

Jolanta Nocoń

Słowo jako przedmiot edukacji polonistycznej (przed 1999 rokiem i po nim)

Powszechne przekonanie o pogarszającym się stanie kompetencji językowo-komunikacyjnej młodego pokolenia ociera się o granice stereotypu. Hipotezę tę potwierdzać mają przede wszystkim wyniki egzaminów z języka polskiego na koniec kolejnych etapów edukacji, oscylujące w granicach dalece niezadowolających jeżeli chodzi o ujawniający się w nich poziom sprawności i poprawności językowej. Najbardziej niepokoi jednak brak progresji, tzn. choćby powolnego podnoszenia się z roku na rok jakości językowego wykonania tekstów przez kolejne roczniki uczniów.

Winni zaistniałego stanu rzeczy – zdaniem nauczycieli – są uczniowie, którzy nie tylko że nie czytają lektur, ale w ogóle mają ograniczony kontakt ze słowem piśmianym, oraz współczesna rzeczywistość kulturowo-cywilizacyjna ze swą multimedialnością i ikonizacją odciągającą od tekstów werbalnych. Brakuje badań, które potwierdzałyby (lub zakwestionowały) przekonania nauczycieli polonistów, coraz częściej mówi się natomiast o tym, że młode pokolenie czyta i pisze więcej niż kiedyś, a to dzięki Internetowi – są to jednak innego typu teksty (a więc i kompetencje) niż oczekiwane przez szkołę.

Z kolei część społeczeństwa, ta bardziej świadoma, winą za niski poziom sprawności językowo-komunikacyjnych młodych Polaków obarcza nauczycieli, którzy, ich zdaniem, albo nie uczą tego, co należy do najważniejszych zadań szkoły, albo uczą nieskutecznie. Czy kiedyś jednak kształcenie językowe było bardziej skuteczne? To pytanie bez odpowiedzi (brak podstawy porównawczej; tego typu sądy opierają się głównie na indywidualnych doświadczeniach i przekonaniach), ale jeśli przyjrzeć się dorosłej części populacji, to bez trudu da się zauważyć, że poziom tego typu kompetencji i tu jest bardzo zróżnicowany i dalece odbiegający od ideału.

Szkoła nie może zwolnić się z odpowiedzialności za rozwijanie i doskonalenie sprawności posługiwania się językiem ojczystym. Jeżeli tak, to dwa najważniejsze pytania, jakie trzeba postawić na początek, to – po pierwsze – pytanie o słabe strony tekstów uczniowskich, co pozwoli rozpoznać tzw. potrzeby edukacyjne (częściowa

odpowiedź znajduje się w raportach poegzaminacyjnych, wystarczy je dokładnie przeanalizować) oraz – po drugie – pytanie o składowe kompetencje językowej i komunikacyjnej, czyli konkretne sprawności, umiejętności, wiadomości wpływające na poziom tych kompetencji. Drugie pytanie w oczywisty sposób wiąże się z pytaniem pierwszym.

Jeżeli zapytać nauczycieli, czym powinien się odznaczać dobry tekst uczniowski i czego najczęściej tym tekstom brakuje, to na jednym z pierwszych miejsc zapewne wymienią bogactwo/ubóstwo słownictwa¹. Jeśli zapytać o podstawowe kompetencje, które są konieczne, aby rozumieć teksty, to pewnie będzie mowa o znajomości znaczeń słów użytych w tekście. To świadczy o tym, jak dużą rangę w edukacji polonistycznej przypisuje się słowu/słowom, uznając kompetencję leksykalną za jeden z kluczowych składników sprawności językowo-komunikacyjnej. W dalszej części artykułu skupię się na tym właśnie problemie i spróbuję w sposób dosyć syntetyczny (stąd siłą rzeczy wybiórczy) pokazać, jakie miejsce w programie nauczania obowiązującym przed 1999 rokiem i w podstawach programowych z 1999 r. (2002) oraz 2008 r. zajmowało/zajmuje słowo jako obszar kształcenia językowego. Odniosę się także do koncepcji metodycznych wypracowanych w dydaktyce języka polskiego, służących rozwijaniu i doskonaleniu kompetencji leksykalnej uczniów. Zacznę jednak od bardziej ogólnych zagadnień dotyczących istoty słowa oraz miejsca kompetencji leksykalnej w kompetencji językowej i komunikacyjnej użytkowników języka.

Słowo jako składnik wiedzy językowej

W psycholingwistyce przyjmuje się, że wiedza językowa jest właściwością umysłu ludzkiego, na którą składają się cztery komponenty: fonologiczny, semantyczny, syntaktyczny i pragmatyczny. Trzy pierwsze należą do kompetencji językowej, ostatni – do kompetencji komunikacyjnej². Jak pisze Ida Kurcz: „Wiedza językowa przejawia się poprzez percepcję mowy, rozumienie wypowiedzi innych osób oraz leżących u ich podstaw intencji, a także poprzez wytwarzanie, artykułowanie wypowiedzi własnych i wyrażanie swoich intencji”³, czyli poprzez tzw. sprawność językową (czy też językowo-komunikacyjną) w zakresie mówienia, pisania, czytania i słuchania – do tego zagadnienia jeszcze wrócę.

¹ Z tym stereotypowym przekonaniem szkolnych polonistów, że poziom sprawności w posługiwaniu się językiem zależy od zasobu leksykalnego, którym dysponuje uczeń, próbowała dyskutować Halina Wiśniewska, zwracając uwagę, że niektórym typom tekstów ubogacanie słownictwa raczej nie służy. Sprawność leksykalna uznała za jeden z aspektów sprawności komunikacyjnej, a nie za bezwzględny wymóg wobec tekstu uczniowskiego. Por. H. Wiśniewska, *Bogactwo/ubóstwo słownika jako przejaw stereotypowego myślenia o sprawności językowej ucznia*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002.

