

ELŻBIETA LASKOWSKA
WSP w Bydgoszczy

POLONISTYCZNE KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE W SZKOLE - DIAGNOZY I
POSTULATY¹

1. Językoznawstwo a szkolny program kształcenia językowego

Język polski jako przedmiot nauczania szkolnego obejmuje kształcenie językowe i kształcenie literackie. Oba te rodzaje kształcenia są przedmiotem zainteresowania dwóch różnych dziedzin. Kształceniem językowym zajmuje się dydaktyka języka, kształceniem literackim - dydaktyka literatury. Termin "dydaktyka języka" może budzić pewne nieprozumienia. Dydaktyka języka polskiego lub metodyka nauczania języka polskiego obejmuje zarówno dydaktykę literatury, jak i dydaktykę języka. Używanie terminu "dydaktyka języka /polskiego/" w odniesieniu do obu rodzajów kształcenia, /Por. Metodyka... 1984, s.12/ czyli w szerszym znaczeniu, powinno wywołać potrzebę innego terminu na dydaktykę języka w odniesieniu do kształcenia językowego. Zagadnienie to będzie musiało być w przyszłości rozwiązane. Kształcenie językowe obejmuje z kolei dwa rodzaje działań: nauczanie języka, czyli kształcenie sprawności językowej oraz nauczanie o języku, czyli dostarczanie wiedzy o systemie językowym. Dlatego dydaktyka języka /w węższym znaczeniu/ obejmuje dwa działy: ćwiczenia w mówieniu i pisaniu oraz naukę o języku. Pierwszy z działów można by nazwać dydaktyką ćwiczeń językowych, drugi - dydaktyką nauki o języku. Dydaktyka języka /w węższym znaczeniu/ wyrasta z językoznawstwa.

Przedmiotem badań językoznawczych jest język - system porozumiewania się ludzi. Zarówno wśród zwierząt, jak i w innych systemach ludzkiego porozumiewania się odnajdujemy nie-

które z tych cech, którymi charakteryzuje się język, żaden jednak z owych systemów nie ma tak wielkich możliwości przekazywania informacji, co język. Język jako przedmiot zainteresowań badawczych różni się w sposób dość istotny od przedmiotów zainteresowań nauk przyrodniczych, które opisują rzeczywistość dającą się w sposób bezpośredni obserwować za pomocą zmysłów /organizmy żywe, zjawiska fizyczne, reakcje chemiczne itp./. Język jako twór abstrakcyjny² nie może być poddany obserwacji w taki sam sposób jak np. minerał, roślina czy ciało niebieskie. Z drugiej strony istnienie języka przejawia się w tekstach, a więc twórcach konkretnych, nie jest zatem językoznawstwo nauką podobną do matematyki czy logiki. Język jest wytworem ludzkim i to zbliża językoznawstwo do nauk społecznych. Ów wytwór ludzki stanowi wspólny z innymi wytworami składnik kultury, podlega jednak swoistym prawom, które trudno byłoby porównać z prawami rządzącymi psychiką człowieka czy jego uwarunkowaniami socjologicznymi. Swoistość ta wiąże się z podstawową funkcją języka, jaką jest funkcja komunikatywna. Można by wreszcie porównać język z takimi wytworami człowieka, jakimi są dzieła sztuki. Ale i tu zauważamy dość istotną różnicę. Dzieła sztuki /w tym także dzieła sztuki poetyckiej, dla której język jest tworzywem/ to twory indywidualne człowieka i obok funkcji komunikatywnej pełnią przede wszystkim funkcję estetyczną. Język zaś to wytwór nie jednostki, ale społeczeństwa, a o głównej jego funkcji była już mowa. Stąd wynikają różnice między nauką o literaturze /i innymi naukami o sztuce/ a językoznawstwem.

Język jest czymś swoiście ludzkim. Wszystkie społeczeństwa posługują się mową artykułowaną. Z drugiej strony żadne zwierzę nie jest w stanie nauczyć się mowy ludzkiej. Można więc przyjąć, że zdolność do nauczania się języka stanowi jedną z istotnych cech gatunkowych człowieka.

Kształcenie językowe w szkole ma dwa cele: praktyczny i poznawczy. Z językiem uczeń spotyka się od lat niemowlęcych. Uczy się mówić od otoczenia. W klasach początkowych zdobywa umiejętność czytania i pisania, opanowuje też podstawowe pojęcia językoznawcze. Dla takiego ucznia rzeczywistość językowa nie jest czymś, co musi poznawać od samych podstaw /jak

to może być w przypadku poznawania np. niektórych zjawisk fizycznych/. Nauczanie szkolne ma więc doskonalić zdobyte już sprawności oraz rozszerzać i pogłębiać wiedzę ucznia na temat systemu językowego. Łatwość tych przedsięwzięć polega głównie na tym, że materiał do ćwiczeń oraz do obserwacji faktów językowych jest nieomal "pod ręką", teksty bowiem można tworzyć w każdej chwili, mogą to zresztą robić sami uczniowie.

W rozważaniach na temat kształcenia językowego nie sposób pominąć kilku istotnych konsekwencji aktualnego stanu rozwojowego lingwistyki. Przede wszystkim należy zauważyć współczesne językoznawstwo wykorzystujące zdobycze strukturalizmu oraz gramatyki transformacyjno-generatywnej. Wspomnieć też trzeba o powstałych na pograniczu językoznawstwa i innych nauk nowych dyscyplin naukowych, które nie pozostają bez wpływu na rozwój dydaktyki języka polskiego. Należy do nich rozwijająca się coraz bardziej psycholingwistyka - dziedzina z pogranicza językoznawstwa i psychologii. Badania psycholingwistyczne w Polsce /nie tylko zresztą/ rozpoczęli psychologowie /Por. O rozwoju.../. Przedmiotem ich zainteresowania stał się sposób, w jaki dziecko rozwija swój język od początku życia do opanowania podstaw systemu językowego. Z kolei socjolingwistyka wykorzystuje dorobek współczesnego językoznawstwa /strukturalizmu klasycznego, a także teorii Chomsky'ego/, przesuwając jednak akcent swoich badań ze struktur na akty mowy, z jedności systemu - na zróżnicowanie językowe, z samego języka - na wszystko, co stanowi jego kontekst społeczny i kulturowy, ze statycznego ujmowania systemu językowego - na jego dynamikę /Por. Język i społeczeństwo.../

F.Grucza /Por. Grucza, s.13-15/, pisząc o psycho- i socjolingwistyce oraz innych dziedzinach badań, zwraca uwagę na niebezpieczeństwa płynące z interdyscyplinaryzmu. Mogą one polegać na "pozorowaniu twórczości naukowej w postaci jałowego przenoszenia językowych /terminologicznych/ lub metodologicznych nowinek z jednej nauki do drugiej. Szczególnie często dzieje się tak np. na gruncie tzw. lingwistik myślnikowych psycholingwistyki, socjolingwistyki, etnolingwistyki



itp, a także na gruncie glottodydaktyki" /Por. Grucza, s.13/. Nie lekceważąc dorobku wymienionych dziedzin, należałoby również wziąć pod uwagę możliwość owej "pozorowanej twórczości naukowej" i odróżniać działalność rzeczywistą od pozornej. Osiągnięcia psycho- i socjolingwistyki zaczyna wykorzystywać dydaktyka języka. Przykładem takiego wykorzystania jest praca M.Nagajowej "Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej" /Nagajowa 1985/. Praca proponuje uwzględnienie zróżnicowania społecznego uczniów w myśl teorii dwóch kodów Bersteina /Por. Badania, s.557-558/.

Aktualny stan badań językoznawczych znalazł odzwierciedlenie w wydanych ostatnio dwóch z trzech zaplanowanych tomów "Gramatyki współczesnego języka polskiego /Grochowski.../ W przedmowie do I tomu autorzy podają zasady opisu języka zastosowane w pracy: "Zdecydowaliśmy się na opis bezpośrednio podporządkowany podstawowej funkcji społecznej języka, jaką jest utrwalanie i przenoszenie informacji, tj, na opis, dla którego punktem wyjścia jest struktura semantyczna tekstu językowego. Nasza «Składnia» wychodzi z podstaw semantycznych, a morfologia ma podstawy semantyczno-składniowe. Taka hierarchia pozwala, jak nam się wydaje, w sposób możliwie adekwatny opisać mechanizmy funkcjonowanie języka. Postępując tak odchodzimy świadomie od tradycyjnego modelu gramatyki dydaktycznej, w przekonaniu, że nowe ujęcie jest doskonalsze: umożliwia poprawniejszy opis języka jako narzędzia przekazywania informacji" /Grochowski..., s.6/.

Zwracając uwagę na odbiegający od tradycyjnego sposób opisywania języka, autorzy mówią o przepaści, jaka dzieli szkolne nauczanie o języku i współczesną teorię języka. Według ich poglądów "Nauczanie języka ojczystego, począwszy od szkoły podstawowej, powinno być zarazem nauką o języku jako narzędziu myśli i przenoszenia informacji w społeczeństwie, powinno być kształceniem przyszłych świadomych użytkowników tego potężnego narzędzia. Jakże daleko taki program odbiega od aktualnych lekcji gramatyki" /Grochowski..., s.6/. Autorzy mają nadzieję, że " w przyszłości uda się ten typ wykładu przenieść do nauczania przeduniwersyteckiego" /Grochowski..., s.7/. Oba wydane tomy rzeczywiście stosują nowy opis i wiele zawartych

tam propozycji da się wykorzystać w nauczaniu uniwersyteckim. Nie wszystkie jednak partie tekstu można przyjąć bez zastrzeżeń³. Nawet jak na potrzeby szkoły wyższej niektóre omówienia zawierają zbyt duży ładunek abstrakcji /składnia, częściowo fleksja/, niektóre znów zagadnienia są tak rozdrobnione /kategorie słowotwórcze poszczególnych części mowy/, że trudno jest uchwycić strukturę omawianych podsystemów języka. Przeniknięcie do programów szkolnych zaproponowanego opisu w takiej postaci, w jakiej wystąpił on "Gramatyce" jest raczej nie do pomyślenia. Z drugiej jednak strony zgodzić się należy z autorami "Gramatyki", że istnieje ogromna rozbieżność między współczesnymi teoriami językoznawczymi a kształceniem językowym w szkole, które opiera się na koncepcjach przestarzałych i w praktyce sprowadza się często do wyuczania schematów nie mających większego wpływu na rozwój sprawności językowej ucznia, mogących jedynie wzbogacać jego wiedzę /wiedzę - jak wspomniano - opartą na koncepcjach dalekich od osiągnięć współczesnego językoznawstwa/.

