

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia (2019)

ISSN 2083-0909

DOI 10.24917/20820909.10.21

**Jolanta Nocoń**

Uniwersytet Opolski

ORCID: 0000-0002-9709-1724

## Znawca języka czy człowiek komunikujący się? O strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia klas IV–VI szkoły podstawowej wpisanej w podstawę programową z 2017 roku

Koniec XX i początek XXI wieku można uznać za czas poszukiwań „nowej dydaktyki języka”, inspirowanych odmiennym spojrzeniem części dydaktyków polonistów na miejsce w edukacji polonistycznej nauki o języku<sup>1</sup>. Krytykowano przede wszystkim dominujące w XX wieku na lekcjach języka polskiego podejście gramatyczno-normatywne, które koncentrowało się na wyposażeniu ucznia w wiedzę o języku o charakterze naukowym, terminologiczno-definicyjno-analityczną, z porządkiem treści kształcenia odtwarzającym strukturę językoznawstwa. Za niepożądane, sprzeczne z rodzącymi się trendami w psychologii, pedagogice i dydaktyce skutki dominacji tego podejścia uznano: 1. autonomię tzw. lekcji gramatyki, a w efekcie dezintegrację przedmiotowych treści kształcenia; 2. skupienie się na przedmiocie nauczania (materiale) z niedoszacowaniem podmiotu edukacji (ucznia); 3. zbędny scjentyzm i nadmierny encyklopedyzm oraz 4. nieprzekładalność wiedzy o języku na sprawności komunikacyjne (nadawcze i odbiorcze). Postulowano „odgramatycznienie” gramatyki<sup>2</sup>, jej ufunkcjonalnienie poprzez powiązanie z nauką języka<sup>3</sup> oraz nadanie wymiaru pragmatycznego i semantycznego<sup>4</sup>.

Remedium na tradycyjny model kształcenia językowego miały się stać, obok holizmu i podmiotocentryzmu, trzy podejścia dydaktyczne: komunikacyjne, teksto-centriczne i funkcjonalne<sup>5</sup>. Zostały one wpisane w podstawy programowe z 1999 i 2008 roku.

W podejściu komunikacyjnym do kształcenia językowego przyjmuje się, że „[...] w centrum współczesnej edukacji powinien znajdować się *homo comunicans* podejmujący działania językowe nie tylko jako jednostka, ale członek zbiorowości

1 Zob. np. artykuły w „Polonistyce” w latach 90. XX wieku.

2 T. Patrzałek, „Gramatyka” na cenzurowanym, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995, s. 77–86.

3 M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994.

4 K. Bakuła, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psycholingwistycznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997, s. 214.

5 Na ten temat szerzej w: J. Nocoń, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole 2018.

zanurzony w społeczeństwo i kulturę”<sup>6</sup>, co oznacza, że głównym celem edukacyjnym staje się rozwijanie sprawności nadawania (mówienie i pisanie) oraz odbioru (słuchanie i czytanie) znaczeń w różnego typu tekstach/wypowiedziach, w różnych sytuacjach i kontekstach komunikacyjnych. W podejściu tym zmianie ulega miejsce i rola wiedzy o języku w kształceniu językowym – zostaje ona podporządkowana praktyce językowej (użyciu języka), komunikacyjnie sprofilowanej pragmatyce, semantyce, retoryce i lingwistyce tekstu. Przedmiotem kształcenia stają się tzw. społeczne praktyki komunikowania się (określone typy zachowań językowych), a język ujmowany jest nie statycznie, systemowo, ale dynamicznie, jako język w działaniu:

Idzie o to, by kształcenie językowe nie polegało na gromadzeniu wiedzy o przedmiocie, tj. języku, lecz żeby miało postać działań na przedmiocie, czyli dokładniej na wypowiedziach, aktach mowy i szczególnie tekstach, oczywiście nie izolowanych, ale uwikłanych w relacje pragmatyczne, komunikacyjne<sup>7</sup>.

W konsekwencji zmianie ulega także metodyka nauki o języku – nauczanie systematyczne zastąpione zostaje nauczaniem okazjonalnym, a nabywana przez ucznia wiedza zyskuje wymiar funkcjonalny.

Podejście komunikacyjne wpisane zostało w podstawę programową języka polskiego z 1999 roku. W dokumencie tym treści nauczania skupione zostały wokół czterech sprawności komunikacyjnych: mówienia, pisanie, słuchania, czytania, a za priorytetowe zadanie kształcenia językowego uznano rozwijanie i doskonalenie kompetencji komunikacyjnej. Podkreślono także konieczność funkcjonalizowania wiedzy o języku: uczenie się języka powinno być efektem świadomego i refleksyjnego jego używania, a treści z zakresu wiedzy o języku (opis języka) wspierać wypowiadanie się.

W kolejnej podstawie programowej, z 2008 r., zakres wiedzy o języku został wyraźnie poszerzony w stosunku do dokumentu z 1999 roku<sup>8</sup>, a komunikacjonizm w pewnym stopniu osłabiony, usunięty na drugi plan. Zmieniono strukturę treści nauczania – treści o języku wyodrębniono jako podobszar (a nie samodzielny obszar) wymagań szczegółowych i usytuowano je w dwóch głównych obszarach: odbiór wypowiedzi (obszar I) i tworzenie wypowiedzi (obszar III). Porządek ten był efektem uznania podejścia tekstocentrycznego za jedno z założeń ogólnych koncepcji kształcenia polonistycznego, którą wpisano w podstawę programową z 2008 roku. Zgodnie z tym podejściem proces dydaktyczny powinien koncentrować się wokół tekstu (odbieranego lub tworzonego) – ucznia należało stawiać w rolach nadawcy / odbiorcy i w tych rolach powinien on poznawać językowe tworzywo tekstu, rozpoznawać mechanizmy językowe, za pomocą których realizowane są najróżniejsze

---

6 U. Żydek-Bednarczuk, *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *W trosce o dobrą edukację*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków, 2009, s. 58.