² I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, wydanie nowe, Warszawa 2003/2005, s. 87.

³ Tamże.

Do komponentu semantycznego wiedzy językowej, bo on nas tu interesuje, należy słownik umysłowy, tzn. intuicyjna wiedza użytkowników języka na temat wyrazów (słów, jednostek symbolicznych) tego języka⁴; na wiedzę tę składają się takie aspekty, jak: semantyczny (znaczenie/a danego wyrazu), syntaktyczny (role tematyczne, jaka dany wyraz może przyjąć w zdaniu), fonologiczny (postać fonetyczna wyrazu) oraz ortograficzny (postać graficzna wyrazu)⁵. Tak rozumiany słownik umysłowy stanowi część językowej sprawności systemowej – to sprawność wewnątrzjęzykowa o charakterze przedkomunikacyjnym, definiowana jako znajomość kodu (systemu) językowego, tzn. nie tylko słownictwa, ale i reguł gramatycznych, umożliwiających budowanie w danym języku zdań gramatycznie poprawnych⁶. Wiedza tego typu ma charakter zarówno uświadamiany, jak i intuicyjny i stanowi pewien potencjał językowy, który umożliwia użytkownikom języka tworzenie i odbiór tekstów⁷.

Z powyższego kontekstu wynika, że słowo to, po pierwsze, składnik systemu językowego (jednostka językowa), a po drugie, składnik wypowiedzi, budulec, odcinek tekstu–komunikatu. W tym drugim przypadku słowo wchodzi w zakres sprawności (kompetencji) komunikacyjnej, która, według Urszuli Żydek-Bednarczuk, składa się razem ze sprawnością systemową na tzw. ogólną sprawność językową⁸. Sprawność komunikacyjna ma charakter zewnątrzjęzykowy – powstaje na mocy takich czynników komunikacyjnych, jak m.in. podmioty interakcji, sytuacja, intencja, konwencja. To wiedza (uświadamiana lub intuicyjna) na temat użycia języka (także użycia słów, np. ich stylistycznego nacechowania), pozwalająca skutecznie, stosownie i poprawnie porozumiewać się, czyli tworzyć i odbierać teksty⁹.

Od kompetencji leksykalnej, jaką dysponuje każdy użytkownik języka z osobna, zależy nie tylko jakość jego wypowiedzi, lecz także w ogóle możliwość wypowiedziania się na określony temat, a to dlatego, że w słowach zamyka się ludzka wiedza o świecie oraz stosunek człowieka do tego świata. Oznacza to, że, po trzecie, słowo, a właściwie jego znaczenie/a, stanowi składnik systemu poznawczego człowieka (i nie chodzi tu tylko o znajomość specjalistycznej terminologii)¹⁰. I wreszcie, po

⁴ „Słownik umysłowy dziecka rośnie średnio w tempie ok. 7 słów dziennie, z tym że w wieku od 8 do 10 lat dochodzi do pułapu 12 słów dziennie. U osoby dorosłej jego zakres osiąga liczbę od kilkunastu do kilkudziesięciu tysięcy słów”. Tamże, s. 91.

⁵ Tamże, s. 119.

⁶ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 278. Teodozja Rittel ten typ kompetencji nazywa kompetencją gramatyczno-leksykalną i uznaje ją za jeden z modeli akwizycji języka – obok kompetencji komunikacyjnej, kulturowej i lingwodydaktycznej. Zob. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994.

⁷ U. Żydek-Bednarczuk, *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, [w:] *W kręgu zagadnień...*, s. 123.

⁸ Tamże, s. 120.

⁹ Tamże, s. 123.

¹⁰ Z tego wynika, że bogacenie zasobu słownika, jakim dysponuje uczeń, jest zadaniem wszystkich przedmiotów szkolnych, a nie tylko języka polskiego. Do polonisty należy nato-

czwarte, słowo bywa uznawane za synonim tekstu, za autonomiczny składnik aktu komunikacji werbalnej¹¹, co w języku odzwierciedlają takie wyrażenia, jak np. *słowo boże, słowo poetyckie, słowo wstępne, słowa piosenki, puste słowa, sztuka słowa, słowo drukowane, słowa uznania*.

Słowo jako zadanie edukacji językowej

Głównym zadaniem polonistycznej edukacji językowej zawsze było rozwijanie i doskonalenie sprawności komunikacyjnej, tzn. umiejętności porozumiewania się, tworzenia i rozumienia tekstów–komunikatów. Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że nie da się tego celu zrealizować bez pochylenia się w procesie edukacyjnym nad sprawnością systemową, która stanowi niezbędną bazę w istotny sposób decydującą o jakości procesów komunikacyjnych – to pewien osobisty potencjał językowy każdego ucznia, umożliwiający mu tworzenie i odbiór tekstów. Przy tym nie należy jednak zapominać, że sprawność systemowa pełni jedynie funkcję usługową wobec sprawności komunikacyjnej, nie stanowi więc dla szkolnego nauczania–uczenia się celu samego w sobie. Jakże zatem miejsce należy się słowu w kontekście całej szkolnej edukacji językowej?