Aktualne programy dla klas IV-VIII szkoły podstawowej /Program 1981-1984/ - stale modyfikowane i ulepszone - dzielą /wysuwając kształcenie językowe przed kształcenie literackie i kulturalne/ kształcenie językowe na ćwiczenia w mówieniu i pisaniu oraz naukę o języku. Podział ten odzwierciedla podwójny cel kształcenia językowego: praktyczny i poznawczy. Jakkolwiek nowy program szkoły podstawowej rozszerza zakres ćwiczeń językowych /sprawnościowych/ w stosunku do programu starego /Program 1974/, to jednak cały materiał kształcenia językowego choć bardziej przemyślany - w niedostatecznym jeszcze stopniu wykorzystuje zdobycze nauk językoznawczych. Ilustracją przedstawionej tezy niech będzie traktowanie przez program z nauki o języku zagadnień fleksyjnych i składniowych w klasach IV-VIII szkoły podstawowej. Hasła programowe nawiązują wyłącznie do gramatyki tradycyjnej. W mniejszym lub większym stopniu dotyczy to innych działów nauki o języku. Ankietowani nauczyciel /Por. Zagórski/ wymieniają fonetykę, słowotwórstwo, fleksję, składnię, leksykologię, stylistykę, dialektologię. Wprawdzie nauczanie szkolne niejako z natury rzeczy ma charakter zachowawczy w stosunku do badań naukowych /Por. Metodyka... 1984, s.15/

Jednak trudno będzie na podstawie omawianego programu nauczyć ucznia ujmowania języka jako struktury, trudno pokazać swoistość języka jako systemu porozumiewania się ludzi, mało jest w programie miejsca na rozważania semantyczne, choć te z pewnością byłyby interesujące dla ucznia i łatwo dałyby się powiązać z kształceniem literackim. Przypada jednak trzeba, że w ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu uwzględniono w większym niż dotychczas stopniu kształcenie sprawności komunikatywnej, dość dużo też jest materiału na temat poszczególnych podsystemów języka, choć - jak wspomniano - zabrakło powiązania tych podsystemów w całość. Można tylko liczyć na to, że świadomy i zdolny nauczyciel - realizując omawiany program - będzie umiał sam z własnej inicjatywy wykorzystać zdobyte na studiach wiadomości i nie poszerzając treści poznawczych /programy i tak są dość obfite/, umiejętnie powiąże rozproszony materiał. Jest to oczywiście możliwe tylko przy założeniu, że nauczyciel zna współczesne osiągnięcia językoznawcze i ma duży talent pedagogiczny. Biorąc pod uwagę, że założenie to nie musi dotyczyć ogółu nauczycieli, twierdzenie o rozbieżności między współczesnym językoznawstwem a kształceniem językowym w szkole pozostaje aktualne. Interesującą propozycję powiązania nauczania szkolnego ze współczesnymi osiągnięciami językoznawczymi zawiera artykuł Z. Zagórskiego /Zob. Bibliografia cytowana/. Uwagi autora odnoszą się w większej części do szkoły średniej, ale dadzą się także wyzyskać przy koncepcji programu dla szkoły podstawowej.

Wszystkie uwagi na temat programów szkoły podstawowej odnoszą się również do programów szkoły średniej, Kształcenie językowe w aktualnym programie liceum ogólnokształcącego /Język polski 1983/ ma te same braki, co kształcenie językowe w szkole podstawowej. Ostatnio jednak rozpoczęto wprowadzanie nowego programu /Program liceum 1985/. Zawiera on bogaty materiał, który traktowany jest fakultatywnie i nie jest podzielony na poszczególne profile. Trzeba przyznać, że omawiany program w dużym stopniu integruje praktyczne cele kształcenia językowego z poznawczymi /podobnie zresztą jak kształcenie

językowe z literackim/. W programie znalazło się miejsce na nowoczesne ujęcie komunikacji językowej, są zagadnienia semantyczne, uwzględniono zdobycze socjolingwistyki, sporo miejsca zajmuje kultura języka, bardziej nowoczesnie ujęto zagadnienia historii języka. Program można uznać więc za taki, który w znacznym stopniu przybliży kształcenie językowe w szkole do współczesnej wiedzy językoznawczej. Pozostaje tylko obawa, czy nauczyciele są dostatecznie przygotowani do realizacji takiego programu, zwłaszcza że w praktyce treści kształcenia językowego pozostawały zwykle w szkole średniej na drugim planie w stosunku do treści kształcenia literackiego. Poza tym warto pamiętać, że uczniowie przychodzą ze szkoły podstawowej z nieutrwalonymi wiadomościami z gramatyki opisowej, w szkole średniej gramatyka opisowa ogranicza się do klasy I. I wreszcie sprawą budzącą niepokój jest brak czasu na realizację bogatego programu zarówno w treści literackiej, jak i językoznawczej. Tak więc prace nad wdrożeniem programu powinny, jak sądzę, skupić się na przezwyciężeniu różnych trudności: zarówno tych, które rysują się już teraz, jak i tych, które ujawnią się w trakcie realizacji.

2. Cele kształcenia językowego

Język polski jako przedmiot nauczania dzieli się tradycyjnie na literaturę i tzw. gramatykę. Macierzystą dyscypliną nauczania literatury /"nauczanie literatury" nie jest chyba najważniejszym określeniem, pozostawiam to jednak specjalistom/ jest nauka o literaturze; macierzystą nauką tzw. gramatyki jest językoznawstwo, którego przedmiot omówiono pokrótce w rozdziale I. Były propozycje rozdzielenia obu tych dziedzin na dwa przedmioty nauczania szkolnego, wiążą się z tym jednak duże obawy dydaktyków /Por. Nieckula, s.56-57/, a niektórzy są temu zdecydowanie przeciwni /Por. Saloni 1979, s.5/. Wspomniane propozycje mają swoje uzasadnienie w różności celów, jakie mają przed sobą kształcenie językowe i kształcenie literackie. Najogólniej mówiąc, kształcenie literackie

ma na celu przygotowanie uczniów do umiejętnego odbioru dzieła literackiego i innych wytworów kultury oraz zapoznanie tychże uczniów z dorobkiem pisarskim poszczególnych epok; kształcenie językowe zaś powinno, jak już była o tym mowa, z jednej strony doskonalić sprawność językową dzieci i młodzieży, z drugiej - zapoznać ich ze strukturą i funkcjonowaniem języka. Dziełem literackim jest tekst. Ponieważ szkoła kształci tzw. przeciętnych użytkowników języka, a nie literatów, cel kształcenia literackiego nastawiony jest na umiejętny odbiór tekstu. W kształceniu językowym ważniejsze jest tworzenie tekstu. Nadawca i odbiorca to dwie strony jednego aktu komunikacji. Różnica więc między kształceniem literackim a językowym polega na różnych kierunkach podejścia do tekstu. Tekst literacki różni się jednak od każdego innego tekstu kilkoma cechami, m.in. dużym stopniem zindywidualizowania oraz dominacją funkcji estetycznej nad innymi. Nie można zatem tekstu literackiego traktować jako zwykłego komunikatu i - jakkolwiek może on stanowić wzór językowy - to ograniczanie w nauczaniu szkolnym dzieła pisarza do tej roli byłoby nieuzasadnionym uproszczeniem. Z kolei kształcenie językowe nie może być sprowadzane do uczenia rozumienia tekstu, bo to również ograniczałoby istotę tego kształcenia.

Cele poznawcze obu omawianych rodzajów kształcenia dotyczą różnych przedmiotów, a raczej różnego podejścia do przedmiotu tzn. języka. Można stwierdzić, że "przez nauczanie historii literatury nie osiągnie się pożądaných sprawności językowych, a przez uczenie gramatyki nigdy się nie pozna dziejów literackich" /Nieckula, s.56/. Zakładając oczywistość integracji kształcenia literackiego z kształceniem językowym, uznać należy różność celów obu kierunków kształcenia.

Kształcenie językowe obejmuje naukę języka i naukę o języku. W programie szkolnym znajduje to odzwierciedlenie w podziale na ćwiczenia w mówieniu i pisaniu oraz na naukę o języku. Pierwszy dział wiąże się przede wszystkim z celami

kształcącymi, drugi zaś z celami poznawczymi. W pracach na temat dydaktyki języka polskiego różne cele te są formułowane. J.Kulpa i W. Pasterniak /1976/ dokonują tradycyjnego podziału na cele poznawcze, kształcące i wychowawcze, omawiają je następnie szczegółowo w kilkunastu punktach. Wśród celów poznawczych do kształcenia językowego odnoszą się następujące: "poznanie wybranych związków między literaturą a językiem", "poznanie podstawowych pojęć z zakresu wiedzy o literaturze i wiedzy o języku", "poznanie podstawowych funkcji dzieł literackich i języka", "poznanie podstawowych faktów i prawidłowości z zakresu budowy gramatycznej języka polskiego", "poznanie zasad pisowni polskiej" /J.Kulpa, W.Pasterniak, s. 22/. Łatwo zauważyć, że w sformułowaniach tych uzewnętrznia się postulat integracji kształcenia językowego z kształceniem literackim. Cele kształcące odnoszące się do kształcenia językowego są według omawianych autorów następujące: "wykształcenie umiejętności poprawnego i jasnego wypowiedzenia się w mowie i piśmie, sprawności językowej, umożliwiającej odbieranie komunikatów językowych, jak też przekazywanie różnych treści w mowie i piśmie w stopniu zaspokajającym wszystkie komunikatywne potrzeby ucznia", "rozwińnięcie zamknięcia do estetycznego wypowiedzenia się w mowie i piśmie", "rozwijanie i kształcenie różnych uzdolnień polonistycznych np. własnej ekspresji językowej itp." /s.24/. Wśród celów wychowawczych nie

ma takich, które bezpośrednio odnosiłyby się do kształcenia językowego.

W pracy D.N.Wesołowskiej poświęconej tylko nauce o języku nie ma szczegółowego podziału celów. Mówi się ogólnie o celach dydaktycznych, które obejmują:

- zapoznanie ucznia z problematyką staropolską, chodzi tam nie tylko "o danie uczniom potrzebnych wiadomości, ale też o wyrobienie wrażliwości na koloryt historyczny, na stylizację archaiczną" - "obudzenie u uczniów zainteresowania przedmiotem" /przy zagadnieniach ogólnojęzykoznawczych/,
- wyposażenie uczniów w "potrzebny zespół wiadomości oraz odpowiednie sprawności /Wesołowska, s.3-4/.

Odwołajmy się do jednego jeszcze opracowania M.Jaworski wyróżnia w nauce o języku cele poznawcze, praktyczne i formalne /Jaworski 1969 s.30/ Cele praktyczne wiąże autor z kształceniem sprawności językowej za formalne zaś uznaje takie, które skierowane są "na spostrzegawczość uczniów... umiejętność logicznego myślenia, zarówno indukcyjnego jak i dedukcyjnego /Jaworski, s.38/. Porównując kształcenia językowego z celami innych przedmiotów nauczania, można byłoby przyjąć, że w obrębie celów poznawczych - przy uwzględnieniu ogólnej taksonomii celów nauczania /Por. ABC .../ kształcenie językowe nie ma jakichś cech swoistych, które

zasługiwałyby na specjalne potraktowanie. Wiadomości powinny być - tak jak w każdym innym przedmiocie - najpierw przez ucznia zapamiętane, później zrozumiane, a następnie umiejętnie zastosowane.