7 K. Bakula, *Kształcenie językowe...*, s. 193.

8 Była to reakcja na krytykę poprzedniej podstawy programowej przez liczne grono dydaktyków polonistów. Zarzucano jej „zagubienie” systemu językowego na rzecz wyrwykowej, chaotycznej wiedzy o budowie języka ojczystego. Stanowisko to wynikało z założenia, że wiedza o systemie języka ojczystego z różnych względów jest niezbędnym elementem kształcenia językowego.

cele, intencje, zamiary<sup>9</sup>, stawać się świadomym odbiorcą i nadawcą różnych tekstów, a jednocześnie „ekspertem od języka”. W efekcie tekst staje się narzędziem rozwijania i doskonalenia kompetencji komunikacyjnej, w tym tekstotwórczej, i źródłem świadomości językowej, a efektywność procesu dydaktycznego sprowadzona zostaje do umiejętności zastosowania wiedzy o języku „w pracy z tekstem, tj. w jego recepcji i tworzeniu”<sup>10</sup>. Tekstocentryzm powiązано tym samym z podejściem komunikacyjnym i funkcjonalnym.

W obu podstawach programowych, z 1999 i 2008 roku, silnie akcentowane było podejście funkcjonalne do wiedzy o języku. Jego istota sprowadza się do zastąpienia w procesie edukacyjnym tradycyjnej, sformalizowanej gramatyki opisowej jako abstrakcyjnej wiedzy o budowie systemu językowego, niewspierającej innych zadań kształcenia językowego, gramatyką sfunkcjonalizowaną, tj. taką wiedzą o języku, która zyskałaby wymiar narzędzia przydatnego do percypowania świata i twórczego w nim funkcjonowania<sup>11</sup>:

Chodzi więc o gramatykę użyteczną i jak chce T. Patrzałek „użyteczną”. Nie o analizowanie paradygmatów, lecz o wydobywanie funkcji tworzących je elementów: nie względem siebie, tj. w obrębie systemu, ale w kontekście szeroko rozumianych procesów mówienia, słuchania, czytania i pisania<sup>12</sup>.

Gramatyka funkcjonalna nie wyklucza opisywania struktury języka, ale „zawsze z uwzględnieniem funkcji jej elementów i poprawnego zastosowania”<sup>13</sup>. W procesie edukacyjnym należałoby zatem przechodzić od poznawania środków językowych do ich używania lub odwrotnie, od refleksyjnego używania języka do wiedzy z zakresu systemu językowego, i ponownie do użycia języka. Koncepcja ta zakłada tym samym ściśle powiązanie gramatyki z procesem komunikowania się i zachowaniami językowymi, a „Osiągnięcie poziomu sfunkcjonalizowanej wiedzy wiąże się z umiejętnościami nadawczo-odbiorczymi i możliwościami tworzenia różnorodnych tekstów w różnych układach komunikacyjnych”<sup>14</sup>. Oznacza to, że „Sfunkcjonalizowanie gramatyki znosi automatycznie sens podziału na tradycyjnie wyodrębniane komponenty kształcenia językowego: teoretyczny (nauka o języku) i praktyczny (nauka języka)”<sup>15</sup>.

---

9 H. Synowiec pisze o organizowaniu działań wokół tekstu (lub sytuacji zarysowanej w tekście) zmierzających do odkrycia struktur językowych i określenia ich roli w tekście, a także do opisu ich znaczenia i budowy, w konsekwencji do refleksji nad językiem jako tworzywem wypowiedzi (H. Synowiec, *O sytuacji języka ojczystego w zreformowanej szkole*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006, s. 129).

10 J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 120.

11 Jak pisze J. Kowalikowa, o funkcjonalności kształcenia językowego decydują dwa czynniki: eksponowanie celów instrumentalnych oraz zastosowanie wiedzy o budowie języka w pracy z tekstem, jego recepcji i tworzeniem (J. Kowalikowa, tamże, s. 120).

12 J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe...*, s. 116.

13 U. Żydek-Bednarczuk, *Nowe aspekty...*, s. 58.

14 Tamże, s. 59.

15 J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe...*, s. 110.

Po latach dyskusji i poszukiwania koncepcji kształcenia językowego, w tym określenia w nim miejsca dla nauki o języku, wydawać się mogło, że osiągnięto pewien konsensus: „[...] teoria kształcenia językowego uzyskała ramę komunikacyjną i wymiar funkcjonalno-pragmatyczny. Jej płaszczyznę odniesienia stanowi tekst: tworzony oraz odbierany. Została też zanurzona w kulturze”<sup>16</sup>. Celem szkolnej edukacji językowej stało się wykształcenie ludzi świadomie wykorzystujących swoją kompetencję językową i komunikacyjną, a nie znawców teorii języka, a zadaniem szkolnego polonisty pokazywanie, „jak korzystać z wiedzy o języku w konkretnych działaniach językowych”<sup>17</sup>. Zaaprobowano stanowisko, że kompetencje wykonawcze (użycie języka) powinny być wspierane komponentami poznawczymi (wiedzą o języku), tym samym gramatykę uznano za niezbędny składnik kształcenia językowego i świadomości językowej ucznia. Jednocześnie podkreśla się, iż „Wiadomości jako składnik wiedzy winny zawsze bezpośrednio bądź pośrednio przekładać się na konkretne działania: w procesie transformacji (wiadomość – umiejętność) albo funkcjonować jako ich podstawa”<sup>18</sup>.