Przed nauczycielem polonistą otwierają się przynajmniej trzy obszary (zadania) kształcenia językowego skoncentrowanego na rozwijaniu kompetencji leksykalnej i sprawności posługiwania się słowem w procesach nadawczo-odbiorczych. Pierwszy z nich wchodzi w zakres szkolnej nauki o języku i sprowadza się do budowania uczniowskiej wiedzy o słowie/słowach – wiedza ta obejmuje zagadnienia z zakresu leksykologii (jak zorganizowany jest system leksykalny języka) oraz semantyki językoznawczej (jak słowa znaczą). Obszar drugi to rozwijanie uczniowskiego zasobu tzw. słownika czynnego (słowa używane w tekstach własnych) i biernego (słowa rozumiane w tekstach cudzych). Dla przypomnienia, bo była już o tym mowa, znać słowo to: wiedzieć, co słowo znaczy, umieć użyć je w zdaniu we właściwej dla danego słowa roli syntaktycznej, poprawnie słowo wymawiać i poprawnie je zapisywać.

Oba obszary mają na celu doskonalenie i rozwijanie sprawności systemowej, z kolei obszar trzeci powiązany jest przede wszystkim ze sprawnością komunikacyjną i sprowadza się do uczenia użycia słów w tekstach. Chodzi o pracę nad tzw. sprawnością leksykalną nadawczą i odbiorczą, nad poprawnością, stosownością i funkcjonalnością słowa w tekstach własnych uczniów, nad etyką (słowa złe, raniące obrażające, wyśmiewające i słowa dobre, wspierające, pocieszające, wybaczące itd.) i estetyką (słowa ładne i brzydkie) słowa wypowiedzianego w mowie i w piśmie, itp.

Należałoby jeszcze wspomnieć, że te trzy obszary i wyznaczone w nich zadania edukacyjne mogą być różnie hierarchizowane w procesie dydaktycznym. Możliwe jest koncentrowanie się na jednym tylko obszarze (np. na rozwijaniu teoretycznej wiedzy leksykologicznej), wówczas pozostałe zadania są zaniedbywane lub,

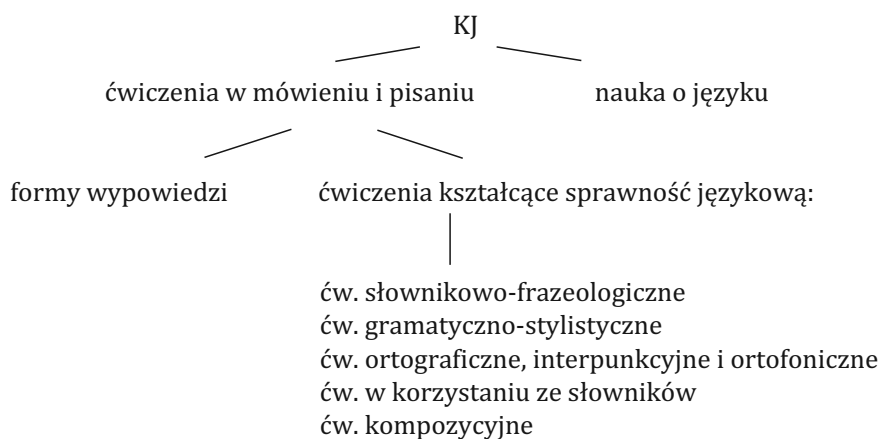
miast rozwijanie, obok słownictwa specjalistycznego, właściwego dla przedmiotu język polski, także słownictwa ogólnego, stanowiącego podstawę wszelkich wypowiedzi.

¹¹ Zob. J. Puzynina, *Czym jest słowo?*, [w:] tejże, *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997.

w skrajnych przypadkach, nawet pomijane, albo też dążyć do harmonijnej i wspierającej się wzajemnie współobecności wszystkich zadań w procesie lekcyjnym.

Słowo w kształceniu językowym przed 1999 rokiem

W programie obowiązującym przed 1999 rokiem słowo jako zadanie edukacyjne znalazło się wśród tzw. ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, których funkcję edukacyjną sprowadzano do kształtowania systemu mowy dziecka w sytuacjach sztucznych, specjalnie organizowanych na lekcji¹² (schemat 1). Za pomocą tego typu ćwiczeń miała być rozwijana i doskonalona umiejętność sprawnego i poprawnego wypowiedzania się, przede wszystkim kompetencja językowa (ćwiczenia kształujące sprawność językową: słownikowo-frazeologiczne, gramatyczno-stylistyczne, ortograficzne, interpunkcyjne i ortofoniczne), ale także kompetencja tekstotwórcza (ćwiczenia kompozycyjne, formy wypowiedzi). Przy okazji uczniowie nabywać mieli pewną teoretyczną wiedzę o słowach.



Schemat 1. Struktura kształcenia językowego przed 1999 rokiem

Można powiedzieć, że przed 1999 rokiem praca nad słowem jako przedmiotem kształcenia językowego opierała się na przekonaniu, że poziom sprawności w posługiwaniu się językiem przez uczniów w dużej mierze zależy od ilości i jakości słownictwa, jakim uczeń dysponuje, a więc od jego kompetencji językowej. Wiele uwagi poświęcano pracy nad rozwijaniem i doskonaleniem sprawności systemowej i to nie tylko w zakresie leksyki. Stąd też wziął się obowiązujący wówczas tradycyjny sposób uczenia *od słowa do tekstu*, który powodował, że tworzone przez uczniów teksty dostosowywane były do leksyki zgromadzonej w fazie tzw. ćwiczeń bezpośrednich poprzedzających redakcję tekstu; to z kolei prowadziło do schematyzmu i matrycowości tych tekstów¹³. Wówczas także powstał, przywołany już w przypie-

¹² M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 33. Naturalny rozwój mowy dokonuje się w procesie socjalizacji i jest zindywidualizowany dla każdego człowieka. Zadaniem szkoły jest wspieranie tego rozwoju.

