

Powinności kształcenia językowego w L1 a niektóre aspekty lingwistyki poststrukturalistycznej

Language education obligations in L1 and some
aspects of poststructuralist linguistics

Jolanta Nocoń
Uniwersytet Opolski
ORCID: 0000-0002-97-1724

Abstract: The article is a part of the discussion on language education in L1 in a modern school. The vision presented in it is based on poststructuralist linguistic concepts, in which language is perceived in a non-systemic way, giving it a humanistic, anthropological-subjective, and cognitive dimension. The author discusses three good practice proposals as examples that fit into the presented didactic concept: in the first, writing character profiles was considered a story that interprets oneself and the world, in the second dictionary-phraseological exercises were assigned the function of changing the perception of reality, the third is an attempt to create a methodology based on the achievements of glottodidactics with regard to listening skills in L1. They are distinguished by their openness to the changing extracurricular reality, to the problems of the present day, to the related educational challenges and the subject of education.

Key words: language education in L1, poststructuralist linguistics, humanistic orientation in language education

Streszczenie: Artykuł wpisuje się w dyskusję nad kształceniem językowym w L1 we współczesnej szkole. Przedstawiona w nim wizja oparta została na poststrukturalistycznych koncepcjach lingwistycznych, w których język postrzegany jest niesystemowo, nadaje mu się wymiar humanistyczny, antropologiczno-podmiotowy, kognitywny. Autorka omawia trzy propozycje dobrych praktyk jako przykłady wpisujące się w prezentowaną koncepcję dydaktyczną – w pierwszej umiejętność charakteryzowania uznana została za opowieść interpretującą siebie i świat, w drugiej ćwiczeniom słownikowo-frazeologicznym przypisana została funkcja zmiany postrzegania rzeczywistości, trzecia to próba stworzenia opartej na dorobku glottodydaktyki metodyki sprawności słuchania w L1. Wyróżniają je otwarcie na zmieniającą się pozaszkolną rzeczywistość, na nurtujące współczesność problemy, na wyzwania edukacyjne z nimi związane i na podmiot edukacji.

Słowa kluczowe: kształcenie językowe w L1, lingwistyka poststrukturalistyczna, humanistyczna orientacja w lingwodydaktyce

W sytuacji, w której kolejne ugrupowania polityczne dochodzące do władzy po 1989 roku doprowadzają do kolejnej reformy edukacji często po to, by podporządkować programy szkolne własnym wizjom (anachronicznym,

jak to się stało ostatnio), interesom, poglądom, światopoglądowi, także ideologii, ważniejsze wydaje mi się nie tyle pytanie o to, jak uczynić polską szkołę nowocześniejszą (bo czymże jest nowoczesność?), ale o to, jak uczynić ją lepszą. Oczywiście, to pytanie niezwykle złożone i odpowiedź na nie nie jest prosta, stąd też przyjmę pewne wstępne założenia i ograniczenia, na których oprę rozważania w dalszej części artykułu.

W 2021 roku ukazała się książka Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, pierwsza z serii *Drogowskazy (w) edukacji*. We wprowadzeniu znajdujemy gorzką konstatację stanowiącą wniosek z przemyśleń autorów nad efektami niekończących się reform polskiej szkoły od czasu demokratyzacji ustroju państwowego, czyli od ponad trzydziestu lat, swoistą diagnozę aktualnego stanu po kolejnej reformie programowej z 2017/2018 roku: „Szkoła pozostała miejscem indoktrynacji i presji uspołecznienia, kosztem jej najważniejszej misji – ucłowieczenia przez wychowanie” (Śliwerski, Paluch 2021, 7). Nie wchodząc w dyskusję nad pierwszą częścią konstatacji (zainteresowanych odsyłam do wspomnianej publikacji), odniosę się jedynie do drugiej jej części.

Punktem wyjścia swoich rozważań uczynię przekonanie, że lepsza edukacja to edukacja, która w centrum stawia człowieka i człowieczeństwo („ucłowieczenie przez wychowanie”), ma wymiar antropologiczno-podmiotowy i holistyczny, daje wolność (uczniom, a przede wszystkim nauczycielom dla dobra uczniów), inspiruje poznawczo, kształtuje tożsamość, rozwija osobowość, uwzględnia potrzeby i zainteresowania, nie narzuca schematów, nie jest „małym uniwersytetem”, jest też, jak pięknie to ujął Śliwerski, miejscem „przyszłości w świecie terażniejszości” (Śliwerski, Paluch 2021, 12). Interesować mnie będzie, jak tak zarysowana wizja/idea/misja może być realizowana w procesie kształcenia językowego w tradycyjnym jego znaczeniu¹, tzn. obejmującego zarówno uczenie o języku, jak i kształcenie kompetencji komunikacyjnych, a może jeszcze coś więcej.