Taksonomią celów i osiągnięć w nauczaniu języka ojczystego zajął się T. Patrzałek. Przedstawiony schemat taksonomii języka składa się z trzech kategorii: I znajomość wiadomości, II umiejętności i III postawy. W obrębie kategorii I i II wyróżnia T. Patrzałek kilka podkategorii, a w obrębie II i III - poziomy. Znajomość wiadomości /spoza języka, o języku, z teorii języka/ odpowiadałoby ogólnej taksonomii A i B /zapamiętanie i zrozumienie/, umiejętności zaś - C i D /zastosowanie w sytuacjach typowych oraz problemowych/ /ABC.../; postawy, które wiąże autor z pewnym rodzajem działania mogłyby, ale tylko częściowo, wchodzić również w skład taksonomii celów C i D. Godny uwagi w pracy T. Patrzałka jest podział umiejętności na bierne /słuchanie i czytanie/ i czynne /umiejętności ortofoniczne i ortograficzne, słownikowe i frazeologiczne oraz gramatyczne/ związane zarówno z mówieniem, jak i pisanem oraz czynne wyższe /stylistyczne, kompozycyjne, z teorii języka, wartościowanie/ dotyczące także i mówienia i pisania. Wśród postaw wyróżnia T. Patrzałek dwa poziomy: A. przekonania i upodobania oraz B. udział, traktując je jako "najbardziej trwałe zmiany zachodzące w człowieku pod wpływem kształcenia" /Patrzałek, s.95/. Przedstawiona koncepcja taksonomii osiągnięć⁴ w nauczaniu języka ojczystego zdaje się być dość dobrym wskazaniem na swoistość celów kształcenia językowego. Oddzielne rozważania poświęcone są taksonomii literatury /Patrzałek, s.98/, co raz jeszcze podkreśla odrębność celów obu rodzajów kształcenia: językowego i literackiego. Jakkolwiek przedstawiona taksonomia języka wydaje się być dyskusyjna /zwłaszcza w obrębie tzw. umiejętności czynnych wyższych/, to jednak przyznać trzeba, że wykorzystanie jej przez dydaktyków języka oraz nauczycieli może pomóc nie tylko w lepszym opracowaniu metod sprawdzania osiągnięć

uczniów, ale także w wykryciu obszarów w kształceniu językowym zaniedbanych: dotyczy to, moim zdaniem przede wszystkim kształcenia tzw. umiejętności biernych, a więc słuchania i czytania, umiejętności wartościowania zjawisk językowych, a także postaw, które zresztą, jak się zdaje, wymagałyby głębszej refleksji.

Z ostatnią kwestią wiąże się zagadnienie celów wychowawczych. W opracowaniach metodycznych cele wychowawcze nie odnoszą się w sposób bezpośredni do kształcenia językowego. Mówi się co najwyżej o kształtowaniu wrażliwości ucznia na piękno, a więc o powiązaniu celów wychowania umysłowego z celami wychowania estetycznego /Por. Jaworski 1979, s.38/. Na tym tle warto by się zastanowić, czy w kształceniu językowym nie dałoby się wykorzystać w większym stopniu niż to przewiduje program nauczania i podręczniki, naturalnej ekspresji słownej dziecka. Byłoby to równocześnie rozwijanie twórczości artystycznej dziecka. Okazuje się bowiem, że dzieci i młodzież w różnym wieku potrafią tworzyć teksty oryginalne, nawet takie, które uznać by można za poetyckie /por. Semenowicz/. Przeprowadzone na ten temat badania empiryczne /Frankiewicz/ dały ciekawe wyniki. Oczywiście pamiętać musimy, że szkoła kształci nie poetów a zwykłych użytkowników języka. Warto jednak zauważyć, że szkoła nie kształci również artystów plastyków, a jednak w młodszych latach nauki często wykorzystuje się rysunek dziecka jako naturalny przejaw jego ekspresji twórczej, co służy zarówno rozwojowi wrażliwości plastycznej dziecka, jak i innych stron osobowości dziecka.

Rysunek u większości dzieci na jakimś etapie się kończy, ekspresja słowna jednak pozostaje. Dlatego cenne byłoby rozważenie możliwości lepszego wykorzystania tejże ekspresji w kształceniu językowym. Niestety mało prowadzi się w Polsce badań empirycznych na ten temat, stąd trudno na razie możliwości te bliżej określić.

W formułowaniu celów kształcenia językowego nie ma wzmianki na temat kształtowania postawy moralnej ucznia.

Cel ten pozostawia się kształceniu literackiemu, które dzięki możliwości wykorzystania tekstów literackich ma więcej okazji do realizowania omawianego celu. Zagadnienie, na ile cel, ten daje się pogodzić z przygotowaniem ucznia do odczytywania tekstu literackiego jako dzieła sztuki, pozostawiam dydaktykom literatury. W kształceniu językowym istotny jest natomiast postulat zrozumiałości wypowiedzi formułowanej przez nadawcę. Zrozumiałość ta nie jest wartością autonomiczną; tekst powinien być formułowany w sposób zrozumiały ze względu na określony cel. Celem tym jest odbiór tekstu przez odbiorcę. W komunikacji językowej pojawia się więc drugi człowiek. Jest też rzeczywistość pozajęzykowa. Są jawne i ukryte intencje nadawcy. Są określone nastawienia odbiorcy. Jest możliwość odejścia od podstawowej funkcji języka na rzecz manipulowania świadomością odbiorcy dla celów znanych jedynie nadawcy. Wszystko to wiąże się z odniesieniem języka do świata wartości /Por. Puzynina 1983/. Zagadnienie to nie było przedmiotem rozważań w dawniejszych pracach. Niedawno ukazało się opracowanie M.Nagajowej /Nagajowa 1985/. Autorka proponuje takie formy działań dydaktycznych, aby uczeń kierował się przy formułowaniu wypowiedzi istnieniem konkretnego odbiorcy /s.28 i nn./, a także próbował odnaleźć w tekście jawne i ukryte intencje nadawcy /s.152 i nn./ Wspomniana praca jest być może zapowiedzią dalszych przemyśleń na temat powiązania sprawności językowej z życiem człowieka wśród ludzi i wśród wartości.

Ten krótki przegląd opracowań na temat celów kształcenia językowego pokazuje dość różne spojrzenia dydaktyków na omawiany problem. Wspólne wszystkim jest wysunięcie na czołowe miejsce celów kształcących. Zaskugą T.Patrzałka jest ich bardziej szczegółowe opracowanie. Istotną nowością w stosunku do tradycyjnych ujęć jest dostrzeżenie przez M.Nagajową potrzeby uwzględniania konkretnego odbiorcy oraz intencji nadawcy przy ćwiczeniach językowych. Jest to krok zbliżający dydaktykę języka do osiągnięcia pragmatyki językoznawczej. Być może dalsze opracowania metodyczne uwzględnią inne jeszcze osiągnięcia językoznawstwa. Należałoby życzyć sobie ściślejszego jeszcze powiązania celów kształcących z poznawczymi oraz dalszych prób wiązania celów

kształcących z wychowawczymi.

3. Czy dydaktyka języka ojczystego jest nauką?

Odpowiedź na pytanie postawione w tytule rozdziału zależy od sposobu, w jakim traktuje się przedmiot dydaktyki języka. Autorzy opracowań metodycznych zwracają uwagę na powstawanie dwóch rodzajów prac z zakresu metodyki nauczania języka polskiego. Pierwszy rodzaj to rozważania teoretyczne, oderwane od praktyki szkolnej, powołujące się na osiągnięcia literaturoznawstwa, językoznawstwa, psychologii i dydaktyki ogólnej. Drugi rodzaj prac to konkretne porady metodyczne /por. Kulpa, Pasterniak, s. 5-6/. Ani jeden, ani drugi rodzaj nie upoważnia do traktowania dydaktyki języka polskiego jako nauki. W pierwszym bowiem wypadku mamy do czynienia z próbą przeniesienia badań z innych dyscyplin, w drugim - z zespołem instrukcji do praktycznego działania. Wydaje się jednak, że są prace, które nie mieszczą się w wymienionych rodzajach. Poglądy na temat naukowości czy nienaukowości dydaktyki języka polskiego nie są wśród autorów opracowań metodycznych całkiem zgodne. Z. Saloni /1979/ nie uważa dydaktyki konkretnego przedmiotu za naukę. Pisze na ten temat następująco: "Metodyka, choć pozbawiona aureoli naukowości, nie traci w moim odczuciu racji bytu. Jest sensowna, tak jak sensowny jest instruktaż w zakresie działalności praktycznej - szycia butów czy naprawiania samochodów" /Saloni 1979; s.15/.

Zastanawiając się nad stadiami rozwoju dydaktyki literatury, W. Pasterniak /s.18 i nn./ wyróżnia stadium przedteoretyczne, przejściowe i teoretyczne tej dyscypliny. Autor umieszcza dydaktykę literatury w stadium przejściowym. Gdyby - sugerując się tą typologią - mierzyć "naukowość" dydaktyki języka przewagą warsztaty opisowej nad hipotetyczną i metateoretyczną /Pasterniak, s.25-26 - w odniesieniu do różnych dyscyplin, o dydaktyce języka nie ma tam mowy/, uznać by należało, że dydaktyka języka jest w stadium przedteoretycznym. Biorąc jednak pod uwagę dyskusyjność wskazanych kryteriów, uznać wypada, że na pytanie, czy dydaktyka języka jest nauką, nie da się od razu i jednoznacznie odpowiedzieć. Przyjrzyjmy się zatem, jak różni autorzy traktują przedmiot i metody stosowane w naszej dyscyplinie oraz dokonajmy krótkiego przeglądu osiągnięć dydaktyki języka.

Terminy "dydaktyka" i "metodyka" w odniesieniu do języka polskiego czy w szczególności do kształcenia językowego stosują zamiennie. Tak bowiem są te terminy traktowane w literaturze przedmiotu. Można jedynie zauważyć, że "metodyka" częściej pojawia się w tekstach starszych, zaś "dydaktyka" częściej w tekstach nowszych.

Dydaktyka języka polskiego należy do dydaktyk przedmiotowych, "jest teorią nauczania i uczenia się tego przedmiotu" /Jaworski 1979, s.5/. Rozstrzygnąć teraz należałoby, czy istnieje jedna dydaktyka języka polskiego /w szerszym znaczeniu/ czy też dydaktyka literatury oraz dydaktyka języka /w węższym znaczeniu/. Na ogół przyjmuje się istnienie jednej dyscypliny, która następnie ulega wewnętrznemu podziałowi. Stąd wydawać by się mogło, że przedmiot dydaktyki języka polskiego jest jeden w obu rodzajach kształcenia. Jedno ze starszych opracowań określa przedmiot dydaktyki języka polskiego jako "środki zmierzające do osiągnięcia najlepszych wyników w nauczaniu poszczególnych działów tego przedmiotu /.../" /Dembowska, Jakubowska, s.3/. To ogólne określenie znajduje uszczegółowienie w innym /nowszy/ sformułowaniu: "Nauka ta powinna badać i wyjaśniać zależności, jakie występują między czynnościami nauczyciela i uczniów, które można nazwać manipulacjami dydaktycznymi, a celami nauczania przedmiotu" /Kulpa, Pasterniak, s.7/. Wydaje się, że prace badawcze podejmowane przez dydaktyków języka polskiego wykraczają poza tak określony przedmiot. Można też chyba uznać, że wspomniane prace obierają sobie za cel bądź to kształcenie literackie, bądź to językowe. Integracja obu rodzajów kształcenia, pożądana i realizowana w praktyce szkolnej, rzadko znajduje oddźwięk w badaniach. Stąd raczej należy mówić o dwóch dydaktykach w obrębie jednego przedmiotu nauczania. Przyjąć też należy, że przytoczone wyżej rozumienie przedmiotu dydaktyki języka polskiego nie jest rozumieniem ostatecznym.

Dyscyplina określona jako nauka posługuje się naukowymi metodami. Metodami tymi w dydaktyce języka polskiego /w szer-

szym znaczeniu/ są: obserwacja dydaktyczna, eksperyment polonistyczny, wywiad, ankieta, analiza dokumentów polonistycznych /Por. Kulpa, Pasterniak, s.9-14/. Metody te trudno uznać za swoiste dla dydaktyki języka /zarówno w szerszym, jak i węższym znaczeniu/, ponieważ posługują się nimi inne dyscypliny humanistyczne.