¹³ Na ten temat zob. H. Wiśniewska, M. Karwatowska, *O typowości tekstów uczniowskich*, „Polonistyka” 1998, nr 9.

sie 1, stereotyp bogatego słownika jako niezwykle pożądanej cechy wypowiedzi uczniowskiej (choć nigdy nie zastosowano znanych chociażby językoznawstwu statystycznemu metod badania bogactwa tego słownictwa ani też nie wyznaczono poziomów leksykalnego bogactwa dla kolejnych etapów edukacji szkolnej).

Wyodrębnienie ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych jako samodzielnego obszaru edukacji językowej spowodowało ukształtowanie się swoistej metodyki kształcenia leksykalnego, co było efektem niezwykle bogatej refleksji metodycznej¹⁴. W tamtym czasie ukazało się wiele publikacji dydaktycznych, które poruszały problemy dotyczące teorii i praktyki przedkomunikacyjnych ćwiczeń¹⁵ słownikowo-frazeologicznych, żeby wspomnieć chociażby prace Marii Dudzikowej (ośrodek wrocławski), Jana Kidy (ośrodek rzeszowski), Marii Nagajowej (ośrodek warszawski), Jana Cofalika, Edwarda Polańskiego i Heleny Synowiec (ośrodek katowicki) czy też Haliny Wiśniewskiej (ośrodek lubelski)¹⁶.

Wśród poddanych refleksji zagadnień teoretycznych znalazły się przede wszystkim cele i zadania ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych. Wymieniano wśród nich m.in.: poszerzanie biernego i czynnego słownika ucznia (zwalczanie ubóstwa słownikowego, aktywizacja słownictwa biernego), pogłębianie sprawności i poprawności posługiwania się słowami (ułatwienie formułowania myśli, uzyskiwanie precyzji wypowiedzi, uświadamianie zasad wyboru słownictwa, zapobieganie typowym błędem), kształcenie stylu wypowiedzi uczniowskich¹⁷.

Wiele uwagi poświęcono także typologii ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych, np. Maria Nagajowa wyróżniła ćwiczenia mające za zadanie bogacenie zasobu leksykalnego uczniów oraz ćwiczenia mające za zadanie wyrobienie technicznej i stylistycznej wprawy w posługiwaniu się wyrazami¹⁸; Edward Polański pisał o ćwiczeniach reedukacyjnych (mających na celu korygowanie błędów popełnionych przez uczniów w tekstach) oraz o ćwiczeniach profilaktycznych (mających na celu zapobieganie błędem)¹⁹; z kolei Helena Synowiec podzieliła ćwiczenia na służące kształceniu komunikatywności wypowiedzi oraz uświadamiające zasady wyboru

¹⁴ Dla porządku należałoby powiedzieć, że refleksja tego typu nie była w tamtych latach w pełni oryginalna, a opierała się na wcześniejszych dokonaniach metodyki sprawności językowej.

¹⁵ Termin *ćwiczenia przedkomunikacyjne* zaczerpnęłam z glottodydaktyki: „[...] aby prowadzić ćwiczenia komunikacyjne i sprawnościowe – dysponować musimy pewną liczbą środków językowych, czyli swego rodzaju cegiełek, bez których rozwój sprawności nie jest możliwy”. Zob. H. Komorowska, *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka*, [w:] *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, red. H. Komorowska, Warszawa 1988, s. 76.

¹⁶ W dalszej części artykułu przywołane zostaną tylko niektóre publikacje.

¹⁷ Zob. m.in.: M. Nagajowa, *Kształcenie...*, s. 38–41; E. Polański, K. Orłowa, *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1993, s. 6–7; H. Synowiec, *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w klasach IV–VIII szkoły podstawowej*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1986/87, z. II, s. 172–173.

¹⁸ M. Nagajowa, *Kształcenie...*, s. 51.

¹⁹ E. Polański, *Kształtowanie słownictwa uczniów w klasach IV–VIII*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1984/85, z. III, s. 44–45.

słownictwa²⁰, a Magdalena Jankowska wyodrębniła ćwiczenia opracowujące słownictwo na poziomie: pojedynczego wyrazu, większej liczby wyrazów, wypowiedzenia, tekstu, formy wypowiedzi²¹.

Zajmowano się także takimi zagadnieniami, jak: sposoby definiowania nowego słownictwa (np. Helena Synowiec wymieniała cztery strategie wyjaśniania znaczeń wyrazów: przez użycie w kontekście, przez podanie wyrazu bliskoznacznego, przez analizę słowotwórczą, przez wyodrębnienie istotnych składników treści²²); źródła materiału do ćwiczeń (przede wszystkim wskazywano na formy wypowiedzi, ale także na teksty literackie, swobodne wypowiedzi uczniów, teksty wypracowań szkolnych i tzw. materiał pozalekturowy²³); strategie, metody i techniki dydaktyczne (tu m.in. mówiono o praktycznych ćwiczeniach językowych, technice gromadzenia słownictwa wokół tematu, technice prezentacji słownictwa²⁴); organizacja procesu dydaktycznego (w tym: ćwiczenia okazjonalne, lekcje autonomiczne, integracja z innymi obszarami kształcenia polonistycznego²⁵). Szczególną wagę przywiązywano do ciągłości pracy nad kompetencją leksykalną: „[...] skuteczność pracy nad sprawnością językową uczniów zależy w dużym stopniu od systematycznie stosowanych na każdej lekcji tzw. okazjonalnych ćwiczeń słownikowych”²⁶.

W tamtych latach prowadzono także badania nad stanem kompetencji leksykalnej uczniów²⁷, co dawało podstawy do projektowania działań dydaktycznych tak, by były one nastawione na rzeczywiste potrzeby edukacyjne uczniów, a nie opierały się wyłącznie na intuicji nauczyciela. Nigdy nie opracowano natomiast tzw. słowników poziomych dla języka polskiego, choć takie postulaty były zgłaszane. Należałoby wspomnieć jeszcze o licznych publikacjach w postaci zbiorów ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych kierowanych do nauczycieli i uczniów.