Swój wywód zacznę od omówienia przykładów praktyk edukacyjnych, które uznaję nie tylko za tzw. dobre praktyki, ale także znakomite egemplifikacje idei wyłożonej w poprzednim akapicie – w tym celu odwołam się do trzech dysertacji doktorskich, w obronie których dane mi było w ostatnim czasie uczestniczyć w różnym charakterze. Na zakończenie pokuszę się o pewne uogólnienia, wnioski, sugestie, a także podzielę się wątpliwościami co do przyszłości szkolnego kształcenia językowego w L1.

Pierwsza dysertacja doktorska jest autorstwa Mirosława Grzegórzka i poświęcona została, jak wskazuje tytuł *Charakterystyka postaci w szkolnej edukacji polonistycznej* (2020), jednej z kanonicznych szkolnych form wypowiedzi, obecnej już od międzywojnia w programach nauczania **języka**

¹ A nie w znaczeniu, jakie nadano w aktualnie obowiązujących podstawach programowych 2017/2018, w których z kształcenia językowego wyłączono kompetencję tekstotwórczą.

polskiego. Nie jest to opracowanie wyłącznie o tym, czym jest charakterystyka jako tekst (aspekt tekstologiczny), jak jej należy uczyć (aspekt dydaktyczny), czego od ucznia wymagać (aspekt diagnostyczny), choć tym zagadnieniom z oczywistych względów poświęcono wiele uwagi. Za główny cel rozprawy Grzegórzek przyjął „interdyscyplinarne omówienie miejsca i roli charakterystyki postaci jako szkolnego gatunku wypowiedzi w kontekście wyzwań stawianych przed dydaktyką polonistyczną przez ponowoczesność” (Grzegórzek 2020, 305). W efekcie powstała pogłębiona interdyscyplinarna monografia gatunku pokazująca konieczne w przekonaniu autora przeobrażenia w dydaktyce przyszłości, a w rzeczywistości w terażniejszości.

Grzegórzek projektuje własną wizję charakteryzowania i charakterystyki w dydaktyce czasów ponowoczesnych. Dowodzi, że umiejętność prezentowania człowieka (a przede wszystkim siebie samego) zyskała na randze w przeobrażonej przez nowe media współczesnej rzeczywistości kulturowej oraz że w procesie edukacyjnym można jej przypisać wiele funkcji nieograniczających się wyłącznie do rozwijania kompetencji tekstotwórczej, sprowadzanej często do pamięciowego przyswojenia wzorca gatunkowego i pisania tekstów zgodnie z tym wzorcem². Z perspektywy antropologicznej „charakterystyka postaci rozumiana jako synteza antropologicznego spojrzenia na człowieka w szkole” (Grzegórzek 2020, 225) powinna stać się przede wszystkim źródłem wiedzy o człowieku, także o samym sobie, sposobem na poznanie Innego i siebie jako Innego, służyć budowaniu tożsamości podmiotowej i wspólnotowej (społecznej, narodowej itp.), być narzędziem doświadczeń egzystencjalnych, aksjologicznych i etycznych, rozwijać język wartości. W przekonaniu Grzegórzka charakteryzowanie należy uznać za elementarny sposób mówienia o postaci literackiej jako reprezentacji człowieka i o człowieku w ogóle, stąd też lekturę należałoby czytać antropocentrycznie, przełamując odczytania kanoniczne³. Równie interesujące i inspirujące jest spojrzenie na (auto)charakterystykę poprzez teorię narracji. Autor dysertacji uznaje charakteryzowanie za opowieść interpretującą siebie i świat, akt autokreacji własnej tożsamości. Opowiadając o sobie, uczeń odkrywa wewnętrzny obraz siebie i tworzy zewnętrzny wizerunek siebie, co w czasach ponowoczesnych należy do kompetencji tzw. miękkich. Z tej perspektywy umiejętność charakteryzowania nabiera szczególnego społecznego i personalnego znaczenia.

² Zdaniem Grzegórzka nauczyciele skupiają się na funkcjach instrumentalnych charakterystyki, głównie w związku z pracą z tekstem lektury, rozwijaniem kompetencji językowej i tekstotwórczej, z kolei „nowa formuła egzaminu sprowadza skomplikowaną i kluczową w edukacji humanistycznej umiejętność charakteryzowania - zdobywania wiedzy o człowieku, do kilku prostych czynności, pomijając niemal całkowicie wpisany od zawsze w tę formę potencjał formacyjny” (Grzegórzek 2020, 291). Wątek empiryczny dysertacji przynosi wiele interesujących wniosków, wskazujących m.in. na ciągle aktualne stereotypowe i schematyczne podejście do szkolnej (auto)charakterystyki, edukacyjną rutynę, oderwanie od życia. Badania wskazały na dominację tematów bazujących na lekturze, stereotypowo sformułowanych, tym samym narzucających bezpieczny schemat kompozycyjny i blokujących postawę twórczą, w efekcie nadmierną konwencjonalizację tej formy wypowiedzi w edukacji polonistycznej.

