

Anna Janus-Sitarz, Ewa Nowak, *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*



„Język ma siłę sprawczą” – tak właśnie możemy przedstawić główną ideę jeszcze jednej, wydanej przez Universitas, książki dedykowanej polonistom¹. Autorki wstępu, *nota bene* redaktorki tomu, z naciskiem podkreślają wagę idei na pozór oczywistej, że język jest nie tylko siłą sprawczą naszych polonistycznych działań, lecz także medium wprowadzającym w obszar rozlicznych niezbędnych umiejętności kulturowych i cywilizacyjnych. Co ważne, fakt łączenia kompetencji literackich oraz językowych winien stanowić (tak zresztą traktowała o tym podstawa programowa) fundament metodycznego myślenia o nauczaniu przedmiotu. Łączenie kształcenia językowego i literackiego staje się koniecznością zwłaszcza

dziś – w dobie dramatycznej dewaluacji słowa; wszak każda lekcja literatury jest *de facto* lekcją o języku².

Budowa książki pozwala na lekturę dość swobodną, chociaż tworzy wyrazisty układ tematyczny. Dotyczy kilku głównych wątków: metodyki kształcenia językowego (w tym rozwijania świadomości tekstowej, kultury języka oraz użytecznych w dydaktyce teorii językoznawczych), relacji pomiędzy literaturą a językiem (na różnych poziomach, począwszy od świadomości językowej w interpretacji tekstu, poprzez kłopoty z poznaniem tekstów dawnych aż do „metafor w naszym życiu”), komunikacji językowej w szkole, zajęciach translatorskich oraz idei interdyscyplinarności w kształceniu językowym. Osobną część stanowią materiały poświęcone jubileuszowi dr Marii Madejowej.

¹ Por. tytuł wstępu do książki: *Język ma siłę sprawczą, czyli o kształceniu kompetencji komunikacyjnych*, [w:] A. Janus-Sitarz, E. Nowak (red.), *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, Kraków 2014, s. 9–14.

² Por.: *ibidem*, s. 11 i n.

W myśleniu o dydaktyce języka polskiego coraz mocniej dochodzi do głosu sąd, iż „należy upomnieć się o wyrażenie *expressis verbis* stanowiska doceniającego rolę wiedzy o zdaniu. Jej nabywanie przekładające się na określone działania przy przyjęciu orientacji na tekst winno być jednym z punktów ciężkości nauki o języku. A nie jest. [...] O konieczności wyrównania tego braku na poziomie nauczania winni pamiętać wszyscy poloniści szkolni”³.

Profesor Jadwiga Kowalikowa podkreśla, że bez udzielenia uczniom szczegółowej odpowiedzi na pytanie: „Co może język?”, trudno będzie ich przekonać do przyswajania wiedzy i umiejętności w tym względzie. Pragmatycznie nastawieni do edukacji, mogą się jednak zgodzić, że wiedza o języku będzie decydowała o zakresie możliwych przez nich użyć w codziennym komunikowaniu się. Wszystkie owe użycia (autorka wymienia je w swoim artykule na stronach 27 i 28) mają co prawda charakter praktyczny w zakresie efektywności komunikowania się, ale służą także doskonaleniu kompetencji kulturowych i estetycznych.

Warta polecenia jest druga część artykułu. Autorka zamieszcza w nim propozycje ćwiczeń, które będą wzmacniały rolę przywołanej wcześniej idei uczenia języka „od słowa do zdania, od zdania do tekstu i z powrotem”. Nie należy się więc odżegnywać od wzbogacania słownictwa na poziomie gimnazjalnym. Ćwiczenia tego rodzaju stanowić będą podłoże do tworzenia świadomości językowej na wyższym poziomie: przechodzeniu od zdania do tekstu. Warto pamiętać, że w tym obszarze kompetencji uczniowskich jest szczególnie dużo do zrobienia. Ważne jest to, by uczniowie potrafili dostrzec mechanizm powstawania tekstu i jednocześnie mieli odwagę tworzyć wypowiedzi autorskie – ważne z punktu widzenia ich postrzegania świata. Szczególnie istotne wydaje się być (przeczytamy na stronie 36.) świadome i krytyczne posługiwanie się akapitem.

Osobnym problemem, pisze Jadwiga Kowalikowa, są operacje na tekście: umiejętność przekształceń, tworzenia rozszerzeń, redagowania skrótów, streszczeń, usuwania błędów, stylistycznych niezręczności itp. Wszystko to buduje prawdziwe kompetencje tekstotwórcze, uczy zarówno uwagi, jak i sprawności w tym względzie.