Słowo w kształceniu językowym po 1999 roku

Koncepcja kształcenia językowego po 1999 roku oparta została na zasadzie holistycznego ujęcia wszystkich zadań i treści przedmiotu język polski, tzn. powiązania

²⁰ H. Synowiec, *Ćwiczenia...*, s. 172–173.

²¹ M. Jankowska, *Ćwiczenia słownikowo-stylistyczne na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Wokół szkoły i nauczyciela*, red. H. Wiśniewska, J. Plisiecki, Lublin 1997, s. 136–138.

²² Zob. np. H. Synowiec, *Ćwiczenia...*, s. 173.

²³ Zob. np. E. Polański, *Kształtowanie...*, s. 49–55.

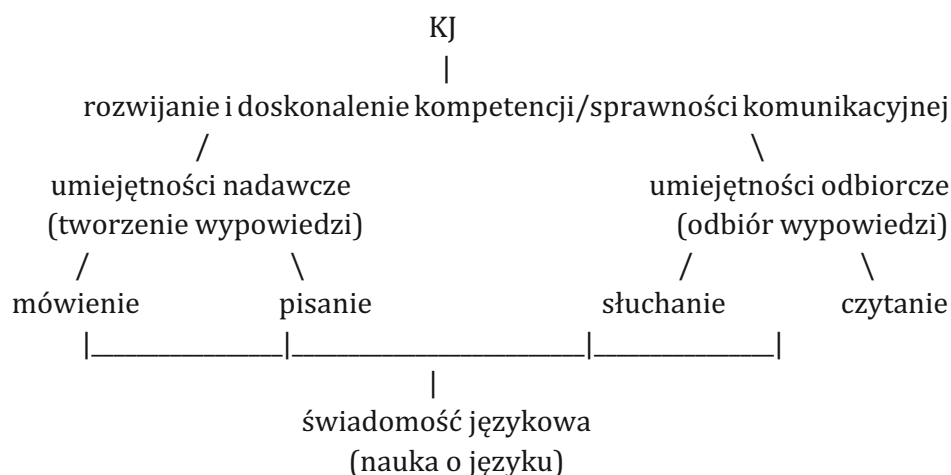
²⁴ Zob. np. M. Konys, *Porządkowanie świata, czyli o uczeniu pojęć*, „Polonistyka” 1984, nr 4.

²⁵ Zob. np. M. Nagajowa, *Kształcenie...*, s. 41–50.

²⁶ H. Synowiec, *Ćwiczenia...*, s. 171.

²⁷ Zob. J. Kida, *Z badań nad słownictwem podręczników i zasobem leksykalnym uczniów*, Rzeszów 1985; E. Polański, *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Warszawa 1982; H. Synowiec, *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*, Katowice 1985. Należałoby wspomnieć także o badaniach eksperymentalnych nad słownictwem uczniów prowadzonych pod kierunkiem Marii Dudzik, których wyniki publikowane były w „Kształceniu Językowym w Szkole” wydawanym przez Uniwersytet Wrocławski.

ich w autentycznie integralną całość poznawczą²⁸. Za kategorię łączącą wyjątkowo przecież różnorodne szkolne kompetencje polonistyczne uznano kompetencję (sprawność) komunikacyjną, a główne zadanie określono jako jej rozwijanie i doskonalenie (schemat 2).



Schemat 2. Struktura kształcenia językowego po reformie szkolnej

W centrum kształcenia polonistycznego znalazły się dwie grupy umiejętności: pierwsza to uczenie bycia nadawcą wypowiedzi/tekstów, druga – uczenie bycia ich odbiorcą. W tym porządku mieszczą się także teksty literackie i inne teksty kultury, co spowodowało, że zbędne okazało się wydzielenie w podstawie programowej (jako odrębnych części, jak to wynikało z tradycji dydaktycznej) kształcenia językowego i kształcenia kulturowo-literackiego. A ponieważ teksty werbalne (zarówno w procesie ich tworzenia, jak i odbioru) mogą przybierać jedną z dwóch postaci, audialną lub wizualną, stąd cztery nadrzędne umiejętności rozwijane i doskonalone na lekcjach języka polskiego: mówienie, pisanie, czytanie i słuchanie²⁹.

Zmieniła się również koncepcja nauki o języku. W najnowszej podstawie programowej z 2008 r. została ona wydzielona jako odrębny podobszar, pod nazwą

²⁸ Przed 1999 r. także podkreślano, że wszystkie trzy działy kształcenia językowego: formy wypowiedzi, ćwiczenia kształcące sprawność językową oraz nauka o języku powinny być ze sobą funkcjonalnie powiązane. W rzeczywistości proces dydaktyczny przebiegał w sposób zdeintegrowany, co najlepiej widać w ówczesnych podręcznikach WSiP-u: odrębny podręcznik „do gramatyki”, a w podręczniku „do literatury” wyraźnie wydzielone części poświęcone kształceniu sprawności językowej, przy tym ćwiczenia kształcące sprawność językową łączone były z formami wypowiedzi tylko w fazie tzw. bezpośredniego przygotowania do redakcji tekstu. Integracja powinna się dokonywać niejako automatycznie w przestrzeni mentalnej ucznia. Taki stan dominował także na lekcjach, choć oczywiście pojawiały się, szczególnie po 1989 r., inne propozycje dydaktyczne, w tym np. seria podręczników „To lubię!”.

²⁹ Również podstawa programowa z 2008 r. opiera się na takim porządku. W jej strukturze wyodrębnione zostały trzy obszary kompetencyjne: I – odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, II – analiza i interpretacja tekstów kultury [także kompetencje odbiorcze – J.N.], III – tworzenie wypowiedzi.

