

Jolanta Nocoń

ORCID 0000-0002-9709-1724

Uniwersytet Opolski

Podejścia do nauki o języku w dydaktyce języka polskiego jako L1

Wprowadzenie

Przedmiotem rozważań podjętych w artykule będzie próba opisu podejść dydaktycznych do nauki o języku polskim (w zawężeniu do nauczania gramatyki), które wypracowane zostały w polskiej lingwodydaktyce od końca XVIII wieku. Podejście rozumiem jako pewną nadrzędną zasadę ujmowania procesu kształcenia, wyznaczającą orientację na określone cele, treści, metody itp.

Zagadnienie nie jest nowe – w polskiej literaturze metodycznej znaleźć można opracowania omawiające rozwój dydaktyki języka polskiego jako L1¹, do których i ja będę się odwoływać. Spróbuję jednak ująć zagadnienie nie wyłącznie diachronicznie (ten sposób dominuje w dotychczasowych opracowaniach), lecz koncepcyjnie², to znaczy skupię się na głównych założeniach kolejnych podejść, przedstawię je syntetycznie, niezależnie od ich rozwoju w czasie, inny też stawiam sobie cel. Chodzi mi o rzeczywistość edukacyjną dzisiaj obserwowaną zarówno na lekcjach szkolnych, jak i przede wszystkim w podręcznikach, programach nauczania, podstawach programowych, materiałach metodycznych, testach egzaminacyjnych itp. Chcę pokazać drogę, jaką przeszła dydaktyka nauki o języku, jako pewne kontinuum, by opisać

¹ Zob. np. M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1991; M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.

² Z tego też względu pomijam wątek uwarunkowań kontekstowych, które w czasie historycznym wpływały na swoistość i zmienność podejść do nauki o języku w kształceniu polonistycznym. Chodzi o konteksty filozoficzne, społeczne, polityczne (ustrojowe), kulturowe, a także o rozwój nauki, przede wszystkim językoznawstwa, i obowiązujące paradygmaty naukowe, jak chociażby strukturalizm w XX wieku. Koncepcje dydaktyczne nie rodzą się przecież w próżni. Format artykułu jest jednak za mały, by tak złożone zagadnienia choćby skrótowo omówić obok głównego tematu. Odsyłam zatem do literatury, w tym przywołanej w przypisie 1. Pisałam na ten temat więcej w kilku publikacjach: J. Nocoń, *Uczenie o języku polskim po 1998 roku – programy i koncepcje dydaktyczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 27–37; też, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku*, Opole 2018; też, 2019, *Znalosti o jazyce v kontextu nových přístupů v didaktice polštiny*, [w:] S. Štěpáník i in., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, Praha 2019, s. 132–156.

współczesne podejście (podejścia) do nauczania gramatyki L1. Interesuje mnie poszukiwanie sensu uczenia gramatyki w szkole.

Podejścia omawiam w kolejności ich pojawienia się w dydaktyce polskiej. Trzeba jednak pamiętać, iż modele wcześniejsze nie były po prostu zastępowane przez nowsze, ale w pewnym momencie zaczynały współistnieć ze sobą jako równoległe wizje nauczania gramatyki, możliwości, z których można nie tylko wybierać, ale także je kompilować na różne sposoby.

Podejście gramatyczno-normatywne

Początki polskiej dydaktyki języka jako teorii i praktyki nauczania datują się na drugą połowę XVIII wieku i związane są z osobą Onufrego Kopczyńskiego i z jego *Gramatyką dla szkół narodowych* (1778–1781). Podręcznik ten powstał na zamówienie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, utworzonego w 1775 roku przez Komisję Edukacji Narodowej (1773–1794), ówczesne ministerstwo szkolnictwa. Książka miała 70 wydań, a zaproponowane w niej podejście do uczenia gramatyki było rozwijane przez kontynuatorów Kopczyńskiego i dominowało aż do końca XIX wieku³.

To pierwsze podejście do nauczania gramatyki języka polskiego ma charakter normatywny. Najkrócej rzecz ujmując, wiedza o systemie językowym powinna służyć kształceniu poprawności użycia języka, mówieniu i pisaniu zgodnie z normą językową (bez błędów), „podciąganiu języka uczniów pod sznur reguł gramatycznych”⁴. Tym samym nauczanie teorii gramatycznej wiązane jest z doskonaleniem kompetencji językowej ucznia, przede wszystkim w jej aspekcie poprawnościowym, a gramatyce nadaje się wymiar normatywny.