³ Z tak określonej perspektywy istotny staje się wybór lektury ze względu na formacyjną nośność bohatera literackiego, tak by możliwe było autentyczne doświadczanie człowieka i siebie samego.

W pracy znajdujemy również autorską propozycję organizacji procesu dydaktycznego, adekwatną do przyjętej teoretycznej koncepcji charakterystyki i charakteryzowania jako zadania nie tylko tekstotwórczego, ale antropologicznego i tożsamościowotwórczego, oraz przystającą do potrzeb człowieka funkcjonującego w rzeczywistości zanurzonej w multimediami. Remedium na odejście od konwencji ograniczającej edukacyjną funkcjonalność charakteryzowania Grzegórzek dopatruje się w odrzuceniu schematu na rzecz adaptacji gatunkowych, a także sięganiu po inne gatunki żywe i funkcjonujące w czasach współczesnych, w tym w Internecie, będącym dla młodych ludzi bardziej funkcjonalną przestrzenią życiową niż realny świat. Projektując proces dydaktyczny służący zdobywaniu wiedzy o człowieku poprzez (auto)charakterystykę, wykorzystuje ludyczną koncepcję gry. Przedstawia cztery modelowe, jak je nazywa, figury pracy z charakterystyką na lekcjach języka polskiego: zanurzenie w postaci, przymierzanie kostiumu postaci, szczególnego związku z bohaterem oraz lustro samego siebie jako Innego.

Grzegórzek zmienia perspektywę widzenia skostniałej formy gatunkowej, w pewnym sensie przywraca ją na nowo dydaktyce polonistycznej, nadaje sens wykraczający poza odtwarzanie wzorca, pokazuje konteksty edukacyjne, w jakich ta forma powinna zaistnieć na lekcjach polskiego. **Uświadamia, na czym może polegać zdolność ćwiczeń w pisaniu do integrowania kształcenia literackiego z językowym, łączy cele kształceniowe z celami formacyjnymi (wychowaniem).** Niewiele wnosząca praktycznego w przyszłe życie stereotypowo postrzegana forma nagle z całkiem innej perspektywy okazuje się niezwykle nośna poznawczo i wychowawczo.

Autorem drugiej pracy doktorskiej, zatytułowanej *Bogacenie słownictwa wokół pojęć: Inny i Obcy. Eksperyment naturalny dydaktyczny w klasie VI szkoły podstawowej*, jest Eryk Cichocki (2021). W dysertacji znajdujemy szczegółowy opis przebiegu autorskiego badania⁴ i analizę zebranych w jego wyniku danych językowych (w postaci leksyki wyekscerpowanej z wypracowań uczniowskich), skoncentrowaną na rozpoznaniu skali przyrostu tzw. słownika czynnego uczniów, a pośrednio, co okazało się istotniejsze, zmian w konceptualizacji tytułowych kategorii pojęciowych⁵. Procedura badawcza zmierzała bowiem do odtworzenia obrazu świata, w którym obecny jest Inny/Obcy, i obrazu Innego/Obcego wyłaniających się z analizy m.in. konkordancji i kolokacji leksemów *inny* i *obcy* w wypracowaniach uczniowskich.

Z perspektywy lingwodydaktycznej i podjętych w tym miejscu rozważań nad przyszłością i orientacją kształcenia językowego, szczególnie warte uwagi są założenia i przebieg samego eksperymentu, na który złożyło się

⁴ Cichocki sięgnął po metodę tzw. eksperymentu naturalnego dydaktycznego opracowaną przez Marię Dudzik. Nie omawiam tej metody w artykule, odsyłam do prac jej autorki (zob. np. Dudzik 1975, 1981).

⁵ Autor założył, że efektem podjętych na lekcjach aktywności poznawczych będzie wzrost ilościowy i jakościowy leksyki uczniowskiej w kolejnych wypracowaniach ich autorstwa.

dziewięć modułów dydaktycznych o strukturze ramowej: dwa skrajne skoncentrowane zostały na rozumieniu przez uczniów leksemów *inny* i *obcy* na początku i na końcu badania, środkowe na różnych aspektach/obrazach inności/obcości: cudzoziemcach, antagonistach, skrzywdzonych, dziwnie wyglądających, wędrowcach, plotkarzach, uzależnionych od rzeczy⁶. W każdym module zaprojektowane zostały w kolejności: 1. ćwiczenia wzbogacające słownictwo wokół kategorii *Inny/Obcy*⁷; 2. sytuacje komunikacyjne umożliwiające aktywowanie poznanego słownictwa w tekście uczniowskim. W każdym też punktem wyjścia do rozważań uczyniono celowo dobrane teksty kultury, w których obrazy inności/obcości były konceptualizowane w różny sposób – były wśród nich m.in. wiersz, bajka filozoficzna, piosenka, reportaż, tekst publicystyczny, opowiadanie.