Opisana pokrótce sytuacja dydaktyki języka w drugim dziesięcioleciu XXI wieku skłania do postawienia pytania, jak na tym tle przedstawia się koncepcja kształcenia językowego wpisana w podstawę programową z 2017/2018 r. Czy podejścia, na których oparto poprzednie podstawy programowe języka polskiego: komunikacyjne, funkcjonalne i tekstocentryczne, zostały uwzględnione w najnowszej podstawie? Czy też może zaproponowano zgoła odmienną wizję kształcenia językowego? Powyższe pytania wyznaczają pierwszy krąg rozważań w dalszej części artykułu. Drugi to opisanie kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia wyłaniającej się z analizy zapisów podstawy programowej – pytanie o to, jakie kompetencje/sprawności powinien nabyć absolwent i jaką zaprojektowano ich strukturę, tzn. czy kształcenie językowe ukierunkowane zostało (bardziej) na znawcę języka, czy też (przede wszystkim) na użytkownika języka.

Jeśli chodzi o metodę badawczą, to oparta ona została na założeniu, że do koncepcji dydaktycznej wpisanej w podstawę programową oraz do odtworzenia struktury nabywanych przez uczniów kompetencji można dotrzeć przez analizę operatorów poznawczych<sup>19</sup> użytych w zapisie wymagań szczegółowych. Przyjęto, iż ich charakterystyka pozwala odsłonić to, co w jakimś stopniu ukryte – dobór operatorów, a także statystyka pokazują, jakiego typu kompetencje są kształcone oraz które typy kompetencji dominują (na które został położony akcent).

Ze względu na ograniczenia w objętości tekstu zaprezentowane zostaną jedynie wyniki badań w odniesieniu do klas IV–VI szkoły podstawowej, stąd też

---

16 Tamże, s. 88.

17 K. Koc, *Funkcje wiedzy językoznawczej*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań, 2011, s. 258. Mowa tu o założeniach teoretycznych, bo praktyka edukacyjna może od nich odbiegać. Wystarczy przyrzeć się podręcznikom do kształcenia językowego z przełomu XX i XXI wieku.

18 J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe...*, s. 110.

19 Operator poznawczy to czasownik, najczęściej w 3 osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego, nazywający czynność o charakterze poznawczym, której opanowaniem ma się wykazać uczeń na koniec edukacji na danym etapie.

sformułowane wnioski należy traktować jako hipotezy badawcze do potwierdzenia. Zanalizowano operatory z II obszaru treści kształcenia nazwanego w podstawie programowej języka polskiego z 2017 roku kształceniem językowym<sup>20</sup> i obejmującego cztery podobszary: II.1. gramatyka języka polskiego, II.2. zróżnicowanie języka, II.3. komunikacja językowa i kultura języka, II.4. ortografia i interpunkcja. Punktem odniesienia dla uzyskanych danych statystycznych pozwalających na ich jakościową interpretację uczyniono zapisy w podstawie programowej języka polskiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej z 2008 roku – wykorzystano w tym celu dane uzyskane z analizy podobszaru świadomość językowa<sup>21</sup> (I.3. i III.2.).

Dane ilościowe uzyskane w wyniku analizy statystycznej zestawiono w tabeli 1.

W podstawie programowej z 2017 roku użyto dwa razy więcej operatorów do opisu czynności poznawczych w zakresie kształcenia językowego niż w podstawie z 2008 roku (19 w stosunku do 9), a wymagań szczegółowych jest trzy razy więcej niż w poprzednim dokumencie (62 do 20). Dane te potwierdzają znaczne rozbudowanie programu języka polskiego w zakresie kształcenia językowego w stosunku do stanu sprzed reformy. Z kolei dwukrotnie większa liczba operatorów może wskazywać na znacząco rosnącą różnorodność nabywanych przez ucznia kompetencji, pełniejsze, wieloaspektowe poznanie języka. Jednak większość z nich użyta została jedno- lub dwukrotnie, a prawie 60% wszystkich czynności opisanych zostało za pomocą trzech operatorów: rozumie, stosuje, rozpoznaje.

Dane o dominacji niektórych operatorów można by uznać za wskaźniki struktury nabywanej przez ucznia kompetencji językowo-komunikacyjnej, gdyby nie trudności, na które natrafiono w trakcie jakościowej interpretacji danych statystycznych. Problem sprawiła semantyka czasowników operacyjnych – w wyniku analizy połączeń operatorów z drugą częścią wyrażenia wskazującą na przedmiot podlegający czynności nazwanej operatorem okazało się, że wnioskowanie na podstawie jedynie znaczenia samego operatora może nie być trafne.

Pierwsza trudność to wieloznaczność czasowników użytych jako operatory, co oznacza, że pod tą samą nazwą kryją się różne czynności poznawcze. Na przykład podstawowe znaczenie czasownika rozpoznawać to 'potrafić wskazać coś wśród czegoś innego' – w takim znaczeniu użyto tego operatora w podstawie programowej z 2017 roku w odniesieniu do m.in.: form bezosobowych, części mowy, typów wypowiedzi, związków frazeologicznych. Rozpoznawać w analizowanej podstawie to także 'odróżniać coś od czegoś', np. rozpoznaje słownictwo neutralne i wartościujące. W obu znaczeniach poznanie koncentruje się na wiedzy metajęzykowej (uczeń potrafi rozpoznać, bo wie, co to jest). Ale operator ten użyty został również jako nazwa czynności poznawczej o zgoła odmiennym charakterze, np. rozpoznaje w zdaniu związku wyrazów, rozpoznaje znaczenie środków niewerbalnych. W tych

---

20 W najnowszej podstawie programowej wyłączono z zakresu kształcenia językowego tworzenie wypowiedzi. W dokumencie brak wyjaśnienia przyczyn odstąpienia od utrwalonego porządku metodyki języka polskiego z podziałem na dwa obszary: kształcenie literackie i kształcenie językowe.