Istotną rolę w kształceniu językowym odgrywa – co oczywiste – kultura języka. Maria Madejowa w artykule poświęconym owej problematyce podkreśla, że: „kiedy [...] mówimy o kulturze języka polskiego w szkole, myślimy o uczniu. I to nie tylko o jego relacjach językowych z nauczycielami, kolegami czy osobami zatrudnionymi w tej instytucji, lecz także, a może przede wszystkim, o procesie

³ J. Kowalikowa, *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] A. Janus-Sitarz, E. Nowak, *ibidem*, s. 21.

budowania i kształtowania jego świadomości językowej na wszystkich szczeblach kształcenia szkolnego”⁴. Autorce zależy na tym, by uczeń w toku dwunastoletniej pracy w szkole uzyskał świadomość, iż język jest nie tylko wartością samoistną, ale również ważną ze względu na jego moc unaoczniania wagi kultury, więzów międzyludzkich (społecznych) czy też możliwości instrumentalnych. Te ostatnie odnoszą się do świadomego i odpowiedzialnego posługiwania się komunikacją językową ze względu na jej walory stylistyczne oraz estetyczne, grzecznościowe oraz – harmonijnie z nimi powiązane – merytoryczne⁵.

Wart uwagi w omawianym artykule jest podrozdział poświęcony relacjom między szkolną kulturą języka, a tendencjami istniejącymi we współczesnej kulturze⁶. W swojej wersji ludycznej, popularnej zachwiała ona przestrzeganymi do tej pory normami językowymi, wynikającymi z wymogu racjonalnego oglądu podczas tworzenia i odbierania informacji. W kulturze masowej dominuje bowiem nadmierna emocjonalność, pospolitość, niski gust odbiorców oraz niski poziom estetyczny i moralny jej wytworów. Owe tendencje wzmacnia zwulgaryzowany, kojarzony z relatywizmem, postmodernizm, kult konsumpcji i związany z nim język reklam.

Owe zjawiska, działające razem, wzmacniają kryzys komunikowania się według tradycyjnych, usankcjonowanych regułami poprawnościowymi, wzorów. Autorka podkreśla, że jedyną formą zwalczania owych zagrożeń jest ich opis i analiza pod względem formalnym, strukturalnym i semantycznym w konkretnym akcie komunikacji⁷. Podobnie rzecz się ma z językiem medialnym, swoistą wieżą Babel różnych stylów i zachowań komunikacyjnych. Będąc łatwym w użyciu i dość prymitywnym, nieustająco jednak atrakcyjnym, ma przemożny wpływ na młodych. Kształtuje ich gusty, niszcząc jednocześnie dobry smak. Ważne w związku z tym jest kształcenie kompetencji medialnej, która pozwoli uczniowi zrozumieć językową naturę mediów i strzec się ich komunikacyjnej dominacji.

Szczególnie ważne w przekonaniu Piszącej jest nabywanie przez ucznia możliwie wszechstronnych kompetencji językowych. Stanowią one fundament kompetencji komunikacyjnych, a co za tym idzie – kulturowych. „Chodzi o zaprogramowanie takich działań ucznia (ćwiczeń, poleceń, zebrania tekstów itp.), na których podstawie przyswoi on wiedzę, rozwinie umiejętności roz-

⁴ M. Madejowa, *Kultura języka polskiego (zarys problematyki)*, [w:] A. Janus-Sitarz, E. Nowak, *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, s. 45.

⁵ Por.: *ibidem*, s. 45–46.

⁶ Por.: *Szkolna kultura języka w świetle tendencji współczesnej kultury*, [w:] *ibidem*, s. 46–51.

⁷ *Ibidem*, s. 50.

różniania i stosowania odmian języka (oficjalnej, nieoficjalnej, środowiskowej, terytorialnej), społecznych i kulturowych uwarunkowań stylu wypowiedzi. A zatem, uczeń jako użytkownik języka musi podjąć decyzję, jakie wybrać środki językowe stosowne do danej sytuacji mówienia”⁸.