Niby nic nowego, dydaktyce języka polskiego znane są przecież technika gromadzenia słownictwa w polu tematycznym jako przygotowanie do napisania wypracowania (Nagajowa 1985, 51) czy też technika tzw. banku słów (Konys 1984). Jednak propozycja Cichockiego odświeża spojrzenie na ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w procesie edukacyjnym – tu nie chodzi o automatyczne, pozbawione jakiegokolwiek funkcjonalności użycie przez ucznia określonej grupy słów w tekście, ale o doprowadzenie do zmiany w postrzeganiu pewnego wycinka rzeczywistości, pogłębienie orientacji w świecie, poszerzenie perspektywy, z jakiej ogląda się świat, o rozwijanie krytycznego myślenia, umiejętności wartościowania i interpretowania otaczającej rzeczywistości, burzenie stereotypów. Tym samym w dysertacji pokazana została inna funkcjonalność ćwiczeń słownikowych niż mechaniczne powiększanie zasobu słownika czynnego i biernego w duchu znanego glottodydaktyce drylu, w tym przypadku leksykalnego. W ujęciu Cichockiego to narzędzie poznawania świata, budowania tożsamości uczniów, systemu wartości i postaw, stosunku do *Innych* i *Obcych* (w tym konkretnym przykładzie), co niech zobrazuje fragment z dysertacji:

Konkordancje najczęstszych leksemów pozwalają dostrzec wpływ lekcji o *Innym* i *Obcym* na treść wypracowań. Jest on dostrzegalny w postawach, umiejętnościach i świadomości, jakie mają bohaterowie badanych wypracowań w kontakcie z innością i obcością. Wielu bohaterów, dzięki spotkaniom *Innym* lub *Obcym*, przekracza swoje granice odmienności. Zauważalna jest również postawa otwartości i poszanowania swoich rozmówców w poruszanych przez nich aspektach. Nie tyle wyzbywają się poczucia wyższości kulturowej (choć i to się zdarza), ile próbują zrozumieć odrębność *Innych* i *Obcych*. Wielu bohaterów także podejmuje odważne kroki przeciwstawiania się różnym formom ksenofobii czy wrogości (Cichocki 2021, 241).

Cichocki przekonuje, że zadaniem ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych powinno być wzbogacanie kompetencji językowej uczniów o odpowiedni

⁶ Kategorie *Innych/Obcych* wyodrębnione zostały z ankiet przeprowadzonych na początku badania i tylko one stanowiły punkt wyjścia i odniesienia dla kolejnych etapów eksperymentu i uzyskanych wyników.

⁷ Zaproponowane uczniom ćwiczenia, jak i tematy wypracowań, zróżnicowane, intrygujące, nie narzucające gotowych odpowiedzi, a stawiające pytania i inspirujące do poszukiwań odpowiedzi, nadały procesowi dydaktycznemu holistyczny, głęboko humanistyczny wymiar.

aparatu pojęciowy, gdyż stanowi to warunek umożliwiający nauczycielowi rozmawianie z uczniami na ważne tematy współczesnego świata podejmowane w czytanych na lekcjach tekstach. W wizji dydaktyki polonistycznej wyłaniającej się z dysertacji kryje się więc służebność ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych wobec innych działań języka polskiego, ale także szczególnie, wręcz wyjątkowa ich rola i ranga. Przy tym propozycja Cichockiego w swym aspekcie dydaktycznym ma wymiar uniwersalny, gdyż projektuje model procesu nauczania-uczenia się możliwy do zastosowania w podobnych sytuacjach edukacyjnych. Takich kategorii pojęciowych jak Inny/Obcy, ważnych dla współczesności, jest wiele, wokół nich można, a nawet należałoby organizować kształcenie polonistyczne, zintegrowane, aksjologicznie i antropocentrycznie zorientowane.

Trzecia dysertacja doktorska nosi tytuł *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza i profilaktyka*, a jej autorką jest Marta Chyb-Winnicka. Praca stanowi kompendium wiedzy o słuchaniu⁸, pierwsze w lingwodydaktyce polskiej tak obszerne opracowanie poświęcone zaniedbanej, marginalizowanej (jeśli nie zapomnianej⁹) zarówno przez teorię dydaktyczną (do tej pory nie została opracowana metodyka słuchania w języku polskim), jak i w praktyce lekcyjnej¹⁰ sprawności komunikacyjnej. Jak dotąd nie przeprowadzono badań diagnozujących umiejętność efektywnego słuchania w języku polskim jako L1, sprawność ta jako jedyna nie jest też sprawdzana podczas egzaminów zewnętrznych (zdaniem autorki to jedna z przyczyn niedostrzegania potrzeby jej kształcenia), co oznacza, że tak naprawdę nie wiadomo, na jakim poziomie jest opanowana (czy uczniowie potrafią słuchać, czy nie) i czy następuje jej progresja.

