

Jadwiga Kowalikowa
Uniwersytet Jagielloński

JĘZYKOZNAWSTWO A SZKOLNA DYDAKTYKA JĘZYKOWA

Przedmiot *język polski* ma w swych treściach charakter kompleksowy i heterogeniczny. Wśród różnych jego zakotwiczeń ważne miejsce zajmuje językoznawstwo. Oprócz nauki o współczesnej i dawnej polszczyźnie pojawiają się rozmaite obszary, na których lingwistyka spotyka się z innymi naukami. Ze względu na wyeksponowanie roli tekstu nabiera znaczenia stylistyka. Położenie nacisku na aspekt komunikacyjny zachowań językowych, wydobywający takie ich cechy jak perswazyjność i skuteczność, zwraca uwagę ku klasycznej retoryce, przyczyniając się do jej renesansu.

Tradycja edukacyjna wyznacza również rolę samemu językowi. Jest on traktowany jako wymagający dobrego, dogłębnego poznania system warunkujący sprawne porozumiewanie się. Jednak w znacznie większym stopniu interesują współczesną polonistykę szkolną jego konkretne użycia oraz ich doskonalenie. Podstawa programowa kieruje uwagę nauczycieli oraz uczniów zarówno ku zasadom oraz warunkom poprawności i efektywności komunikacyjnej działań językowych, owocujących różnymi wypowiedziami, czyli tekstami, które poddają się empirii, jak i ku umiejętnościom, ku doskonaleniu tzw. kompetencji komunikacyjnej w zakresie mówienia, słuchania, pisania oraz czytania. WIEDZIEĆ łączy się zatem z DZIAŁAĆ oraz UMIEĆ. Poznanie jednoczy się z praktyką. Z jednej strony obserwacje, opis, analiza i wyjaśnianie zjawisk językowych a z drugiej formułowanie i wdrażanie wskazówek o charakterze pragmatycznym i dydaktycznym.

Bezpośrednia, organiczna więź nie musi oznaczać automatycznie tożsamości. I w obrębie relacji językoznawstwo–dydaktyka językowa nie oznacza. Odmienności zaznaczają się w różnej w każdym z przypadków pojemności przedmiotu zainteresowań i w jego strukturze. Istnieją też w płaszczyźnie celów i metod postępowania. Dlatego szkolna nauka o języku w swym wymiarze tak wiedzy jak i umiejętności nie jest i nigdy w założeniach nie miała być pomniejszonym odbiciem uniwersyteckiej lingwistyki, tak teoretycznej jak i stosowanej. I tutaj trzeba szukać wyjaśnienia przy-

czynny zjawiska określanego jako nienadążanie edukacji za nauką. Oceniają je negatywnie zwłaszcza lingwiści, a dydaktycy próbują je bodaj zredukować i osłabić przez określone rozstrzygnięcia programowe i metodyczne. Wydaje się jednak, że na pełne powodzenie nie należy liczyć, skoro ma się do czynienia z naturalną konsekwencją sygnalizowanych fundamentalnych różnic, a nie z rezultatem złej woli lub zaniedbania. Nie da się ich zatem całkowicie wyeliminować. Trzeba raczej przyjąć je za fakt; za stały czynnik, z którego istnieniem nie sposób się nie liczyć. Podobnie jak z jego konsekwencjami. Nauka i edukacja nie powinny z pewnością funkcjonować i rozwijać się w izolacji. Ale obydwie dziedziny muszą też korzystać z prawa do odmienności oraz do określania, mierzenia i oceny własnej tożsamości za pomocą nieco innych kryteriów. Wykładowcy zarówno więzi, jak i autonomiczności wymagają natomiast bardzo wnikliwego, a zarazem delikatnego wyważenia przez reprezentantów obu dziedzin porozumiewających się pomiędzy sobą i nawzajem znających własne racje. Lingwiści i usytuowani na drugim biegunie relacji nauczyciele poloniści są więc skazani na uzgodnienia i współpracę. Rola pośredników a zarazem gwarantów istnienia i trwałości układu przypada natomiast w pierwszym rzędzie dydaktykom języka. Obok nich mają swój ważny udział w realizacji harmonijnej i owocnej koegzystencji nauki i nauczania również autorzy programów i podręczników. Wszyscy oni wzbogacają czysto językoznawczy punkt widzenia o poglądy wynikające z rozwoju psychologii, pedagogiki i innych dziedzin wiedzy o człowieku i jego funkcjonowaniu we współczesnym świecie. Zatem traktując słusznie szkolną dydaktykę językową jako gałąź lingwistyki stosowanej, nie wolno zapominać o jej nie w pełni jednorodnym i homogenicznym, lecz zdecydowanie kompleksowym i w znacznej mierze interdyscyplinarnym charakterze. Wielorakie zakotwiczenia teoretyczne i materiałowe nie mogą zaś pozostać bez wpływu na kształcenie językowe uczniów.