Przeglądając prace badawcze z zakresu dydaktyki języka polskiego /w szerszym znaczeniu/, zauważyć można, że stawiają sobie one zwykle jedno z dwóch zadań: przedstawienia diagnozy związanej z którymś ze składników procesu dydaktycznego /np. uczniem, nauczycielem, podręcznikiem/ lub też ustalenie zależności między składnikami tego procesu /drugie zadanie bardziej odpowiada przytoczonej wyżej definicji dydaktyki języka polskiego/. Zadanie metodyki nauki o języku określa M.Jaworski następująco: "Do szczegółowych zadań metodyki nauki o języku należy ustalenie:

a/ celów nauczania tego przedmiotu na różnych stopniach nauki szkolnej; b/ treści nauczania, jej zakresu i struktury; c/ sprawnej organizacji nauczania i uczenia się, obejmującej m.in. metody, formy i środki pracy dydaktycznej.

Krótko mówiąc, metodyka nauki o języku ma odpowiedzieć na pytania: po co uczyć tego przedmiotu, czego uczyć, tj. jakie treści wybrać do szkolnego kursu, i jak uczyć" /Jaworski 1979, 5-6/. Choć w sformułowaniu tym nie mówi się nic na temat przedmiotu dydaktyki, to jednak można zauważyć, że jest on rozumiany nieco inaczej niż w uprzednio cytowanych definicjach. Przedmiot ten został zresztą przez M.Jaworskiego określony w innym miejscu; jest nim "uczeń zdobywający wiedzę o języku ojczystym i wykorzystujący tę wiedzę w praktyce" /Jaworski 1979, s.7/. Są więc rozbieżności w teoretycznych sformułowaniach. Warto w tym miejscu zauważyć, że nikt jeszcze dotąd nie zajął się metodologią dydaktyki języka polskiego /w węższym znaczeniu/, mimo że metodologia dydaktyki literatury ma już swoje opracowanie /Pasterniak/.

Dydaktyka nauki o języku dzieli się na:

"1/ ogólną metodykę tego przedmiotu, dotyczącą jego podstawowych zasad; 2/ metodyki nauki o języku na poszczególnych stop-

niach nauczania, np. metodykę nauczania początkowego; 3/ metodyki różnych działów nauki o języku" /Jaworski 1979, s.7/. Można więc powiedzieć, że dydaktyka nauki o języku ma swoją wewnętrzną strukturę.

Jeśli mówimy o tym, że w kształceniu językowym wyróżniamy naukę o języku i naukę języka, to należałoby konsekwentnie wyodrębnić również dydaktykę ćwiczeń językowych jako część dydaktyki języka. Taka dydaktyka jako dziedzina teoretyczna nie została nigdzie wyodrębniona, choć prace badawcze prowadzące w rezultacie do poszukiwania sposobów rozwijania sprawności językowej uczniów prowadzi się od dawna. Termin "dydaktyka języka" /w węższym znaczeniu/ obejmuje zarówno teoretyczny, jak i praktyczny aspekt kształcenia językowego. Można by się oczywiście zastanowić, czy wyodrębnianie tego, co nazwałam dydaktyką ćwiczeń językowych, jest potrzebne, czy nie doprowadzi do niepożądanego rozbicia przedmiotu.

Nie miejsce tu na przedstawienie historii dydaktyki języka /w węższym znaczeniu/. Warto jednak przynajmniej zwrócić uwagę na ludzi i dzieła, które przyczyniły się do rozwoju omawianej dziedziny. Początków jej należy szukać w pracach wybitnych polskich językoznawców: Jana Buadouina de Courtenay, Jana Rozwadowskiego, Jana Łosia, Kazimierza Mitsha i Stanisława Szobera /Por. Jaworski 1979, s.17 i nn/. Wielkie zasługi dla rozwoju dydaktyki ma również Zenon Klemensiewicz, autor pierwszej dydaktyki przedmiotowej /Klemensiewicz 1937/. Prace Klemensiewicza były cenne nie tylko w okresie międzywojennym. Dziś także korzystamy z przemyśleń tego językoznawcy i dydaktyka. W okresie powojennym do prac, które miały duże znaczenie, w rozwoju myśli dydaktycznej, należą książki Jana Tokarskiego "Gramatyka w szkole" oraz "Z pogranicza metodyki i językoznawstwa". Inne ważne prace to "Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego" - opracowanie zbiorowe, "Metodyka nauczania składni" Jadwigi Danczewiczowej, "Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkołach podstawowych Michała Jaworskiego, Henryka Kurczaba "Modele lekcji z nauki o języku w szkole średniej", Danuty Wesołowskiej "Nauka o języku polskim w szkole średniej", "Metodyka nauki o języku polskim" Michała Jaworskiego. Ukaza-

ły się również prace poświęcone kształceniu umiejętności językowych, czyli takie, które mieściły się w dydaktyce ćwiczeń językowych. Należą do nich: praca Jana Cofalika i Ireny Tabakowskiej na temat kształtowania języka ucznia /Cofalik, Tabakowska/, książka Witolda Ptaszyńskiego o zastosowaniu wskazań logiki w nauce języka /Ptaszyński/, praca zbiorowa pod redakcją Stanisława Rzęsikowskiego i Zenona Urygi /Rozwijanie.../ Jana Cofalika na temat ćwiczenia precyzji językowej. O formach wypowiedzi pisał Józef Bar. Ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu albo ich rodzajom poświęcone są prace Janiny Malendowicz /1965/, Juliusza Kijasa /Kijas/, Karoliny Pojawskiej /Pojawska/ Marii Nagajowej /Nagajowa 1972, 1977/. Kształceniem umiejętności pisania zajmuje się w swoich pracach Zygmunt Saloni /1974a i b, 1979/ i inni autorzy /Kapłański.../. Są też prace poświęcone nauczaniu ortografii i interpunkcji /Molendowicz, Wajda; Kram, Wójcik/. Zagadnienia związane z kształceniem językowym zawierają prace omawiające całość zagadnień wchodzących do dydaktyki języka polskiego /Dembowska, Jakubowska; Metodyka... w szkole średniej; Metodyka... w klasie V-VIII; Kulpa, Pasterniak; Nowoczesne tendencje/. Dla uzupełnienia tego obrazu dodać należy poradniki metodyczne dla poszczególnych klas /Cofalik, Nowakowa...; Dembowska, Jaworski..., Nagajowa, Sufin...; Knothe 1967; Nauczanie.... w klasie VIII; Knothe, Tokarski.../. Kształceniem językowym w aspekcie sprawnościowym i poznawczym zajmuje się wspomniana już praca Marii Nagajowej /1985/. Pewnym nowatorstwem metodologicznym wyróżnia się praca Jana Kulpy i Wojciecha Pasterniaka, która proponuje modelowe ujmowanie zagadnień językowych /Kulpa, Pasterniak/. Obok wymienionych prac są również i takie, które w popularny sposób przedstawiają zagadnienia językowe i mogą być również wykorzystane przez nauczyciela. Do tej grupy prac należą książki Piotra Wierzbickiego, Marii Nagajowej i innych autorów /Wierzbicka, Wierzbicki; Wierzbicki 1977; Cegieła.../.

Wymienione prace nie stanowią pełnego zestawu opracowań na temat dydaktyki języka. Są wśród nich przewodniki, poradniki, książki przedmiotowo-metodyczne, metodyki nauczania,

monografie metodyczne, publikacje przedmiotowe /Por. Żółkiewski/. Wszystkie te prace /jak również nie wymienione/ stanowią w założeniu pomoc dla nauczyciela. Niektóre z nich podają gotowe propozycje rozwiązań metodycznych. Można zauważyć, że książki metodyczne dla szkół podstawowych mają wypracowaną koncepcję, czego na ogół nie można powiedzieć o książkach metodycznych dla szkoły średniej /Por. Żółkiewski/. Wymienione prace w mniejszym lub większym stopniu opierają się na aktualnym programie nauczania szkolnego. Nauczyciele oczekują takich właśnie prac. Stąd nowy program wymaga wydania nowych książek. Pierwsze się już zresztą ukazały /Nauczanie... w klasie IV; Dietrich, Wójcik; Nauczanie... w klasie V/.

Książki metodyczne zawierają zwykle obok porad praktycznych także materiał merytoryczny oparty na teoretycznych przesłankach naukowych. Trudno jednak prace metodyczne nazwać pracami naukowymi. Nie pomniejszając ich praktycznej wartości / a nawet niezbędności /, uznać jednak trzeba, że nie one dowodzą naukowości dydaktyki języka, a w naszych rozważaniach chodzi o odpowiedź na pytanie, czy dydaktyka języka jest nauką.

Sięgnijmy zatem do prac opartych na materiale empirycznym. Jak już wspomniano, dzielą się one, najogólniej mówiąc, na dwie grupy: do pierwszej należą prace diagnostyczne, pokazujące wybrany składnik interesującej nas rzeczywistości dydaktycznej, do drugiej - takie prace, które stawiają sobie za cel poszukiwanie nowych rozwiązań metodycznych. Te ostatnie opierają się zwykle na eksperymencie. Oczywiście w pracach nazwanych diagnostycznymi też często występuje element poszukiwania, ustalone bowiem fakty mogą być przesłanką do proponowania nowych sposobów kształcenia. Z kolei prace poszukiwawcze również stawiają jakieś diagnozy. Stąd granica między wymienionymi rodzajami prac nie jest ostra. Nie można też w porównaniu obu rodzajów stosować hierarchii, zarówno nowa wiedza o rzeczywistości szkolnej, jak i pokazanie nowego sposobu kształcenia mogą okazać się cenne zarówno dla praktyki szkolnej, jak i dla teorii.

Nie można powiedzieć, żeby wszystkie elementy procesu kształcenia językowego cieszyły się jednakowym zainteresowaniem badaczy. Najchętniej autorzy prac empirycznych podejmują się badań na językiem ucznia. Są to badania na temat właściwości rozwojowych języka dziecka /Chmura-Klekotowa; Kielar; Laskowska 1980/. Wśród nich na wyróżnienie zasługuje obszerna praca Edwarda Polańskiego /1982/ zawierająca wyniki badań autora, a także propozycje ćwiczeń zapobiegających błędom leksykalnym oraz rozwijających zasób leksykalny uczniów. E.Polański omawia także determinanty zasobu leksykalnego uczniów oraz przeprowadza szczegółową klasyfikację błędów leksykalnych i frazeologicznych.

Ten sam autor przeprowadził również badania na temat sprawności ortograficznej /Polański 1973/ różnych grup uczniów, ustalając zależności między sprawnością ortograficzną a takimi czynnikami jak pamięć, czytelność, znajomość zasad pisowni itp. I tu również autor podaje propozycje pracy nauczyciela z uczniem.

Do prac zajmujących się językiem uczniów należą również takie, które przedstawiają i klasyfikują błędy uczniowskie. Dotychczas badano jedynie błędy języka pisanego. Na wyróżnienie w tej grupie prac zasługują dwa obszerne opracowania: Zygmunta Saloniego /1971/ i Urszuli Wińskiej /1966 i 1974/.

Jakkolwiek opis języka dzieci i młodzieży da się wyodrębnić dość wyraźnie jako kierunek badań, to i tak pozostaje w omawianej dziedzinie jeszcze wiele do zrobienia /Por. Polański 1982, s.22/.

Wśród prac diagnostycznych trudno byłoby wyodrębnić inne kierunki, które mogłyby być reprezentowane przez prace równie obszerne jak wymienione. Podejmowane są badania nad językiem podręczników szkolnych, językiem nauczycieli, porozumiewaniem się nauczyciela i ucznia, strukturę lekcji /o podejmowaniu takich badań świadczą tematy referatów wygłoszanych na sesjach/, są to jednak zwykle mniejsze zakresowo prace, które dopiero w przyszłości mogą nadać badaniom określony kierunek.