świadomość językowa, w każdym z trzech głównych obszarów kształcenia (zob. przypis 29). Należy podkreślić, że zmiana nazwy działu tradycyjnie zwanego *szkolną gramatyką* nie ma charakteru wyłącznie stylistycznego – kryje się pod nią nowy sposób uczenia o języku: nieterminologiczny, niedefinicyjny, niekoncentrujący się na analizie, bez zbędnego unaukowienia, zorientowany funkcjonalnie i sprawnościowo, a nie teoretycznie. Język, system językowy postrzegany jest z perspektywy tekstu i w tekście i poddawany na lekcjach refleksji, która powinna rozwijać kompetencję językową ucznia i tym samym wspomagać opanowanie czterech głównych umiejętności komunikacyjnych (kompetencji tekstowej). Nauka o języku traci tym samym swoją edukacyjną niezależność, ale znajduje nowe ważne miejsce w edukacji polonistycznej.

Zmodernizowana koncepcja kształcenia językowego (a właściwie całego kształcenia polonistycznego) jest wyraźnie tekstocentryczna, stąd *słowo* obecne jest w niej przede wszystkim w znaczeniu najszerszym, tzn. jako synonim tekstu. Ale pojawia się także jako jednostka języka (szczególnie wyraźnie w podstawie programowej z 2008 r.), z tym że zadania edukacyjne związane z rozwijaniem kompetencji leksykalnej rozproszone zostały po różnych obszarach i podobszarach kształcenia polonistycznego. Dla zobrazowania, na poziomie gimnazjum uczeń powinien m.in.: rozpoznawać wyrazy wieloznaczne i rozumieć ich znaczenia w tekście, rozpoznawać słownictwo ogólnonarodowe i słownictwo o ograniczonym zasięgu (wyrazy gwarowe, terminy naukowe, archaizmy i neologizmy, eufemizmy i wulgaryzmy), dostrzegać negatywne konsekwencje używania wulgaryzmów, rozpoznawać wyrazy rodzime i zapożyczone oraz rozumieć ich funkcję w tekście, wskazywać funkcje formantów w nadawaniu znaczenia wyrazom pochodnym, wskazywać funkcje użytych w utworze środków stylistycznych z zakresu słownictwa (neologizmów, archaizmów, zdrobnień, zgrubień, metafor), znać granice stosowania slangu młodzieżowego, dążyć do precyzyjnego wysławiania się, świadomie dobierać synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści, poprawnie stosować związki frazeologiczne, wprowadzać do wypowiedzi partykuły w celu modyfikowania znaczenia składników wypowiedzi, wykorzystywać wykrzyknik w celu wyrażenia emocji, operować słownictwem z takich kręgów tematycznych, jak rozwój psychiczny, moralny i fizyczny człowieka, społeczeństwo i kultura, region i Polska.

Jak widać, w myśl najnowszej podstawy programowej świadomość słowa i wiedza o słowie mają przede wszystkim wspomagać umiejętności odbioru i tworzenia tekstów przez uczniów. Słowo jako budulec tekstu (czytanego, słuchanego, mówionego, pisanego) musi stać się na lekcjach przedmiotem, po pierwsze, refleksji (a tym samym i poznania), po drugie, działania (w tekstach własnych ucznia i cudzych). Poza tym, o ile przed 1999 r. proces edukacyjny przebiegał jednokierunkowo od słowa do tekstu³⁰, o tyle obecnie powinien zmierzać w dwóch kierunkach: najpierw od tekstu do słowa³¹, by następnie znowu wrócić do tekstu. Kompetencję komunika-

³⁰ Jak zasugerowała Zofia Budrewicz, można to ujęcie określić jako słowocentryczne.

³¹ Na temat dwóch dróg kształcenia: od słowa do tekstu i od tekstu do słowa zob. H. Wiśniewska, *Bogactwo/ubóstwo...*, s. 140–141.

cyjną należy zatem rozwijać w ścisłej korelacji i integracji z kompetencją językową, czyli odwoływać się do wiedzy językowej w trakcie realizacji zadań kształcących sprawności komunikacyjne oraz rozwijać językową sprawność systemową podczas pracy z tekstem(-ami)³².

Problemy współczesnej metodyki języka

Jak pisze U. Żydek-Bednarczuk: „Podstawowe zadanie, jakie ma do wykonania szkoła, sprowadza się do włączenia sprawności systemowej i komunikacyjnej w konkretne osiągnięcia na poziomie mówienia, pisania, słuchania i czytania”, a umiejętność korzystania z wiedzy o systemie językowym, czyli sprawność systemową, nabywa się w trakcie realizacji zadań kształcących sprawność komunikacyjną³³. Tak skomplikowana sytuacja metodyczna rodzi określone problemy i jest jedną z przyczyn zaniedbań edukacyjnych w pracy nad rozwojem językowej sprawności systemowej (w jej zakres wchodzi także interesująca nas tu kompetencja leksykalna)³⁴.