Klasyczne podejście gramatyczno-normatywne, w wersji Kopczyńskiego i jego kontynuatorów, wymaga dwuetapowej organizacji procesu dydaktycznego. Najpierw uczeń poznaje formy i reguły gramatyczne oraz normy użycia języka, przy czym przekaz wiedzy odbywa się za pomocą metod podających (wykładu nauczyciela, tekstu w podręczniku) i przyjmuje postać gotowych formuł, wzorów, definicji, które uczeń musi opanować pamięciowo: „podręczniki Kopczyńskiego obfitują w nader liczne reguły, zawierają mnóstwo szczegółowych przepisów, jak należy mówić i pisać, oraz przestróg przed błędami językowymi”⁵. W podejściu tym nie wyklucza się analizy gramatycznej, ale przypisuje się jej cel praktyczny – ma prowadzić do odkrywania reguł gramatycznych i norm językowych. W kolejnym etapie przyswojoną przez ucznia wiedzę należy uaktywniać czynnie w aktach użycia języka, uczyć jej stosowania poprzez różnorodne ćwiczenia, między innymi korekcyjne (poprawianie błędów) czy też gramatyczno-stylistyczne (na przykład konstruowanie, rozwijanie i przekształcanie zdań).

W podejściu gramatyczno-normatywnym uczenie teorii gramatycznej powiązane zostaje z doskonaleniem języka ucznia, a ideał, do którego się zmierza, to mówienie i pisanie pozbawione błędów językowych i błędów zapisu. Eksponowany jest

³ M. Jaworski, *Metodyka...*, dz. cyt., s. 12–16.

⁴ O. Kopczyński za: M. Jaworski, *Metodyka...*, dz. cyt., s. 30.

⁵ Tamże, s. 11.

zatem cel praktyczny (kształceniowy), a nie teoretyczny (poznawczy). Wiedza o języku (cele poznawcze, teoretyczne) jako wartość edukacyjna zajmuje tym samym dalszy plan, jakkolwiek nie jest to wartość nieistotna.

Podejście systemowo-gramatyczne

Podejście systemowo-gramatyczne do nauczania gramatyki rozwija się od początku XX wieku i aż do lat dziewięćdziesiątych dominuje na lekcjach języka polskiego. Inspiracją do zmiany myślenia o celach i treściach szkolnej nauki o języku była, po pierwsze, krytyka podejścia normatywnego ze względu na zmiany dokonujące się w nauce, a przede wszystkim ukształtowanie się językoznawstwa jako dyscypliny naukowej i dynamiczny rozwój badań nad systemem gramatycznym języka polskiego; po drugie, nowe koncepcje pedagogiczne, w tym głównie Deweyowski model szkoły aktywnej zorientowanej na rozwijanie samodzielności poznawczej ucznia⁶.

Podejście systemowo-gramatyczne opiera się na dwóch postulatach. Pierwszy dotyczy konieczności unaukowania szkolnej gramatyki, nadania nabywanej przez ucznia wiedzy o języku wymiaru teoretycznego, tym samym przypisania opisowi systemu gramatycznego języka wartości samej w sobie, niezależnie od stosowności, na przykład normatywnej (co nie wyklucza myślenia o praktycznym aspekcie tego typu wiedzy, o czym dalej). W drugiej połowie XX wieku postulat, o którym tu mowa, zyskał w dydaktyce polskiej dodatkowe wsparcie w postaci idei (politycznie motywowanej) naukowego poglądu na świat jako jedyne sposobu opisu rzeczywistości, który daje jej prawdziwy, wierny obraz i który dzięki temu „zapewnia człowiekowi wpływ na przekształcanie tej rzeczywistości”⁷. W konsekwencji odrzucona została wiedza nienaukowa (potoczna) jako nieprawdziwa, fałszywa wizja świata. Duże znaczenie miał także dominujący w językoznawstwie paradygmat strukturalistyczny z perspektywą badawczą na system językowy, a nie użycie języka w aktach komunikacji.

W podejściu systemowo-gramatycznym gramatyka szkolna widziana jest zatem jako teoretyczna nauka o pewnych zjawiskach językowych (szkolna teoria języka) realizowana w postaci systematycznego kursu gramatyki opisowej współczesnego języka polskiego (w układzie liniowym lub koncentrycznym, zgodnym z porządkiem językoznawczym), „małe” językoznawstwo skupione na przełożeniu naukowego opisu języka na szkolny opis języka, dostosowany do możliwości ucznia. W procesie nauczania-uczenia się uczeń przyswaja także wiedzę metajęzykową, terminologiczno-definicyjną.

Postulat unaukowania szkolnej gramatyki, będący w początkach XX wieku reakcją na niedoskonałą teorię języka w podręcznikach dwudziestowiecznych, niejako wymuszał ciągłe poszerzanie zakresu treści kształcenia wraz z rozwojem badań językoznawczych, a także uwzględnianie nowych teoretycznych ujęć i opisów faktów językowych oraz zmian w ich interpretacji. Jak dowodzi Michał Jaworski, po drugiej wojnie światowej nadal trwało „wzbogacanie i unowocześnianie treści

⁶ Tamże, s. 22.