21 Analiza porównawcza treści wpisanych w obszar kształcenia językowego w 2017 roku i w podobszar: świadomość językowa w 2008 roku pozwala uznać je za siebie odpowiadające.

przypadkach rozpoznawać znaczy ‘analizować’ i wskazuje na konieczność ćwiczenia analizy gramatycznej lub semantycznej. Zdarza się też, że semantyka jest niejasna, np. rozpoznaje funkcje składniowe części zdania w wypowiedzeniu – można się tu dopatrywać zbliżenia znaczenia z czasownikiem ‘wiedzieć’ (uczeń wie, że podmiot m.in. nazywa wykonawcę czynności, a przydawka określa cechę części zdania wyrażonej rzeczownikiem).

Tabela 1. Dobór i dystrybucja operatorów w opisach wymagań szczegółowych

Operator	Kl. IV–VI 2017	Kl. IV–VI 2008
Rozumie	13 (21,3%)	1 (5%)
Stosuje	13 (21,3%)	4 (20%)
Rozpoznaje	10 (16,4%)	6 (30%)
Określa	4 (6,6%)	-
Zna	2 (3,3%)	-
Odróżnia	2	-
Identyfikuje	2	-
Dostrzega	2	-
Przekształca	2	3 (15%)
Używa	2	2 (10%)
Rozróżnia	2	1
Dostosowuje	1 (1,6%)	-
Oddziela	1	-
Nazywa	1	-
Wyróżnia	1	-
Wykorzystuje	1	1
Wskazuje	1	1
Posługuje się	1	-
Pisze	1	-
Operuje	-	1
Razem:	19 operatorów użytych w sumie 62 razy	9 operatorów użytych w sumie 20 razy

Druga trudność to bliskość znaczeniowa, synonimiczność niektórych operatorów, niejasne granice znaczeniowe, a więc i czynnościowe między nimi. W efekcie nie do końca wiadomo, czym się na poziomie poznawczym różnią czynności nazwane tymi operatorami, m.in. odróżnia, rozróżnia, wyróżnia czy też stosuje, używa, posługuje się, wykorzystuje. Pełniejsza analiza prowadzi do wniosku, że najczęściej tego typu grupy operatorów nazywają taką samą czynność poznawczą, np. stosuje we własnych wypowiedziach synonimy i antonimy – wykorzystuje do tworzenia własnej wypowiedzi wyrazy wieloznaczne; stosuje typy wypowiedzeń w praktyce językowej – posługuje się oficjalną i nieoficjalną polszczyzną – używa stylu stosownie do

sytuacji komunikacyjnej. Znacznie rzadziej za użyciem podobnych operatorów kryją się jednak odmienne czynności poznawcze, np. odróżnia części mowy odmienne od nieodmiennych (znaczenie podstawowe: coś od czegoś) – rozróżnia synonimy, antonimy (rozpoznaje jedno i drugie) – wyróżnia człon nadrzędny od podrzędnego (analizuje składnię zdania).

Kolejna trudność to operatory nieoperacyjne, nazywające działania o charakterze kognitywnym, nieprzekładalne na czynności obserwowalne, które mogłyby świadczyć o opanowaniu danej kompetencji, m.in. rozumie, dostrzega. Aby dotrzeć do ich znaczenia operacyjnego, trzeba przeprowadzić dogłębną analizę całego zapisu w podstawie programowej i poszukać zastępnika operacyjnego, np. dostrzega rolę czasownika w wypowiedzi (określa?), rozumie pojęcie głoska (wyjaśnia, co to jest?), choć czasami staje się to wręcz niemożliwe, np. dostrzega bogactwo związków frazeologicznych (?). Problem stanowią także czasowniki operacyjne o nie do końca jasnej charakterystyce czynnościowej ze względu na kontekst użycia, np. identyfikuje tekst jako komunikat – można się jedynie domyślać (ale czy słusznie?), że chodzi o analizę tekstu jako aktu komunikacyjnego.

Omówione problemy z interpretacją danych ilościowych<sup>22</sup> mogą utrudniać, a czasami nawet zaburzać proces dydaktyczny. Zapisy w podstawie programowej powinny być jasne i jednoznaczne, w innym wypadku wymagają od wykonawców tego dokumentu (nauczycieli, autorów podręczników, autorów zadań egzaminacyjnych) subiektywnej ich interpretacji. Zdaje się oczywiste, że należałoby używać różnych czasowników operacyjnych tylko wówczas, gdy opisują one odmienne czynności poznawcze. Ponadto problemy, o których mowa, zmuszają badacza do podejmowania arbitralnych w pewnym stopniu decyzji podczas interpretacji danych.

Opisanie koncepcji kształcenia językowego, na której oparta została podstawa programowa z 2017 roku, wymaga odtworzenie struktury kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia kończącego klasę VI szkoły podstawowej wraz z analizą ilościową poszczególnych jej składowych. Założenie, iż struktura ta zapisana została nie wprost w ciągu wymagań szczegółowych z kształcenia językowego, sugeruje konieczność przyjęcia jakiejś zasady, porządkującej te wymagania w grupy typologiczne. W lingwodydaktyce, glottodydaktyce, teorii komunikacji istnieje co najmniej kilka definicji i typologii kompetencji językowo-komunikacyjnej<sup>23</sup>. Dla potrzeb niniejszego opracowania posłużono się koncepcją przyjętą w dokumencie „Europejski system opisu kształcenia językowego” (ESOKJ)<sup>24</sup> z modyfikacjami dostosowującymi tę koncepcję do specyfiki nauczania języka ojczystego (L1),

22 Nie są to jedyne problemy. Podobne niejasności dotyczą np. różnic znaczeniowych między niektórymi rzeczownikami, w tym przede wszystkim: rola, znaczenie i funkcja. Dla porządku należałoby powiedzieć, że opisane trudności analityczne nie są przypadłością wyłącznie podstawy programowej z 2017 roku. W podstawie programowej z 2008 r. obserwujemy podobne niejasności, choć na mniejszą skalę, np. ciągi synonimiczne: stosować – używać – operować – wykorzystywać czy rozpoznawać – wskazywać.

