach programowych nauczania języka polskiego na trzech etapach edukacyjnych

Treści programowe związane z wychowaniem językowym	Podstawa programowa 1999			Podstawa programowa 2002			Podstawa programowa 2009		
	Etapy edukacji								
	II	III	IV	II	III	IV	II	III	IV
Precyzja znaczeniowa	X		X	X					
Świadomość emocjonalnego nacechowania wypowiedzi	X			X			X		
Ocena etycznego wymiaru wypowiedzi (szczerść, kłamstwo)	X	X	X			X	X	X	
Przejrzystość intencji wypowiedzi	X								X
Uwzględnienie różnorodnych sytuacji, ról i typów kontaktów międzyludzkich	X	X					X		
Oficjalne i nieoficjalne sytuacje komunikacyjne	X						X		
Manipulacja językowa		X	X			X	X	X	X
Agresja słowna		X	X			X	X	X	
Wulgarność			X			X	X	X	
Wartościowanie wypowiedzi w kategoriach błędu językowego i zgodności z normą językową						X		X	X
Retoryczne użycie języka			X			X			
Perswazja i jej aspekt etyczny								X	X
Język jako składnik dziedzictwa kulturowego				X					
Niewerbalne środki komunikacji							X		
Aktywne słuchanie						X	X		
Wypowiadanie własnych opinii						X	X	X	
Odróżnianie faktów od opinii								X	X
Etyka mowy w porozumiewaniu się za pośrednictwem elektronicznych środków komunikacji								X	
Analiza semantyczna nazw wartości						X	X	X	X
Skuteczne i etyczne negocjacje						X			
Etykieta językowa							X	X	
Wartości wpisane w różne teksty kultury oraz ich ocenianie na tle własnej hierarchii wartości		X	X	X	X	X	X	X	X
Wartość estetyczna różnego typu wypowiedzi			X			X		X	X
Formacyjna i terapeutyczna wartość dzieł literackich w wymiarze jednostkowym i pokoleniowym			X				X	X	X
Krytyczny odbiór różnego typu komunikatów medialnych					X		X	X	X

Źródło: opracowanie własne.

nych, co więcej, w standardach tych nie uwzględniono także treści, które można by do niego odnieść, a które zawarto w odpowiadających im podstawach programowych.

4. Cele wychowania językowego

Poczynione obserwacje świadczą o swoistej fasadowości interesującego nas pojęcia. W rzeczywistym kontekście edukacyjnym jest ono pomijane, a jego wartości dydaktycznych i wychowawczych nie docenia się. Sam termin traktuje się raczej jak hasło wywoławcze, którego celem jest konotowanie wrażenia nowoczesnego i zintegrowanego podejścia do kształcenia językowego. Taki stan rzeczy spowodowany jest brakiem precyzyjnego określenia założeń i celów wychowania językowego. Ich sformułowanie może znacznie przyczynić się do nadania głębszego wymiaru świadomości językowej kolejnych pokoleń uczniów.

Za zasadniczy cel wychowania językowego uznać zatem można kształtowanie kompetencji aksjologicznej, która budowana jest na poziomie języka, poziomie komunikacji interpersonalnej oraz na poziomie komunikacji kulturowej i obejmuje:

1) na poziomie języka:

a) nabywanie leksyki aksjologicznej niezbędnej do nazywania i hierarchizowania wartości oraz wartościowania rozmaitych zjawisk, w tym także zjawisk kulturowych;

b) analizę semantyczną słów i wyodrębnianie ich znaczenia i potencjału aksjologicznego;

c) uświadomienie uczniom, że każdy poziom języka ma nie tylko swoje znaczenie i określoną funkcję, ale także pewien potencjał aksjologiczny (np. poprzez aksjologiczną analizę różnych części mowy, konstrukcji słowotwórczych, wybranych konstrukcji składniowych);

d) traktowanie języka będącego nośnikiem tożsamości narodowej i kulturowej jako wartości, a normy językowej jako dobra;

2) na poziomie komunikacji interpersonalnej:

a) przestrzeganie zasad etyki słowa, a w tym:

– przewidywanie skutków wypowiedzi i rozważanie ich etycznego wymiaru (szczerłość, nieszczerłość, kłamstwo, manipulacja, agresja słowna, ironia), używanie słownictwa wieloznacznego, zwalniającego od otwartego wyrażania ocen;

– kształtowanie świadomości mocy języka (tego, że słowo może ranić, ale i koić, niszczyć i budować, wpływać na jakość życia społecznego, deprawując je na skutek wulgarności i agresji);

– uświadamianie możliwości rozszerzania granic swego świata poprzez język;

– uwrażliwianie na konieczność podmiotowego, a nie instrumentalnego traktowania partnera dialogu (szanowanie słuchacza bądź czytelnika, uwzględnianie wszelkich jego przyzwyczajzeń i poglądów, chęć zrozumienia jego zasad życiowych, uwarunkowanych przez szczerą intencję nadawcy tekstu i brak podejrzliwości ze strony odbiorcy);