⁷ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1987, s. 43.

nauczania”⁸. Nie było z tym problemów przez większość XX wieku, w czasie gdy w językoznawstwie dominował jednolity paradygmat strukturalistyczny. Jednak dynamiczny rozwój w ostatnich dekadach ubiegłego wieku językoznawstwa komunikacyjnego i kognitywnego, pojawienie się nowych subdyscyplin, a w efekcie równoległych, ale odmiennych w swych teoretycznych założeniach interpretacji faktów językowych, spowodował, że w pewnym momencie (mniej więcej w latach osiemdziesiątych XX wieku) w dydaktyce nauki o języku ustalił się w miarę stały zakres treści nauczania (poszerzony o zagadnienia niegramatyczne, na przykład z zakresu leksykologii, kultury języka, stylistyki funkcjonalnej) wraz ze sposobem ich opisu i analizy. Wystarczy przyrzeć się dydaktyce składni⁹.

Postulat drugi sprowadza się do przypisania nauczaniu gramatyki celów formalnych, co oznacza, że lekcje nauki o języku powinny służyć nie tylko nabywaniu wiedzy o języku (cele poznawcze), ale także rozwijać procesy myślenia, stymulować tym samym rozwój umysłowy ucznia i zdolność samodzielnego poznawania rzeczywistości, nie tylko językowej. W konsekwencji konieczna stała się zmiana metodyki nauczania gramatyki z asocjacyjnej (podawczej) na naśladową proces badawczy (we współczesnej terminologii dydaktycznej zwanej poszukującą, problemową). Stąd też nabywanie wiedzy powinno się odbywać w toku indukcyjnym, to znaczy do teoretycznych uogólnień należało dochodzić poprzez obserwację celowo dobranych faktów językowych, co miało gwarantować rozumienie, a nie jedynie pamięciowe przyswojenie.

Na obu postulatach oparta została pierwsza polska dydaktyka nauki o języku opracowana przez Zenona Klemensiewicza¹⁰. Został w niej opisany proces nauczania gramatyki jako następujące po sobie trzy fazy w strukturze lekcji: wprowadzenie, opracowanie i utrwalenie. Najkrócej funkcjonalność kolejnych faz można opisać następująco: sformułowanie problemu językowego, obserwacja i analiza celowo wybranych przykładów językowych, uogólnienie teoretyczne (definicje, normy, zasady), ćwiczenia sprawdzające i utrwalające nowe wiadomości (dokładna charakterystyka lekcji zob. Marta Szymańska¹¹).

Problemem spornym w podejściu systemowo-gramatycznym było powiązanie nauki o języku (cel teoretyczny) z nauką języka (cel praktyczny, w wąskim ujęciu normatywny). W pierwszej połowie XX wieku ukonstytuowały się dwa odrębne stanowiska, nurty w tej sprawie. W pierwszym uznano, iż wiedza gramatyczna niejako automatycznie przekłada się na praktykę językową, stąd kurs szkolnej gramatyki powinien mieć charakter czysto teoretyczny¹². Stanowisko drugie, właściwe między innymi Klemensiewiczowi, zakładało, że wprowadzenie celu teoretycznego musi

⁸ M. Jaworski, *Metodyka...*, dz. cyt., s. 23.

⁹ Zob. J. Nocoń, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku*, dz. cyt., s. 131–140.

¹⁰ Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Lwów – Warszawa 1929; tenże, *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Warszawa 1959.

¹¹ M. Szymańska, *Między nauką o języku...*, s. 45–50.

¹² Np. S. Szober, *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów – Warszawa 1923, s. 138–140.

dominować na lekcjach gramatyki, ale obok powinien być realizowany także cel praktyczny, jednak w zakresie umiarkowanym, określonym rzeczywistymi potrzebami życia¹³.

Konieczność integracji celu poznawczego i praktycznego to jedno z podstawowych założeń modelu dydaktyki nauki o języku opracowanego przez Michała Jaworskiego i wyłożonego w drugiej, po dydaktyce Klemensiewicza, najważniejszej dla podejścia systemowo-gramatycznego książce, już powojennej. W przekonaniu jej autora

[...] przeciwstawienie teorii i praktyki w dziedzinie nauczania języka ojczystego opiera się na błędnych przesłankach. Wynika to z wielu przyczyn: z niewłaściwego, jednostronnego traktowania teorii i praktyki i z niedostrzegania wzajemnych związków między nimi, z niesłusznego ograniczania praktyki do korygowania błędów językowych, wreszcie z niedostatecznego zróżnicowania zadań dydaktycznych¹⁴.

Jaworski widzi więc cel praktyczny szerzej niż jedynie normatywny i przypisuje mu określone funkcje w procesie poznawczym: „Związek między teorią i praktyką rozumie zarówno jako korzystanie z praktyki językowej dla zdobywania teoretycznej wiedzy o języku, jak też jako posługiwanie się zdobytą wiedzą w praktyce”¹⁵. Dalej wymienia treści kształcenia, które należy realizować w powiązaniu z wiedzą o języku: poprawność językową, poprawność ortograficzną, poprawność interpunkcyjną, a także kształcenie sprawności mowy, rozumianej jako „wzbogacanie słownictwa oraz zasobu form i konstrukcji gramatycznych”¹⁶, na przykład poprzez takie ćwiczenia jak: zamiana parataksy na hipotaksę, rozbudowywanie zasobu wskaźników zespolenia międzyzdaniowego, wzbogacanie synonimiki leksykalnej i syntaktycznej. Jaworski postuluje, aby opierać aspekt praktyczny na badaniu wypowiedzi uczniów, rozpoznawaniu niedostatków w kompetencji językowej, głównie błędów i ubóstwa językowego¹⁷.