23 Zob. J. Nocoń, *Lingwodydaktyka...*, s. 57–60.

24 *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, red. H. Komorowska, Warszawa 2003.

a nie obcego. Odwołano się także do koncepcji poziomów sprawności językowej Stanisława Grabiasa<sup>25</sup>.

W procesie kształcenia językowego uczeń nabywa wiedzę o dwojakim charakterze: typu *what know?* (Co ja wiem o języku/tekście/komunikacji werbalnej?) oraz typu *can do?* (Co ja umiem zrobić z tą wiedzą? Co ja umiem zdziałać za pomocą języka? Jak ja umiem posłużyć się językiem?). W pierwszym przypadku wiedza ma charakter metalingwistyczny, w drugim ujawnia się jako szereg sprawności językowych i komunikacyjnych – zgodnie z ESOJK obejmują one kompetencje lingwistyczne (leksykalne, gramatyczne, semantyczne, fonologiczne, ortograficzne, ortoepiczne), socjolingwistyczne i pragmatyczne, które w sumie składają się jako niepodzielna całość na kompetencję komunikacyjną<sup>26</sup>. W dalszej analizie przyjęty zostanie następujący porządek typologiczny: kompetencja metalingwistyczna, kompetencje lingwistyczne z podziałem na normatywne i gramatyczno-leksykalne oraz kompetencje komunikacyjne (społeczne, pragmatyczne i sytuacyjne). Dodatkowo wyodrębnione zostaną kompetencje analityczne.

Dla kompetencji metalingwistycznej najbardziej typowymi operatorami poznawczymi są czasowniki: znać (zna zasady spójności tekstu, zna reguły akcentowania) oraz rozumieć (rozumie znaczenie związków frazeologicznych, rozumie, na czym polega etykieta językowa, rozumie pojęcie akcent). W analizowanej podstawie programowej podobną funkcję pełnią operatory, które wymagają posłużenia się wiedzą o języku do wyodrębnienia określonych kategorii językowych spośród innych: rozpoznawać (rozpoznaje formy bezosobowe, rozpoznaje części mowy, rozpoznaje wyrazy wieloznaczne), odróżniać (odróżnia części mowy odmienne od nieodmiennych, odróżnia czasowniki dokonane od niedokonanych) oraz rozróżniać (rozróżnia typy komunikatu, odróżnia synonimy, antonimy). Wydaje się, że w tej grupie należałoby też usytuować operatory dostrzegać (dostrzega rolę czasownika w wypowiedzi) oraz wskazywać (wskazuje cechy języka mówionego i pisanego) – oba uruchamiają wiedzę typu *what know?*, choć nie jest jasne, czy w zamyśle autorów podstawy nie chodzi w tym przypadku o rozwijanie kompetencji analitycznych. Nawet jeśli by tak było, to oba typy kompetencji: metalingwistyczna i analityczne są cechami wyróżniającymi znawcę języka, zatem różnice statystyczne wynikające z przypisania tych operatorów do jednej lub drugiej kompetencji w globalnym wnioskowaniu nie mają istotnego znaczenia.

Podobne wątpliwości dotyczą części operatorów, które wydają się rozwijać kompetencje analityczne, to znaczy wymagają opanowania sprawności analizy gramatycznej, semantycznej lub funkcjonalnej określonych konstrukcji i form językowych. Analiza uaktywnia wiedzę metalingwistyczną i polega na rozłożeniu złożonych całości na części składowe, wykryciu wzajemnych związków między tymi częściami i sposobu ich zorganizowania<sup>27</sup>. Typowe operatory w tej funkcji w podstawie programowej z 2017 roku to: oddzielać (oddziela temat fleksyjny od końcówki), wyróżniać (wyróżnia człon nadrzędny i podrzędny, wyróżnia typy związ-

25 S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.

26 *Europejski system...*, s. 23–24, 100.

27 Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. I, Warszawa 1988, s. 68.



ków składniowych), identyfikować (identyfikuje nadawcę i odbiorcę) oraz określać (określa sytuację komunikacyjną, określa funkcje w tekście/wypowiedziach: części mowy, kategorii fleksyjnych, wyrazów poza zdaniem, słownictwa neutralnego i wartościującego, synonimów). W tej grupie znalazły się też operatory prymarnie służące rozwijaniu kompetencji metalingwistycznej, ale użyte w nietypowych dla siebie kontekstach: nazywać (nazywa części zdania) oraz rozpoznawać (rozpoznaje związki wyrazów w zdaniu). Wątpliwości, o których wspomniano wcześniej, budzi natomiast czasownik rozumieć w dwóch konfiguracjach: rozumieć znaczenie (rozumie znaczenie form bezosobowych w wypowiedzeniu, rozumie znaczenie wyrazów poza zdaniem, rozumie znaczenie środków niewerbalnych, rozumie znaczenie wyrazów wieloznacznych w tekście) oraz rozumieć funkcję/rolę (rozumie funkcje form bezosobowych w tekście, rozumie funkcje typów wypowiedzeń, rozumie rolę stopni w opisie świata). Założono, że w przytoczonych przykładach prymarnie chodzi o analizę tekstu/wypowiedzi/wypowiedzenia, a nie odtworzenie wiedzy typu *what know?*.