– przestrzeganie zasad etyki mowy w sytuacjach komunikacyjnych związanych z formami komunikacji właściwymi dla elektronicznych środków przekazu (SMS, e-mail, czat, blog) i zwrócenie uwagi na konsekwencje anonimowości w sieci i odpowiedzialność za słowo (łatwe obrażanie obcych, ośmieszanie, zawstydzanie, kłamstwo, oszustwo, manipulację);

b) przestrzeganie zasad etykiety językowej, a w tym:

– znajomość norm grzecznościowych i socjolingwistycznych oraz socjokulturowych uwarunkowań ich stosowania;

– łagodzenie za pomocą języka strat, które przynosi mówienie prawdy (umiejętność rozstrzygnięcia dylematów prawda a dyskrecja, szczerść a grzeczność);

– stosowanie norm grzecznościowych w gatunkach, które szczególnie tego wymagają (np.: gratulacje, życzenia, kondolencje, zaproszenia, prośby, przeprosiny, usprawiedliwienie się i to w zachowaniach charakterystycznych zarówno dla sytuacji rozmowy bezpośredniej, jak i komunikacji pisemnej);

3) na poziomie komunikacji kulturowej:

a) posługiwanie się pojęciami dotyczącym wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określanie postaw z nimi związanych (np. patriotyzm – nacjonalizm, tolerancja – nietolerancja) oraz wartości estetycznych (piękno – brzydota, harmonia);

b) dostrzeganie w różnych tekstach kultury i poddawanie refleksji uniwersalnych wartości humanistycznych;

c) poznawanie zróżnicowanych postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, kulturowych oraz związanych z nimi wartości i na tej podstawie budowanie własnej tożsamości;

d) umiejętność posługiwania się językiem z poszanowaniem dla „inności” oraz tolerancją.

Zintegrowanie kształcenia językowego i literacko-kulturowego w tych trzech obszarach stwarza okazję do realnego prowadzenia wychowania językowego i łączy różne aspekty edukacji polonistycznej w spójną całość. Jednocześnie uwypukla formacyjny charakter przedmiotu „język polski”, którego cele wykraczają znacznie poza kształtowanie instrumentalnie traktowanych umiejętności.

Literatura

- Bartmiński J. (red.), 1993, *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, Lublin.
- Bartmiński J. (red.), 2003, *Język w kręgu wartości*, Lublin.
- Buber M., 1992, *Ja i Ty*, tłum. J. Doktor, Warszawa.
- Bukowski J., 1987, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków.
- Gajda J. (red.), 2000, *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków.
- Gajda S., 1987, *Nauka o kulturze języka*, „Polonistyka”, nr 8.
- Galkowski T., Jastrzębowska G. (red.), 2003, *Logopedia w pytaniach i odpowiedziach*, t. 1, Opole.
- Jastrzębowska G., 1999, *Przedmiot, zakres zainteresowań i miejsce logopedii wśród innych nauk*, [w:] T. Galkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Podręcznik akademicki*, Opole.
- Kłakówna Z.A., Jędrzychowska M., Mrazek H., Steczko I., 1995, *„To lubię!”. Program nauczania języka polskiego dla klas IV-VIII*, Kraków.
- Marcjanik M., 1997, *Polska grzeczność językowa*, Kielce.
- Markowski A., 1992, *O świadomości językowej współczesnych Polaków*, [w:] tegoż, *Polszczyzna końca XX wieku*, Warszawa.
- Michałowski S., 1993, *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała.
- Mikołajczuk A., Puzyńska J. (red.), 2001, *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*, Warszawa.
- Nagajowa M., 1994, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce.
- Olbrycht K., 2000, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice.
- Patrzałek T., 1992, *„Gramatyka” na cenzurowanym*, „Polonistyka”, nr 1.
- Polański K. (red.), 1993, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- Porayski-Pomsta J., 2002, *Czy dzieci mają świadomość językową*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4.
- Porayski-Pomsta J., 2003, *O wychowaniu językowym w domu i przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4.
- Puzyńska J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Puzyńska J., Pajdzińska A., 1996, *Etyka słowa*, [w:] J. Miodek (red.), *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, Wrocław.
- Ročlowski B., *Nauka czytania i pisania*, Gdańsk 1995.
- Tischner J., 1977, *Przestrzeń obcowania z drugim*, „Analecta Cracoviensia”, t. 9.
- Tischner J., 2006, *Filozofia dramatu*, Kraków.
- Wójtowiczowa J., 1997, *O wychowaniu językowym*, Warszawa.
- Zgółka T., 1988, *Język wśród wartości*, Poznań.
- Zgółka T., 1996, *Warstwy świadomości językowej*, [w:] E. Sękowska (red.), *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka*, Warszawa.

LANGUAGE REARING, THAT IS HOW TO CONSOLIDATE THE DISINTEGRATED LANGUAGE CONSCIOUSNESS

Summary

The aim of the article is to present the concept of language rearing as a way to integrate elements of language consciousness, which are scattered in the curricular guidelines and to invest this awareness with a deeper ethical dimension. The individual parts present the traditional, narrower, meaning of this term, which derives from speech therapy, and then philosophical, pedagogical and axiolinguistic inspirations of a broader understanding of language rearing. The place of language rearing in successive sets of curricular guidelines for teaching the Polish language is also shown, as well as its goals that integrate the following areas: language, interpersonal communication (including word ethic and language etiquette) and cultural communication.