Jak widać, problem leży w tym, co się rozumie przez utylitaryzm w nauczaniu gramatyki i do czego sprowadza się łączenie teorii z praktyką, a nie w słusznym ze swej istoty postulacie konieczności praktycznego wykorzystania teoretycznej wiedzy o języku. W ujęciu Jaworskiego, które zdominowało lekcje nauki o języku w końcowych dekadach XX wieku, wykorzystanie wiadomości o języku sprowadzone zostało do kształcenia poprawności językowej i poprawności zapisu oraz do wspomaganego rozwoju językowej sprawności systemowej¹⁸, pominięte natomiast zostało powiązanie nauki o języku z rozwijaniem sprawności komunikacyjnych (mówienia, pisania, czytania, słuchania), w ogóle nie ma mowy o pragmatyce, stylistyce czy semantyce.

¹³ Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka...*, dz. cyt., s. 140.

¹⁴ M. Jaworski, *Metodyka...*, dz. cyt., s. 31.

¹⁵ Tamże, s. 32.

¹⁶ Tamże, s. 33.

¹⁷ Tamże, s. 35.

¹⁸ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 278–280.

Tak rozumiane łączenie teorii z praktyką oraz zorientowanie procesu nauczania na cele poznawcze stawia ucznia przed zadaniem stania się ekspertem od gramatyki. Nabywana wiedza ma charakter terminologiczno-definicyjny, ćwiczy się analizę gramatyczną, zwraca uwagę na aspekt normatywny, rozwija sprawności przedkomunikacyjne (językową sprawność systemową). Uczeń bada, analizuje, przekształca, tworzy na wzór itp., nie zastanawiając się nad przydatnością nabywanej wiedzy i ćwiczonych umiejętności w aktach użycia języka. Nauczanie gramatyki zyskuje tym samym status niezależnej od innych treści przedmiotowych, autonomicznej jednostki dydaktycznej.

Podejście funkcjonalne

Dyskusja nad koniecznością przeorientowania celów nauki o języku, a w konsekwencji także metodyki, nasiliła się w ostatnich dwóch dekadach XX wieku¹⁹. Podejście systemowo-gramatyczne krytykowano za nastawienie na rekontekstualizację naukowej, lingwistycznej wiedzy o języku na szkolną naukę o języku, z właściwym językoznawstwu porządkiem treści kształcenia, aparatem pojęciowo-terminologicznym, metodami analitycznymi oraz sposobem definiowania kategorii językowych. Za niepożądane, sprzeczne z rodzącymi się trendami w psychologii, pedagogice i dydaktyce, uznano: 1) usamodzielnienie się lekcji gramatyki, w rezultacie dezintegrację przedmiotowych treści kształcenia; 2) skupienie się na przedmiocie nauczania (materiale) z niedoszacowaniem podmiotu edukacji (ucznia), a w związku z tym na nauczaniu, a nie na uczeniu (się); 3) zbędny scjentyzm i nadmierny encyklopedyzm oraz 4) nieprzekładalność nabywanej wiedzy na sprawności komunikacyjne²⁰. Zwrócono uwagę także na niewłaściwe rozumienie praktycznego aspektu wiedzy językowej, czego dowodzić miało sprowadzenie praktyki do ćwiczenia prawie wyłącznie umiejętności gramatycznych (takich jak na przykład wyodrębnianie podmiotów i ich klasyfikowanie, odróżnianie zdań przydawkowych od zdań innego typu, przekształcanie przydawki zdania pojedynczego na zdanie przydawkowe), których funkcja edukacyjna sprowadza się jedynie do pogłębienia rozumienia przyswajanej teorii gramatycznej, a nie do lepszego komunikowania się²¹. Zauważono ponadto oderwanie gramatyki od tekstu / wypowiedzi, opisywanie systemu językowego jako niezależnego od użycia abstrakcyjnego bytu, tym samym nieuwzględnianie jego aspektu pragmatycznego, semantycznego i funkcjonalnego²².

Dyskusja nad koniecznością sfunkcjonalizowania gramatyki w taki sposób, by mogła służyć mówieniu i pisaniu, rozpoczęła się już w okresie międzywojennym w XX wieku, ale za pierwszy głos w tej sprawie należałoby uznać wypowiedź

¹⁹ Zainteresowany czytelnik śladów tej dyskusji może poszukać m.in. w czasopiśmie „Polonistyka” w numerach z lat 90. ubiegłego wieku. Podobne teksty drukowały również inne periodyki, m.in. „Nowa Polaszczyna”, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII”. Syntetyczne zestawienie głównych wątków zob. M. Szymańska, *Między nauką o języku...*, dz. cyt., s. 184–192.