Kompetencje lingwistyczne to „znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku [...] niezależnie od aspektów socjolingwistycznych i pragmatycznych, związanych z użyciem form językowych”<sup>28</sup>. Odpowiadają językowej sprawności systemowej w koncepcji Stanisława Grabiasa<sup>29</sup>, sprowadzającej się do opanowania kodu językowego, i obejmują sprawność systemową normatywną (poprawność języka, mowy i zapisu) oraz sprawność systemową gramatyczno-leksykalną.

Do kształcenia poprawności językowej w podstawie programowej z 2017 roku odnoszą się operatory: stosować, używać, pisać z dodanym określeniem poprawnie/poprawne: poprawnie stosuje związki frazeologiczne w wypowiedziach, stosuje poprawnie intonację, stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych, stosuje poprawne reguły akcentowania, używa poprawnie znaków interpunkcyjnych, pisze poprawnie pod względem ortograficznym. W tej funkcji użyty został także czasownik: stosować (stosuje reguły pisowni) – pośrednio kontekst użycia implikuje, że chodzi o poprawność zapisu – oraz przysłówki poprawnie w połączeniu z czasownikiem specyfikującym kategorię językową, której norma poprawnościowa powinna zostać opanowana przez ucznia (poprawnie stopniuje). Z kolei sprawność systemowa gramatyczno-leksykalna to czynności, których kształcenie ma na celu usprawnienie systemu językowego ucznia, w tym wzbogacenie i urozmaicenie zasobu form gramatycznych i leksykalnych<sup>30</sup> poprzez różnego typu operacje, np. o charakterze transformacji składniowych. Jedynym czasownikiem operacyjnym, zastosowanym w tej funkcji w analizowanym dokumencie programowym, jest przekształcać: przekształca konstrukcje składniowe, np. zdania złożone w pojedyncze i odwrotnie, zdania w równoważniki zdań i odwrotnie.

Kompetencje komunikacyjne odróżnia od kompetencji lingwistycznych usytuowanie czynności poznawczych w społecznym, pragmatycznym, sytuacyjnym lub tekstowym (dyskursywnym) wymiarze aktu komunikacyjnego. W opisie

<sup>28</sup> *Europejski system...*, s. 23.

<sup>29</sup> S. Grabias, *Język w zachowaniach...*, s. 278–280.

<sup>30</sup> M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 36–37.

czynności pojawiają się w tym celu dopowiedzenia typu: stosownie do, odpowiednio do, nadające czynnościom charakter pozasystemowy, komunikacyjny. Typowe operatory w tej funkcji w podstawie programowej z 2017 roku to: używać (używa stylu stosownie do sytuacji komunikacyjnej), dostosowywać (dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi), posługiwać się (posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny), a także przekształcać (przekształca konstrukcje strony biernej i czynnej i odwrotnie odpowiednio do celu i intencji).

Z kształceniem kompetencji komunikacyjnej, a właściwie sprawności tworzenia tekstu, można powiązać także te czynności poznawcze, w których opisie nie wskazano na ich kontekst społeczny, sytuacyjny czy też pragmatyczny, ale zasugerowano konieczność opanowania umiejętności posługiwania się wymienionymi formami i konstrukcjami językowymi we własnym tekście ucznia. Na kontekst tekstotwórczy wskazują w tym przypadku pojawiające się w pełnym opisie czynności dopowiedzenia typu: we własnych wypowiedziach, w praktyce językowej, choć zdarza się brak takiego dopowiedzenia<sup>31</sup>. W tej funkcji wykorzystywany jest przede wszystkim czasownik operacyjny stosować (stosuje wyrazy poza zdaniem w wypowiedziach, stosuje wskazane typy wypowiedzeń w praktyce językowej, stosuje synonimy i antonimy we własnych wypowiedziach, stosuje zasady spójności formalnej i semantycznej tekstu, stosuje zasady etykiety językowej), pojawił się też czasownik wykorzystywać (wykorzystuje świadomie do tworzenia własnej wypowiedzi wyrazy wieloznaczne).

Zestawienie danych ilościowych przedstawiające rozłożenie wymienionych w podstawie programowej z 2017 roku wymagań szczegółowych z obszaru kształcenie językowe między kategorie kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia kończącego klasę VI szkoły podstawowej przedstawia tabela 2.

Zarówno wiedza metalingwistyczna jak i umiejętności analityczne to kompetencje znawcy. W najnowszej podstawie programowej te dwie kategorie zdecydowanie dominują – w sumie przypisać do nich można ponad dwie trzecie wszystkich wymagań szczegółowych. Jeśli przyjrzeć się bliżej zapisom w podstawie, to łatwo zauważyć, że wiedzy ucznia o języku nadano charakter przede wszystkim terminologiczno-pojęciowy, a nie definicyjny (operator definiować w ogóle się nie pojawia). Z kolei analiza języka to głównie analiza gramatyczna i leksykalno-semantyczna (na poziomie systemu), a w części Komunikacja językowa i kultura języka także tekstu w aspekcie komunikacyjnym (nadawca, odbiorca, sytuacja itp.).

---

31 Zapisy tego typu mają charakter częściowo życzeniowy, bo opisują wzorzec językowy tekstu uczniowskiego. Żeby zostały zrealizowane w pełni, uczeń powinien spontanicznie używać wyrazów wieloznacznych, synonimów, różnego typu wypowiedzeń, wyrazów poza strukturą zdania itp. w swoich wypowiedziach, nie może realizacja ograniczać się do sztucznych ćwiczeń typu: Zastąp w podanym tekście powtórzenia wyrazowe ich synonimami. Należałoby zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt analizowanej w tym miejscu grupy wymagań szczegółowych – to w pewnym sensie gotowe szczegółowe kryteria oceny wypowiedzi ucznia.