Jeszcze trudniej jest określić kierunek badań, które nazwałabym poszukującymi. Powstało co prawda kilka obszernych prac, które można by zaliczyć do tej grupy, trudno jednak byłoby je sklasyfikować według jednego kryterium. Dlatego ograniczę się do podania przykładów. W roku 1967 wyszła książka Zofii Jopowicz będąca sprawozdaniem z badań, których celem było ustalenie stopnia efektywności nauczania problemowego w zespołach na lekcjach języka polskiego, w tym także na lekcjach poświęconych kształceniu językowemu /Jopowicz/. Możliwości wykorzystania nauczania programowanego w nauce o języku przebadła Zofia Matulka /Matulka/. Inny charakter miały wspomniane już badania Wandy Frankiewicz /Frankiewicz/, która uzasadnia celowość wykorzystania w nauczaniu koncepcji pedagogicznej C. Freineta. Pracami pisemnymi uczniów zajął się Zbigniew Ratajek /Ratajek/, wskazując na ich istotną rolę w badaniach wyników nauczania. Interesujący eksperyment przeprowadziła Maria Dudzik /Dudzik/, która przyjęła hipotezę, iż wzrost słownictwa u młodzieży będzie większy, jeśli pracę nad lekturą poprzedzi obserwacja zachowań ludzi i omówienie treści obserwacji. Do tego krótkiego przeglądu warto dodać badania Romana Jedlińskiego /Jedliński/, który do metodycznych rozważań na temat gatunków publicystycznych w szkole średniej dołącza aneks zawierający wyniki badań nad raportem, felietonem i recenzją będącymi tekstami uczniów. Praca R. Jedlińskiego jest zasadniczo książką metodyczną mieszczącą się w dziale "ćwiczenia w mówieniu i pisaniu", stanowi jednak pierwsze tego typu opracowanie zawierające wstęp teoretyczny. Być może zapowiada to zbliżenie tej części dydaktyki języka, którą nazwałabym dydaktyką ćwiczeń językowych, do stawiania się nauką. Nie rozstrzygając, czy tak istotnie jest, przyznać należy, że można mówić o pracach empirycznych z dziedziny kształcenia językowego. Prace te, jakkolwiek wykorzystują metody właściwe dla językoznawstwa bądź dydaktyki ogólnej, charakteryzują się jednak pewną swoistością, choćby przez podjęcie takich a nie innych problemów. Warto przy tym raz jeszcze podkreślić, że wymieniałam jedynie prace ob-

szerniejsze i ogólnie dostępne, oparte na dość bogatym materiale empirycznym, pomijając wiele innych, które ukazały się bądź to w formie artykułów czy też zostały wygłoszone jako referaty na sesjach naukowych, bądź to zostały opublikowane przez mniejsze wydawnictwa w małych nakładach.

Rozważając kwestię naukowości dydaktyki języka, warto zastanowić się nad jej stosunkiem do językoznawstwa, którego naukowości nikt nie kwestionuje /Por. Metodyka... 1984 s.12/. Zaczniemy od porównania przedmiotów obu dziedzin. Jak to już rozważaliśmy, przedmiotem językoznawstwa jest język czy też szerzej - akt komunikacji. Język nie jest bezpośrednio dany obserwacji, wnioskujemy o jego stanie na podstawie tekstów czy też zachowań językowych nadawcy - odbiorcy z uwzględnieniem okoliczności, w jakich tekst powstaje. Jeśli za przedmiot dydaktyki języka przyjmiemy wszystkie elementy procesu dydaktycznego, w którym owo kształcenie się odbywa /uczeń, nauczyciel, kontakt między nauczycielem a uczniem, treść kształcenia, metody, środki itp./, to zauważymy, że wspólnym przedmiotem interesującym zarówno językoznawstwo, jak i dydaktykę języka są: język ucznia, język nauczyciela, kontakt językowy między nauczycielem a uczniem oraz ucznia z uczniem, język wykorzystywany w środkach dydaktycznych, tzn. podręcznikach. Rozpatrując sprawę od strony przedmiotu, widzimy dość wyraźne podporządkowanie dydaktyki językoznawstwu. Dydaktyka języka bowiem określa swój przedmiot badań bardziej szczegółowo niż językoznawstwo /język pewnej szczególnej grupy i pewne szczególne teksty/. Z drugiej strony widzimy cały obszar zagadnień, które w dydaktyce języka się mieszczą, a do językoznawstwa nie wchodzą. Te jednak są, jak się zdaje, szczególnymi zagadnieniami mieszczącymi się w dydaktyce ogólnej.

Jeszcze bardziej skomplikowana jest sprawa metody badań. Można powiedzieć, że dydaktyka języka wykorzystuje /np. w badaniach nad językiem uczniów/ metody językoznawcze. O odwrotnej zależności trudno byłoby tu mówić. Podobnie rzecz wygląda z twierdzeniami o charakterze praw naukowych: raczej

dydaktyka naszego przedmiotu korzysta z praw językoznawczych, odwrotnej zależności nie ma. Być może, nowe szanse dla rozwoju dydaktyki stworzy gramatyka generatywna /Por. Jaworski 1979, s.45/, na przewidywanie tego rodzaju jest jednak jeszcze za wcześnie.

Rozpatrzmy z kolei relacje między dydaktyką ogólną a dydaktyką języka /w węższym znaczeniu/. "Przedmiotem badań dydaktycznych jest przede wszystkim wszelka świadoma działalność dydaktyczna, a więc procesy nauczania i uczenia się, ich cele, treść, przebieg, metody, środki, organizacja" /Okoń, s.12/. Definicja ta obejmuje działalność dydaktyczną także w obrębie kształcenia językowego. Inne określenia przedmiotu dydaktyki są podobne: również wymieniają nauczanie i uczenie się /Por. Kupisiewicz, s.9/. Metodyki przedmiotowe traktowane są przez dydaktykę ogólną jako "modyfikacje ogólnych zasad dydaktycznych w zależności od szczegółowych treści różnych gałęzi wiedzy, które są przedmiotem nauczania" /Sośnicki, s.30/. Modyfikacje te można zilustrować wykorzystaniem osiągnięć dydaktyki ogólnej w dydaktyce języka, np. zastosowanie nauczania problemowego lub programowanego w nauce o języku. Warto jednak postawić pytanie, czy tak rozumiany przedmiot dydaktyki /nauczanie i uczenie się/ jest w dydaktyce języka jedynie modyfikacją. Biorąc pod uwagę fakt, że i w dotychczasowych określeniach przedmiotu dydaktyki języka polskiego nie mieści się to wszystko, czym zajmują się badania empiryczne, przyjąć należałoby jedną z możliwości: albo dydaktyka ogólna nie sprecyzowała do końca przedmiotu swoich badań, albo też dydaktyka języka zaczyna odrywać się od dydaktyki ogólnej i stawać się dyscypliną samodzielną. Rozstrzygnięcie tego dylematu wymagałoby porównania z dydaktykami innych przedmiotów dla sprawdzenia, czy jest to cecha charakterystyczna także dla innych przedmiotów czy też tylko dla naszego przedmiotu. Porównanie to wykracza poza moje kompetencje. Gdyby jednak okazało się, że w innych przedmiotach nauczania jest podobnie, należałoby zweryfikować określenie dydaktyki przedmiotowej jako modyfikacji dydaktyki ogólnej.

Porównajmy z kolei metody stosowane w dydaktyce ogólnej i w dydaktyce języka. Niektóre z metod /zwłaszcza obserwacja i eksperyment/ są niewątpliwie te same. W badaniach diagnostycznych /nad językiem/ wykorzystuje się jednak także metody językoznawcze. Można więc chyba powiedzieć, że jeśli idzie o metody badawcze, to dydaktyka korzysta zarówno z dorobku dydaktyki ogólnej, jak i językoznawstwa, stąd trudno byłoby mówić o jakichś swoistych metodach.

Dorobek dydaktyki ogólnej miał duży, a może i decydujący wpływ na rozwój dydaktyki języka. Przejawiło się to szczególnie w momencie, kiedy dydaktyka ogólna uznała sensowność powiązania systemu herbartowskiego z systemem szkoły aktywnej /Jaworski 1979, s.26/. Wtedy to w dydaktyce języka zaczęto doceniać potrzebę wiązania teorii z praktyką, a więc nauki o języku z nauką języka. Ta właśnie zasada jest chyba najważniejsza spośród zasad wymienianych przez dydaktykę ogólną. Inne zasady nauczania, a więc zasada systematyczności, pogładowości, świadomości i aktywności uczniów, stopniowania trudności i trwałości wyników nauczania /Okoń, s.123-149/ również funkcjonują w kształceniu językowym i pod tym względem od innych przedmiotów się nie różnią. Może tylko pogładowość realizowana jest nieco inaczej. Jak już była o tym mowa, podstawowym środkiem dydaktycznym na lekcjach kształcenia językowego jest tekst. Tekst jako środek pogładowy przeważa więc nad innymi, co wynika z natury omawianego rodzaju kształcenia. Obok zasad ogólnych formułuje się dla nauki o języku zasady swoiste wynikające ze specyfiki przedmiotu obserwacji, jakim jest język. Do zasad tych należy zasada korzystania z dotychczasowego doświadczenia językowego /Por. Kulpa, Pasterniak, s.148-155/.

Omawiając związek dydaktyki literatury z innymi naukami, W.Pasterniak /1984/ wskazuje na związek tejże dydaktyki z prakseologią. Wydaje się, że o każdej dydaktyce można by orzec, że jest dyscypliną opracowującą reguły skutecznego działania. Zatem i dydaktyka języka jest dziedziną prakseologiczną.

Niektórzy badacze /np. Furdal, s.40/ uważają dydaktykę

języka polskiego za dziedzinę przyporządkowaną językoznawstwu. Nasze rozważania na temat przedmiotu i metod badań zdawałyby się tę tezę potwierdzać. Bardziej skomplikowana jest sprawa w przyporządkowywaniu dydaktyki języka dydaktyce ogólnej. Tu sprawa nie jest jasna, choć patrząc od strony przedmiotu, a zwłaszcza metod badawczych, dydaktyka języka i takie przyporządkowanie wykazuje. Brak samodzielnych metod i niezbyt jasno określony przedmiot badań - to argumenty przeciwko traktowaniu dydaktyki języka jako samodzielnej nauki. Nieobojętna dla naszych rozważań jest również sprawa usystematyzowania wiedzy. Jak wiadomo, różnica między wiedzą potoczną a naukową polega na tym, że wiedza naukowa jest usystematyzowana /Por. Pytkowski, s.31/. Trudno mówić o takim usystematyzowaniu w obrębie dydaktyki języka, skoro - jak to zauważyliśmy - nie można mówić o jakimś uporządkowaniu w kierunkach badań empirycznych. Nie bez znaczenia jest też fakt, że dydaktyka języka nie ma jednoznacznej, uporządkowanej terminologii /Por. Kulpa, Pasterniak, s.8/. Biorąc to wszystko pod uwagę, uznać by można, że dydaktyka języka dopiero się nauką staje.

4. Kilka uwag na temat sprawności językowej dzieci i młodzieży

Niezależnie od rozstrzygnięć teoretycznych głównym celem dydaktyki języka pozostanie kształcenie sprawności językowej dzieci. Porównując stary i nowy program kształcenia językowego /zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej/, można zauważyć następujące kierunki rozwojowe interesującej nas dziedziny kształcenia:

- Coraz bardziej przesuwają się akcent z teoretycznego aspektu kształcenia językowego na łączenie teorii z praktyką. Co prawda łączenie to było już postulowane od dawna, nie jest to więc absolutna nowość. Nowe programy można uznać za następny krok naprzód w tym kierunku. Szczegółowym przejawem omawianej tendencji jest podporządkowanie ćwiczeń pomocniczych poszczególnym konkretnym formom wypowiedzi oraz integracja zarówno nau-

ki języka z nauką o języku w obrębie kształcenia językowego, jak i kształcenia językowego z kształceniem literackim.