Zdaniem Chyb-Winnickiej przyczyną braku zainteresowania kształceniem słuchania w L1 jest także powszechnie przyjęte *a priori* przekonanie, iż uczniowie potrafią słuchać, gdyż jest to naturalna zdolność człowieka nabywana w procesie socjalizacji. W rozprawie pada pytanie, czy na pewno jest to umiejętność opanowana na wystarczającym poziomie, tzn. umożliwiającym w pełni efektywne funkcjonowanie zarówno w życiu, jak i w sytuacjach edukacyjnych. Autorka zwraca uwagę na złożoność słuchania, na którą, oprócz zdolności słyszenia (to nie to samo, co słuchanie), składa się szereg sprawności poznawczych: są wśród nich sprawności poznawczo-językowe receptywne (np. wybór istotnych informacji) i produktywne (m.in. notowanie), sprawności społeczno-komunikacyjne receptywne (w tym rozróżnianie opinii) i produktywne (takie jak stosowanie różnych

⁸ W rozdziale pierwszym znajdujemy m.in. pogłębione omówienie specyfiki umiejętności słuchania z pięciu perspektyw: biologicznej, neurologicznej, psychologicznej, lingwistycznej i komunikacyjnej.

⁹ Jedynie w podstawie programowej z 1999 r. słuchanie znalazło należne mu miejsce jako zadanie edukacyjne.

¹⁰ Umiejętności słuchania poświęcono jak dotąd niewiele opracowań metodycznych w lingwodydaktyce polskiej (np. Patrzalek 1997, 1998; Stróżyński 2001), a w podręcznikach języka polskiego znaleźć można jedynie nieliczne ćwiczenia przeznaczone do doskonalenia umiejętności słuchania, w większości odnoszące się do utworów literackich. Brakuje też pomocy audialnych/audiowizualnych, z których mogliby skorzystać nauczyciele na lekcjach języka polskiego.

strategii podtrzymywania rozmowy) i dwa poziomy percepcji tekstowej: lokalny i globalny¹¹.

Odpowiedzi na postawione pytanie-wątpliwość autorka rozprawy szukała za pomocą badania diagnostycznego¹², któremu poddała uczniów klasy czwartej i ósmej szkoły podstawowej¹³. Interesował ją nie tylko ogólny poziom słuchania, ale także wyodrębnienie sprawności cząstkowych dobrze i słabo opanowanych oraz sprawdzenie, jak badana sprawność rozwija się wraz z wiekiem. Najważniejsza z perspektywy kształcenia językowego wydaje mi się jednak próba rozpoznania, na ile uczniowie kończący szkołę podstawową są przygotowani do pełnienia roli kompetentnego słuchacza w naturalnych warunkach porozumienia się i na dalszych etapach kształcenia – w tak postawionym pytaniu kryje się bowiem najistotniejsza chyba kwestia określenia zadań, których realizacji powinna podjąć się szkoła odnośnie sprawności słuchania. Oddajmy głos Chyb-Winnickiej¹⁴:

Zadaniem szkoły, w tym edukacji polonistycznej, powinno (...) być wyposażenie ucznia w takie narzędzia, które pozwolą mu stać się kompetentnym słuchaczem i efektywnie uczestniczyć w rozmowie z drugim człowiekiem, a także z powodzeniem odbierać wszystkie komunikaty w formie mówionej, także te przekazywane za pośrednictwem środków masowego przekazu (Chyb-Winnicka 2021, 366).

I dalej:

Warto (...) podjąć się kształcenia umiejętności słuchania, aby absolwenci szkół podstawowych, podejmujący naukę na kolejnym etapie kształcenia, mogli nie tylko efektywnie zdobywać nową wiedzę, ale także doskonalić odbiór coraz bardziej złożonych gatunków mowy, aby w przyszłości, w sytuacjach pozaszkolnych, świadomie i aktywnie uczestniczyć w procesie wymiany myśli z drugim człowiekiem, a także krytycznie odbierać różnego rodzaju komunikaty nadawane przez środki masowego przekazu (Chyb-Winnicka 2021, 369).

Teza, iż kształceniem sprawności słuchania powinna zająć się szkoła, znajduje potwierdzenie w wynikach badania diagnostycznego, które ujawniło liczne dysfunkcje kompetencyjne. W dużym skrócie: uczniowie z obu grup mają problem z odbiorem słuchowym żywej interakcji (wywiad); trudność sprawia wykorzystanie usłyszanych informacji w praktyce i wykonywanie działań na tekście oraz zapamiętanie i wykorzystanie szczegółowych

¹¹ W pracy znalazło się autorskie zestawienie listy sprawności percepcyjnych, warunkujących umiejętność słuchania w języku ojczystym. Mowa jest także o słuchaniu krytycznym, interpretacyjnym, empatycznym i aktywnym.