Polecam Państwu również następujący artykuł dotyczący teorii językoznawczych w praktyce szkolnej⁹. Główną ideą artykułu – jak się wydaje – jest problem „odgramatycznienia” szkolnego kształcenia językowego. Brzmi to nieco zaskakująco, chociaż odwołuje się do idei Tadeusza Patrzalka jeszcze z początku lat 90. XX wieku. Autorka wydaje się sugerować, iż przewaga ujęć czysto gramatycznych, traktujących wiedzę o języku w sposób encyklopedyczny, powinna być równoważona przez inne style nauczania oraz podejścia dydaktyczne. Powołuje się przy tym na sąd Jadwigi Kowalikowej, cytując jej pogląd: „W pluralistycznie i eklektycznie ujmowanym kształceniu językowym jest miejsce dla gramatyki. Trzeba wręcz, by była w nim obecna, po to, aby objaśniać budowę tekstu oraz językowe utkanie poszczególnych aktów mowy, by służyć poznaniu, porozumiewaniu się, tworzeniu i interpretacji różnorodnych wypowiedzi”¹⁰. Autorka, pokazując różne szkoły lingwistyczne, prezentuje jednocześnie sposoby ich „ujawniania się” w szkolnej praktyce i w podręcznikach. Bogactwo ujęć: od strukturalizmu poprzez pragmatykę i socjolingwistykę, kognitywizm i lingwistykę tekstu, sprawia, że rozmowa o sposobach nauczania języka staje się dla uczącego pytaniem wyjątkowo aktualnym. Wybór metod i ujęć musi mieć w tym obszarze działań znaczenie pragmatyczne. Skrywa wymóg odpowiedzi na pytanie o skuteczność i funkcjonalność nauczania. Autorka wydaje się odpowiadać, iż liczy się mądry wybór językowych szkół, który ma doprowadzić do określonych aksjologicznych i poznawczych skutków. Celem istotnym staje się zaś uczniowska sprawność komunikacyjna na wielu poziomach językowych wtajemniczeń. Zamiast wąsko rozumianej nauki o języku proponuje ujęcie wielowątkowe, bliższe kulturze języka rozumianej jako świadomość językowa, która łączy w sobie zarówno estetykę wypowiedzi, świadomość stylistyczną, etyczną wolę, jak i poprawność.

Książka o polonistyce zanurzonej w języku siłą rzeczy pokazać powinna – i pokazuje – niełatwe relacje pomiędzy literaturą jako aktem estetycznej ekspresji i dydaktycznego obowiązku a językiem – narzędziem owej ekspresji

⁸ *Ibidem*, s. 61.

⁹ E. Horwath, *Teorie językoznawcze w szkolnej dydaktyce*, [w:] *ibidem*, s. 63–85.

¹⁰ *Ibidem*, s. 65. Autorka powołuje się na tekst prof. Kowalikowej: *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2004, s. 116.

i – także oczywistym – narzędziem analizy. Owo zagadnienie zostało w książce rozpisane na trzy głosy, które dotyczą świadomości językowej w interpretacji tekstu literackiego, świadomości historycznojęzykowej (rzecz wiąże się ze staropolszczyzną) oraz arcyciekawej problematyki metafor w życiu ucznia.

Przyjrzyjmy się pierwszemu zagadnieniu¹¹. Myślenie o nauce o języku w kategoriach swoście pragmatycznych ma obecnie swoje odniesienia antropocentryczno-kulturowe. Taki jest bowiem charakter zmian dotyczących uczenia języka polskiego w ogóle. Autorka artykułu *Świadomość językowa w interpretacji tekstu literackiego* przypomina przy tej okazji pogląd Agnieszki Kłakówny, autorce koncepcji podręcznika *To lubię!*. Edukacja językowa w tym ujęciu konstytuuje jakość człowieka. Nie chodzi więc tylko o to, jaką wiedzę o języku się posiada, lecz o to, jakim człowiekiem się zostaje dzięki tej wiedzy. Język nie jest więc tylko narzędziem porozumienia się; zaczyna być niezastąpionym wykładnikiem sposobu myślenia oraz widzenia rzeczywistości¹².

Dla nauczyciela praktyka szczególnie interesujące są relacje pomiędzy świadomością językową, zdobywaną przez ucznia, a jej sposobem ujawniania się w relacjach czytelniczych. Owa świadomość, ściślej – jej ćwiczenia – odgrywać powinny znaczącą rolę w analizie i interpretacji tekstów literatury pięknej. Autorka ukazuje niezbędność takich działań na przykładzie *Antygony*, *Bogurodzicy*, wiersza *Platon, czyli dlaczego* W. Szymborskiej oraz *Dłaczego* klasycy Z. Herberta¹³. Służą one ćwiczeniu rozumienia relacji pomiędzy analizowanym (przeżywanym) tekstem a sensem życia oraz jego porządkowania w wymiarze aksjologicznym. Autorka podkreśla, że warunkiem istotnego namysłu nad przekazem światopoglądowym, etycznym lub też antropologicznym powinna być uważna analiza strony językowej tekstu literackiego. Do rozmowy o wartościach droga winna wieść poprzez semantyczne rozumienie przekazu, analizę lingwistyczną na poziomie szkolnym. „Mówienie o języku to mówienie o znaczeniach – język przestaje być traktowany wyłącznie jako narzędzie porozumiewania się, przekazywania treści. Służy doświadczeniu rzeczywistości pokazywanej przez tekst. Namysł nad jego językową warstwą pozwala odkrywać wpisany weń obraz świata i podejmować z nim twórczy dialog”¹⁴.