Przed wszystkim zmiana koncepcji edukacji językowej na tekstocentryczną pociąga za sobą konieczność wypracowania nowej metodyki, takiej, która byłaby w stanie organizować proces rozwoju wszystkich sprawności o naturze językowej (systemowych, komunikacyjnych, tekstotwórczych itd.) w sposób integralny i zsynchronizowany – nie można uczyć osobno, jak to było przed 1999 r., trzeba uczyć razem. Sytuację utrudniają jednak przeobrażenia w kontekście zewnętrznym współczesnej edukacji, w tym decentralizacja rynku podręczników szkolnych i przesunięcie centrum tworzenia nowych rozwiązań metodycznych z ośrodków akademicko-naukowych³⁵ do redakcji wydawnictw edukacyjnych³⁶. W efekcie sposobów poradzenia sobie z „nową” edukacją językową jest (czy raczej powinno być) tyle, ile serii wydawniczych. Co istotne, nowa koncepcja wymaga innowacyjności metodycznej, a tym samym specyficznych kompetencji i predyspozycji od autorów podręczni-

³² „Skuteczność [...] dotyczy nie tylko ostatecznego wytrenowania umiejętności kreacji wypowiedzi zgodnej z regułami zadanej formy, co zakodowania na stałe pewnej postawy wobec języka i tekstów językowych. Postawy opartej na świadomości, która każe postrzegać posługiwanie się językiem ojczystym jako problem, a co za tym idzie, pozwala rozwijać potrzebę refleksji i pracy nad nim, budować nawyki szukania najlepszych środków wyrazu, by «odpowiednie dać rzeczy słowo»”. Zob. Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993, s. 6.

³³ H. Żydek-Bednarczuk, *Sprawność językowa...*, s. 124.

³⁴ O zaniedbaniach świadczyć mogą wyniki egzaminów zewnętrznych publikowane corocznie na stronach CKE. Ujawniają one niskie kompetencje uczniów wszystkich typów szkół w zakresie tworzenia własnej wypowiedzi, przy czym najsłabiej opanowane czynności to czynności z obszaru sprawności systemowej – zob. www.cke.edu.pl.

³⁵ Autorami większości prac metodycznych sprzed 1999 r. byli pracownicy zakładów metodyki języka polskiego istniejących w uczelniach wyższych lub nauczyciele ściśle z tymi zakładami współpracujący.

³⁶ Wydawnictwa prowadzą działalność rynkową, zaspokajają więc priorytetowe potrzeby nauczycieli, a te mają wymiar głównie praktyczny.

ków – nie wystarczy dobra praktyka i doświadczenie nauczycielskie, potrzebne jest myślenie teoretyczne podbudowane głęboką i szeroką wiedzą z różnych dyscyplin okołoedukacyjnych. Nie wszyscy twórcy podręczników te kompetencje posiadają, stąd sięganie po dobrze znane wzorce metodyczne sprzed reformy. Oczywiście, w takim działaniu nie ma nic złego, pod warunkiem, że znajdzie się sposób na dostosowanie „starej” metodyki do nowej rzeczywistości edukacyjnej, bo w innym wypadku reforma pozostanie na papierze. Z tego wynika, że współczesne podręczniki języka polskiego można podzielić na dwie grupy w zależności od zastosowania jednej z dwóch możliwych strategii poradzenia sobie z wyzwaniem, jakim jest edukacja językowa według nowej podstawy programowej: te, w których wypracowana została nowa koncepcja metodyczna dla kształcenia językowego³⁷ oraz te, w których wykorzystano rozwiązania metodyczne sprzed reformy. Pozostaje pytanie, na ile skuteczne edukacyjnie, chociażby w świetle przywołanych już na wstępie wyników egzaminów, są to rozwiązania³⁸?

Skutkiem zmian w kontekście dydaktycznym jest nie tylko rozproszenie i zróżnicowanie sposobów organizacji procesu nauczania–uczenia się, co samo w sobie jest wartościowe, ale także wyraźne upracticznienie metodyki języka kosztem jej aspektu teoretycznego. Wydaje się jednak, że praktyce metodycznej potrzebna jest ogólna teoria, na której mogłaby się oprzeć, a ta z kolei powinna być budowana na tzw. dobrej praktyce. Być może czas zatem po ponad dziesięciu latach reformowania szkoły na syntezę teoretycznometodyczną w zakresie kształcenia językowego. Syntezę nie ujednolicającą praktyki lekcyjnej, ale opisującą różne sposoby działania pozostające w zgodzie z podstawą programową³⁹.

Tekstocentryczność nowej koncepcji edukacji językowej rodzi jeszcze inne problemy: czy szkoła nie zaniedbała czasami pracy nad językową sprawnością systemową na rzecz rozwijania i doskonalenia umiejętności tworzenia i odbioru tekstów? Czy na lekcjach poświęca się należyta uwagę słowom? To realne niebezpieczeństwo, bo w porównaniu do programu obowiązującego przed 1999 r., w żadnej z podstaw programowych dla zreformowanej szkoły językowa sprawność systemowa nie została wyraźnie wyeksplikowana jako autonomiczny obszar kształcenia⁴⁰. Z wagi znajomości leksyki zdają sobie sprawę glottodydaktycy, którzy mają świadomość, że to braki leksykalne są główną przyczyną trudności w werbalnym komunikowaniu – blokują one porozumienie się o wiele silniej niż niedociągnięcia natury gramatycznej, które jedynie tę komunikację zakłócają⁴¹. Na lekcjach języka

³⁷ Najbardziej spójną, przemyślaną i nowatorską koncepcję kształcenia językowego zaproponowali, jak do tej pory, autorzy podręczników z serii „To lubię!”.

³⁸ Pytanie pozostaje bez odpowiedzi, ponieważ brak jest badań nad korelacją wyników egzaminu ze sposobem organizacji procesu nauczania–uczenia się.

³⁹ Taki charakter ma przywołany już artykuł Haliny Wiśniewskiej (*Bogactwo/ubóstwo...*).

⁴⁰ Choć jest wpisana w inne obszary, o czym była już mowa.