¹² Narzędzia badawcze to trzy testy słuchania diagnozujące odbiór słuchowy trzech gatunków: piosenki popularnej, audycji radiowej i wywiadu na żywo. Do ich konstrukcji autorka wykorzystwała glottodydaktyczną koncepcję ewaluacji percepcji słuchowej, którą dostosowała do specyfiki procesu słuchania w języku ojczystym.

¹³ Momenty progowe w szkolnej edukacji: czwartoklasiści rozpoczynają naukę na II etapie edukacyjnym, ósmoklasiści ją kończą, co umożliwiło przyjrzenie się skali progresji w rozwoju tej sprawności w szkole podstawowej.

¹⁴ Chyb-Winnicka pyta także, czy możliwe jest uzyskanie wysokiego poziomu percepcji słuchowej w języku obcym bez opanowania elementarnych sprawności percepcyjnych w języku ojczystym. Stawia hipotezę, że nie.

informacji z tekstu (poziom lokalny)¹⁵; nie radzą sobie z rozumieniem informacji wyrażonych pośrednio (sparafrazowanych, metaforycznych) oraz z selekcją informacji, zwłaszcza szczegółowych; zawodzi umiejętność reagowania na komunikaty, co potencjalnie wskazuje na możliwe problemy z aktywnym uczestnictwem w naturalnej sytuacji komunikacyjnej; i to, co najważniejsze – zarówno czwartoklasiści, jak i ósmoklasiści posiadają zbliżony poziom kompetencji słuchania.

W drugiej części rozprawy Chyb-Winnicka podejmuje próbę stworzenia autorskiej metodyki kształcenia sprawności słuchania w L1, której ogólne założenia opiera na wnioskach wynikających z przeprowadzonych badań oraz koncepcjach glottodydaktycznych, które dostosowuje do specyfiki odbioru tekstu w języku polskim jako ojczystym. Uzupełnia je o własne propozycje – w aneksie czytelnik znajdzie przykładowe zadania dydaktyczne służące rozwijaniu umiejętności słuchania. Autorka stwierdza, iż kształcenie kompetentnego słuchacza jest równie ważne, jak kompetentnego czytelnika, stąd konieczne staje się traktowanie umiejętności słuchania na równi i w integracji z pozostałymi sprawnościami komunikacyjnymi. Metodyka słuchania powinna się jej zdaniem koncentrować na trzech obszarach: rozumieniu tekstu słuchanego, wykorzystaniu usłyszanych informacji i reagowaniu na komunikat audialny/audiowizualny oraz na rozwijaniu słuchania aktywnego, skutecznego i empatycznego, a wraz z wiekiem coraz bardziej złożonych sprawności percepcyjnych.

Autorzy omówionych pokrótce trzech dysertacji doktorskich, jakże różnych tematycznie, metodologicznie i dydaktycznie, włączają się w dyskusję nad kształceniem językowym na lekcjach języka polskiego we współczesnej (nowoczesnej?) szkole, jednak w swoisty sposób. Nie próbują tworzyć teoretycznych całościowych wizji czy też globalnych koncepcji obejmujących szkolną edukację komunikacyjno-językową w pełnym jej wymiarze, ale chcą ją zmienić, poprawić, na nowo ukształtować w obszarach ich zdaniem tego wymagających. Bazują przy tym na własnych doświadczeniach nauczycielskich, które poddają naukowemu rozpoznaniu, by się upewnić, że intuicja ich nie myli. Jednocześnie otwierają się na zewnętrzny kontekst kulturowo-komunikacyjny, na zmieniającą się pozaszkolną rzeczywistość, na nurtujące współczesność problemy, na wyzwania edukacyjne z nimi związane i, co najważniejsze, na podmiot edukacji. Chcą rozwijać i doskonalić sprawności językowo-komunikacyjne, ale i kształtować człowieka i jego człowieczeństwo, podmiotową kulturową i językową osobowość, przy tym zaspokajając ujawniane przez uczniów potrzeby edukacyjne.

Z doktoratów wyłania się nowa wizja kształcenia językowego, oczywiście wybiórcza obszarowo, ale mająca pewne wspólne cechy. To kształcenie

¹⁵ Według autorki w tym przypadku przyczyny należałoby doszukiwać się w słabej pamięci słuchowej i zbyt niskim poziomie umiejętności koncentracji na materiale dźwiękowym, który nie jest wspierany innego rodzaju bodźcami.

językowe funkcjonalnie zintegrowane z kształceniem literackim (i kulturowym), upodmiotowione, z perspektywą na kompetencje, a nie budowanie „bibliotek” wiedzy, poddawane ciągłej walidacji, oparte na rozpoznaniu potrzeb edukacyjnych. W centrum postawione zostaje wychowanie językowe (a może raczej poprzez język?), strukturalistyczne myślenie o języku jako systemie, który trzeba opisać i poznać „naukowo”, jest im obce. Tym autorskim wizjom nie można zarzucić nierealności, nieprzystawania do rzeczywistości szkolnej, akademickiego przeteoretyzowania, gdyż oparte zostały na przeżytych własnym nauczycielskim doświadczeniu, obserwacji, diagnozie, eksperymencie, potwierdzone danymi ilościowymi poddanymi jakościowej interpretacji, na uogólnieniach i wnioskach. Na takiej podstawie zbudowana została metodyka, mająca uczynić edukację językową lepszą, której efektywność potwierdzono w praktyce lekcyjnej.