- W programie dla szkoły średniej widać tendencję do zmniejszania się rozdziewku między współczesną teorią języka a nauczaniem szkolnym.

- Zwiększa się w materiale nauczania szkolnego udział innych - poza gramatyką opisową - dyscyplin językoznawczych.

Mimo takich zmian w programie, sprawność językowa dzieci i młodzieży oceniana jest niezbyt wysoko.

Na temat sprawności językowej dzieci i młodzieży prowadzi się prace badawcze /np. wspomniane już prace E.Polańskiego/. Anna Marzec, analizując prace uczestników olimpiady polonistycznej, zwraca uwagę na nieporadność stylistyczną i ubóstwo słownikowe prac uczniowskich, na wielosłowie i pretensjonalność wypowiedzi, skłonność do naśladowania nie najlepszego stylu publicystycznego. Jeśli tak wyglądają prace olimpijczyków, to co dopiero mówić o uczniach słabszych /Marzec/. Oceny te potwierdzają się w opiniach innych autorów /Paryl/. W przeprowadzonych przez mnie badaniach na temat rozwoju słownictwa młodzieży licealnej /Laskowska 1980/ zbierałam wypowiedzi mówione młodzieży, zarówno swobodne, jak i lekcyjne. Nie miejsce tu na szczegółowe omawianie wyników. Ograniczmy się więc do spostrzeżenia, że w języku młodzieży występuje wiele wyrazów i wyrażeń nie wnoszących nic nowego do treści. Są to nadużywane w dużym stopniu zaimki oraz przysłówki w funkcji retardacyjnej. Im klasa starsza, tym wyrazów takich jest więcej, nie można więc mówić o rozwoju słownictwa, lecz raczej o regresie. Oczywiście uwzględniam w tej ocenie wyłącznie aspekt ilościowy. Analiza semantyczna wypowiedzi dowodzi bowiem rozwoju zasobu leksykalnego w różnych grupach słownictwa. Poświęciłam także nieco uwagi składni języka mówionego młodzieży /Laskowska 1978/. Niewielki zasięg tych badań nie pozwala na stwierdzenie, czy składnia języka młodzieży jest typową składnią języka mówionego czy też zauważone tendencje są charakterystyczne dla licealistów. Występowanie dużej liczby wypowiedzi urwanych, pow-

tórzeń i anakolutów może jednak potwierdzić pewną nieporadność, która ujawniła się przy analizie słownictwa.

Wydawałoby się, że tak podstawową sprawnością, jak sprawność ortograficzna nie warto się w szkole średniej zajmować. Z.Saloni uważa nawet, że nauczyciele w szkole średniej zbyt wielu czasu poświęcają na dyktanda i powtórki ortograficzne /Saloni 1979, s.36/. Można się zgodzić z Z.Salonim w tej części jego rozważań, w której wypowiada się on przeciw uznawaniu ortografii za najważniejszą sprawę w nauczaniu języka polskiego /po przebyciu etapu, w którym najważniejsza była kaligrafia/. Nie można jednak, moim zdaniem, lekceważyć zupełnie ortografii /ani też kaligrafii/ czy wręcz uznać, że wyższych klasach szkoły podstawowej, a zwłaszcza w szkole średniej należy z niej zrezygnować. Byłoby bardzo dobrze, gdyby tak się mogło stać. Nauczyciel mógłby wtedy myśleć o doskonaleniu innych sprawności. Niestety, obserwacja wypowiedzi nie tylko uczniowskich, ale nawet studenckich⁵ skłania do smutnych refleksji. Nie chodzi już bowiem o to, że uczniowi czy studentowi zdarza się popełnić błąd ortograficzny. Rzecz w tym, że np. 50 % studentów nauczania początkowego⁶ popełnia rażące błędy ortograficzne - dwa, trzy i więcej na jednej stronie tekstu. Wydaje się, że sytuacja z roku na rok się pogarsza. Przyczyny tego stanu są złożone i nie czas na ich szczegółowe rozważania. Fakty te jednak nie powinny umykać uwadze ludzi odpowiedzialnych za sprawność językową młodzieży.

Na marginesie tych rozważań warto zastanowić się, czy nie należałoby przeprowadzić radykalnej reformy ortografii, która mogłaby polegać na gruntownej rewizji zasady historycznej. Ten dość śmiały postulat dyktuje mi doświadczenie w pracy ze studentami /stancjonarnymi i zaocznymi/. Szkoła wyższa nie powinna przecież zajmować się kształceniem sprawności ortograficznej, a taką potrzebę zdają się narzucać omawiane fakty.

Poprawności wypowiedzi kandydatów na studia poświęcił obszerną pracę F.Nowak /Nowak/. Praca - bogato ilustrowana przykładami błędów - omawia usterki składnicowe, semantyczno-frazeologiczne, interpunkcyjne i ortograficzne. Przyczy-

ny poziomu sprawności językowej ocenionej przez autora jako niskiej leżą, zdaniem F.Nowaka, zarówno w tendencjach szerzących się we współczesnej polszczyźnie oraz ekspansywności języka mówionego w naszych czasach, jak i w niewyrobieńniu językowym młodzieży, co przejawia się najbardziej w nieumiejętności budowania struktur syntaktycznych wyższego rzędu oraz nieporadności w posługiwaniu się frazeologią /konstrukcje tautologiczne/. Autor zwraca uwagę na wpływ środków masowego przekazu na język młodzieży. Postuluje wprowadzenie na studiach przedmiotu, którego zadaniem byłoby wyrównanie opisanych braków.

Te wszystkie spostrzeżenia skłaniają do zastanowienia się nad przyczynami wszelkich nieporadności językowych u młodzieży. Na sprawę tę zwrócił uwagę już Z.Klemensiewicz /1982, s.790/. Można by więc uspokoić się stwierdzeniem, że poziom sprawności językowej uczniów zawsze wykazywał się dużymi brakami, stąd nie ma nad czym szat rozdzierać. W jednym ze starszych opracowań metodycznych znajdujemy następującą uwagę: "Praca, w której przy zupełnej poprawności językowej występuje ubóstwo słownictwa lub form gramatycznych /np. operowanie niemal wyłącznie zdaniami pojedynczymi, powtarzanie wciąż tych samych form, np. imiesłowowych równoważników itp./ nie może być oceniona wyżej niż dostatecznie, chociażby w treści miała wybitne walory" /Sawrymowicz, s.248/. Ten sam autor proponuje, by za pracę, w której znalazły się usterki językowe z punktami ujemnymi powyżej dziesięciu /jeden punkt - usterka z zakresu interpunkcji, dwa - usterka ortograficzna, trzy - błąd ortograficzny/ stawiać ocenę niedostateczną /s.257/. Wydaje się, że gdyby oceniać według tej skali /z roku 1951/ prace uczniów lat osiemdziesiątych, wiele z tych prac zasługiwałoby na bardzo niskie oceny. Można sądzić, że obniżenie się poziomu sprawności językowej młodzieży pociągnęło za sobą większy liberalizm nauczycieli w ocenie pisemnych wypowiedzi uczniowskich. Ponieważ wypowiedzi ustne dawnych uczniów nie były przedmiotem opisu, trudno powiedzieć z całą pewnością, że były one lepsze od wypowiedzi dzisiejszych uczniów. Można w tej sprawie oprzeć się jedynie

na potocznej obserwacji i na intuicji. Na tej podstawie wyrażam pogląd, że obniża się nie tylko sprawność językowa uczniów, ale także ogólny poziom kultury języka w społeczeństwie polskim. Na tle rozwoju współczesnych teorii językoznawczych jest to paradoks. Ustalenie przyczyn tego zjawiska wymagałoby dokładnych analiz językoznawczych, psychologicznych, socjologicznych, a może nawet i historycznych. Powiedzmy od razu, że jeśli chodzi o język uczniów, nie jest to kwestia używania czy nieużywania żargonu. Interesujące uwagi na ten temat można znaleźć w jednym z artykułów metodycznych /Hernasowa/. Autorka wyraża przekonanie, że żargon jest czymś naturalnym, zawsze młodzi ludzie mówili żargonem. Trudniejszą sprawą, jak pisze M.Hernasowa, jest fakt, że młody człowiek ma możliwość zetknięcia się z dwoma wzorcami negatywnymi bez wzorca pozytywnego. Owymi negatywnymi są "slang oficjalny" /określenie M.Hernasowej/ oraz codzienny język ograniczający się do niewielkiej liczby słów, z których najważniejszy jest pewien czasownik, którym można - jak pisze ta sama autorka - "zmieniając przedrostki, nazwać wszelkie czynności". W dalszym ciągu swego cennego artykułu zwraca M.Hernasowa uwagę na fakt, że oficjalny język szkolny daleki jest od języka ucznia. Słowa tego języka są "nie po to żeby coś znaczyły, tylko żeby były - jak hasło na ścianie". Tu leży, jak sądzę, jedna z przyczyn niskiej sprawności językowej młodzieży. Praca nad językiem wymaga więc nie tylko doraźnych ćwiczeń, ale i głębokiego przemyślenia koncepcji przystosowanej do potrzeb językowych dzieci i młodzieży. Jest to oczywiście z jednej strony kwestia poprawności językowej. Do ustalenia, co jest poprawne, a co niepoprawne potrzebna jest kategoryzacja błędów językowych. Najprostszą sprawą jest ustalenie błędu ortograficznego i gramatycznego. Inne błędy traktowane są zwykle przez nauczycieli jako "błędy stylistyczne" bez bliższego określenia, na czym owe błędy polegają. Są różne koncepcje kategoryzacji błędów językowych /Saloni 1971, Polański 1982, Cienkowski/. Przydałaby się jednak klasyfikacja ogólnie przyjęta przez polonistów; z pewnością ułatwiłoby to pracę nie tylko nad poprawianiem błędów ale także nad ćwiczeniami zapobiegającymi powstawaniu błędów

językowych.

Kultura języka to jednak nie tylko sprawa poprawności. Choć pod tym pojęciem rozumie się zwykle "poprawność i sprawność językową" /Por. Buttler..., s.58-59/, to jednak istocie sprawności nie poświęca się zbyt wiele uwagi ani w rozważaniach językoznawczych, ani też w opracowaniach dydaktycznych. Oczywiście wszelkie proponowane sposoby pracy nad językiem prowadzą w założeniu do rozwoju sprawności językowej. Przydałoby się jednak scalenie wszystkich proponowanych zabiegów pod kątem istoty sprawności językowej, która rzadko uwzględnia wszystkie funkcje języka, zwłaszcza ich odniesienie do świata wartości.

W poprzednich rozdziałach starałam się omówić stan dydaktyki języka, jej tendencje rozwojowe i osiągnięcia. Rozważania na temat sprawności językowej dzieci i młodzieży stanowią smutny kontrast między dążeniem a rzeczywistością. Kontrast ten wynika, moim zdaniem, nie tylko z niedostatecznego jeszcze dostosowania się szkoły do postulowanych przez dydaktykę kierunków. Jest on także owocem kryzysu społecznego, który nie oszczędził również i szkoły. Dlatego przed dydaktyką - w tym także dydaktyką języka stoją ogromne zadania, które wymagają wysiłku, czasu, a nade wszystko dobrej woli, którą muszą przejawiać nie tylko nauczyciele i nie tylko badacze, ale również wszyscy ci, którzy choć w najmniejszym stopniu obciążeni są odpowiedzialnością za wychowanie młodego człowieka. Słowem - wszyscy.