Tabela 2. Struktura kompetencji językowo-komunikacyjnych ucznia kończącego klasę VI SP

Wiedza metalingwistyczna	Analiza języka	Sprawność systemowa normatywna (poprawność)	Sprawność systemowa gramatyczno-leksykalna	Sprawności komunikacyjne
zna rozpoznaje odróżnia rozdziela dostrzega rozumie wskazuje	oddziela wyróżnia określa nazywa identyfikuje rozpoznaje rozumie	stosuje pisze używa (poprawnie)	przekształca	stosuje używa posługuje się wykorzystuje dostosowuje przekształca
20	22	8	1	11
32,3%	35,5%	12,9%	1,6%	17,7%
67,8%		14,5 %		17,7%
32,3%	67,7%			
80,7%			19,3%	

W opisach wymagań metalingwistycznych widać dążenie do sfunkcjonalizowania wiedzy *what know?*. Dokonuje się to poprzez powiązanie czynności poznawczych typu meta- w wiązki z czynnościami analitycznymi<sup>32</sup>, np. rozpoznaje w wypowiedziach części mowy i określa ich funkcje w tekście; odróżnia czasowniki dokonane od niedokonanych, rozumie ich znaczenie w wypowiedzeniu; rozpoznaje słownictwo neutralne i wartościujące, rozumie ich funkcje w tekście – choć nie jest to reguła. Można by domniemywać, iż pośrednio tego typu zapisy wiążą treści kształcenia językowego z rozwijaniem kompetencji odbiorczych (czytanie i słuchanie), które gdzieś się zagubiły/rozproszyły w tej podstawie programowej, gdyby nie brak jakiegokolwiek sygnału, że taka interpretacja jest trafna. Drugi sposób nadania wiedzy metalingwistycznej dodatkowego, funkcjonalnego wymiaru, choć zdecydowanie rzadszy, to jej powiązanie z czynnościami z kategorii sprawności komunikacyjnych, np. rozpoznaje typy wypowiedzi, uwzględniając cel wypowiedzi i je stosuje; rozróżnia synonimy, antonimy i stosuje we własnych wypowiedziach; rozumie, na czym polega etykieta językowa i stosuje jej zasady. W tym wypadku wiedza typu *what know?* służyć ma rozwijaniu kompetencji nadawczych (mówienie i pisanie).

Kształcenie językowej sprawności systemowej, czyli rozwijanie kodu językowego, to 14,5% wszystkich wymagań z obszaru kształcenia językowego. Dane ilościowe wskazują, że priorytetowo potraktowano aspekt poprawnościowy tej sprawności (12,9% wszystkich czynności operacyjnych), przy tym nie ograniczono się jednak wyłącznie do normy zapisu (ortografii i interpunkcji), ale uwzględniono

<sup>32</sup> Nie wchodzę w rzeczywistą funkcjonalność tego typu powiązań, tzn. czy faktycznie mają one charakter funkcjonalny, czy tylko pozorują nauczanie funkcjonalne. To temat na odrębne opracowanie.

także normę językową (stosuje poprawnie formy gramatyczne wyrazów odmiennych) oraz normę mowy dźwiękowej (stosuje intonację poprawną ze względu na cel wypowiedzi). Z kolei do systemowej sprawności gramatyczno-leksykalnej przypisano tylko jedno wymaganie, choć należy zaznaczyć, że treściowo bardzo złożone, bo obejmujące wszystkie możliwe transformacje składniowe: przekształca konstrukcje składniowe (podano przykłady dwóch, ale zasygnalizowano, że zbiór jest otwarty). Tak sformułowane wymaganie nic nie mówi o praktycznym aspekcie tego typu działań i skłania do automatycznego ćwiczenia różnego typu transformacji gramatycznych<sup>33</sup>.

Można chyba zaryzykować wniosek, że w podstawie programowej języka polskiego z 2017 r. nie doceniono konieczności pracy nad podnoszeniem jakości samego kodu językowego, którym uczeń dysponuje (jego kompetencji językowej), a przecież to sprawny język warunkuje zdolność do komunikowania się. Na ten temat pisała już Maria Nagajowa: „[...] jeśli przyjęliśmy, że szkoła ma obowiązek kształcić język ogólny ucznia [...], musimy też przyjąć konieczność poszerzania [...] znajomości form gramatycznych i usprawnienie umiejętności posługiwania się nimi”<sup>34</sup>. Dalej pisze, że nie można „tej ważnej dziedziny rozwoju językowego zostawić bez opieki, zdejść się wyłącznie na intuicję dziecka i jego zdolności naśladowcze”<sup>35</sup>. Wydaje się, że założono, że jeśli wymaga się od ucznia stosowania pewnych struktur i form językowych, to *a priori* oznacza to, że powinny one znaleźć się w zasobie czynnym kompetencji językowej ucznia. W podstawie nie ma jednak zapisu, który wskazywałby, że praca nad kodem językowym ucznia powinna być przedmiotem działań lekcyjnych, a nie efektem samorozwoju językowego ucznia bez udziału szkoły.

Struktura sprawności komunikacyjnych wpisana w podstawę programową została już omówiona – przynależy do niej 17,7% wszystkich czynności z obszaru kształcenia językowego. Część z nich jest pozornie komunikacyjna i z punktu widzenia praktyki językowej niefunkcjonalna, sprowadza się bowiem do konieczności po prostu stosowania we własnych tekstach określonych form i konstrukcji językowych, czasami wręcz z zaznaczeniem, że chodzi wyłącznie o poprawność: stosuje w praktyce językowej typy wypowiedzeń: zdanie pojedyncze, zdanie złożone (podrzędnie i współrzędnie), równoważniki zdania.