Wszystkie trzy teksty skłaniają do pewnych przemyśleń, sugerują liczne pytania. Oto niektóre z nich: Może nie należy ufać utartym i stereotypowym przekonaniom co do zadań i celów edukacji polonistycznej w ogóle, a kształcenia językowego w szczególności? Może mniej narzuconego programu, więcej otwarcia na diagnozę potrzeb edukacyjnych? Może należałoby dokonać pewnej weryfikacji tych potrzeb, bo przecież współcześni uczniowie wzrastają w całkiem odmiennej rzeczywistości niż autorzy podstawy programowej? Co przyjdzie z poszerzania listy lektur, jeśli uczniowie nie będą w stanie zmierzyć się z tekstem ze względu na niewystarczającą kompetencję językową? Co z interesującymi, nieszablonowymi projektami lekcji, gdy uczniowie nie będą rozumieli, co się do nich mówi? Może brak aktywności i zainteresowania niektórych uczniów wynika nie z niewiedzy i niechęci, ale z niezrozumienia, o co nauczyciel pyta? I przede wszystkim, na czym chciałabym się skupić na koniec, w którą stronę powinno pójść kształcenie językowe w L1, by umożliwiło uczniom w przyszłości spełnić wyzwania współczesności i sprostać jej wymaganiom.

Na lekcjach języka polskiego muszą być kształcone sprawności językowe i kompetencje powiązane z językiem, nie tylko dlatego, że są to lekcje języka polskiego, ale, co pokazują zrelacjonowane badania, kształceniu językowemu przysługuje prymat w edukacji polonistycznej – stanowi ono punkt wyjścia i punkt dojścia, swoiste koło warunkujące skuteczność edukacji i to nie tylko z wąskiej perspektywy przedmiotowej, ale globalnej. Język to przecież nie tylko przedmiot poznania, narzędzie, środek służący komunikacji, język umożliwia poznanie, przeżywanie, doświadczenie, bycie:

Stało się bowiem jasne, że o języku niewiele więcej da się powiedzieć, stosując do jego opisu metody ściśle naukowe, izolujące język często lub całkowicie od wszechstronnych uwikłań, relacji oraz zależności, w jakie wchodzi on z kulturą, społeczeństwem, rzeczywistością oraz człowiekiem rozumianym jako jednostka społeczna, a zarazem osobowość – **był psychiczny, mentalny, wartościujący, świadomościowy a także kulturowy** [podkreślenie JN]. Badania te w zdecydowany sposób

skierowały lingwistykę w dziedzinę nauk humanistycznych, przywracając jej niejako ponownie status i charakter dyscypliny humanistycznej (Anusiewicz 1995, 6).

Wydaje się konieczne zdefiniowanie/redefiniowanie na nowo dla potrzeb przyszłej podstawy programowej, czym powinno być kształcenie językowe nie w duchu strukturalistycznym (ciągle jeszcze dominującym), a poststrukturalistycznym, którego istotę przedstawił Janusz Anusiewicz w przytoczonym wyżej fragmencie¹⁶. Oznacza to, że szkolnemu kształceniu językowemu należałoby nadać wymiar humanistyczny. Powinno ono służyć człowiekowi, a to wymaga przy projektowaniu systemu dydaktycznego myślenia od i do ucznia, widzenia celów, zadań i treści kształcenia w perspektywie antropologicznej, kulturowej i kognitywnej, zorientowania metodyki wokół tekstów i na teksty mówione, pisane, audiowizualne, postrzegania komunikacji językowej w ideach uniwersalnych: prawdy, piękna i dobra. Upominam się również o wychowanie językowe (zob. np. Nocoń (red.) 2015), któremu tak duże znaczenie przypisali autorzy podstawy programowej z 1999 roku, jako warunek *sine qua non* wychowania w duchu humanistycznym. Upominam się także o zadbanie (a wręcz wzięcie odpowiedzialności) na lekcjach języka polskiego za rozwój sprawności językowych w L1, choć wolałabym użyć glottodydaktycznego pojęcia biegłość językowa¹⁷, bo ono pełniej ujmuje istotę. Zarysowana pokrótce wizja nie wyklucza aspektu poznawczego kształcenia językowego w L1 z zastrzeżeniem, że nabywana przez uczniów wiedza będzie wiedzą o języku jako narzędziu, a nie o języku jako języku (ale to już temat na inny artykuł).