Ile – tak naprawdę – znajdziemy „lekturowych miejsc nasłonecznionych uwagą i zachwytem uczniów”¹⁵? To ważne pytanie, ponieważ stanowi warunek

¹¹ E. Nowak, *Świadomość językowa w interpretacji tekstu literackiego*, [w:] *ibidem*, s. 89–101.

¹² Por.: *ibidem*, s. 90.

¹³ Por.: *ibidem*, s. 92–101.

¹⁴ *Ibidem*, s. 101.

¹⁵ Agnieszka Kulig, *Licealni sarmaci, licealne damy. Szanse na pokonanie bariery językowej*

rzeczywistego kontaktu z dziełem sztuki słowa. Wydaje się, iż lektura tekstów historycznych ową uwagę nieuchronnie rozprasza. Decydujące znaczenie, z roku na rok coraz większe, ma bariera językowa. By uniknąć sytuacji nierozumienia intencji komunikacyjnych i artystycznych zawartych w utworach literatury staropolskiej, autorka artykułu *Licealni sarmaci, licealne damy...*, Agnieszka Kulig, proponuje przełamać metodyczny stereotyp, znaleźć klucz do językowej wyobraźni uczniów oraz ich motywacji poznawczych. Polecam tę część omawianej książki; stanowi ona bardzo interesujący zestaw pomysłów polonistycznych, które mogą przełamać polonistyczny marazm i poczucie nauczycielskiej bezradności w tym względzie. Mają one charakter i „rzemieślniczy”, i kreatywny (intertekstualny). Autorka pokazuje m.in. przydatność TI w pozyskiwaniu kompetencji polonistycznych. Mogą to być np. notatki do Wikipedii lub tworzenie portretu pamięciowego bohatera lektury staropolskiej. W bardziej tradycyjnej formie uczeń może stać się redaktorem jakiegoś tekstu i opracować znaczenia słów dawnych lub przypisy będące wyjaśnieniem kontekstu historycznego lub kulturowego.

Równie istotne wydają się być metafory w życiu ucznia¹⁶, lecz sposób kreowania polonistycznych realiów na lekcji bardzo często stanowi zaprzeczenie właściwych intencji dydaktycznych. Iwona Kołodziejczyk podkreśla bardzo mocno fakt dysfunkcyjności wybieranych metod oraz niezauważanie przez uczących postępującego rozziwienia między nauczycielskimi intencjami a rzeczywistymi umiejętnościami wychowanków, wynikającymi bardzo często z ich stereotypowych przekonań bądź ugruntowanych przez wieloletnią praktykę doświadczeń.

Konsekwencją wizji kształcenia przedstawioną powyżej jest rosnące w uczniach przekonanie, że tekst literacki, a zwłaszcza tekst poetycki, to rodzaj językowej zagadki, którą trzeba rozwiązać. [...] Rozwiązanie tej zagadki wpisano do mądrych książek, które przeczytał polonista. On zna rozwiązanie i jeżeli sami do niego nie dojdziemy, to nam je przedstawi. Odwrócenie takiego sposobu pojmowania literatury jest możliwe dzięki pogłębianiu świadomości językowej ucznia¹⁷.

Autorka, przedstawiając kilka ćwiczeń stanowiących metodyczną jedność, podkreśla, że szansą na wyjście z „metaforycznego impasu” jest zmiana podejścia do prezentowanych problemów. Miałoby ono uświadomić uczniom znaną już

w recepcji utworów staropolskich, [w:] *ibidem*, s. 104.

¹⁶ Por. I. Kołodziejek, *Metafory w życiu ucznia*, [w:] *ibidem*, s. 115–126.