Proces transformacji przedmiotu nauki w problematykę objętą programem nauczania odbywa się zgodnie z określonymi prawami i regułami. Są one operatorami a zarazem wykładnikami „edukacyjności”. Część z nich ma charakter kanoniczny, wynikający z uniwersaliów dydaktyki ogólnej oraz psychologii. Należy do nich zaliczyć przede wszystkim fundamentalne zasady nauczania: przystępności, systematyczności, trwałości, stopniowania trudności, wiązania teorii z praktyką. Ich słuszność potwierdziło doświadczenie wielu roczników uczniów i nauczycieli. Zweryfikował je pozytywnie czas. Obok nich istnieją nie mniej ważne determinanty zmienne. Wynikają one z nieustającej ewolucji sytuacji, w jakich rozwijają się procesy nauczania i uczenia się. Sygnalizowana zmienność to rezultat oddziaływania różnorodnych uwarunkowań zewnętrznych. Wiążą się one z uczniem, nauczycielem, szkołą jako instytucją, dyscypliną naukową stanowiącą główne zaplecze teoretyczne i materiałowe danego przedmiotu nauczania, a także dyscyplinami wspomagającymi i kontekstowymi, wreszcie, i to w znacznej mierze, z aktualnie obowiązującą koncepcją edukacyjną. We wszystkich wypadkach czynniki te zostały nacechowane rozwojem i zmianą.

Nie respektując w pełni obu kategorii determinantów, edukacja przestałaby służyć tzw. życiu. Nie byłaby zdolna odpowiadać na jego wyzwania. Straciłaby skuteczność. Pośrednio sama zakwestionowałaby zatem swą społeczną nieodzowność.

Przypominanie starej prawdy o tym, że zmieniają się czasy i ludzie, oznaczałoby upodobanie w głoszeniu truizmów. Chociaż więc zachowuje ona swą aktualność w odniesieniu do rozważanego zagadnienia, sama nie stanie się ich elementem. Natomiast zostaną wzięte pod uwagę konsekwencje, jakie dla kształcenia językowego w szkole wynikają z rozwoju badań w obrębie różnych gałęzi lingwistyki oraz z przewartościowań warunkowanych zmianą poglądów na nauczanie i wychowanie w ramach ukierunkowujących wymienione procesy koncepcji edukacyjnych.

W pierwszym wypadku znaczenie mają wykładniki zarówno ilościowe, jak i jakościowe. W drugim – idee oraz wskazówki, jak je przekładać na określone, pożądane działania uczniów i nauczycieli. Pod pojęciem ilości należy rozumieć m.in. wyłanianie się nowych, często interdyscyplinarnych dziedzin językoznawstwa, których istnienie wymaga dostrzeżenia i w jakiejś formie odnotowania w programach szkolnych. Jakość mieści w sobie nowe interpretacje starych zjawisk i faktów należących np. do klasycznych, podstawowych działów wiedzy o języku nazywanej na gruncie szkoły potocznie mianem gramatyki. Zarówno spełnienie pierwszego z postulatów, jak i wysnuć stosownych wniosków dydaktycznych z faktu, iż teoretyczne zakotwiczenie praktyki musi być modyfikowane i wzbogacane w zależności od stanu badań, dowodzi troski o tak często podnoszone i zalecane nadążanie edukacji za nauką. Nie trzeba przekonywać, iż w takiej właśnie postawie oraz w decyzjach i działaniach będących jej następstwem wyraża się nowoczesność kształcenia językowego w szkole. Jej przyjęcie sprzyja budowaniu pomostu łączącego obydwie wymienione dziedziny. Odzwierciedla się w niej organiczna więź pomiędzy językoznawstwem a kształceniem językowym, pomiędzy szkołą a uniwersytem symbolizującym badania naukowe.

Postulaty mają to do siebie, że łatwiej je formułować, niż realizować. Wobec ograniczonej pojemności ramy szkolnego programu wprowadzanie nowych elementów niemal zawsze musi pociągać za sobą jakieś eliminacje i redukcje. Dotykają one nierzadko z konieczności również takich treści, z których ani autorzy dokumentów programowych, ani ich realizatorzy nie chcieliby tak naprawdę zrezygnować. Wybory są więc z reguły trudne i tylko wyjątkowo ułatwia je faktyczna dezaktualizacja określonych problemów i poglądów. O rozwiązania, które w myśl przysłowia chroniłyby w jednakowym stopniu interes owcy i wilka, bardzo trudno. Można np. wciąż znajdować argumenty na rzecz nauczania w szkole tzw. gramatyki, wsparte na dodatku nowymi uzasadnieniami. Nie da się jednocześnie zakwestionować sensu umocowania kształcenia uczniowskiej sprawności, skutecznego posługiwania się językiem w teorii aktów mowy czy w założeniach retoryki. Z punktu widzenia potrzeb praktycznej stylistyki, która służy bezpośrednio rozwijaniu warsztatu pisarskiego autora tekstów, priorytetowa rola przypada niezmiennie składni. Natomiast opanowywanie praktyczne różnorodnych struktur syntaktycznych nie musi znajdować oparcia w wyłącznie jednej teorii. Może być umocowane w poglądach zarówno Z. Klemensiewicza, jak i młodszych badaczy. Za uwzględnieniem praktycznych implikacji kognitywizmu przemawiają racje równie mocne, jak i za umocowaniem koncepcji edukacji językowej w założeniach strukturalizmu. W tej sytuacji rodzi się w sposób naturalny następujący wniosek. Dla zbliżenia językoznawstwa i szkolnej

edukacji językowej potrzebny jest pluralizm teoretyczny, kompromis, zgoda na eklektyzm. Zaś w budowaniu programów nauczania szersze wykorzystywanie liniowości w układzie treści zładodzi konieczność dokonywania wyborów, selekcji, redukcji i eliminacji. A to oznacza odejście od stałego i radykalnego preferowania porządku koncentrycznego czy koncentryczno-spiralnego. Z pełną świadomością konsekwencji takiej decyzji. Mówiąc inaczej, chodzi o intencjonalne danie przyzwolenia na ryzyko, że ograniczenie stosowalności zasady wielokrotnego stykania się ucznia z tymi samymi treściami przy uwzględnianiu poszerzania zakresu informacji oraz zwiększania ich stopnia trudności najprawdopodobniej odbije się niekorzystnie zarówno na trwałości, jak i na operatywności nabywanej przez niego wiedzy.

Istnieją oczywiście możliwości minimalizacji wymienionego zagrożenia. Stwarza je zwłaszcza samokształcenie kierowane przez nauczyciela oraz autora podręcznika. Dzięki temu da się pogodzić liniowość układu treści wewnątrz programu nauczania, obiecującą rozszerzenie zakresu treści programowych i wzbogacenie ich o problematykę nurtującą współczesne językoznawstwo z koncentrycznością gwarantującą dostateczną dla utrwalenia wiadomości i umiejętności powtórzeń. Odpowiednie ćwiczenia realizowane samodzielnie jako praca domowa przyniosą w efekcie doskonalenie rozmaitych operacji funkcjonalizujących wiedzę o języku i przekształcających ją w działania językowe. Ważna jest przy tym nie tylko ich ilość, o czym wie dobrze zarówno psychologia jak i metodyka, ale także częstość i systematyczność wykonywania i, co ważne, wzrastający stopień trudności. Warunek ten zostaje spełniony, gdy uczeń, koncentrując się na tworzeniu dowolnego tekstu, realizuje zadanie nieporównanie trudniejsze niż to, przed jakim stawiają go pojedyncze ćwiczenia leksykalne i składniowe, a nawet całe zestawy ćwiczeń jednorodnych. Skupiając się na celu kompleksowego działania, jednocześnie nie przestaje korzystać z dobrodziejstw, które niosą ze sobą wykonywane w jego obrębie wszystkie operacje prostsze. Musi bowiem czerpać z posiadanego, a także wzbogacanego zasobu słownictwa. Wykonuje więc faktycznie ćwiczenia leksykalne. Musi sięgać po adekwatne do formy i funkcji tworzonej wypowiedzi znane sobie struktury syntaktyczne. Doskonali zatem praktyczną znajomość składni. Tak postępując, nabędzie stopniowo wprawę, dzięki której pisanie będzie dla niego stawać się coraz łatwiejsze. Nabierze też pożądanej sprawności w trafnym doborze środków językowych, a następnie we władaniu nimi jako operatorami i wykładnikami świadomie kształtowanego stylu wypowiedzi.

Mówiąc o potrzebie nadążania edukacji za nauką, przejawiającego się poprzez uwzględnianie w programach nauczania głównych problemów oraz poglądów współczesnego językoznawstwa, należy jednocześnie pamiętać o kilku fundamentalnych sprawach, które decydują o sygnalizowanej i podkreślonej odrębności obu dziedzin. Naruszanie ich swoistości byłoby błędem. Chociaż w szkole powinno znaleźć się miejsce zarówno dla wiedzy o języku, jak i dla podbudowywanych przez nią jego użyć, to jednak uczeń ma przede wszystkim umieć i potrafić, a nie jedynie wiedzieć. Przydatność teorii uwiarygodnia i weryfikuje praktyka. Pytanie o wymierne korzyści z nabywanych informacji wynika nie tylko z modnego dzisiaj pragmatycznego podejścia do edukacji. Szkoła rozumiejąca dobrze swą rolę, która polega w istocie na przygotowaniu wychowanków do szeroko i ogólnie rozumianego życia,

zawsze stawiała to pytanie. Ma ono bowiem, podobnie jak przywołana rola samej instytucji, charakter ponadczasowy. Zmieniają się jedynie wymogi, jakim będą jej wychowankowie musieli sprostać, dalej się kształcąc, pracując zawodowo, działając na rzecz społeczeństwa.

Z usytuowania punktu ciężkości kształcenia językowego w szkole wynika następujący wniosek, ważny przede wszystkim dla twórców programów, konkretyzujących je autorów podręczników oraz komentujących je metodyków, ale także dla nauczycieli. Nauka o języku rozumiana jako składnik edukacji nie może odzwierciedlać lingwistyki jako nauki *sensu stricto*. Nie może też być zminiaturyzowanym modelem językoznawstwa uniwersyteckiego lub też jego wersją uproszczoną i ułatwioną w myśl zasady przystępności. Trzeba widzieć w niej swoistą implikację nauki przefiltrowaną przez wymieniane wcześniej wykładniki edukacyjności.

Rozpatrując relacje pomiędzy obu ściśle powiązanymi, ale różnymi dziedzinami nie sposób pominąć sprawy istotnej dla tzw. kompetencji merytorycznej przyszłych nauczycieli polonistów, nabywanej w czasie i w rezultacie studiów. Jest to sprawa nieco kłopotliwa, gdyż mówi o rozbieżnościach pomiędzy celami i zadaniami nauczycielskich polonistyk a faktycznym przygotowaniem ich absolwentów do radzenia sobie z obowiązkami wynikającymi bezpośrednio z aktualnych programów nauczania. Sygnalizowana dysharmonia bierze się stąd, iż wiele zagadnień teoretycznych inaczej ujmują autorzy wymienionych dokumentów niż poszczególni nauczyciele akademicy na wykładach i w podręcznikach dla studentów. Studenci przyzwyczajeni do określonej, często na danym uniwersytecie obowiązującej interpretacji określonych zjawisk językowych wpadają nierzadko w konsternację natury aksjologicznej w obliczu ujęć, które ich jako nauczycieli obowiązują. Bywa, że muszą nie tylko przestawić się na inny punkt widzenia. Zdarza się, iż brak im po prostu konkretnej wiedzy. Stawiają pytanie, kto ma rację: uniwersytet czy szkoła? Konieczność poddania się swoistej re-edukacji nie poprawia im samopoczucia. Nie wzmacnia ich pewności siebie. Problem sygnalizują już praktykanci. W wyniku pierwszej konfrontacji uniwersytetu ze szkołą i nauki z edukacją upominają się o przygotowanie do sytuacji, jakiej doświadczyli. W jego ramach postulują pluralistyczne podejście do teorii naukowej wpisane w program studiów. Pragnęliby poznać różne stanowiska w obrębie np. nauki o składni czy słowotwórstwie. Chyba warto zastanowić się nad zasadnością ich prośby.

Przychylenie się do studenckiego postulatu nie oznacza rzecz jasna chęci podporządkowania programu studiów polonistycznych potrzebom szkoły. Taki pomysł należałoby uznać za absurdalny, a w najlepszym razie za wysoce ryzykowny. Jego realizacja odbiłaby się jeszcze bardziej negatywnie na poziomie i zakresie specjalistycznej, polonistycznej kompetencji absolwentów niż kwestionowana jednostronność. Zresztą tylko część absolwentów będzie wykonywała zawód nauczyciela. Natomiast przyjęcie perspektywy edukacyjnej nie tylko przez dydaktyków literatury i języka, co wpisane zostało z zasady w charakter i cel ich działań dydaktycznych, lecz również przez nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia z przedmiotów kierunkowych, które reprezentują nauki „czyste”, a nie jak metodyka stosowane, mogłoby okazać się nad wyraz korzystne. Chodzi w tej sugestii niekoniecznie o interpretowanie zjawisk i problemów pod określonym szkolnym kątem, ale o postępo-

wanie z świadomością, że one istnieją i że taki kąt warto może dla wzbogacenia spektrum przyjąć. Chodzi o ich dostrzeżenie i traktowanie jako składników kontekstu dokonywanej eksplikacji. Zaakceptowanie i przyjęcie perspektywy edukacyjnej wobec zagadnień poruszanych w ramach wykładów i ćwiczeń odzwierciedli się w konsekwencji w sposób naturalny w prezentacjach i analizach: w wyborze tematów i w ich egzemplifikacjach szczegółowych.

Natomiast nie ulega wątpliwości, iż przyniosłoby wiele szkody radykalne i aprioryczne przeciwstawianie nauki szkole, połączone z wartościowaniem, a ściślej z formułowaniem poglądu operującego takimi kategoriami, jak wyższość, ważność, nadrzędność wraz z antonimami przywołanych pojęć. Na niekorzyść edukacji. Aktów aksjologicznych można dokonywać jedynie wewnątrz każdego z dwóch obszarów. Inaczej mówiąc, za błąd metodologiczny i logiczny wypada uznać przeciwstawianie nauczyciela badaczowi w ramach tego samego rankingu. Natomiast poprawna jest opozycja dobry nauczyciel–zły nauczyciel, a z drugiej strony np. wytrawny badacz–nieudolny badacz. Pamiętając o odrębnościach i swoistościach nauki i edukacji, wolno co najwyżej zestawiać odpowiadające sobie szczeble każdej z dwóch klasyfikacji. Ale także taki zabieg powoduje nieuniknione uproszczenia. Np. zdarzają się nauczyciele uprawiający naukę oraz naukowcy, którzy trudnią się dydaktyką, co rozmywa postulowaną rozłączność oceniania. Ponadto wyznaczniki i składniki cech porównywalnych odnoszą się do niekoniecznie identycznej rzeczywistości. Pożądana i wysoko ceniona erudycja polonisty szkolnego ma inny wymiar niż erudycja uczonego. Zarówno ilościowy, jak i jakościowy.