W założeniu artykuł nie miał dawać gotowych rozwiązań będących receptą na niedoskonałości i porażki współczesnego kształcenia językowego w L1, a dać do myślenia, pokazać, że nawet w sytuacji zaciśniętego gorsetu nauczyciel ma możliwość uczyć inaczej, zainspirować do własnych poszukiwań. Mógłby także stać się przedmiotem uwagi autorów przyszłych podstaw programowych, bo że do reformy programowej w niedługim czasie dojdzie, raczej nie ma wątpliwości. Do tego czasu trzeba rozmawiać, dyskutować, spierać się o wizję edukacji polonistycznej, ale dla dobra uczniów, z myśleniem o nich jako o centrum programu. I wreszcie należałoby spojrzeć na kształcenie językowe jako uczenie nie o czymś, ale czegoś, i uświadomić sobie jego wagę dla edukacji w ogóle. I zacząć się poważnie zastanawiać nad kształceniem i doksztalcaniem nauczycieli języka polskiego, bo

¹⁶ Przytaczam kanoniczny tekst w lingwistyce polskiej z pełną świadomością, iż ten nurt badań językoznawczych dynamicznie się rozwijał w kolejnych latach. Odsyłając zainteresowanych czytelników do własnych poszukiwań lekturowych, szczególnie polecam nauczycielom polonistom pracę Elżbiety Tabakowskiej *Językoznawstwo zastosowane* (Kraków-Budapeszt-Syrakuzy 2019) pokazującą, jak można wykorzystać kategorie kognitywistyczne w analizie i interpretacji tekstu poetyckiego, oraz *Językowe podstawy obrazu świata* Jerzego Bartmińskiego (Lublin 2007) z kulturowo-językowymi analizami takich pojęć, jak ojczyzna, dom, świat (tu też bogata literatura przedmiotu).

¹⁷ Zob. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf (dostęp: 10.11.2021).

bez nich nawet najwspanialsze koncepcje i wizje nie mają szans realizacji. Gramatyki uczy się najłatwiej, nawet jeśli samemu za dobrze się jej nie zna. Ale cała reszta zadań kształcenia językowego to już autentyczne wyzwanie. Że można mu sprostać, pokazała trójka byłych już doktorantów w swoich rozprawach doktorskich.

Bibliografia:

- Anusiewicz Janusz, 1995, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław.
- Bartmiński Jerzy, 2007, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Chyb-Winnicka Marta, 2021, *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza i profilaktyka*, Opole. [wydruk komputerowy]
- Cichocki Eryk, 2021, *Bogacenie słownictwa wokół pojęć: Inny i Obcy. Eksperyment naturalny dydaktyczny w klasie VI szkoły podstawowej*, Wrocław. [wydruk komputerowy]
- Dudzik Maria, 1975, *Badania eksperymentalne nad kształceniem słownictwa w wyższych klasach szkoły podstawowej*, Wrocław.
- Dudzik Maria, 1981, *Badania eksperymentalne nad kształceniem słownictwa w szkole. Próba wykorzystania ich w dydaktyce uniwersyteckiej*, „Kształcenie Językowe w Szkole”, nr 1, s. 115-125.
- Grzegórzek Mirosław, 2020, *Charakterystyka postaci w szkolnej edukacji polonistycznej*, Kraków. [wydruk komputerowy]
- Konys Mirosława, 1984, *Porządkowanie świata, czyli o uczeniu pojęć*, „Polonistyka”, nr 4, s. 275-279.
- Nagajowa Maria, 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Nocoń Jolanta (red.), 2015, *Język a Edukacja 4. Wychowanie językowe*, Opole.
- Patrzalek Tadeusz, 1997, *Dobre słuchanie*, „Polonistyka”, nr 6, s. 364-370.
- Patrzalek Tadeusz, 1998, *Dobre słuchanie*, „Polonistyka”, nr 2, s. 90-96.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999 nr 14, poz. 129.
- Stróżyński Klemens, 2001, *Słuchanie a komunikacja*, „Polonistyka”, nr 7, s. 401-405.
- Śliwerski Bogusław, Paluch Michał, 2021, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków.
- Tabakowska Elżbieta, 2019, *Językoznawstwo zastosowane*, Kraków-Budapeszt-Syrakuzy.

O Autorce:

Jolanta Nocoń – prof. dr hab.; pracuje na Uniwersytecie Opolskim w Instytucie Językoznawstwa. Zajmuje się lingwistyką stosowaną oraz stylistyką tekstu i dyskursu, szczególnie problemami edukacji językowej w zakresie języka polskiego jako ojczystego oraz analizą dyskursu edukacyjnego, gatunków i stylu (stylów) tego dyskursu.