¹⁷ *Ibidem*, s. 118–119.

od wielu lat prawdę, iż metafory towarzyszą nam w życiu właściwie bezustannie, ponieważ sposób naszego myślenia ma u swych podstaw kształt metaforyczny. Warto zwrócić uwagę na strategię i cele wspomnianych ćwiczeń. Mają one początkowo poprzez uważną analizę stworzonych przez siebie tekstów wskazać związki metafory z naszymi codziennymi zachowaniami językowymi, w których nie brakuje określeń przenośnych. Co ciekawe, za materiał ćwiczeniowy służą autorce nie tylko różne rodzaje reklam, lecz także teksty piosenek współczesnych polskich wykonawców, filmy animowane¹⁸. Warte uwagi jest podsumowanie artykułu. Odślania autorskie intencje i pokazuje, o co toczy się gra między polonistą i uczniem. W świecie nadmiaru bodźców i informacji bardzo ważne jest kształcenie kompetentnego i wrażliwego odbiorcy, który dzięki szkolnej polonistce ma świadomość hierarchii i wagi kulturowych zjawisk i przypadków.

Zwracam uwagę Państwa na kolejny podrozdział książki. Jest ważny, ponieważ zdaje sprawę z tego, w jaki sposób ma miejsce w szkole komunikacja językowa. Autorzy poświęcają uwagę zarówno gimnazjalistom, jak i uczniom szkół ponadgimnazjalnych. Wskazują istotne cechy języka młodych na przykład w obszarze frazeologii oraz opisują naturę relacji pomiędzy wymogami podstawy programowej a rzeczywistymi kompetencjami językowymi uczniów, językowemu obrazowi ich świata. Ujawniają ponownie problem „gramatyki rudymen tarnej”, czyli nabywania rzeczywistych umiejętności w tym względzie.

Ciekawie brzmią w związku z tym ustalenia zawarte w artykule poświęconym uczeniu frazeologii¹⁹. Autorka podkreśla uniwersalny skutek zajmowania się frazeologizmami. Kształci on nie tylko umiejętności komunikacyjne, rozumiane jako używanie bogactwa środków językowych. Stanowi również ważny fragment wiedzy o języku z jej niebagatelnym kontekstem kulturowym. Praca z frazeologizmami może, a nawet powinna, stać się częścią zajęć wprowadzających w rozumienie zjawisk kulturowych, ukrytych we frazeologizmach. Łączyć tym samym kompetencje komunikacyjne i stylistyczne z kulturowymi, wzbogacającymi uczniowskie umiejętności związane z projektowaniem i redagowaniem tekstów.

Równie ważny wydaje się być zbiór problemów dotyczących kompetencji komunikacyjnych w warunkach dyskursu edukacyjnego²⁰. Autorki podkreśla-

¹⁸ Tu: „piosenki *Jesteście gotowi?* współczesnego polskiego muzyka Fiska”, s. 122–123, oraz animowanego filmu Piotra Dumay pt. *Zbrodnia i kara*, s. 124.

¹⁹ E. Awramiuk, *Zmiany w edukacji językowej Polaków na przykładzie frazeologii*, [w:] *op. cit.*, s. 129–146.

²⁰ Por.: J. Gaweł, *Dyskurs szkolny, czyli komunikacja, która uczy komunikacji*, s. 147–159; A. Kania, *Komunikacja niejedno ma imię, czyli o językowym kształceniu licealistów*, s. 160–176, [w:] *ibidem*.

ją rolę języka jako medium wymagającego wprawy, a więc systematycznego ćwiczenia. Podkreślają również wagę zajęć z nauki o języku w szkole średniej oraz potrzebę ich przemyślanego planowania. Samo nabywanie kompetencji językowych w szkole ponadgimnazjalnej może stanowić fragment zajęć wprowadzających. Miałyby one nie tylko charakter powtórzeniowy, lecz także związane z nabywaniem kompetencji wzbogacających o wiedzę umożliwiającą kształcenie literackie oraz kulturowe. Wprowadzałyby również tematy mające na celu kształcenie kompetencji związanych z szeroko rozumianą retoryką²¹. A. Kania wskazuje również zakres tematów wartych poruszenia w pierwszych tygodniach nauki języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej. Są to:

- Cechy charakterystyczne komunikacji ustnej.
- Mówię o sobie, czyli autoprezentacja.
- Zasady poprawnej wymowy polskiej.
- Człowiek wśród znaków.
- Działamy przy pomocy języka, czyli funkcje komunikatywne tekstów językowych.
- Wiem, co i jak chcę przekazać, czyli style funkcjonalne.
- Język też ma swoją historię i zabytki.
- Podstawowe źródła informacji. Praca ze słownikami języka polskiego.
- Związki frazeologiczne – ważny składnik naszego języka.
- To, jak piszę, też świadczy o mnie. Omówienie pisemnych prac domowych.
- Wśród wielu kultur – kultura języka²².

Autorka przedstawia również ciekawe propozycje metodyczne, które pokazują uczniowi mechanizm manipulacji wykorzystywany przez reklamy oraz to, w jaki sposób pracować z tekstami bogatymi w archaizmy językowe czy też jak wzbogacać słownictwo ucznia.

Warto przy tej okazji pamiętać o zjawisku podstawowym: istnieniu nieustannie modyfikowanych młodzieżowych socjolektów, które wyrażają nie tylko pokoleniową i grupową odrębność młodych ludzi, lecz także wyrażają grupowe poglądy i przekonania. Bardzo interesująco pisze o tym Karolina Kwak²³.

Pamiętajmy więc również o tym, że sam fenomen językowych odrębności może stanowić i szansę, i wyzwanie. Tym ostatnim może być zjawisko, które autorka nazywa „pokesocjolektem”: radykalnie odmiennym sposobem użycia języka – wbrew obowiązującym normom i nawykom.

²¹ Por.: *Ibidem* (A. Kania, *Komunikacja niejedno ma imię...*), s. 168.

²² *Ibidem*.

²³ *Eadem*, *Zakodowana tożsamość, czyli językowy obraz świata nastoletnich*, s. 177–188.

Może warto zastanowić się, jakie informacje o piszących zostały zakodowane ciągami znaków. Jaki jest cel szyfrowania? Demonstracją czego są językowe hybrydy? Może czas przyrzeć się dokładniej... W końcu język ewoluuje, jest czymś, co nas określa, co koduje naszą tożsamość. A o przyszłości, kierunku zmian oraz kształcie języka będą decydować właśnie młodzi ludzie²⁴.

Istotę prezentowanej książki dla piszącego te słowa koduje tytuł artykułu Wojciecha Strokowskiego: *Gramatyka rudymentarna, czyli jak nauczać kompetencji, a nie gramatyki*²⁵. Autor zastrzega się jednak: „Sprawa idzie [...] nie o to, czy aplikować w szkole gramatykę (powiedziałbym raczej teoretyczne podstawy kompetencji tekstotwórczej), lecz jak to robić. Katastrofalne skutki niewłaściwego aplikowania gramatyki są bowiem widoczne gołym okiem”²⁶. Owo „jak” dlatego jest ważne, gdyż stanowi wynik namysłu nad trzema sposobami odniesienia się do gramatyki w szkolnej praktyce: systemowego, funkcjonalnego i komunikacyjnego²⁷. Autor wraca znów do podstawowego problemu w nauczaniu języka – zaszczepiania w młodych ludziach niechęci do uczenia się teorii, którą traktują jako zło konieczne niewnoszące niczego istotnego do ich kompetencji w zakresie posługiwania się językiem w jego aspekcie funkcjonalnym – rozumianym jako sprawne komunikowanie się. Czytamy: „Nieodwracalny »uraz gramatyczny« następuje u większości osób uczących się języka ojczystego już we wczesnym dzieciństwie i pozostaje na całe życie. Najczęściej nie da się go żadnym sposobem zniwelować czy przezwyciężyć. A jego skutki przejawiają się w postaci programowej niechęci uczniów do wszelkiej refleksji nad językiem”²⁸.

I w tym artykule pojawia się problem efektywnego nauczania składni. Autor prezentuje pogląd, iż dotychczasowy sposób kształcenia nie spełnia swojego zadania. Zamiast nauki rozbioru logicznego zdania (ćwiczy zaledwie rozumienie wewnętrznych relacji składniowych, pomija zaś o wiele istotniejsze relacje wynikające z kontekstów oraz semantyki wypowiedzi) proponuje, za Jerzym Bartmińskim i jego *Tekstologią*, spojrzenie z perspektywy tekstu, a nie zdania²⁹. Owo spojrzenie każe także przewartościować myślenie na temat relacji pomiędzy tekstem a stylem wypowiedzi, jego autorską odrębnością. Czytamy: „Tylko czy sama świadomość ukształtuje styl? Do tego potrzebna

²⁴ *Ibidem*, s. 188.

²⁵ *Eadem*, s. 189–201.

²⁶ *Ibidem*, s. 191.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*, s. 191–192.

²⁹ Por.: *ibidem*, s.193.

jest raczej praktyka pisarska obejmująca wiedzę o gatunkach wypowiedzi plus dużo ćwiczeń, których w polskiej szkole zdecydowanie brak. Uczniowie piszą za mało, bo nie ma odgórných uregulowań płacowych za poprawę prac, a zarobki polonistów w niczym nie odstają od pensji chemików czy wuefistów. Bez szerokiej praktyki pisarskiej przydatność tradycyjnie rozumianej gramatyki okazuje się nikła. [...] Samo aplikowanie gramatyki bez powiązania z praktyką komunikacyjną pozostanie działaniem bezproduktywnym³⁰. Ważny jest również fakt dezaktualizowania się wiedzy gramatycznej, przekazywanej w szkole, oraz zbyt wczesne wprowadzanie gramatyki teoretycznej w szkole podstawowej. Lista zarzutów dotyczących nauczania gramatyki jest dłuższa. Dotyczy wielu innych zdarzeń dydaktycznych, począwszy od uczenia się o czasowniku (w tym o orzeczeniu) poprzez uczenie o rzeczowniku (także o podmiocie), skończywszy na pogłębionym rozumieniu relacji składniowych oraz ich odnoszeniu się do rzeczywistości pozajęzykowej. Wszystko to upośledza wiedzę o języku, czyni ją niefunkcjonalną, a przez to – w sensie poznawczym – nieefektywną.

Autor zgłasza postulat wprowadzenia gramatyki rudymen tarnej, która bazowałaby na wiedzy niezbędnej do efektywnego komunikowania i jednocześnie takiej, która wtopiłaby się w uniwersum świata komunikacji. Musi zniknąć jako abstrakt, by przejść w wymiar praktyczny, ułatwiający efektywne komunikowanie się, nabywanie sprawności językowej oraz wzbogacanie kompetencji odnoszących się do kultury języka³¹.

Polecam również pozostałe artykuły, zamieszczone w książce *Szkolna polonistyka...* Interesująco pokazano tu na przykład problem bilingwalizmu w szkołach Śląska oraz kulturowe, wychowawcze oraz typowo językowe problemy wynikające z funkcjonowania szkoły w środowisku wyjątkowo kulturowo i językowo bogatym³². Równie interesująco prezentuje się część książki poświęcona zajęciom translatorskim na lekcjach języka polskiego. Przedstawiają je dwa artykuły: Witolda Bobińskiego *Warsztaty translatorskie, czyli poetyckie zabawy przyjemne i pożyteczne* oraz Krzysztofa Biedrzyckiego *Przeczytane w tłumaczeniu. Czy polski uczeń naprawdę czyta Szekspira?*³³. Wydaje się, że idea przedstawiania uczniom problemów tłumaczenia utworów literatury pięknej, trudności z tym związanych oraz wielu równoważnych często artystycznie wariantów tekstów jest bardzo wartościowa. Problematyzuje samo zagadnienie interpretacji i rozumienia tekstu na wielu poziomach czytelniczych zdarzeń. Daje szansę na to,

³⁰ *Ibidem*, s. 194.

³¹ Por.: *ibidem*, s. 197 i n.

³² Por.: K. Muszyńska, *Śląskość czy polskość? Bilingwalizm językowy*, [w:] *ibidem*, s. 203v218.

³³ *Idem*, s. 221–231; 232–244.

by uczniowie poprzez ćwiczenie praktyczne poznawali wartość pracy z tekstem i sam proces tworzenia sensu zawartego w dziele sztuki słowa. Czytamy:

W wypowiedzi czarownic właśnie ta wieloznaczność odgrywa kluczową rolę. Jeśli powiadają: „Fair is foul, and foul is fair”, to w przewrotny sposób utożsamiają kilka nakładających się na siebie porządków. To zdanie można zrozumieć rozmaicie. Jeśli powiedziane jest, że „fair is foul”, to może znaczyć, że uczciwość i przyzwoitość są brzydkie, a nawet odstręczające, może też znaczyć, że dobro jest złe, ale też że uroda i piękno są niegodziwe. I na odwrót: „foul is fair”, czyli obrzydliwość pociąga swoją urodą, a może niegodziwość jest sprawiedliwa. Same paradoksy, nic jednoznacznego. Fabuła dramatu pogłębi wątpliwości czytelnika (widza w teatrze). Przecież historia Makbeta to przenikanie się dobra ze złem, uczciwości z podłością, piękna z brzydotą³⁴.

Obaj autorzy proponują, by przedmiotem ćwiczeń translatorskich były fragmenty dzieł Williama Shakespeare’a, a raczej Williama Szekspira – autora spolszczonego (Biedrzyński). Pomysł tylko na pierwszy rzut oka wydaje się ekscentryczny. Jest ważny z wielu powodów. Pokazuje istotę pracy polonistycznej, która w toku codziennych zajęć w obszarze rodzimego języka nie zwraca baczniejszej uwagi uczniów. Chodzi o łączenie tego, co artystycznie wyrafinowane z tym, co w sensie egzystencjalnym stanowi materię ludzkich motywacji, pragnień, marzeń i rząd. Kształci tym samym kompetencje i językowe, i osobowościowe. Buduje świadomość literacką. Polecam uwadze Państwa oba artykuły.

Nieco innym problemem, coraz bardziej istotnym, staje się nauczanie języka polskiego imigrantów. Artykuły Anny Janus-Sitarz *Jak poszerzać kompetencje polonisty? Nauczyciel CLIL, czyli zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu* oraz Agnieszki Handzel *Niezapomniana lekcja, czyli CLIL w praktyce*³⁵ stanowią interesujące źródło informacji na temat metod i technik pracy pedagogicznej, pozwalających przełamywać bariery językowe i kulturowe. Wyjątkowość tej metody polega na odmiennym podejściu do zagadnień językowych i kulturowych. Celem edukacji staje się efektywne przechodzenie dzieci ze środowisk obcojęzycznych z jednego języka na drugi oraz otwarcie na wielokulturowość. W procesie nauczania ma dominować uczenie się przez działanie, rozwiązywanie problemów oraz oddziaływanie na wszystkie zmysły. Od nauczyciela wymaga się również specyficznych kompetencji, które wynikają z rozumienia świadomości dzieci wchodzących w nowe środowisko językowe oraz plastyczności zawodowej, gotowości do szybkiego reagowania na niespodziewane sytuacje

³⁴ *Ibidem*, s. 238.

³⁵ *Idem*, s. 248–260; 261–269.

dydaktyczne i znajomość specyficznych metod³⁶. Ciekawie wygląda dobór możliwych tematów, które mogą opracować studenci polonistyki w ramach zajęć przygotowujących do CLIL. Są to np.: zasady savoir vivre'u w różnych krajach, film, teatr, bohaterowie bajek, poznawanie świata, obyczaje, stereotypy narodowe, ekologia itp. Czytamy: „Nawet krótka praktyka CLIL okazuje się istotnym doświadczeniem: uczy, jak skuteczniej motywować uczniów, jak uczynić temat bardziej atrakcyjnym, jak zamienić tradycyjne werbalne nauczanie w „uczenie się przez działanie”, jak ułatwiać komunikowanie się w obcych językach i rozwijać otwartość wobec wielokulturowego społeczeństwa³⁷.

Polecam również ostatni fragment książki, poświęcony jubileuszowi dr Marii Madejowej. Laudację w związku z czterdziestolecie pracy zawodowej wygłosiła prof. Jadwiga Kowalikowa, która przypominała karierę naukową Jubilatki. Maria Madejowa jest językoznawczynią (była kierownikiem zespołu pracującego nad przygotowaniem artykułów hasłowych do *Słownika wymowy polskiej* oraz autorką pracy doktorskiej *Współczesna polszczyzna mówiona*), ale przede wszystkim pracownikiem Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej. Była współtwórczynią jednej z najlepszych jednostek tego typu w Polsce. Uczyla studentów zarówno metodyki nauczania języka polskiego, jak i gramatyki opisowej, kultury języka, leksykologii i leksykografii czy też języka staro-cerkiewno-słowiańskiego.

Polecam książkę ważną i aktualną, ukazującą wiele wątków podnoszących jakość nauczania języka w realiach polskiej szkoły. Zwraca uwagę bogactwo proponowanych do przemyślenia wątków oraz wyraźna w zbiorze myśl przewodnia, by nauczanie języka było integralną częścią efektywnego włączania młodych ludzi w proces nabywania wielorakich kompetencji komunikacyjnych i kulturowych. Nieustannie bowiem jest aktualna idea każąca traktować nauczanie gramatyki języka w jego aspekcie komunikacyjnym i funkcjonalnym, a nie encyklopedycznym i sformalizowanym. Zapraszam do lektury.

dr Mariusz Kalandyk jest nauczycielem konsultantem
PCEN w Rzeszowie

Anna Janus-Sitarz, Ewa Nowak (red.), *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, Kraków 2014, ss. 285.

³⁶ Por.: *ibidem*, s. 254–257.

³⁷ *Ibidem*, s. 259.