²⁰ J. Nocoń, *Lingwodydaktyka...*, dz. cyt., s. 115–116.

²¹ M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994, s. 14.

²² K. Bakuła, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psycholingwistycznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997, s. 214.

Tadeusza Szumskiego z początku XIX wieku: „lepiej jest popełnić omyłkę gramatyczną, a umieć dobrze pisać w różnych materiach, niż lat kilka nad samą gramatyką przepędzić, wiedzieć na pamięć wszystkie prawidła, a nie umieć żadnej rzeczy ułożyć na piśmie”²³.

Również w międzywojniu stawiano sobie pytania o potrzebę uczenia gramatyki, a nawet kwestionowano ją²⁴. Sugestie innego niż teoretyczno-formalne ujęcia nauki o języku znalazły się między innymi w *Programie nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)* (Lwów 1934), w którym wprowadzony został „inny typ systematyki faktów językowych, pogrupowanych nie według kryterium formalnego, ale ze względu na ich wartość znaczeniowo-funkcjonalną”²⁵, co uzasadniono koniecznością pokazania „różnych sposobów omawiania osób, rzeczy, zjawisk, czynności i stanów, jakości, ilości, okoliczności, stosunków, uczuć i woli człowieka za pomocą różnych części mowy, form fleksyjnych, części zdania, rodzajów zdań lub ich równoważników”²⁶. Podobny kierunek myślenia widać też w krytyce podejścia systemowo-gramatycznego przez Jana Tokarskiego, który proponował „wyzyskanie w pracy nad rozwojem wypowiedzi ucznia stylistyki językoznawczej. Miałoby to polegać na analizie słownikowych i gramatycznych zasobów języka pod względem ich przydatności w redagowaniu tekstów mających różny cel i charakter”²⁷.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku Maria Nagajowa opracowała spójną koncepcję metodyczną, którą zbudowała na założeniu, iż nauka o języku powinna służyć nauce języka. Wyodrębniła dwa sposoby pracy nad językiem ucznia: „pierwszy sposób polega na zapoznaniu uczniów z teorią gramatyczno-leksykalną, która z kolei staje się podstawą ćwiczeń językowych, drugi – na rozwijaniu wiadomych umiejętności wypowiedziania się, do których zdobycia teorie traktuje się jako środek”²⁸. Zaproponowała ćwiczenia językowe, które miały służyć doskonaleniu sprawności mówienia i pisania (na przykład użycie podmiotu domyślnego jako środka zapobiegającego powtórzeniom wyrazowym oraz jako wykładnika spójności tekstu) w miejsce (obok) ćwiczeń gramatycznych²⁹, a także metodę zajęć praktycznych jako dominujący sposób organizacji procesu dydaktycznego: „Jej głównym bowiem ogniwem jest działanie językowe uczniów, prowadzące do zdobycia i doskonalenia umiejętności mówienia, pisania i czytania, w czym może być pomocna nauka o języku”³⁰. Nagajowa nie podważa zasadności uczenia gramatyki w szkole, przypisuje jej jednak inną rolę, którą sprowadza do budowania teoretycznej świadomości językowej:

²³ T. Szumski 1809 za: M. Jaworski, *Metodyka...*, dz. cyt., s. 15.

²⁴ Zob. więcej M. Szymańska, *Między nauką o języku...*, dz. cyt., s. 39–40.

²⁵ M. Jaworski, *Metodyka...*, dz. cyt., s. 20.

²⁶ *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934, s. 194.

²⁷ M. Nagajowa, *Nauka o języku...*, dz. cyt., s. 10.

²⁸ Tamże, s. 31.

²⁹ Tamże, s. 14–15.

³⁰ Tamże, s. 17–18.

[...] nauka o języku może pozwolić uczniowi na zdanie sobie sprawy z tego, co mówi i jak mówi, nauczy go, jak mógłby powiedzieć, żeby najpełniej, jak najdokładniej i z jak najlepszym skutkiem powiedzieć to, o czym myśli, co czuje i jak ocenia, oraz jak mógłby to samo powiedzieć inaczej; uświadomi mu ważność słowa w kontaktach międzyludzkich³¹.

W toku toczącej się w ostatnich dwóch dekadach XX wieku dyskusji nad sensem i potrzebą uczenia gramatyki akceptację zyskało podejście funkcjonalne, przynajmniej na poziomie koncepcji teoretycznej. Istota tego podejścia sprowadza się do zastąpienia w procesie edukacyjnym tradycyjnej, sformalizowanej gramatyki opisowej gramatyką sfunkcjonalizowaną, to jest gramatyką użyteczną, „odgramatycznioną”³², „upotrzebnioną”: „Chodzi więc [...] 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 pisanania”³³. Uczenie w sposób funkcjonalny to „pokazywanie, w jakim celu konkretne kategorie językowe stosowane są w wypowiedzi”³⁴.

W podejściu funkcjonalnym zadaniem szkolnego polonisty jest „pokazywać, jak korzystać z wiedzy o języku w konkretnych działaniach językowych”³⁵. Uczeń nie ma stać się znawcą teorii językowej, lecz osobą świadomie wykorzystującą swoją kompetencję językową i komunikacyjną w aktach nadawania i odbioru. To oczywiście nie wyklucza opisywania struktury języka, jednak zmienia perspektywę poznawczą na cechy semantyczne, stylistyczne, pragmatyczne zjawisk językowych, a nie wyłącznie systemowo-gramatyczne. Z drugiej strony wymaga spojrzenia na formy językowe w kontekście wypowiedzi, a nie w oderwaniu od aktów użycia języka – obserwowane, analizowane i komentowane na lekcji zagadnienia gramatyczne powinny być wyprowadzane z konkretnych tekstów³⁶. Tym samym dla podejścia funkcjonalnego charakterystyczna jest orientacja tekstocentryczna i komunikacyjna³⁷.

W ujęciu Jadwigi Kowalikowej i Heleny Synowiec punktem wyjścia w myśleniu o sposobach sfunkcjonalizowania wiedzy o języku musi być rozpoznanie tych obszarów kształcenia polonistycznego, których realizacja powinna być wspomagana refleksją nad językiem, to znaczy uświadomienie sobie, z czym (z jakimi treściami, zadaniami) można powiązać naukę o języku (znaleźć dla niej zastosowanie) i nadać jej tym samym wymiar funkcjonalny. W autorskiej koncepcji wyodrębnionych zostało osiem wymiarów funkcjonalności: 1) wewnątrzsystemowa (poznawanie właściwości języka jako tworzywa tekstu); 2) tekstowa (funkcje środków językowych w konkretnych wypowiedziach / tekstach); 3) integracyjna (język jako klucz do interpretacji każdego tekstu); 4) kreatywna (twórczy wymiar wszystkich działań

³¹ Tamże, s. 26.

³² T. Patrzalek, *Gramatyka na „cenzurowanym”*, „Polonistyka” 1992, nr 1.

³³ J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 116.

³⁴ M. Szymańska, *Między nauką o języku...*, dz. cyt., s. 264.

³⁵ K. Koc, *Funkcje wiedzy językoznawczej*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, t. 1, Poznań 2011, s. 258.

³⁶ M. Szymańska, *Między nauką o języku...*, s. 267.

³⁷ Zob. na ten temat więcej J. Nocoń, *Lingwodydaktyka...*, dz. cyt.

językowych); 5) pragmatyczna (tworzenie różnych form wypowiedzi); 6) retoryczna (aspekt estetyczny, etyczny, perswazyjny użycia języka w tekstach); 7) kognitywna (język jako filtr poznawczy); 8) komunikacyjna (nadwymiar obejmujący wszystkie pozostałe wymiary)³⁸. Koncepcja, o której mowa, nie doczekała się przełożenia na praktykę nauczania w postaci spójnego modelu działań dydaktycznych; jej znaczenie sprowadza się do uświadomienia, jak szeroki jest zakres możliwości wykorzystania wiedzy o języku w kształceniu polonistycznym.

Trudności, z jakimi boryka się wdrażanie podejścia funkcjonalnego w praktykę lekcyjną, wydają się mieć dwie przyczyny, które są ściśle ze sobą powiązane. Pierwsza to zrozumienie samej idei funkcjonalności, bez czego trudno projektować zadania dydaktyczne, a w szerszym ujęciu w ogóle proces nauczania-uczenia się. Problem w tym, że pojęcie funkcji środków językowych można odnieść albo do samego systemu (*langue*), albo – w perspektywie szerszej – do wypowiedzi / tekstu (*parole*).

Funkcjonalność systemowa sprowadza się do określania funkcji jednostek systemu językowego w samym systemie, inaczej mówiąc – do „nasemantyzowania” kategorii gramatycznych znaczeniem gramatycznym. Na przykład za pomocą czasu teraźniejszego można mówić nie tylko o czynności wykonywanej aktualnie (w momencie mówienia o niej), ale także nieaktualnej, pozaczasowej (czas teraźniejszy omnitemporalny) lub powtarzającej się regularnie (czas teraźniejszy habitualny). Z kolei funkcjonalność tekstowa skupia się na roli środków językowych w formalnym ukształtowaniu tekstu, ich pragmatycznej intencjonalności, a także nacechowaniu semantycznym i stylistycznym:

Przykładowo chodzi o analizę funkcji form stopnia najwyższego przymiotników i przyśłówków w tekście reklamowym [...]; o dostrzeżenie roli form pierwszej osoby liczby mnogiej w budowaniu wspólnoty z odbiorcą w tekstach publicystycznych i propagandowych [...]; o uwzględnienie konstrukcji słowotwórczych w poszukiwaniu narzędzi, które służą kondensacji treści w takich formach wypowiedzi jak np. sprawozdanie, rozprawka, oraz ekspresji i kreacji w tekstach poetyckich, w eseju i in. [...]; o konstrukcje z formami osobowymi nieokreślonymi typu: *stworzono*, *tworzy się*, umożliwiające nadawcy wypowiedzi pomijanie lub odsuwanie na plan dalszy informacji o wykonawcach czynności³⁹.

Wydaje się, że oba rodzaje funkcjonalności powinny być uwzględnione w nauce o języku. Zmieniają one jednak całkowicie cały proces dydaktyczny, poczynając od zasad doboru treści kształcenia – przestaje być istotne odtworzenie, w miarę pełne i uporządkowane, struktury systemu językowego z jego elementami, regułami i normami, ważniejsze jest skoncentrowanie się na zagadnieniach językowych, które są użyteczne w procesach komunikacyjnych. Nie powinno się także sprowadzać czynności poznawczych do szukania odpowiedzi na pytanie „jaki język jest?”, a koncentrować się na „po co język jest?” i dochodzeniu do „wskazówek, jak z niej

³⁸ J. Kowalikowa, H. Synowiec, *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 49–54.

³⁹ J. Bartmiński, *Nauka o języku w szkole podstawowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2, Warszawa 2009, s. 61.

[wiedzy o języku – J.N.] skorzystać w konkretnych działaniach językowych”⁴⁰. 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 języka⁴¹. Koncepcja ta zakłada tym samym ściśle powiązanie gramatyki z „umiejętnościami nadawczo-odbiorczymi i możliwościami tworzenia różnorodnych tekstów w różnych układach komunikacyjnych”⁴².

Przyczyna druga, która utrudnia wprowadzenie podejścia funkcjonalnego, to niewystarczająca wiedza merytoryczna nauczycieli i autorów podręczników o funkcjonalności środków językowych. Brakuje teoretycznego opracowania gramatyki funkcjonalnej dla szkoły, co staje się pilną potrzebą w sytuacji, gdy na studiach polonistycznych wykładana jest tradycyjna, formalna gramatyka opisowa języka polskiego. Właściwie jedyne zestawienie zagadnień językowych ze sprawnościami językowymi (i w drugą stronę) znaleźć można w książce Marii Nagajowej *Nauka o języku dla nauki języka* (1994), ale i ono nie zostało jak dotąd wykorzystane, nawet sporadycznie, do projektowania procesu dydaktycznego, i raczej nie jest powszechnie znane.

Jeśli spojrzeć na naukę o języku jako niezależny, autonomiczny obszar kształcenia polonistycznego, to ciągle mamy do czynienia raczej z rozproszonym zbiorem dobrych praktyk, podpowiadających, jak uczyć gramatyki funkcjonalnie, i z autorskimi ujęciami niż ze spójnym modelem o takiej randze jak metodyki Klemensiewiczza i Jaworskiego w podejściu systemowo-gramatycznym. Na przełomie XX i XXI wieku pojawiły się jednak w dydaktyce polonistycznej bardziej całościowe ujęcia, głównie w duchu nauczania komunikacyjnego, ujmujące kształcenie językowe jako integralną całość, w których wiedzy o języku jako części tego kształcenia nadano wymiar funkcjonalny⁴³. To przede wszystkim program i seria podręczników „To lubię!”, skupione na rozwijaniu języka dziecka i praktyce komunikowania się, przewartościowujące rolę wiedzy o budowie języka i sposób dochodzenia do niej: „Nie chodzi [...] o takie zajmowanie się gramatyką, które jest nastawione przede wszystkim na ukazywanie funkcji jakiegoś elementu językowego w systemie języka [...], ale raczej obserwowanie i komentowanie zjawisk językowych, które odgrywają rolę w zaistniałej lub tworzonej właśnie wypowiedzi”⁴⁴. Również koncepcje oparte na

⁴⁰ J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe...*, dz. cyt., s. 86.

⁴¹ Zob. M. Szymańska, *Między nauką o języku...*, dz. cyt.

⁴² U. Żydek-Bednarczuk, *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *W trosce o dobrą komunikację*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 59.

⁴³ W autorskim modelu dydaktyki Kordian Bakuła w ogóle zakwestionował potrzebę uczenia gramatyki, zob. K. Bakuła, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej...*, dz. cyt.

⁴⁴ Z.A. Kłakówna, „*Nowe To lubię!*”. *Prezentacja koncepcji*, [w:] Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego „Nowe To lubię!”*. *Książka dla nauczyciela i uczniów. Klasa 4*, Kraków 2007, s. 34. Drugim podejściem wartym przywołania jest komunikacyjno-kognitywna koncepcja nauki o języku autorstwa Marty Szymańskiej, zob. *Między nauką o języku...*, dz. cyt., s. 234–293.

ideach holizmu, podmiotowości, edukacyjnego antropocentryzmu, integracji czy też tekstocentryzmu podchodzą do nauki o języku w duchu funkcjonalizmu⁴⁵.