⁴¹ H. Komorowska, *Ćwiczenia...*, s. 75. Procesy przyswajania i rozwoju języka ojczystego i języka obcego przebiegają w podobny sposób, stąd naturalnym zapleczem dla rozwijania i doskonalenia kompetencji leksykalnej i w ogóle kompetencji w zakresie języka ojczystego

polskiego, podobnie jak na lekcjach języka obcego, trzeba więc uczyć systemu językowego, cały czas pamiętając jednak, że poszczególne formy i struktury nie są celem samoistnym, ale służą do przenoszenia pewnych treści; ostatecznym celem nauki jest umiejętność porozumiewania się, a środki językowe to niezbędny warunek realizacji tego celu⁴².

Bez słowa nie ma tekstu, ile zatem uwagi poświęca się rozwijaniu kompetencji leksykalnej w najnowszych podręcznikach języka polskiego? To pytanie z jednej strony zasadne (choć jak na razie bez odpowiedzi ze względu na brak badań), jeśli wziąć pod uwagę, że to podręczniki (i dołączone do nich tzw. materiały pomocnicze dla nauczycieli) w dużej mierze decydują o organizacji procesu dydaktycznego, z drugiej jednak – praca nad kompetencją leksykalną (i w ogóle nad wszystkimi kompetencjami o naturze językowej) wymaga zindywidualizowania, bo potrzeby konkretnych uczniów są różne. Ujednoczenie działań dydaktycznych (poprzez np. rozbudowanie propozycji ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych w podręcznikach) nie ma więc tak do końca sensu, gdyż – jak słusznie zauważa Zofia A. Kłakówna – szkoda czasu na coś, z czym uczniowie sobie radzą⁴³. Potrzebne jest natomiast, aby nauczyciele poloniści potrafili rozpoznawać autentyczne potrzeby swoich uczniów w zakresie kompetencji leksykalnej⁴⁴ i mieli świadomość np., który obszar słownictwa jest uczniom słabo znany. W procesie nauczania–uczenia się powinny być zatem podejmowane przede wszystkim działania *ad hoc*, w miarę ujawniania się problemów edukacyjnych, ale też pewna część tego typu działań musi być zaplanowana wcześniej, by w ten sposób niejako wyprzedzać potrzeby uczniów i zapobiegać powstaniu luk w kompetencji. W tym drugim przypadku dużą rolę odgrywają oczywiście podręczniki szkolne, stąd przyjrzenie się im pod kątem propozycji pracy nad słowem ma sens. Niedostateczne pochylenie się nad językową sprawnością systemową (w tym sprawnością leksykalną) prowadzi do, jak to określił Jan Cofalik, „konturowości” języka, która objawia się w słowniku uczniów pewnym minimalizmem środków językowych, wynikającym z poczucia, że jest to wystarczające, by uzyskać jako takie porozumienie⁴⁵. Niedostateczne pochylenie się nad tym problemem na lekcjach, przy jednoczesnym utrzymaniu wysokich wymagań wobec tekstu uczniowskiego (tu: kryterium bogactwa słownictwa), prowadzić może do sytuacji etycznie nagannej, tzn. do minimalistycznej dydaktyki stawiającej „co gorsza, wcale maksymalistyczne wymagania uczniom”⁴⁶.

Wiele pytań postawionych w ostatnim fragmencie artykułu wymaga badań. To pytania ważne – odpowiedzi na nie mogą dać wyobrażenie (choćby przybliżone)

mogłaby być glottodydaktyka. Trzeba tylko po jej dorobek sięgnąć i dostosować go do potrzeb języka polskiego.

⁴² Tamże, s. 31.

⁴³ „Nie powinno się robić w szkole ćwiczeń, które dzieci od dawna z łatwością wykonują”. Por. Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania...*, s. 7.

⁴⁴ I każdej innej kompetencji rozwijanej na lekcjach języka polskiego.

⁴⁵ J. Cofalik, *Ćwiczenie precyzji językowej ucznia*, Warszawa 1978, s. 10.

⁴⁶ Tamże, s. 19.

o tym, jak nad słowem pracuje się w nowej, zreformowanej szkole, pozwolić na refleksję nad efektywnością nauczania, umożliwić modelowanie zmian w systemie dydaktycznym, stać się punktem wyjścia dla opracowania syntezy nowej metodyki kształcenia językowego.

Bibliografia

- Cofalik J., *Ćwiczenie precyzji językowej ucznia*, Warszawa 1978.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.
- Jankowska M., *Ćwiczenia słownikowo-stylistyczne na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Wokół szkoły i nauczyciela*, red. H. Wiśniewska, J. Plisiecki, Lublin 1997.
- Kida J., *Z badań nad słownictwem podręczników i zasobem leksykalnym uczniów*, Rzeszów 1985.
- Kłakówna Z.A., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV-VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993.
- Komorowska H., *Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka*, [w:] *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, red. H. Komorowska, Warszawa 1988.
- Konys M., *Porządkowanie świata, czyli o uczeniu pojęć*, „Polonistyka” 1984, nr 4.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, wydanie nowe, Warszawa 2003/2005.
- Polański E., *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Warszawa 1982.
- Polański E., *Kształtowanie słownictwa uczniów w klasach IV-VIII*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV-VIII” 1984/85, z. III.
- Polański E., Orłowa K., *Kształcenie językowe w klasach 4-8. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1993.
- Puzynina J., *Czym jest słowo?*, [w:] *też: Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
- Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994.
- Synowiec H., *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*, Katowice 1985.
- Synowiec H., *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w klasach IV-VIII szkoły podstawowej*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV-VIII” 1986/87, z. II.
- Wiśniewska H., *Bogactwo/ubóstwo słownika jako przejaw stereotypowego myślenia o sprawności językowej ucznia*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002.
- Wiśniewska H., Karwatowska M., *O typowości tekstów uczniowskich*, „Polonistyka” 1998, nr 9.
- Żydek-Bednarczuk U., *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002.