Jeśli spojrzeć na stosunek ilościowy czynności operacyjnych typu *what know?* do *can do?*, to wydaje się on trafny: ich dwie trzecie przypada na wiedzę operacyjną (67,7%). Bliższy ogląd ujawnia jednak, że ponad połowa czynności z kategorii *can do?* (22 na 42) to kompetencje analityczne, których edukacyjna funkcjonalność sprowadza się do wykorzystania wiedzy meta- w praktyce, ale wyłącznie w celu utrwalenia tej wiedzy bez nadania jej nowej jakości. To typowe działania badacza, a nie użytkownika języka.

---

33 Takie podejście do przekształceń składniowych krytykowała M. Nagajowa, uznając, że nic one nie dają praktyce językowej, służą jedynie utrwaleniu wiedzy gramatycznej. Sugerowała ich połączenie z ćwiczeniami stylistycznymi (M. Nagajowa, *Kształcenie języka...*, s. 112).

34 M. Nagajowa, *Kształcenie języka...*

35 Tamże, s. 113.

Wyłaniający się z analizy wymagań z obszaru kształcenie językowe obraz absolwenta klasy VI szkoły podstawowej można najkrócej opisać następująco: na koniec klasy VI uczeń powinien mieć wiedzę pojęciową i funkcjonalną o języku (gramatyce, leksyce i w niewielkim zakresie tekście), umieć przeprowadzić analizę języka na różnych poziomach jego struktury oraz używać języka poprawnie w mowie i piśmie – w te trzy kompetencje wpisuje się 80% wszystkich wymagań szczegółowych. Pozostała jedna piąta mniej lub bardziej wiąże się z używaniem języka. Na pierwszy plan powraca zatem gramatyczno-normatywne podejście do kształcenia językowego z elementami, przynajmniej na pierwszy rzut oka, podejścia funkcjonalnego. W podstawie programowej z 2017 r. podejście komunikacyjne zostało zepchnięte na plan dalszy i raczej śladowo jest obecne w zapisach tych wymagań szczegółowych, które odwołują się do celu, intencji, sytuacji komunikacyjnej. O podejściu tekstocentrycznym w ogóle nie może być mowy, choć sam tekst jest obecny, ale raczej jako kategoria podrzędna wobec systemu językowego, a nie podstawowa struktura, w której język się uobecnia. Nie widać też zasady porządkującej całość treści kształcenia w miarę spójny i zorganizowany system, jak było w przypadku podstawy programowej z 1999 roku zorganizowanej wokół sprawności komunikacyjnych oraz w tekstocentrycznej z 2008 r. Najnowsza podstawa programowa to zbiór treści z różnych obszarów, suma tego, co zdaniem jej autorów, uczeń powinien po prostu wiedzieć i umieć.

Jan Polakowski napisał kiedyś, że sukces dydaktyczny związany jest z ukształtowaniem u ucznia przekonania, że to, o czym/czego się uczy, jest do czegoś potrzebne, odgrywa jakąś istotną rolę w życiu osobistym<sup>36</sup>. Jeśli zinterpretować te słowa w kontekście obrazu kształcenia językowego wyłaniającego się z analizy podstawy programowej z 2017 roku, to poczucie potrzeby i istotności ma prawo być niewielkie.

## Bibliografia

- Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psycholingwistycznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, red. H. Komorowska, Warszawa 2003.
- Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. I, Warszawa 1988.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.
- Koc K., *Funkcje wiedzy językoznawczej*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Kowalikowa J., *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
- Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994.

---

<sup>36</sup> J. Polakowski, *Idea dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 15.

Nocoń J., *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole 2018.

Patrzalek T., „Gramatyka” na cenzurowanym, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1995.

Polakowski J., *Idea dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

Synowiec H., *O sytuacji języka ojczystego w zreformowanej szkole*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.

Żydek-Bednarczuk U., *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *W troskę o dobrą edukację*, red. H. Synowiec, Katowice 2009.

### **A language expert or a person that communicates? On the structure of linguistic and communicative competence of the 4<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade pupil in primary school as described in the 2017 core curriculum**

#### **Abstract**

The article aims to answer two questions: how the language instruction framework was inscribed into the 2017/2018 Polish language curriculum and what image of the linguistic and communicative competence results from this document. The research method is based on the assumption that these two questions can be answered by analysing the cognitive operators used in the description of specific requirements. The article analyses the operators found in the 'language instruction' section of the curriculum. Within the linguistic and communicative competence, the document distinguishes among metalinguistic, analytical, linguistic (including normative and grammar-lexical competences) and communicative competences. Each competence has been ascribed with a group of operational verbs. Quantitative data presenting the distribution of specific requirements among these categories has also been included. The resulting image of a 6<sup>th</sup> grade graduate is one of a language expert, with functional and cognitive knowledge of language, able to analyse the language on various levels of its structure and use it correctly in speech and writing – these three competences account for 80% of all specific requirements. The remaining part is more or less linked to language use. Since the analysis encompasses only grades 4 to 6 of primary school, its conclusions are considered as research hypotheses.

**Key words:** language instruction, linguistic and communicative competence, core curriculum

**Jolanta Nocoń** – dr hab. prof. UO; pracuje w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Zajmuje się lingwistyką stosowaną, współczesnym językiem polskim w perspektywie edukacyjnej oraz stylistyką tekstu i dyskursu. Autorka książki *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku* (1997), *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana* (2009) oraz *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy* (2018) oraz licznych artykułów. Współredaktorka serii wydawniczej „Języka a Edukacja”, współredaktorka i współautorka „Stylów współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej” (2013). Wieloletni członek Zespołu Dydaktycznego Rady Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk.