

Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki

JOLANTA NOCOŃ

Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa, Uniwersytet Opolski*

W publikacji podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, jak na poziomie gimnazjum realizowane są zapisy podstawy programowej z 2008 r. w zakresie świadomości językowej, w jaki sposób uczy się gramatyki języka polskiego i jakie wyniki uzyskują uczniowie. Materiał badawczy stanowiły dane zebrane w trakcie realizacji badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, obejmujące: wyniki zadań testowych sprawdzających wiedzę i umiejętności z zakresu świadomości językowej, wyniki obserwacji nieuczestniczących lekcji językowych, informacje uzyskane w wywiadach z nauczycielami i uczniami oraz w ankietach. Analiza danych pozwoliła stworzyć wieloaspektowy obraz dydaktyki świadomości językowej w gimnazjum. Okazało się, że jest ona bardzo tradycyjna, nastawiona na teoretyczną wiedzę o systemie języka polskiego. Model ten rozmija się z wpisaną w nową podstawę programową zasadę funkcjonalnego uczenia o języku, dlatego wielu gimnazjalistów ma trudności z praktycznym wykorzystaniem abstrakcyjnej wiedzy.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyka języka polskiego, świadomość językowa, gramatyka języka polskiego, funkcjonalne uczenie o języku.

Świadomość językowa w perspektywie lingwodydaktycznej

Wobowiązującej podstawie programowej brakuje jednoznacznej definicji pojęcia „świadomość językowa”. Owo niedookreślenie wymaga reinterpretacji, tym bardziej że w podstawie z 2008 r. po raz pierwszy w ten sposób nazwano jeden z podobszarów kształcenia polonistycznego, tradycyjnie nazywany „nauką o języku”. Powstaje zatem

pytanie: Czy zmiana nominacji to zabieg jedynie kosmetyczny, zachowujący metodyczne status quo, czy kryje się pod nią nowe spojrzenie na edukację językową?

Problemy definicyjne biorą się stąd, że rozmyte, nieostre, nierozpoznane naukowo jest nadrzędne pojęcie „świadomość”. Stanisław Gajda (2014, s. 19) pisze:

Świadomość stała się obiektem badań filozoficznych oraz biologicznych, biochemicznych, chemicznych, fizycznych, neurologicznych, psychologicznych, socjologicznych itd. Z takiego pokaźkowania obiektu nie wynikało – jak dotąd – żadne wszechstronne, całościowe zrozumienie, czym jest świadomość, jak powstała i jak działa. Szersza zgoda dotyczy tylko przekonania, że należy ona do wyposażenia poznawczego podmiotu oraz odgrywa

Artykuł powstał na podstawie badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* przeprowadzonego w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” realizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013. Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty.
© Instytut Badań Edukacyjnych

* Adres do korespondencji: pl. Kopernika 11, 45-040 Opole. E-mail: jolanta.nocn@uni.opole.pl

zasadniczą rolę w poznaniu i zachowaniu, w tworzeniu wiedzy, podejmowaniu decyzji i przekształcaniu świata.

Z tego powodu nie zaskakują trudności lingwistów ze zdefiniowaniem świadomości językowej, przejawiające się znaczną liczbą różniących się od siebie konceptualizacji tego pojęcia (por. Nocoń, 2014), a to z kolei stanowi problem dla szkoły. Przyjęcie za punkt wyjścia dla działań edukacyjnych odmiennych językoznawczych ujęć świadomości językowej przekładać się może na odmienne sposoby jej kształcenia. Taka różnorodność sama w sobie nie jest w procesie nauczania niepożądana, pod warunkiem że zachowuje się pewien obszar wspólny, zgodny z koncepcją wpisaną w podstawę programową.

Jaka zatem jest to koncepcja? Najwięcej informacji na ten temat można znaleźć w komentarzach dołączonych do podstawy programowej (Bartmiński, 2009). Znamienne, że część poświęconą świadomości językowej zatytułowano „Nauka o języku w podstawie programowej”. Zrównano w ten sposób oba pojęcia: świadomość językową i naukę o języku. W opracowaniu pojawiają się ponadto bezpośrednie odwołania do gramatyki – mowa jest o „nauczaniu gramatyki” oraz o „podejściu do gramatyki” (Bartmiński, 2009, s. 61), co przywodzi na myśl utożsamienie nauki o języku z tzw. szkolną gramatyką języka ojczystego¹. Co prawda, autor komentarza, Jerzy Bartmiński, w innym tekście doprecyzował sposób rozumienia świadomości językowej w podstawie programowej następująco:

Świadomość językowa to zdolność do: rozpoznawania znaków językowych; celowego operowania nimi; dostrzegania funkcjonalnych różnic między nimi; oceniania własnej i cudzej praktyki językowej z punktu widzenia norm poprawnościowych i etyki mowy; rozumie-

nia jawnych i ukrytych znaczeń słów i całych tekstów; mówienia o języku z wykorzystaniem podstawowych pojęć i terminów lingwistycznych” (Bartmiński, 2014, s. 12–13).

We fragmencie komentarza mowa jest także o trzech sposobach realizacji treści kształcenia z zakresu świadomości językowej, które zasadniczo powinny wpłynąć na dydaktykę uczenia o języku na wszystkich etapach szkolnej edukacji językowej: o tekstocentryzmie, funkcjonalności i integracji (Bartmiński, 2009).

Tekstocentryzm rozumiany jest jako edukacja zorganizowana wokół różnorodnych tekstów kultury (nie tylko literackich). Wynika z niej konieczność uczenia o języku na tekstach i w związku z tekstami, zarówno tworzonymi przez ucznia (mówionymi i pisanymi), jak i odbieranymi (słuchanymi i czytаныmi na lekcji), a nie poza tekstem. Funkcjonalność natomiast wymaga uczenia o języku w taki sposób, by świadomość językowa mogła wspierać procesy nadawania i odbioru tekstów, służyła analizie i działaniom na tekstach, a nie stanowiła wiedzy „obok”, autonomicznej wiedzy dla wiedzy: „Funkcjonalne podejście do gramatyki oznacza uwzględnienie roli form gramatycznych w szerszym kontekście wypowiedzi, wiązanie zjawisk fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych z intencją danego gatunku i stylu” (Bartmiński, 2009, s. 61). Natomiast integracja to „integralne traktowanie w dydaktyce spraw języka, literatury, kultury i komunikacji” (Bartmiński, 2009, s. 61) oraz dążenie do zachowania równowagi „między wiedzą o języku a umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi” (Bartmiński, 2009, s. 61). Powyższe założenia Jadwiga Kowalikowa (2014a, s. 21) skomentowała następująco:

Swoisty i wyrazisty „tekstocentryzm” powoduje, iż z jednej strony kształceniu językowemu zostaje przypisana podstawowa rola z punktu widzenia wspomnianego procesu, a z drugiej zostaje ono mu podporządkowane.

¹ Niesłusznie zresztą, bo zakres treści kształcenia z podobszaru „świadomość językowa” znacznie wykracza poza gramatykę języka polskiego.

Pełni względem niego jednocześnie rolę determinującą oraz instrumentalną. Dlatego [...] nauka o języku jako takim ma w założeniach w mniejszym stopniu realizować cele autonomiczne poprzez jego opis i charakterystykę, niż służyć jego użyciom oraz ich rezultatom. Zatem odpowiedź na pytanie: Jaki jest? winna być udzielona w kontekście pytania o to, co może język, jak jego cechy i składniki dadzą się wykorzystać w wypowiedziach. Mówiąc inaczej – wiedza o systemie ma być wiedzą o narzędziu i tworzywie. Tak należy rozumieć jej funkcjonalizację, która powinna obejmować wszystkie płaszczyzny języka i konstytuujące każdą z nich elementy (Kowalikowa, 2014a, s. 21).

Dalej Kowalikowa pisze:

W odniesieniu do kształcenia językowego o jego funkcjonalności stanowią następujące czynniki:

- eksponowanie celów instrumentalnych (język jako narzędzie poznania, porozumiewania się, ekspresji, perswazji);
- zastosowanie wiedzy o budowie języka w pracy z tekstem, tj. w jego recepcji i tworzeniu (język jako tworzywo, budulec wypowiedzi o różnej formie, w której odzwierciedlają się zarówno cechy gatunkowe, jak i funkcje właściwe poszczególnym rodzajom aktów mowy) (Kowalikowa 2014a, s. 120).

Do tego należałoby dodać jeszcze postulat pragmatyzacji i semantyzacji szkolnej wiedzy językowej (zob. Bakula, 1997).

Kowalikowa uznaje świadomość językową za pewien typ kompetencji, która „odzwierciedla się w jakości działań za pomocą języka, w języku i poprzez język” (2014b, s. 33), pełniąc tym samym funkcję regulatora wszelkich zachowań komunikacyjnych. Składniki tej kompetencji to: wiedza, umiejętności, zastosowania (efektywne stosowanie w praktyce), poprawność oraz naaksjologizowane postawy wobec języka i komunikowania się (Kowalikowa 2014b, s. 31). Można zatem powiedzieć, że istotą kształcenia świadomości językowej jest refleksyjne podejście do języka jako

narzędzia i tworzywa tekstów werbalnych, podbudowane wiedzą o języku, tak by wspomagać ona mogła działania nadawczo-odbiorcze ucznia. Oznacza to, że proces dydaktyczny powinien być zorientowany na szukanie odpowiedzi na trzy podstawowe pytania:

- jaki jest język, którym się posługujemy i jakie stwarza możliwości swym użytkownikom w zakresie porozumiewania się oraz operacji na tekście;
- w jaki sposób powstała z tworzywa językowego określona wypowiedź i jakie informacje zostały w nim zakodowane (ogół zagadnień związanych z recepcją wypowiedzi);
- jak to powiedzieć lub napisać, by mogły być spełnione określone warunki i wymogi, np. wyrażenie intencji, spowodowanie pożądanej reakcji u partnera interakcji, nadanie przy uwzględnieniu wymienionych czynników sprawczych tworzonemu tekstowi określonej formy gatunkowej (Kowalikowa, 2014b, s. 35–36).

Jak już powiedziano, odmienne (w różnym stopniu) odczytania koncepcji kształcenia świadomości językowej mogą przekładać się na zróżnicowanie sposobów organizacji procesu nauczania – uczenia się (co wynika przede wszystkim z odmiennej hierarchizacji celów edukacyjnych), a w konsekwencji prowadzi także do jakościowego zróżnicowania efektów tego kształcenia. To, że podstawa programowa umożliwia różne konceptualizacje pojęcia świadomości językowej, można zauważyć w podręcznikach szkolnych. Ich analiza pozwala wyodrębnić trzy podstawowe modele (paradygmaty) uczenia o języku polskim w zreformowanej szkole: lingwocentryczny, tekstocentryczny i systemocentryczny. Są one oparte na odmiennych strategiach nauczania (Nocoń, 2014).

W modelu lingwocentrycznym proces poznawczy przebiega od języka do tekstu i ponownie do języka. Wychodzi się od gramatycznego opisu kategorii językowych, następnie przechodzi do ich funkcjonowania

w konkretnych tekstach (tworzonych przez ucznia i czytanych przez niego), by poprzez refleksję nad sposobami użycia w nich środków językowych sfunkcjonalizować wiedzę o języku. Paradigmat ten nie wyklucza „gramatycznego, systemowego ujęcia wiedzy językowej, ale obligatoryjnie uruchamia perspektywę na funkcjonowanie języka w tekstach, usługę języka wobec tekstów” (Nocoń, 2014, s. 162).

W drugim modelu, tekstocentrycznym, kształcenie świadomości językowej organizowane jest wokół różnego rodzaju tekstów, a proces nauczania – uczenia się przebiega od tekstu do języka i ponownie do tekstu:

To teksty wyznaczają kategorie językowe, które stają się przedmiotem poznawczego oglądu, co istotne, najpierw z perspektywy tekstu, później dopiero z perspektywy gramatyki (i to w ograniczonym zakresie). Kluczowa dla modelu tekstocentrycznego jest tym samym refleksja nad warstwą językową konkretnego tekstu tak dobranej, by „ogłędana” kategoria językowa była w nim wyrażeniem obecnej i pełniła istotną funkcję (Nocoń, 2014, s. 163).

W drugiej fazie procesu dydaktycznego nabyta przez ucznia sfunkcjonalizowana wiedza językowa przekładana jest na jej użycie we własnym tekście. W modelu tym język jest przede wszystkim tworzywem tekstu własnego i cudzego.

Natomiast w koncepcji systemocentrycznej proces poznawczy przebiega od języka do języka, a nabywana wiedza ma charakter przede wszystkim deskryptywny. Umożliwia to co najwyżej jej odtwarzanie oraz wykorzystanie w analizie gramatycznej. Uczeń poznaje jedynie wewnątrzsystemowe funkcje form i kategorii językowych², rozwijana jest

tym samym kompetencja językowa (ale poza tekstem, na poziomie zdania), co przyczynia się do postrzegania tego typu wiedzy jako abstrakcji nieprzydatnej w praktyce.

Przyjęty przez autorów podręczników paradygmat uczenia o języku działa jak filtr – powoduje, że świadomości językowej przypisywany jest pewien zbiór zadań edukacyjnych, jednocześnie pomija się inne.

Przedstawione w pierwszej części artykułu rozważania (siłą rzeczy wybiórcze i skrótowe) posłużą za kontekst do interpretacji danych zebranych podczas badania dydaktyki polonistycznej w gimnazjum. W kolejnych fragmentach w centrum rozważań znajdzie się problem funkcjonalizowania wiedzy o gramatyce języka polskiego. Wychodzę z założenia, że konieczność funkcjonalnego i okołotekstowego uczenia o języku jest wyraźnie wpisana w komentarz do podstawy programowej, zatem należałoby oczekiwać takiego właśnie sprofilowania szkolnej świadomości językowej, i to nie tylko na poziomie gimnazjum. Oznacza to, że nabywana na lekcjach języka polskiego wiedza o gramatyce języka polskiego nie powinna ograniczać się do wiedzy scjentystycznej, opisowej i deklaratywnej (typu „wiem, że...”), znacznie istotniejsze jest nadanie jej charakteru wiedzy praktycznej, proceduralnej (typu „wiem, jak...”) i refleksyjnej (typu „wiem, po co...”).

Gramatyka języka polskiego w świadomości językowej gimnazjalistów

W tej części artykułu omówione zostaną wyniki uzyskane w części testowej badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*. Uwzględniono osiem zadań z dwóch testów: „I Odbiór wypowiedzi” i „III Tworzenie wypowiedzi”, diagnozujących osiągnięcia gimnazjalistów z zakresu świadomości językowej na poziomie gramatyki. Testy użyte do diagnozowania efektów

² O różnych poziomach i wymiarach funkcjonalizowania wiedzy o języku zob. Kowalikowa, 2004; Nocoń, 2014. Na powiązanie z tekstem funkcjonalne uczenie o języku składają się cztery typy działań poznawczych: rozpoznawanie w tekście kategorii językowych, określanie ich funkcji w tekście, stosowanie w określonej funkcji w tekście oraz przekształcanie tekstu ze względu na funkcję (zob. Kowalikowa, 2004; Nocoń, 2014).

edukacji polonistycznej w gimnazjum zostały skonstruowane zgodnie z postulowanym w komentarzach do podstawy programowej tekstocentryzmem – zadania pogrupowano w wiązki odnoszące się do konkretnych tekstów. Lista sprawdzanych w badaniu umiejętności językowych oraz szczegółowych czynności, których wykonania wymagano

w zadaniach, wraz z odsetkiem poprawnych rozwiązań, znajduje się w Tabeli 1.

Badaniu poddano zróżnicowane kompetencje okołogramatyczne, tak dobrane, aby były reprezentatywne dla kształcenia na poziomie gimnazjalnym. Aby usystematyzować analizę i interpretację uzyskanych wyników, wyróżniono cztery aspekty nabywanej

Tabela 1

*Zestawienie wyników zadań testowych w odniesieniu do sprawdzanych kompetencji**

Aspekt	Nr**	Umiejętność	Czynność sprawdzana w zadaniu	Odsetek poprawnych odpowiedzi***
Gramatyczny	1.	Analiza gramatyczna	Podział rzeczownikowej formy deklinacyjnej na temat fleksyjny i końcówkę fleksyjną.	65
	2.	Rozpoznawanie kategorii gramatycznej	Zaklasyfikowanie podanej formy do imiesłówów przymiotnikowych.	12
Semantyczny	3.	Odczytywanie znaczeń przenoszonych przez formy, kategorie i struktury gramatyczne	Rozpoznawanie krotności czynności z formy czasownika. Rozpoznawanie wykonawcy czynności ze sposobu wyrażenia podmiotu.	3a: 84,7 3b: 78 3c: 71,5
	4.	Wymiana elementu struktury zdania z zachowaniem znaczenia	Zastąpienie czasownika niedokonanego czasownikiem dokonanym.	49
	5.	Przekształcenie struktur składniowych z zachowaniem znaczenia	Przekształcanie imiesłownego równoważnika zdania na alternatywne konstrukcje składniowe.	5a: 50 5b: 42 5c: 30
Pragmatyczny	6.	Przekształcenie form lub struktur językowych ze względu na funkcję (intencję)	Ukrycie informacji o wykonawcy czynności.	43
Normatywny	7.	Korekta błędów językowych w tekście	Rozpoznanie i poprawienie błędów we fleksji i składni rzeczownika.	58
	8.	Stosowanie normy językowej	Użycie w zdaniu poprawnych form fleksyjnych liczebników: głównych, porządkowych i zbiorowych.	8a: 29 8b: 89

* W tabeli zebrano wyniki uzyskane tylko w Regionie II (obejmującym województwa: dolnośląskie, lubuskie, łódzkie, opolskie, śląskie i wielkopolskie) bez podziału na klasę 1, 2 i 3 gimnazjum (jeśli to samo zadanie znalazło się w teście dla więcej niż jednej klasy).

** Numery zadań nie są zgodne z ich numerami w testach.

*** Litera przy numerach zadań oznaczają kolejne części zadania.

w szkole wiedzy z zakresu gramatyki języka polskiego: gramatyczny, semantyczny, pragmatyczny i normatywny. W pierwszym z nich wiedza ma charakter opisowo-analityczny i sprowadza się do znajomości kategorii gramatycznych i typów struktur gramatycznych właściwych językowi polskiemu oraz do umiejętności przeprowadzenia analizy gramatycznej na wszystkich poziomach systemu językowego³. Trzy pozostałe aspekty zorientowane są na użycie środków gramatycznych w tekstach, tym samym ich nadrzędnym celem edukacyjnym staje się wspomaganie rozwijania i doskonalenia kompetencji komunikacyjnej: aspekt semantyczny to działania skierowane na znaczenia i treści przenoszone w tekstach przez użyte w nich formy i struktury gramatyczne, aspekt pragmatyczny kieruje uwagę w stronę funkcji i intencji realizowanych w tekstach za pomocą użytych form i struktur gramatycznych, a aspekt normatywny – na poprawność językową tekstów.

Zadanie pierwsze wymagało wskazania wśród czterech podanych wariantów odpowiedzi tej, w której dokonano prawidłowego wyodrębnienia końcówki fleksyjnej w formie „człowiekowi”. Było to zadanie typowo gramatyczne, zdefunkcjonalizowane, ale mocno osadzone w tradycji metodyki nauki o języku. Odrzucone zdecydowanie przez gimnazjalistów warianty niepoprawne to: „czło-wiekowi” oraz „człowiekow-i”, ale co czwarty uczeń wskazał wariant „czło-wie-kowi”, bardzo podobny wizualnie do odpowiedzi poprawnej: „człowiek-owi”. Gimnazjaliści w większości poradzili sobie z wykonaniem zadania (65%), a odpowiedzi niepoprawne pokazują, że wiedzą, co to jest końcówka fleksyjna, mają natomiast trudność z wyznaczeniem granicy między

tematem a końcówką. Z rozwiązania zadania widać, że umiejętność analizy morfologicznej form deklinacyjnych jest ćwiczona na lekcjach w gimnazjum, jednak niewystarczająco utrwalona.

W zadaniu drugim od uczniów wymagano przyporządkowania jednej z czterech zasad pisowni „nie” z różnymi częściami mowy (przymiotnikiem, czasownikiem, imiesłowem przymiotnikowym i imiesłowem przysłówkowym) do słowa „zaprojektowany”⁴. Okazało się ono najtrudniejsze (12% poprawnych odpowiedzi) ze wszystkich zadań sprawdzających świadomość językową na poziomie gramatyki. Gimnazjaliści podzielili się na trzy liczebnie zbliżone grupy, wskazujące kolejno, że „zaprojektowany” to przymiotnik, czasownik⁵, imiesłów (tu wskazano było najmniej, w sumie 22%, z czego prawie połowa uznała, że jest to imiesłów przysłówkowy). Zadanie uświadamia, że przyswojenie abstrakcyjnych kategorii gramatycznych, szczególnie tych mniej wyrazistych, a do takich należy imiesłów przymiotnikowy (o znaczeniu czasownika i fleksji przymiotnika), wymaga intensyfikacji ćwiczeń.

Zadanie kolejne sprawdzało kompetencje bierne (receptywne) – polegało na odczytaniu z form gramatycznych użytych w tekście, odizolowanych z kontekstu zdaniowego (3a) lub użytych w zdaniu (3b, 3c), wnoszonych przez nie informacji: o wielokrotności czynności (forma czasownikowa „urządzaaliśmy”) i o wykonawcy czynności (zdania: „Teraz robię to samo, umykam tylko dalej i wyżej” i „O górach, że są, wiedziałem od małego”).

⁴ Zamiast pytania wprost o przynależność tej formy do określonej kategorii gramatycznej przywołano funkcjonalny kontekst (odniesienie do normy zapisu), co mogło utrudnić zadanie. Możliwa jest także hipoteza, że uczniowie nie są przyzwyczajeni do zadań, które stawiają ich w sytuacji sproblematyzowanej.

⁵ Wprawdzie imiesłów jest formą czasownika, ale podana w zadaniu zasada ortograficzna: „nie” piszemy oddzielnie z czasownikami, nie stosuje się do imiesłówów przymiotnikowych.

³ Aspekt gramatyczny wiedzy o języku dominuje w modelu systemocentrycznym kształcenia językowego. Sfunkcjonalizowanie wiedzy możliwe jest tu wyłącznie w odniesieniu do funkcji wewnątrz systemu (np. funkcji składniowej kategorii przypadku – więcej zob. Nocoń, 2014).

W treści zadania przywołano kategorie semantyczne (wielokrotność czynności, wykonawca czynności), których znaczenie – nawet jeśli uczeń go nie zna – łatwo wyeksplikować, odwołując się do wiedzy potocznej. Pominęto natomiast terminologię lingwistyczną (zadanie wymagało znajomości tylko jednego pojęcia gramatycznego, i to podstawowego – podmiot zdania). Zdecydowana większość gimnazjalistów wykonała zadanie poprawnie, z tym że stopień trudności wzrastał wraz ze skomplikowaniem formy lub struktury gramatycznej: najłatwiejsza dla uczniów była semantyka formy czasownikowej (3a), najtrudniejsze – odczytanie znaczenia ze zdania podrzędnie złożonego ze zdaniem wtrąconym i różnymi podmiotami w zdaniach składowych (3c). To nasuwa konieczność zwrócenia baczniejszej uwagi na poziomie gimnazjum na umiejętność odczytywania znaczeń ze skomplikowanych struktur składniowych.

W zadaniu czwartym należało zastąpić czasownik niedokonany „widzieć” w jednym ze zdań z tekstu instrukcji: „Po zakończonym ładowaniu będziesz widział, że wskaźnik stanu baterii świeci się stale”, czasownikiem dokonanym o synonimicznym znaczeniu. Zadanie okazało się za trudne dla połowy uczniów – bardzo często jako rozwiązanie podawany był inny czasownik niedokonany. Oznacza to, że gimnazjaliści słabo sobie radzą przede wszystkim z rozpoznaniem, w jakim aspekcie jest czasownik. Badanie potwierdziło, że jest to jedna z najtrudniejszych do opanowania przez uczniów kategorii fleksyjnej języka polskiego, wymagająca wzmoczonej uwagi ze strony nauczycieli.

Zadanie piąte polegało na przekształceniu wypowiedzenia z tekstu opowiadania z imiesłowowym równoważnikiem zdania: „Jadąc autobusem, obserwowałam pasażerów” na trzy inne konstrukcje zachowujące ten sam sens, ale pozbawione imiesłowu: zdanie złożone współrzędnie (5a), zdanie złożone podrzędnie (5b) i zdanie pojedyncze (5c).

W języku polskim wypowiedzenia z imiesłowowym równoważnikiem zdania pozwalają m.in. na określenie czasu wykonywania danej czynności w sposób względny, przez relację do innej czynności. Przekształcenie na konstrukcję bezimiesłowową pozwala wydobyć tę zależność czasową za pomocą innych środków językowych niż imiesłów (m.in. spójników, przyimków, zaimków względnych). To wymaga jednak nie tylko zamiany imiesłowu na inną, analogiczną semantycznie formę językową (czasownik osobowy, rzeczownik dwerbalny), lecz także dobrania odpowiednich wyrazów funkcyjnych (spójników, przyimków itp.). Ponieważ imiesłów przysłówkowy współczesny wskazuje na czynność równoczesną z czynnością ze zdania nadrzędnego, uczniowie nie powinni mieć trudności z przekształceniem danego w zadaniu wypowiedzenia na zdanie złożone współrzędnie łączne (np. z najbardziej typowym spójnikiem „i”). Tymczasem poprawnej transformacji dokonała zaledwie połowa uczniów. W drugim przykładzie tego zadania należało zamienić imiesłowowy równoważnik zdania na zdanie podrzędne okolicznikowe czasu. Przekształcenie to było bardziej skomplikowane, poradziło sobie z nim 42% gimnazjalistów. Trudny okazał się przede wszystkim wybór odpowiedniego wyrazu funkcyjnego, który wyrażałby równoczesność czasową obu czynności, o których mowa w wypowiedzeniu. Najwięcej problemów sprawiło uczniom przekształcenie imiesłowowego równoważnika zdania na zdanie pojedyncze – mniej niż co trzeci gimnazjalista poprawnie wykonał tę część zadania. Wynik nie jest zaskoczeniem, ponieważ tego typu zmiana wymaga dokonania trudnej operacji nominalizacji imiesłowu współczesnego. Trzeba pamiętać, że formy imiesłowowe są typowe dla odmiany pisanej języka, a szkoła, ucząc czytania i pisanie, powinna wprowadzić je do kompetencji językowej uczniów (czynnej i biernej). Tymczasem połowa gimnazjalistów na III etapie edukacji nadal ma

z tą kategorią językową ogromne trudności. Mogą wskazywać one na poważne kłopoty z rozumieniem zdań zawierających imiesłowy przysłówkowe.

Podobny wynik zanotowano w zadaniu szóstym – ponad połowa badanych uczniów nie potrafiła przekształcić zdania z instrukcji: „Jeśli ładujesz baterię przy wyłączonym telefonie, na wyświetlaczu widzisz tylko wskaźnik stanu baterii”, w taki sposób, aby ukryć informację o wykonawcy czynności. Przekształcenie tego typu to trudna procedura. Nie wystarczy zmienić formy predykatu – konieczna jest zmiana całej konstrukcji składniowej. Wykonanie zadania mógł utrudnić sposób sformułowania polecenia, w którym zaakcentowano funkcję przekształcenia (ukrycie wykonawcy czynności), a nie jego stronę formalną (np. zamiana zdania podmiotowego na bezpodmiotowe). Wpływ na wynik mogło mieć także to, że przekształcane zdanie było zdaniem złożonym, a nie pojedynczym. Niemniej na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, że większość uczniów nie wie, jakimi formami nieosobowymi czasownika można zastąpić formy osobowe, że mogą do tego wykorzystać rzeczownik dewerbalny lub w pozycji podmiotu umiejscowić przedmiot czynności, pomijając informację o wykonawcy. Ćwiczenie na lekcjach umiejętności dokonywania różnego typu sfunkcjonalizowanych przekształceń konstrukcji składniowych należałoby zatem zintensyfikować.

Znacznie łatwiejsze okazało się zadanie siódme (58% poprawnych rozwiązań), wymagające znalezienia i poprawienia błędów fleksyjnych i składniowych w tekście instrukcji: niepoprawnej końcówki fleksyjnej („roga” zamiast „rogu”), niewłaściwej rekcji („do gniazda w telefon” zamiast „do gniazda w telefonie” lub „do gniazda telefonu”), bardzo powszechnego błędu wymowy końcówki -ą („ładowarkom” zamiast „ładowarką”). Najlepiej rozpoznawalna była błędna końcówka fleksyjna w dopełniaczu liczby

pojedynczej rzeczownika „róg”; pozostałe dwa błędy sprawiły gimnazjalistom trochę więcej kłopotów. Znalezienie niepoprawnych form językowych w tekście cudzym wymaga uważnej korekty całego tekstu, odniesienia wszystkich użytych środków językowych do normy, a w razie stwierdzenia błędu, ustalenia formy poprawnej. Jest to więc działanie złożone, przy tym uwarunkowane poziomem kompetencji językowej ucznia. Otwarta forma zadania (nie poinformowano, ile jest błędów) nie ułatwiała jego wykonania. Użyte podczas badania wyniki wskazują, że świadomość językowa w zakresie fleksji i składni rzeczowników wzrasta z wiekiem gimnazjalistów, na co wpływ ma zapewne także większe doświadczenie komunikacyjne uczniów.

Zdecydowanie najmniej kłopotów spośród wszystkich zadań testowych sprawiło gimnazjalistom zastąpienie w tekście ogłoszenia wielkości liczbowych oznaczonych cyframi – liczebnikami głównymi i porządkowymi w odpowiednim przypadku (8b). Wzorce deklinacyjne tych dwóch rodzajów liczebników są więc bardzo dobrze opanowane, czego nie można powiedzieć o stosowaniu w tekście liczebników zbiorowych (8a). Uczniowie mieli trudność przede wszystkim z rozpoznaniem, że w zdaniu: „Pilnie zatrudnimy 2 uczniów różnej płci” należy użyć liczebnika zbiorowego (posługiwali się najczęściej rzeczownikiem „dwójkę”). W porównaniu do liczebników głównych i porządkowych liczebniki zbiorowe mają bardzo nietypowy paradygmat, poza tym ich zakres występowania w związkach składniowych z rzeczownikiem jest bardzo ograniczony. Wyniki wskazują na wykluczenie liczebnika zbiorowego z czynnej (nadawczej) kompetencji komunikacyjnej w przypadku zdecydowanej większości badanych gimnazjalistów.

Ze szczegółowych analiz sposobu wykonania zadań sprawdzających świadomość językową na poziomie gramatyki wynika, że gimnazjaliści znacznie lepiej radzą sobie

z kompetencjami biernymi, receptywnymi, niż czynnymi, wymagającymi podjęcia działań na formach i strukturach językowych. Z odczytywaniem znaczeń przenoszonych w zdaniu przez użyte w nim środki systemowojęzykowe nie miała problemów zdecydowana większość uczniów, natomiast z różnego typu transformacjami o charakterze gramatycznym (składniowymi, fleksyjnymi), w tym z korektą poprawności językowej, nie poradziła sobie około połowa z nich. Na przykład rozpoznawano, czy w zdaniu podana jest informacja o wykonawcy czynności, ale przekształcenie zdania, by ukryć tę informację, okazało się już zdecydowanie trudniejsze. Zaobserwowane problemy mogą wskazywać na niewystarczające wyćwiczenie sprawności z zakresu czynnej kompetencji językowej, co wskazuje na konieczność zwrócenia na poziomie gimnazjum baczniejszej uwagi na znane glottodydaktyce, a chyba niewystarczająco doceniane przez dydaktykę języka ojczystego, tzw. ćwiczenia gramatyczne przedkomunikacyjne (zob. Komorowska, 1988). Bogaty zasób środków systemowojęzykowych, umiejętność poprawnego konstruowania synonimicznych form i struktur gramatycznych oraz ich celowego przekształcania nie tylko ułatwiają komunikowanie się, ale w istotny sposób podnoszą jakość tej komunikacji.

Dobrze opanowane jest to, co regularne, typowe w języku i co często pojawia się w wypowiedziach, a więc to, czemu sprzyja nie tylko edukacja szkolna, lecz także coraz bogatsze własne doświadczenia komunikacyjne gimnazjalistów. Nie sprawia więc problemu na przykład fleksja liczebników głównych i porządkowych oraz rozpoznawanie typowych błędów w odmianie rzeczownika. Trudności pojawiają się – i to znaczne – wówczas, gdy przedmiotem działania są formy i struktury nietypowe, rzadko używane w codziennej mowie i często ograniczone w swym zasięgu do niektórych tylko rejestrów polszczyzny. Tak dzieje

się w przypadku liczebników zbiorowych (formy zanikające na rzecz rzeczownikowych nazw liczby czegoś) oraz imiesłówowych przysłówkowych (formy charakterystyczne dla odmiany pisanej języka). Tego typu ograniczenia w kompetencji językowej powinny niepokoić, ponieważ wskazują na niską jakość języka gimnazjalistów, objawiającą się opanowaniem jedynie jego podstawowych rejestrów (używanych w komunikowaniu codziennym), kodu ograniczonego w ujęciu Basila Bernsteina (1990) oraz analfabetyzmem funkcjonalnym, przenoszeniem cech mowy potocznej na pismo, czyli zaburzeniem piśmienności (zob. Skudrzyk, 2005). W ramach kształcenia świadomości językowej na poziomie gimnazjum należałoby zatem położyć większy nacisk na te środki gramatyczne, które są charakterystyczne dla pisma a nietypowe lub rzadko używane, a także na takie, które cechuje znaczny stopień złożoności (np. zdania o skomplikowanej strukturze składniowej).

Zgodnie z zapisami nowej podstawy programowej wiedza z zakresu świadomości językowej na poziomie gramatyki nie powinna ograniczać się do opanowania metajęzyka lingwistyki (nazywania różnych zjawisk językowych) oraz do oderwanej od kontekstu analizy gramatycznej, nieprzekładającej się na usprawnienie umiejętności odbioru i tworzenia tekstu. Tymczasem dane zebrane podczas badania pokazują, że uczniowie nie wiedzą, w jaki sposób i kiedy mogą wykorzystać poznane na lekcjach formy i struktury gramatyczne, nie potrafią więc dokonać np. ich celowych, sfunkcjonalizowanych przekształceń. Przywołanie w poleceniu kontekstu komunikacyjnego wyraźnie utrudniało badanym uczniom poprawne rozwiązanie zadania (np. nie radzili sobie z ukryciem wykonawcy czynności, mimo że na lekcjach ćwiczy się przecież przekształcanie zdań podmiotowych na bezpodmiotowe). Wygląda na to, że wiedza gimnazjalistów o gramatyce języka

polskiego raczej nie jest wiedzą o narzędziu i tworzywie. Dlatego konieczne staje się jej sfunkcjonalizowanie, np. poprzez odwoływanie się do środków językowych w ramach pracy z tekstem (odbiór) i nad tekstem (tworzenie) oraz uświadamianie, jakie funkcje w wypowiedziach mogą pełnić poznawane kategorie i struktury językowe, dla jakiego stylu są charakterystyczne, w jakich formach i gatunkach tekstu pełnią szczególną rolę. Z przeprowadzonego badania wynika również, że odizolowane od siebie (autonomiczne) są nie tylko różne obszary kształcenia językowego (świadomość językowa – odbiór wypowiedzi – tworzenie wypowiedzi), ale także podobszary z zakresu samej świadomości językowej. Uczniowie nie potrafili np. powiązać kategorii gramatycznej z normą jej użycia w tekście, jakby części mowy nie miały nic wspólnego z ortografią. To wskazuje na konieczność zintegrowania treści z różnych podobszarów wyróżnionych w podstawie programowej języka polskiego.

Nauczanie gramatyki języka polskiego w gimnazjum

W kolejnej części artykułu przywołane zostaną informacje uzyskane z ankiet i wywiadów przeprowadzonych z uczniami i z nauczycielami języka polskiego, a także wnioski z obserwacji nieuczestniczących lekcji, na których realizowane były cele z zakresu świadomości językowej. Wieloaspektowa analiza zmierzać będzie do nakreślenia syntetycznego obrazu rangi i sposobu kształcenia świadomości językowej w gimnazjum oraz do zinterpretowania efektów tego kształcenia przedstawionych w poprzedniej części artykułu. W drugim przypadku ważne będzie przede wszystkim wskazanie uwarunkowań osiągnięć uczniów, wynikających ze sposobu organizacji procesu nauczania – uczenia się (czego i jak się uczy), a także z przekonań nauczycieli i postaw uczniów wobec treści z zakresu gramatyki języka polskiego.

O tym, w jaki sposób realizuje się w szkole zapisane w podstawie programowej cele z zakresu świadomości językowej, decydują sami nauczyciele. Wyniki ankiet i wywiadów pokazują, że w wielu szkołach, które uczestniczyły w badaniu, nauczyciele prowadzą odrębne lekcje: „literatury” i „gramatyki”, a tzw. sprawność językowa rozwijana jest wyłącznie przy okazji kształcenia kulturowo-literackiego. Częstotliwość organizowania lekcji nauki o języku – bo do tego sprowadza się świadomość językową – jest wśród nauczycieli zróżnicowana: co czwarty (26%) prowadzi takie lekcje raz w tygodniu lub częściej, co trzeci (31%) mniej więcej raz na dwa tygodnie, co czwarty (26%) nie częściej niż raz w miesiącu, a 16% jeszcze rzadziej. Poza tym na lekcjach języka polskiego w gimnazjum zdecydowanie przeważa kształcenie literackie (czasami utożsamiane z kursem szkolnej historii literatury), następnie nauka o języku (utożsamiana z gramatyką), na końcu – uczenie form wypowiedzi (w powiązaniu z literaturą). To porządek sprzed 1999 r., niestwarzający większych szans na integrowanie różnych treści przedmiotowych oraz sfunkcjonalizowanie nabywanej przez uczniów wiedzy o języku ani na tekstocentryczne zorientowanie tej wiedzy. W kształceniu polonistycznym priorytet powinien należeć się kompetencji komunikacyjnej, czyli rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności mówienia, pisanie, czytanie i słuchanie, a następnie – umiejętności analizy i interpretacji różnych tekstów kultury (w tym nieliterackich i tekstów kultury popularnej), a wiedza o języku powinna stanowić w miarę możliwości funkcjonalną podstawę dla tych umiejętności. Taki sposób konceptualizacji zadań nauczanego przedmiotu nie pojawia się jednak w wypowiedziach nauczycieli. Widzą oni język polski jako zdeintegrowany na dwa podprzedmioty uczone niezależnie od siebie, przy tym kształcenie językowe (nie tylko nauka o języku) jest sytuowane na

marginiesie edukacji polonistycznej i realizowane prawie wyłącznie z obowiązku.

Główną metodą pracy, stosowaną w gimnazjum na lekcjach nauki o języku, są ćwiczenia. Nauczyciele zadeklarowali, że na lekcjach tego typu ich uczniowie uczą się: rozpoznawać różne zjawiska językowe i ich funkcje w konkretnych tekstach⁶, określać formę gramatyczną wyrazów oraz rysować wykresy zdań. Częstotliwość wykonywania wskazanych typów czynności poznawczych jest oczywiście różna. Wymienione zostały także pewne rodzaje zadań dydaktycznych stosowane na lekcjach gramatyki: wypełnianie luk odpowiednio dobranymi wyrazami oraz rozwiązywanie krzyżówek i rebusów. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że ćwiczenia dotyczące zagadnień językowych przyjmują najczęściej charakter ćwiczeń gramatycznych. Na lekcjach uczy się zatem o języku i o wewnątrzsystemowych funkcjach form i struktur językowych. W niewielkim zakresie ćwiczenia stosowane przez nauczycieli wskazują na uczenie zgodnie z koncepcją sfunkcjonalizowanego i tekstocentrycznego kształcenia językowego. Warto jeszcze wspomnieć, co poloniści uznają za najtrudniejsze do opanowania przez uczniów gimnazjum, jeśli chodzi o świadomość językową na poziomie gramatyki. Zdaniem 72% z nich najwięcej kłopotów sprawiają zagadnienia językowe z dziedziny składni. Potwierdziło się to w badaniu testowym, jednak sprawdzano w nim umiejętność celowych przekształceń struktur składniowych, a nie umiejętność przeprowadzania analizy składniowej (w tym rysowania wykresów zdań). Wyniki z testów są sprzeczne z deklaracjami nauczycieli o braku większych

problemów z rozwijaniem kompetencji językowej uczniów. Nieradzenie sobie uczniów z przekształceniami składniowymi wskazuje na niewystarczający poziom tej kompetencji w przypadku wielu gimnazjalistów, a to może przekładać się na trudności w konstruowaniu własnych wypowiedzi.

Z odpowiedzi nauczycieli dotyczących sposobu organizacji procesu nauczania – uczenia się wynika, że dla wielu z nich niejasna jest wpisana w podstawę programową koncepcja kształcenia świadomości językowej. Nie dostrzega się przede wszystkim konieczności tekstocentrycznego układu treści kształcenia i funkcjonalnego ich ujęcia. Jedną z przyczyn jest zapewne poleganie niemal wyłącznie na podręcznikach szkolnych, które wielu nauczycielom zastępują program nauczania i są głównym narzędziem organizującym proces dydaktyczny. Wśród materiałów wykorzystywanych do przygotowania lekcji nauczyciele wymieniają właśnie podręczniki (93% badanych nauczycieli), ale także dołączone do nich poradniki dla nauczycieli (89%) oraz publikowane scenariusze lekcji (94%, z których 57% sięga do tych materiałów najchętniej). Niepokojące jest to, że nauczyciele raczej nie mają świadomości, że wybierając podręcznik, wybierają także koncepcję dydaktyczną (przy tym ważniejszy jest dla nich wybór podręcznika „literackiego” niż „językowego”), a także i to, że ponad połowa polonistów uczących w gimnazjum przyjmuje program wydawniczy bez jakichkolwiek zmian – nie dostosowuje go do potrzeb edukacyjnych swoich uczniów. To wskazuje na przedmiotowe podejście do edukacji – najważniejsze jest, by na lekcjach pojawiły się wszystkie zapisy z podstawy programowej, a nie sposób uczenia i wynikająca z niego specyfika kompetencji ucznia.

Dezintegrację przedmiotu na dwa odrębne, niepowiązane ze sobą obszary potwierdzają uczniowie w ankietach i w wywiadach. Dla gimnazjalistów język polski to przede wszystkim uczenie się

⁶ Ze względu na spójnik „i” trudno rozstrzygnąć, czy deklaracje nauczycieli dotyczą obu zestawionych czynności, czy tylko jednej z nich (której?). Nie wiadomo też, jak rozumieją „rozpoznawanie funkcji zjawisk językowych w tekście” – czy czasami nie jest to funkcjonalizacja pozorna, sprowadzająca się do rozpoznawania np. okoliczników nie w pojedynczych zdaniach, ale w tekście (zob. Nocoń, 2014).

gramatyki, ortografii, czytanie książek oraz pisanie wypracowań, a kształcenie językowe jest utożsamiane przez nich z gramatyką. Co ciekawe, aż 73% gimnazjalistów stwierdziło, że lekcje nauki o języku odbywają się co najmniej raz w tygodniu, tymczasem taką częstotliwość zadeklarował tylko co czwarty nauczyciel. Dwoistość postrzegania przedmiotu przez uczniów potwierdzają także wypowiedzi o posiadaniu osobnych podręczników „do literatury” i „do języka” oraz o rozdzielaniu przez nauczycieli treści językowych i kulturowo-literackich na niezależne bloki tematyczne. Większość badanych gimnazjalistów nie wskazała na żadne próby integrowania w trakcie lekcji treści z różnych obszarów kształcenia polonistycznego.

Niezwykle ciekawe i inspirujące są wypowiedzi uczniów ujawniające ich stosunek do nauki o języku oraz oczekiwania wobec szkolnego kształcenia językowego. Zdecydowanie przeważa podejście pragmatyczne – w opinii gimnazjalistów na lekcjach językowych powinny być kształcone przede wszystkim przydatne w życiu umiejętności i sprawności językowe oraz komunikacyjne (np. w zdobyciu pracy, w dalszej edukacji, w załatwianiu spraw urzędowych, także w komunikacji prywatnej). Ważne jest także wzbogacanie słownictwa oraz ćwiczenie umiejętności poprawnego mówienia i pisanie. Co ciekawe, badani uczniowie, wbrew stereotypowym opiniom, wykazali się dużą wrażliwością na kulturę wypowiedzi, ujawnili świadomość, że sposób posługiwania się językiem jest ważną społecznie cechą człowieka, wpływającą na postrzeganie go przez innych ludzi. Wątpliwości uczniów budziła natomiast przydatność w życiu nazbyt teoretycznych wiadomości o języku i analizy gramatycznej, a więc zagadnień w ich odczuciu dominujących na lekcjach o języku – badani wprost mówią o bezużyteczności tego typu wiedzy (np. co czwarty gimnazjalista miał zastrzeżenia co do rysowania wykresów zdań jako sposobu uczenia składni). Oczekiwania

uczniów wobec nauki o języku (a może raczej: nauki języka?) są więc zaskakująco zbieżne z wpisaną w podstawę programową koncepcją funkcjonalnego i tekstocentrycznego kształcenia świadomości językowej.

Z ankiet i wywiadów z uczniami wyłania się także obraz organizacji i przebiegu lekcji językowych. Zaczynają się one zwykle od wprowadzenia przez nauczyciela (metodą podającą) nowych wiadomości o języku (wnioski poobserwacyjne pokazały, że jest inaczej – o czym jeszcze będzie mowa) – większość uczniów stwierdziła, że ich nauczyciele potrafią dobrze wytłumaczyć trudne zagadnienia gramatyczne. Następnie przechodzi się do ćwiczeń. Najczęściej nauczyciel prosi jednego z uczniów, by wykonał zadanie na tablicy (wówczas pozostali uczniowie jedynie przepisują do zeszytów zapis z tablicy), czasami uczniowie pracują samodzielnie (zdarza się też praca w parach), następnie odczytują swoje rozwiązania, by skonsultować wyniki pracy i poprawić błędy. Taka organizacja lekcji gramatyki wskazuje na przewagę dedukcyjnego toku poznawczego, skupionego na poznaniu zagadnienia gramatycznego, a jedyną formą jej uatrakcyjnienia wydają się – co wynika z wypowiedzi uczniów – rebusy i krzyżówki. Na podstawie wywiadów i ankiet trudno jednak wnioskować, czy wśród wykonywanych ćwiczeń są wyłącznie ćwiczenia gramatyczne, czy także ćwiczenia językowo-komunikacyjne, dotyczące różnego typu tekstów oraz funkcji użytych w nich środków językowych (w tym poznawanych na lekcji form, kategorii i struktur gramatycznych). Tak przebiegające lekcje gramatyki są dla większości badanych nieatrakcyjne, schematyczne, wręcz nudne. Razi monotoność i powtarzalność działań lekcyjnych oraz niewielka praktyczna użyteczność nabywanej w taki sposób wiedzy.

Badanie pokazało, że praktyka dydaktyczna w zakresie uczenia gramatyki języka

polskiego rozmija się nie tylko z podstawą programową, lecz także z oczekiwaniami uczniów. Gimnazjaliści nie lubią lekcji gramatyki (głównie dlatego, że są trudne i mało przydatne), ale dostrzegają potrzebę rozwijania swojej kompetencji językowo-komunikacyjnej. Chcieliby osiągnąć wysoką sprawność w czynnym i biernym posługiwaniu się językiem oraz pisać i mówić poprawnie. Uważają, że lekcje języka polskiego powinny im w tym pomóc. W wypowiedziach gimnazjalistów można znaleźć wiele wskazówek, jak zmotywować ich do pracy nad własnym językiem oraz do rozwijania świadomości językowej. To wymagałoby rezygnacji z tradycyjnych metod dydaktycznych, stosowanych jeszcze przed reformą i mało przystających do założeń aktualnej podstawy programowej, odejścia od uczenia tylko o systemie językowym, pokazania praktycznego, funkcjonalnego wymiaru wiedzy o języku. Bez odświeżenia przez nauczycieli i autorów wielu podręczników zarówno wiedzy merytorycznej, jak i warsztatu pracy, oraz bez rewizji przekonań co do istoty szkolnego kształcenia językowego, zmiana będzie trudna, jeśli nie niemożliwa.

Deklaratywne wypowiedzi nauczycieli i uczniów udzielone w ankietach oraz podczas wywiadów warto na koniec skonfrontować z wnioskami z nieuczestniczących obserwacji tych lekcji języka polskiego, w trakcie których realizowane były cele z obszaru świadomości językowej. Obserwowano w sumie 150 lekcji, z czego 38 (25%) poświęconych było (jak wskazywały tematy) kształceniu językowemu: gramatyce, leksyce i frazeologii, ortografii i interpunkcji, formom wypowiedzi oraz problemom komunikacyjnym. Dla potrzeb artykułu analizie poddano 17 obserwacji lekcji, których tematy odnosiły się bezpośrednio do zagadnień gramatycznych. Wśród nich znalazły się trzy lekcje powtórzeniowe, których oryginalne tematy brzmiały: 1. Utrwalenie wiadomości o zdaniu podrzędnym dopełnieniowym; 2.

Nie unikam odmiany nazwisk! – utrwalenie wiadomości; 3. Zdanie złożone z podrzędnym okolicznikowym i przydawkowym – powtórzenie i usystematyzowanie wiadomości. Pozostałe 14 lekcji wprowadzały nowe treści gramatyczne: 4. Miłość, miłosny, miłować... o tworzeniu wyrażen; 5. O nazwiskach żon i córek oraz nazwiskach małżeństw; 6. Przysiotnik – odmiana, stopniowanie, funkcja; 7. Liczebnik; 8. Wieczni zastępcy. Zaimki; 9. Czasowniki dokonane i niedokonane; 10. Rozpoznajemy imiesłowy; 11. Imiesłów przysłówkowy; 12. Przydawka jako określenie rzeczownika (podmiotu); 13. O równouprawnieniu w wypowiedzeniach złożonych współrzędnie; 14. O zdaniu podrzędnym przydawkowym; 15. Wypowiedzenie podrzędne przydawkowe; 16. Przeczytałem, że... – zdanie podrzędne dopełnieniowe; 17. Rozmawiamy o błędach językowych.

Sposób sformułowania tematów wskazuje, że na lekcjach gramatyki o systemie języka polskiego uczy się нефunkcjonalnie. Potwierdziła to szczegółowa analiza przebiegu lekcji – w ich trakcie uczniowie przede wszystkim poznawali formy, kategorie i struktury językowe oraz przeprowadzali analizę gramatyczną, np.: odmieniali wyrazy, określali formę fleksyjną, klasyfikowali formy i struktury gramatyczne, wskazywali formanty słowotwórcze, przekształcali jedną formę gramatyczną na inną, tworzyli przykładowe formy i struktury gramatyczne, rysowali wykresy zdań, rozpoznawali części zdania i części mowy. Jedynie na dwóch lekcjach odnotowano próbę wyjścia poza system w sytuację aktu mowy – na lekcji 5. pojawiło się pytanie skierowane do uczniów: „Czy w sytuacji oficjalnej tworzenie formy żeńskiej nazwiska przy użyciu formantu jest prawidłowe?”, a na lekcji 16. – informacja od nauczyciela o jednej z funkcji zdań dopełnieniowych: „Zdania podrzędnie złożone dopełnieniowe są szczególnie przydatne wtedy, gdy wyrażamy własne zdanie, sąd

lub coś uzasadniamy". Na jednej lekcji zwrócono uwagę uczniów na funkcję semantyczną morfemów gramatycznych: „W jaki sposób w podanych wyrazach zaznaczana jest żeńskość?” (lekcja 5.). Sporadycznie poruszano zagadnienia poprawnościowe: na lekcji 17. ze względu na jej temat, ponadto na lekcji 8.: „Zapisać w zeszycie zasadę, która tłumaczy, kiedy używamy krótkiej, a kiedy długiej formy zaimka” i „Czy moglibyśmy powiedzieć «tą dziewczynę»?”. Tak organizowane lekcje wyposażają ucznia przede wszystkim w teoretyczną wiedzę o systemie językowym, która nie przekłada się nie tylko na rozwój kompetencji nadawczo-odbiorczych, lecz także kompetencji językowej gimnazjalistów.

Jedynie na czterech z analizowanych lekcji wykorzystany został co najmniej jeden tekst: dwa z nich były opracowane pod kątem celów lekcji (tekst, w którym nie zostały odmienione nazwiska – lekcja 5., oraz dialog zawierający czasowniki dokonane i niedokonane – lekcja 9.), a trzy – autentyczne („List do ludożerców” Tadeusza Różewicza i fragment z Platona – lekcja 16., oraz „Quo vadis” Henryka Sienkiewicza – lekcja 4.). W żadnym z tych przypadków nie można jednak mówić o tekstocentryzmie rozumianym jako odkrywanie strony językowej tekstu i określanie funkcji użytych w nim środków systemowojęzycznych. Tekst był wykorzystywany albo jako materiał do ćwiczeń gramatycznych (np. dialog do wypisania czasowników dokonanych i niedokonanych, tekst Platona do podkreślenia zdań dopełnieniowych), albo jako pretekst do tworzenia określonych struktur gramatycznych („List do ludożerców” do dokończenia zdań typu „Wiersz Tadeusza Różewicza mówi, że...” w taki sposób, aby powstało zdanie dopełnieniowe) lub źródło przykładów do analizy (derywaty pochodne od słowa „miłość” łączące się tematycznie z wątkiem miłosnym w „Quo vadis” jako materiał do analizy słotwórczej). W trakcie tych lekcji, na których omawiano teksty literackie, nie było funkcjonalnej integracji

kształcenia literackiego z kształceniem językowym. W obu przypadkach (lekcje 4. i 16.) części lekcji poświęcone interpretacji lektury były wyraźnie oddzielone od działań odnoszących się do treści językowych, istniały obok siebie: treści językowe nie wspierały procesu analityczno-interpretacyjnego, analiza lektury nie wносиła informacji o funkcjach środków językowych. Miejsce autentycznej integracji zajęło zestawianie różnych obszarów kształcenia polonistycznego na zasadzie skojarzeniowej lub tematycznej.