5. Potrzeby, poszukiwania, perspektywy

Podsumujemy krótko dotychczasowe rozważania:

- I. Między współczesnym językoznawstwem a nauczaniem szkolnym istnieje rozdźwięk, który próbują zmniejszyć opracowywane obecnie programy szkolne.
- II. Kształcenie językowe to nauka o języku i nauka języka. Wiąże się to z podwójnym celem kształcenia językowego: poznawczym i praktycznym.

III. W dotychczasowych sformułowaniach celów kształcenia językowego nie ma ich bezpośredniego odniesienia do kształcenia postaw moralnych uczniów.

IV. Powstają prace badawcze z dziedziny kształcenia językowego, które stawiają sobie za cel diagnozę lub też poszukiwanie nowych rozwiązań metodycznych. Dydaktyka języka zdaje się nie być jednak jeszcze samodzielną dyscypliną nauki.

V. Kształcenie językowe przejawiają tendencje do coraz pełniejszego realizowania postulatu łączenia teorii z praktyką /przynajmniej w sformułowaniach programowych/.

VI. Między dążeniami dydaktyki języka a sprawnością językową uczniów istnieje duża rozbieżność. Wśród wielu przyczyn tego zjawiska znajduje się kryzys społeczny, który dotknął także szkołę.

Na tym tle spróbuję zarysować postulaty wobec dydaktyki języka, jakie pojawiają się w wypowiedziach nauczycieli i uczonych oraz takie, jakie po prostu dyktują potrzeby współczesnej szkoły.

1. Realizacja zadań, jakie ma przed sobą kształcenie językowe w obecnej sytuacji /Por. część 4/ wymaga dobrego przygotowania nauczycieli oraz kandydatów do zawodu nauczycielskiego⁷. Ponieważ powodzenie w realizacji zadań kształcenia językowego w dużym stopniu zależy od tego, jak uczy się języka polskiego w klasach początkowych, przedmiotem szczególnej troski władz oświatowych powinien być dobór jak najlepszych nauczycieli do tych klas. Jest to sprawa ogromnej wagi, ponieważ najlepszy nawet program nie zastąpi osobowości twórczego i świadomego celów swoich poczynań nauczyciela. Nic tak nie szkodzi szkole, jak zatrudnianie ludzi, którzy zdecydowali się na pracę nauczycielską z braku bardziej korzystnych propozycji.

2. Mimo dość określonego kierunku rozwoju kształcenia językowego nie wszyscy kompetentni w interesującej nas dziedzinie mają jednakowy punkt widzenia na miejsce kształcenia językowego w szkole. W dyskusji nad dwiema wersjami programów dla szkoły średniej wypowiedział się Stanisław Bortnowski /Polonistyka 1983 nr 7/, który uznał, że wiedza o języku powinna

służyć praktycznej stylistyce. W tej samej sprawie wypowiedziała się Jadwiga Puzynina /Polonistyka 1983 nr 7/, uznając ważność nie tyle nauki o języku, co nauki o kontaktach językowych za ważny czynnik w kształtowaniu postaw młodzieży. J. Puzynina zwróciła też uwagę na potrzebę kształcenia umiejętności rozumienia tekstów /nie tylko literackich/ oraz uświadomienia młodzieży związku języka ze światem wartości, zwłaszcza z wartością prawdy. Postulat J. Puzyniny oparty na jej dociekaniach językoznawczych /Puzynina 1982/ otwiera drogę do głębszego rozumienia kultury języka /nie tylko w kategoriach norm poprawnościowych/. Znalazło to w pewnym stopniu odzwierciedlenie w projekcie programu dla szkoły średniej. Jeśli postulowany punkt widzenia zostanie dobrze zrozumiany i przyjęty przez nauczycieli, można oczekiwać, że zarysują się pewne możliwości częściowego przynajmniej rozwiązania kryzysu, którego przejawem jest niski poziom kultury języka w szkole /nie tylko zresztą w szkole/.

3. Przeprowadzone badania eksperymentalne /np. Dudzik/, jak również doświadczenia nauczycieli /np. Hernasowa/ oraz wypowiedzi dydaktyków /np. referat Z. Urygi na konferencji w maju 1985 roku w Warszawie/ skłaniają do wniosku, że cennym zabiegiem dydaktycznym jest wyjście w kształceniu językowym od przeżyć uczniów, a dopiero potem omawianie utworów literackich. Analizując swoje przeżycia i doświadczenia, dzieci i młodzież uczą się je nazywać, są osobiście zainteresowane wyszukiwaniem jak najlepszych środków wyrazu, mają naturalną motywację do formułowania swoich wypowiedzi w sposób zrozumiały, estetyczny i zindywidualizowany. Być może i ten postulat jest drogą do poprawy sprawności językowej uczniów.

4. Coraz więcej zainteresowania wśród dydaktyków budzą próby przechodzenia od nauki o języku do analizy tekstów literackich /zwłaszcza poetyckich/ /np. referat S. Bortnowskiego na konferencji w Karpaczu w kwietniu 1985 roku/. Próby te pokazują, jak można wykorzystać wiedzę na temat struktury języka do rozumienia tekstu literackiego, odchodząc równocześnie od skompromitowanego dociekania na temat "co autor chciał przez to powiedzieć". Wspomniane próby nie tylko mogą urozmaicić

proces poznawania utworu literackiego, ale przede wszystkim pogłębić jego rozumienie oraz - co jest niebagatelne z naszego punktu widzenia - pomóc w zrozumieniu funkcji języka i stworzyć dodatkowe motywacje do uczenia się o języku.

5. Potrzebne są dalsze badania empiryczne w dziedzinie dydaktyki języka. Potrzebne jest także upowszechnianie wyników tych badań wśród nauczycieli, kandydatów na nauczycieli a nawet /częściowo/ i samych uczniów. Na konferencjach naukowych, w rozmowach pracowników wyższych uczelni pojawia się wiele dobrej woli i wiele troski o kształt szkoły i rozwój osobowości ucznia. Dobra wola, wysiłki i troska nie powinny pójść na marne.

6. Dobrą wolę i troskę o dobre wyniki nauczania przejawia wielu nauczycieli. Szkoda tylko, że często są oni "tłamszeni" przez różnego rodzaju naciski administracyjne, co z pewnością nie sprzyja budowaniu autorytetu nauczyciela, jeśli ten w trosce o uzyskanie dobrej oceny swojej pracy mnóstwo energii traci na wypełnianie różnych formalności. Mówiąc o ogólnym kryzysie, nie sposób wspomnieć również o kryzysie autorytetu nauczyciela.

Brak wzorca językowego /bo trudno za taki uznać język środków masowego przekazu/ wkłada na barki nauczyciela ciężar ogromny, nieraz przekraczający jego siły; musi bowiem nauczyciel ten wzorzec nie tylko pokazać, ale nawet stworzyć; musi często uzupełniać niekoniecznie przez siebie zawinione braki, musi wreszcie mieć silny charakter, aby nie zniechęcić się do pracy wobec ogromu trudności. Trudności tych nie da się przezwyciężyć od razu. Byłoby jednak rzeczą wielce pożądaną, aby władze oświatowe obdarzyły nauczyciela większym zaufaniem, uwolniły go od stresów związanych z nieustannym kontrolowaniem go, nie obarczały go obowiązkami administracyjnymi.

Kształcenie językowe jest tą dziedziną kształcenia, bez której nie może być mowy o jakichkolwiek innych rodzajach nauczania i wychowania. Kultura języka stanowi nie tylko częstą część kultury ogólnej, ale decyduje nieraz o tym, jak ludzie się rozumieją i czy w ogóle następuje jakiejkolwiek porozumie-

nie. Opanowanie języka umożliwia człowiekowi życie w społeczeństwie. Nie może być więc żadnych racji, dla których kształcenie językowe miałyby nie być uznane za niezwykle istotną dziedzinę pracy nauczyciela z uczniem w szkole.

PRZYPISY

- ¹ Tekst artykułu jest skrótem pracy pisanej jako część ekspertyzy "Stan dydaktyk przedmiotowych i umiejętności dydaktycznych nauczycieli". Ekspertyza została wykonana w ramach problemu węzłowego pod kierownictwem doc.dr hab. Bolesława Niemierki. Stąd zarówno w tekście, jak i w przypisach wyjaśnienia oczywiste dla językoznawcy czy dydaktyka języka, niekoniecznie oczywiste dla badacza innej dyscypliny.
- ² Klasyczne wyróżnianie w mowie języka jako tworu abstrakcyjnego i tekstów jako tworów konkretnych wywodzi się z koncepcji F. de Saussure'a /de Saussure 1961/.
- ³ Surowej krytyce został poddany rozdział zatytułowany "Morfologia" /Grzegorzczkowska.... s.59-95/ w referacie A. Adamiszyna wygłoszonym na Konferencji Młodych Językoznawców w Kielcach w maju 1985 roku. Referat skrytykował przede wszystkim niekonsekwencję w zapisach fonologicznych oraz niejasność wyводу.
- ⁴ T. Patrzalek oddziela taksonomię celów od taksonomii osiągnięć, wyprowadzając tę drugą z pierwszej /Patrzalek, s. 59-60/.
- ⁵ W dyskusji na sesji naukowej zorganizowanej przez Uniwersytet Wrocławski w Karpaczu w kwietniu 1985 roku mówiłam o błędach ortograficznych popełnianych przez studentów, w tym także studentów polonistyki. Referaty i głosy w dyskusji z omawianej konferencji ukażą się w V tomie "Kształcenia językowego".
- ⁶ W Oddziale Zamiejscowym częstochowskiej WSP w Kaliszu w roku akademickim 1983/84.
- ⁷ W kwietniu 1976 roku odbyła się w Krakowie zorganizowana

przez UJ sesja na temat kształcenia dydaktycznego studentów polonistyki. Materiały z tej sesji zgromadzono w tomie: Dydaktyka dydaktyki literatury i języka polskiego /Dydaktyka dydaktyki.../

BIBLIOGRAFIA CYTOWANA

- A B C tekstów osiągnięć szkolnych, pod red. B.Niemierki, Warszawa 1975
- Badania nad rozwojem języka dziecka, Wybór prac pod red. G.W.Shugar i M.Smoczyńskiej, Warszawa 1980
- Bar J., Formy wypowiedzi w programie języka polskiego szkoły podstawowej i średniej, Opole 1976
- Bortnowski S., A jednak kompromis jest potrzebny /o dwu wersjach programu nauczania języka polskiego w liceach/, Polonistyka 1983 nr 7 s.493-509/
- Buttler D., Kurkowska H., D.Satkiewicz H., Kultura języka polskiego, Warszawa 1976
- Cegieła A., Markowski A., Z polszczyzną za pan brat, Warszawa 1982
- Chmura-Klekotowa M., Z badań nad słownictwem podstawowym dzieci w wieku od 7 do 12 lat, Przegląd Pedagogiczny 1973 nr 1-2 s.86-88
- Gienkowski W., Język dla wszystkich, Warszawa 1978
- Cofalik J., Ćwiczenie precyzji językowej ucznia, Warszawa 1978
- Cofalik J., Nowakowa Z., Polański E., Przyklenk E., Tabakowska I. Nauczanie języka polskiego w klasie V, Warszawa 1975
- Cofalik J., Tabakowska I., Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego Warszawa 1969
- Dańcewiczowa J., Metodyka nauczania składni w szkole podstawowej, Warszawa 1962