Zakończenie

Podejście, które dzisiaj dominuje na lekcjach nauki o języku (w realnej praktyce edukacyjnej, a nie w teoretycznych opracowaniach), można określić jako systemowo-gramatyczne z elementami normatywnego i funkcjonalnego. Praktyka i teoria lingwodydaktyczna zdają się funkcjonować w swoistym zawieszeniu między trzema podejściami, jednak z wyraźną dominacją tradycyjnie ujmowanej gramatyki (co wydaje się sankcjonować najnowsza podstawa programowa z 2017/2018 roku). Ujęcia funkcjonalizujące wiedzę o języku sprawiają wrażenie dodatku do wiedzy czysto teoretycznej i umiejętności analitycznych, często też jedynie udają, że są funkcjonalne (choć trzeba przyznać, że w testach egzaminacyjnych pojawiają się od czasu do czasu naprawdę udane zadania tego typu⁴⁶). Ciągłe znacznie silniejszy nacisk kładzie się na poprawność niż na stosowanie, a podręczniki proponujące modele uczenia o języku odmienne od tradycyjnych i utrwalonych od czasów Klemensiewicza zniknęły z rynku wydawnictw szkolnych. W sytuacji gdy nie bardzo potrafi się poradzić sobie z nowym (w tym wypadku z podejściem funkcjonalnym), wraca się do tego, co oswojone, czyli do tradycyjnej szkolnej gramatyki odświeżonej ludycznymi formami zadań lekcyjnych i pozornym zanurzeniem w tekst.

Bibliografia

- Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psycholingwistycznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.
- Bartmiński J., *Nauka o języku w szkole podstawowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2, Warszawa 2009, s. 60–62.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.
- Jaworski M., *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1991.
- Klemensiewicz Z., *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Lwów – Warszawa 1929.
- Klemensiewicz Z., *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Warszawa 1959.
- Kłakówna Z.A., „*Nowe To lubię!*”. *Prezentacja koncepcji*, [w:] Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego „Nowe To lubię!”. Książka dla nauczyciela i uczniów. Klasa 4*, Kraków 2007, s. 7–48.

⁴⁵ Nie będę rozwijać tego zagadnienia, gdyż dotyczy ono kształcenia językowego jako całości, a nie wyłącznie nauki o języku, która jest tematem artykułu. Więcej o nich zob. J. Nocoń, *Lingwodydaktyka...*, dz. cyt.

⁴⁶ Zob. J. Nocoń, *Znawca języka czy człowiek komunikujący się? O strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia klas IV–VI szkoły podstawowej wpisanej w podstawę programową z 2017 roku*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*” 2019, nr 10.

- Koc K., *Funkcje wiedzy językoznawczej*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, t. 1, Poznań 2011, s. 249–265.
- Kowalikowa J., *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 85–135.
- Kowalikowa J., Synowiec H., *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 45–56.
- Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994.
- Nocoń J., *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku*, Opole 2018.
- Nocoń J., *Uczenie o języku polskim po 1998 roku – programy i koncepcje dydaktyczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 27–37.
- Nocoń J., *Znalosti o jazyce v kontextu nových přístupů v didaktice polštiny*, [w:] S. Štěpáník i in., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, Praha 2019, s. 132–156.
- Nocoń J., *Znawca języka czy człowiek komunikujący się? O strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia klas IV–VI szkoły podstawowej wpisanej w podstawę programową z 2017 roku*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, nr 10, s. 240–253.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1987.
- Patrzalek T., *Gramatyka na „cenzurowanym”*, „Polonistyka” 1992, nr 1, s. 23–31.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934.
- Szober S., *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów – Warszawa 1923.
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.
- Żydek-Bednarczuk U., *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, [w:] *W trosce o dobrą komunikację*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009, s. 51–62.

Approaches to Language Theory in Polish Language Didactics as L1

Abstract

The article discusses didactic approaches to teaching grammar that have been developed in Polish language didactics since the end of the 18th century: grammatical-normative, system-grammatical and functional. Subsequent approaches are presented in the historical order, but the considerations focus on their main theoretical assumptions, areas of criticism of previous approaches and methodological solutions developed on these foundations. The approach adopted has been defined as the overriding principle of understanding the learning process.

Key words: Polish language teaching, language theory, didactic concepts

Jolanta Nocoń – prof. dr hab., lingwistka. Pracuje na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Opolskiego. Jej specjalizacją naukową jest lingwodydaktyka języka polskiego jako L1 oraz stylistyka dyskursu edukacyjnego i genologia tekstów dydaktycznych, w tym podręcznika szkolnego. Członkini Zespołu Dydaktycznego Rady Języka Polskiego.