Podczas analizowanych lekcji przeważał indukcyjny tok poznawczy, co należało uznać za cenne. Nauczyciele za pomocą pytań i poleceń kierowali badaniem przez uczniów cech wprowadzanej kategorii językowej, wykorzystywali w tym celu przykładowy materiał językowy, a gdy było to konieczne – wyjaśniali, korygowali i dopowiadali. Jedynie w trzech przypadkach (lekcje 4., 7. i 14.) zastosowano dedukcyjny sposób wprowadzenia nowej wiedzy, przy tym albo przekazywał ją nauczyciel, albo uczniowie odsyłani byli do podręcznika. W każdym z tych wypadków druga część lekcji składała się z ćwiczeń utrwalających i pogłębiających nabytą wiedzę o systemie języka. Bardzo często korzystano wyłącznie z ćwiczeń zawartych w podręczniku. Taka organizacja procesu nauczania – uczenia się jest zgodna z tradycyjnym modelem lekcji nauki o języku (zob. Jaworski, 1991).

Z konieczności skróciła analiza lekcji gramatyki w gimnazjum potwierdza obraz wyłaniający się z ankiet i wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami i uczniami. Można powiedzieć, że po reformie z 1999 r., w zamyśle dowartościowującej kształcenie językowe i próbującej nadać szkolnej nauce o języku nowy wymiar, próba ta się nie powiodła. Na lekcjach w gimnazjum nadal obowiązuje bardzo tradycyjna lingwodydaktyka, nastawiona na teoretyczne uczenie o systemie języka polskiego. Model ten rozmija się także z wpisanymi w podstawę

programową z 2008 r. trzema podstawowymi zasadami kształcenia polonistycznego: funkcjonalności, integracji i tekstocentryzmu. Uczenie o języku w gimnazjum jest autonomiczne, zdefunkcjonalizowane i systemowe.

Ku gramatyce służącej komunikacji werbalnej

Na koniec należałoby pokusić się o nieco ogólniejsze spojrzenie na kształcenie świadomości językowej na III etapie edukacji i odnieść uzyskane podczas badania informacje do teoretycznych koncepcji dydaktycznych omówionych w pierwszej części artykułu.

Z zebranych danych wynika, że nabywany na lekcjach gramatyki w gimnazjum fragment wiedzy o języku, nie ma statusu wiedzy o narzędziu komunikowania się i o tworzeniu tekstów. Uczniowie dowiadują się, jaki język jest, ale świadomość, co za jego pomocą można czynić i w jaki sposób go używać, nie jest rozwijana w takim stopniu, aby mogła funkcjonalnie służyć umiejętnościom nadawczo-odbiorczym. Główna tego przyczyna leży w eksponowaniu w procesie dydaktycznym celów poznawczych na niekorzyść celów instrumentalnych oraz w nieodwoływaniu się do teoretycznej wiedzy o budowie języka podczas pracy z różnymi tekstami (odbieranymi i tworzonymi). Dlatego nabywana przez gimnazjalistów wiedza o gramatyce języka polskiego ma przede wszystkim charakter scjentystyczny (opisowy), a w niewielkim tylko stopniu praktyczny (proceduralny) i refleksyjny. Tym samym na III etapie edukacji przeważa systemocentryczny paradygmat uczenia o języku.

Pilną potrzebą staje się podjęcie działań, które umożliwiłyby zmianę praktyki dydaktycznej, tak by funkcjonalne i tekstocentryczne uczenie o języku nie było tylko sugestią zapisaną w podstawie programowej, ale lekcyjną rzeczywistością. Przede wszystkim należałoby opracować na potrzeby szkoły gramatykę funkcjonalną języka polskiego,

która pokazywałaby formy, kategorie i struktury gramatyczne z perspektywy pełnionych przez nie funkcji nie tylko w systemie, lecz także w tekstach różnego typu. Próbowala już to robić Maria Nagajowa (1994), jednak od tego czasu dorobek językoznawstwa zorientowanego komunikacyjnie znacznie się poszerzył i należałoby do niego sięgnąć. Konieczne byłoby też przełożenie istniejących teoretycznych koncepcji funkcjonalizowania wiedzy o języku na praktyczne działania – projekty lekcji, zestawy zadań dydaktycznych itd. Szczególnie potrzebne są opracowania, w których pokazano by, jak organizować naukę o języku wokół tekstów i jak wykorzystywać wiedzę o systemie językowym do analizy i interpretacji tekstów literackich. Przydałyby się także kursy dokształcające merytorycznie i metodycznie nie tylko nauczycieli, lecz także autorów podręczników. W ten sposób można by pomóc polonistom szkolnym – wydaje się, że problem polega na tym, że nauczyciele gimnazjalni nie wiedzą, jak funkcjonalizować wiedzę o języku, a większość podręczników nie podpowiada, jak to robić.

Upraktycznienie szkolnej gramatyki nie oznacza rezygnacji z jej wymiaru poznawczego, ma natomiast szansę spełnić oczekiwania uczniów, dotyczące komunikacyjnej przydatności nauki o języku, i zmotywować ich do większego wysiłku intelektualnego oraz do zaangażowania się w proces dydaktyczny. Chodziłoby zatem o zmianę paradygmatu uczenia o języku, a w konsekwencji – o inne sprofilowanie wiedzy nabywanej przez uczniów.

Artykuł nie wyczerpuje zagadnienia kształcenia świadomości językowej na III etapie edukacji w świetle przeprowadzonych badań empirycznych. Zebrane dane są znacznie bogatsze i nie ograniczają się tylko do aspektu gramatycznego szkolnej wiedzy o języku, obejmują także m.in. znajomość leksyki i frazeologii oraz wiedzę uczniów o systemie leksykalnym języka polskiego, a także znajomość i stosowanie przez nich

normy językowej. To jednak tematy na kolejne opracowania.

Literatura

- Bakuła, K. (1997). *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bartmiński, J. (2009). Nauka o języku w podstawie programowej. W: *Podstawa programowa z komentarzami, t. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* (s. 60–62). Pobrano z https://archiwum.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_2.pdf
- Bartmiński, J. (2014). Czym w podstawie programowej jest świadomość językowa? *Polonistyka*, 1, 9–13.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Przeł. Z. Bokszański i A. Piotrowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gajda, S. (2014). Ku świadomości językowej. W: J. Nocoń i A. Tabisz (red.), *Język a edukacja 3. Świadomość językowa* (s. 15–24). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jaworski, M. (1991). *Metodyka nauki o języku polskim* (wyd. 3 zmienione). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. (red.). (1988). *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kowalikowa, J. (2004). Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty* (s. 85–135). Kraków: Universitas.
- Kowalikowa, J. (2014a). Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa. W: A. Janus-Sitarz i E. Nowak (red.), *Szkolna polonistyka zanurzona w języku* (s. 17–43). Kraków: Universitas.
- Kowalikowa, J. (2014b). Świadomość językowa w aspekcie edukacyjnym przekładana na działania dydaktyczne. W: J. Nocoń i A. Tabisz (red.), *Język a edukacja 3. Świadomość językowa* (s. 25–36). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nagajowa, M. (1994). *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Nocoń, J. (2014). Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka). W: J. Nocoń i A. Tabisz (red.), *Język a edukacja 3. Świadomość językowa* (s. 160–174). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Skudrzyk, A. (2005). *Czy zmierzchni kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.