- Dembowska J., Jakubowska Z., Nauczanie języka polskiego w klasach V-VIII, Warszawa 1968
- Dembowska J., Jaworski M., Strzelecka Z., Nauczanie języka polskiego w klasie VI. Książka metodyczno-przedmiotowa, Warszawa 1971
- Dietrich J., Wójcik J., Nauczanie języka polskiego w klasie 6, Warszawa 1985
- Dudzik M., Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego, Wrocław 1983
- Dydaktyka dydaktyki literatury i języka polskiego. Z zagadnień teorii i praktyki, red. Z.Jagoda, Kraków 1979
- Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Skrypt dla studentów filologii polskiej, oprac. J.Bar, Opole 1982
- Frankiewicz W., Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego, Warszawa 1983
- Furdal A., Językoznawstwo otwarte, Opole 1977
- Grochowski M., Karolak S., Topolińska Z., Składnia. Warszawa 1984
- Grucza F., Zagadnienia metalingwistyki, Warszawa 1983
- Grzegorzczkova i in., Morfologia, Warszawa 1984
- Hernasowa M. Wybrane sposoby pracy nad stylistyczno-językowym kształtem wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej /opartych na ich osobistym doświadczeniu/ W: Kształcenie językowe w szkole, pod red. M.Dudzik, Wrocław 1983, T.2 s.7-17
- Jaworski M., Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkołach podstawowych. Studium porównawcze, Warszawa 1969
- Jaworski M., Metodyka nauki o języku polskim, Warszawa 1979
- Jedliński R., Gatunki publicystyczne w szkole średniej, Warszawa 1984
- Język i społeczeństwo red. M.Głowiński, Warszawa 1980
- Język polski, Program nauczania liceum ogólnokształcącego /wszystkie profile/. Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego, Warszawa 1983

- Jopowicz Z., Nauczanie problemowe w zespołach na lekcjach języka polskiego w szkole średniej, Warszawa 1967
- Kapłański A., Kołodziejka K., Kościółek J., Redagowanie pism użytkowych. Materiały pomocnicze dla nauczyciela, Warszawa 1969
- Kielar M., Rozwój umiejętności posługiwania się związkami frazeologicznymi przez dzieci i młodzież, Przegląd Pedagogiczny 1973 nr 1-2 s.53-64
- Kijas J., Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich, Warszawa 1967
- Klemensiewicz Z., Dydaktyka nauki o języku ojczystym, Lwów 1929
- Klemensiewicz Z., Język polski. Wybór wiadomości o znaczeniu i użyciu form językowych oraz o gwarach ludowych dla IV klasy gimnazjalnej, Warszawa 1937
- Klemensiewicz Z., Składnia, stylistyka, pedagogika językowa. Wybór prac pod red. A.Kałkowskiej, Warszawa 1982
- Knothe M., Metodyczny poradnik nauczania języka polskiego w klasie VIII szkoły podstawowej, Warszawa 1967
- Knothe M., Tokarski J., Nauczanie języka polskiego w klasie VIII, Warszawa 1974
- Kobylińska J., Dyduchowa A., Słowniki w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej. Warszawa 1973
- Konopnicki J., Ziemia M., Zadania /teksty/ słownikowe i ich zastosowanie, Wrocław 1967
- Kram J., Nauczanie ortografii i interpunkcji w szkole średniej Warszawa 1974
- Kulpa J., Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V-VIII, Warszawa 1971
- Kulpa J., Pasterniak W., Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V-VIII, Warszawa 1977
- Kupisiewicz C., Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1973

- Kurczab H., Modele lekcji z nauki o języku w szkole średniej, Rzeszów 1975
- Kurczab H., Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej, Rzeszów 1979
- Laskowska E., Niektóre cechy składniowe wypowiedzi potocznej na przykładzie języka młodzieży, W: Studia nad składnią polszczyzny mówionej, Wrocław 1978 s.217-227
- Laskowska E., Badania statystyczne nad rozwojem systemu leksykalnego młodzieży w szkole średniej, W: Studia Językoznawcze, T.6, Wrocław 1980, s.119-165
- Malendowicz J., Ćwiczenia słownikowe w klasach V-VIII. Materiały pomocnicze dla nauczyciela, Warszawa 1965
- Malendowicz J., Pisanie z pamięci i ze słuchu, Warszawa 1969
- Malendowicz J., Wajda K., Ćwiczenia ortograficzne w klasach V-VIII szkoły podstawowej, Warszawa 1973
- Marzec A., Blaski i cienie polonistyki szkolnej w świetle olimpiady, W: Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego, pod red. J.Krama i E.Polańskiego, T.5, Katowice 1984 s.103-129.
- Matulka Z., Programowanie nauki o języku, Warszawa 1974
- Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu lekcji języka polskiego, Rzeszów 1970
- Metodyka nauczania języka polskiego. Wybór prac pod red. J. Podrackiego, Warszawa 1984
- Metodyka nauczania języka polskiego w kl. V-VIII szkoły podstawowej, red. M.Pęcherski, Warszawa 1970
- Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej, red. W.Szyszkowski, Z.Libera, Warszawa 1968
- Mystkowska H., Właściwości mowy dziecka sześćo-siedmioletniego, Warszawa 1970
- Nagajowa M., Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w klasach V-VIII szkoły podstawowej, Warszawa 1972

Nagajowa M., Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V-VIII szkoły podstawowej, Warszawa 1977

Nagajowa M., Słowo do słowa, Warszawa 1982

Nagajowa M., Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej Warszawa 1985

Nagajowa M., Sufin S., Tokarski J., Nauczanie języka polskiego w klasie VII, Warszawa 1979

Nauczanie języka polskiego w klasie IV, Warszawa 1983

Nauczanie języka polskiego w klasie VIII. Zbiór artykułów metodycznych, red. A.Świerczyńska, Warszawa 1969

Nauczanie języka polskiego w klasie V, pod red. B.Chrzastowskiej i E.Polańskiego, Warszawa 1985

Nieckula F., Kształcenie językowe jako przedmiot nauczania, W: Kształcenie językowe w szkole, pod red. M.Dudzik, T.1, Warszawa 1983 s.25-65

Nowak F., Odchylenia od norm językowych, interpunkcyjnych i ortograficznych w pracach pisemnych kandydatów na studia, Bydgoszcz 1983

Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego, red. W.Pasterniak, Rzeszów 1974

Okoń W., Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa 1970

O rozwoju języka i myślenia dziecka, red. S.Szuman, Warszawa 1968

Paryl W., Język uczniów szkół podstawowych w świetle prac magisterskich nauczycieli polonistów, W: Kształcenie językowe w szkole, pod red. M.Dudzik, T.2. Wrocław 1983 s.86-97

Pasterniak W., Metodologia dydaktyki literatury, Wprowadzenie Warszawa-Poznań 1984

Patrzalek T., Metodyka testu polonistycznego, Warszawa 1977

Piotrowski A., Ziółkowski M., Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna, Warszawa 1976

- Pojawska K., Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V-VIII
Warszawa 1969
- Polański E., Badania nad ortografią uczniów, Katowice 1973
- Polański E., Słownictwo uczniów, Warszawa 1982
- Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i
technikum. Język polski, Warszawa 1985
- Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej, Język
polski. Klasy V-VIII, Warszawa 1974
- Program szkoły podstawowej, Język polski, Klasa IV, Warsza-
wa 1981, Klasa V, Warszawa 1982, Klasa VI, Warszawa 1982,
Klasa VII, Warszawa 1983, Klasa VIII, Warszawa 1984
- Ptaszyński W., Kształtowanie języka ucznia przy zastosowaniu
wskazań logiki, Warszawa 1971
- Puzynina J., Językoznawstwo a aksjologia, Biuletyn PTJ 1982
s.39
- Puzynina J., Naukę o języku należy traktować bardziej jako
naukę o języku w działaniu, Polonistyka 1983 nr 7 s.557-558
- Puzynina J., Czym jest słowo, Przegląd Powszechny 1984
s. nr 7-8
- Pytkowski W., Organizacja badań i ocena prac naukowych, War-
szawa 1985
- Ratajek Z., Funkcja diagnostyczna prac pisemnych w nauczaniu
języka polskiego, Kielce 1977
- Rozwijanie sprawności wypowiedzi uczniów w szkole podstawa-
wej, pod red. S.Rzęsikowskiego i Z.Urygi, Kraków 1976
- Saloni Z., Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum
ogólnokształcącego, Warszawa 1971
- Saloni Z., Jak pisać wypracowania, Warszawa 1974
- Saloni Z., Tzw. pisma użytkowe w wyższych klasach szkoły pod-
stawowej i w liceum. Poradnik metodyczny, Warszawa 1974
- Saloni Z., O kształceniu umiejętności pisania, Warszawa 1979

- de Saussure F., Kurs językoznawstwa ogólnego, Warszawa 1961
- Sawrymowicz E., Jak należy oceniać prace piśmienne na egzaminie maturalnym, W: ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich, Wybór artykułów z zakresu nauczania języka polskiego, Zestawił i opracował J.Kijas, Warszawa 1967, s.245-265
- Semenowicz H., Poetycka twórczość dziecka, Warszawa 1973
- Skalska K., Aktualne koncepcje podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego, Polonistyka 1983 nr 7 s.624-632
- Sośnicki K., Dydaktyka ogólna, Wrocław 1959
- Synowiec H., Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży, Katowice 1985
- Tokarski J., Gramatyka w szkole, Warszawa 1966
- Tokarski J., Z pogranicza metodyki i językoznawstwa, Warszawa 1967
- Wesołowska D.N., Nauka o języku polskim w szkole średniej, Warszawa 1977
- Wierzbicka A., Wierzbicki P., Praktyczna stylistyka, Warszawa 1969
- Wierzbicki P., Ćwiczenia stylistyczne, Warszawa 1977
- Wińska U., Błędy językowo-stylistyczne uczniów szkół podstawowych województwa gdańskiego, Część I i II. Gdańsk 1966, Część III i IV Gdańsk 1974
- Wójcik J., Ćwiczenia w zakresie stawiania przecinka dla klas V-VIII, Warszawa 1974
- Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego, red. B.Wieczorkiewicz, Warszawa 1962
- Zagórski Z., Współczesne językoznawstwo a nauka o języku polskim w szkole, Polonistyka 1986 nr 9 s.706-710
- Zarębina M., Rola szkoły w rozwoju języka /słownika/ młodzieży, W: Socjolingwistyka 1, Polityka językowa, Katowice 1977

Zarębina M., Uwagi o języku w środowisku szkolnym, W: Język polski i językoznawstwo polskie w sześćdziesięcioleciu niepodległości /1918-1978/ Wrocław 1982

Zarębina M., Słownictwo wypowiedzi oficjalnych /dialogowych/ w środowisku szkolnym /analiza statystyczna/, Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego T.5, pod red. J.Krama i E. Polańskiego, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 624, Katowice 1984

Z moich doświadczeń w nauczaniu języka polskiego w klasach V-VIII. Zbiór artykułów metodycznych, red. T.Przybylska, Warszawa 1967

Zółkiewski J., Współczesne koncepcje książek metodycznych dla nauczyciela polonisty, Polonistyka 1983 nr 7 s.632-636.

POLISH LANGUAGE EDUCATION AT SCHOOL. DIAGNOSES AND POSTULATES

Summary

The article tries to describe the didactics of Polish language on the background of linguistics and general didactics. The author exposes discrepancies between the achievements of linguistics, language teaching, and teaching about the language at school. The goals of the research are the aims of language education, language didactics as science and language competence of children and youth.

The article comprises the review of the most goodstanding works on the subject of language education. The author presents the most important linguistic and didactic postulates concerning the further language education at the primary and secondary schools.