Mówiąc o erudycji jako wykładniku kompetencji merytorycznej, wypada pozostać przez chwilę przy sprawie, która budzi niepokój. Chodzi mianowicie o niewystarczającą obecność kształcenia językowego jako w założeniach podstawowego składnika polonistyki szkolnej. Taka sytuacja daje się obserwować zwłaszcza w liceum. Zjawisko ma bez wątpienia kilka przyczyn. Nauczyciele rozgrzeszają się z rezygnacji z podejmowania tematów językowych przede wszystkim brakiem czasu. Usprawiedliwienie to wspierają argumentem wywiedzionym z aktualnej koncepcji nauczania, dającej pierwszeństwo działaniom językowym przed tzw. gramatyką. Dorzucają jeszcze jedno uzasadnienie. Jest nim zalecenie, aby odciążyć uczniów od nadmiaru informacji, zwłaszcza takich, które przybierają formę terminów oraz definicji. Zdarza się też odwołanie do opinii uczniów rzekomo niechętnych lekcjom językowym. Natomiast prawie nigdy nie wspominają przyczyny tkwiącej w nich samych. A jest nią niepewność wynikająca z niewystarczalności własnej wiedzy lingwistycznej wbrew stosownym wpisom w indeksie. To dowód, że sprawy nie załatwia uzyskanie zaliczenia i zdany egzamin. Sprostanie wymogom szkolnego programu okazuje się znacznie trudniejsze. Warto, aby o sygnalizowanym niedostatku w wykształceniu kierunkowym absolwentów polonistyki pamiętali autorzy wszelkich tzw. standardów dla uniwersyteckich studiów kierunkowych,

Na zakończenie rozważań pora zastanowić się nad tym, jak wpływają na kondycję kształcenia językowego w szkole najnowsze tendencje, a także uzasadniane nimi swoiste mody edukacyjne, które przejawiają się w upodobaniu do pewnych kategorii i terminów. Warto postawić pytanie o relację pomiędzy wymienionymi determinan-

tami a współczesnymi poglądami i osiągnięciami lingwistyki. Zależności te wypada prześledzić zarówno na płaszczyźnie doboru treści nauczania, jak i konkretnych rozstrzygnięć i działań dydaktycznych.

Postrzeganie zachowań językowych jako działań, które powinny dostosowywać się do wszystkich wyznaczników danej sytuacji komunikacyjnej przyjęło się w pełni w nauczaniu. Sama edukacja jest traktowana jako swoisty proces porozumiewania się. Jej optymalny model to rozwijany wspólnie przez nauczycieli i uczniów dyskurs. Stąd położenie nacisku na jawną oraz utajoną dialogowość toku lekcyjnego. Postulat funkcjonalności wiedzy koresponduje z osadzoną w teorii pragmalingwistycznej skutecznością. Odnosi się on rzecz jasna do wszystkich przedmiotów nauczania. W wypadku języka polskiego jego realizacji sprzyjają operacje na tekście dokonywane przez mówiącego i piszącego nadawcę oraz słuchającego i czytającego odbiorcę. Winny one obejmować zarówno płaszczyznę treści, jak i wyrażania, uwzględniając zachodzące pomiędzy nimi zależności. W obrębie tak recepcji wypowiedzi cudzych, jak i tworzenia własnych jest pożądane konfrontowanie ich funkcji, a więc także formy gatunkowej zarówno z systemem językowym i składnikami jego poszczególnych płaszczyzn, jak i z teorią aktów mowy i ich klasyfikacją, a także z wykładnikami skuteczności podnoszonymi przez pragmalingwistykę.

Pełniona przez ucznia rola odbiorcy i nadawcy komunikatów wpisuje się harmonijnie w zakotwiczoną w antropocentryzmie jego podmiotowość. Zaś w działaniach językowych wyraża się jego kreatywność, na której rozwijanie położono nacisk w założeniach oraz celach nauczania i wychowania, które wymienia przywoływana wielokrotnie podstawa programowa.

Kluczowa dla edukacji kategoria zgodności z ustalonymi normami wymaga reinterpretacji w związku z przyjęciem komunikacyjnego i pragmalingwistycznego punktu widzenia. Owocuje to modyfikacją znaczenia pojęcia poprawność. Jego semantyka ulega wzbogaceniu o wykładniki adekwatności do sytuacji komunikacyjnej, a także operatory i zapowiedniki skuteczności cechujące zachowania językowe. Nowa interpretacja pozostaje w ścisłej relacji z wymiarem aksjologicznym wypowiedzi, bardzo mocno eksponowanym w aktualnej koncepcji edukacyjnej.

Nauczyciel, który traktuje swych uczniów podmiotowo i stara się wyzwalać ich kreatywność, zwraca uwagę na dane im możliwości porozumiewania się oraz działania poprzez język. Ale pamięta także, iż to sprawne narzędzie komunikacyjne jest podstawowym instrumentem zarówno bezpośredniego, jak i pośredniego poznawania świata. Dlatego będzie z pożytkiem odwoływał się przy podejmowaniu rozwiązań dydaktycznych do filozofii, logiki. Ale sięgnie także do poglądów i dorobku etnolingwistyki, która jednocześnie w sposób naturalny pozwala łączyć diachroniczne oraz synchroniczne spojrzenie na język i wytwory jego użycia.

Nauczyciel sterujący procesem dydaktycznym zgodnie z założeniami skutecznej komunikacji edukacyjnej odniesie niewątpliwe korzyści, śledząc rozwój także takich dyscyplin, jak socjolingwistyka i psycholingwistyka. Przekładanie poglądów, jakie są aktualnie formułowane w ich obrębie w wyniku badań i rozważań teoretycznych, na własne działania zwiększy ich efektywność i adekwatność w stosunku do konkretnych potrzeb i możliwości uczniów. Zresztą niektóre informacje przydadzą się

także samym uczniom. Należą tutaj np. charakterystyki różnych odmian polszczyzny i wskazówki, jak, kiedy i po co warto się do nich odwoływać, posługiwanie się nowymi i starymi związkami frazeologicznymi ze świadomością ich genezy i inne.

Teoria językoznawcza, jej miejsce i rola w szkolnej edukacji polonistycznej to problem ważny a zarazem kontrowersyjny. Nie da się przejść obok niego bez komentarza, gdy rozważa się swoistość relacji, w jaką wchodzi nauka i szkoła.

Spór, który podzielił środowisko polonistyczne na zwolenników oraz przeciwników nauczania tzw. gramatyki, trwa, raz przycichając, raz nabierając mocy. Tymczasem wbrew pozorom istnieją realne szanse pogodzenia reprezentantów obu skrajnych stanowisk. Wydaje się, iż źródło nieporozumień tkwi w interpretacji pojęcia WIEDZA i w jego definiowaniu, a zwłaszcza w przeciwstawianiu go terminowi UMIEJĘTNOŚĆ. Tego rodzaju opozycja świadczy o trwaniu przy anachronicznym w obliczu założeń i koncepcji współczesnej edukacji sądzie, iż wiedzieć to wyłącznie posiadać informacje. Jest inaczej. Gdy dydaktyk mówi dzisiaj o wiedzy, ma na myśli również gotowość do celowego posługiwania się nią, kiedy zaś używa określenia UMIEJĘTNOŚĆ, jest dla niego oczywiste, że mieści ono w sobie jako składnik nieodzowny stosowne wiadomości. Z połączenia obu kategorii powstaje tak dzisiaj wysoko ceniona w edukacji kompetencja. Także, przechodząc na grunt kształcenia językowego, kompetencja komunikacyjna i tekstotwórcza. Nie osiągnie jej uczeń, jeżeli nie zdobędzie najpierw pełnej świadomości, jakim narzędziem i tworzywem dysponuje. W tym celu musi poznać system i jego składniki pod kątem ich funkcjonalności. Im bardziej zaś wielostronnie oświetli ów przedmiot poznania teoria lingwistyczna, tym większa staje się szansa na udane i skuteczne działania werbalne. A to przecież nadrzędny cel szkolnej edukacji językowej.

Literatura

- BAKUŁA K., *Kształcenie językowe w szkole w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych*, Wrocław 1997.
- BARTMIŃSKI J. (red.), *Współczesny język polski*, Lublin 2001.
- BARTMIŃSKI J., M. KARWATOWSKA (red.), *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, Lublin 2000.
- DUBISZ S. (red.), *Nauka o języku dla polonistów*, Warszawa 1999.
- DUDZIK M. (red.), *Kształcenie językowe w szkole*, t. 1–10, Wrocław, od 1981.
- DYDUCHOWA J., *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- GRABIAS S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.
- JAWORSKI M., *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1978.
- KLEMENSIEWICZ Z., *Dydaktyka nauki o języku polskim*, Lwów–Warszawa 1929.
- KLEMENSIEWICZ Z., *Wybrane zagadnienia metodyczne z nauczania gramatyki*, Warszawa 1959.
- KOWALIKOWA J., *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- NAGAJOWA M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
- PAWŁOWSKA R., *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk 1993.
- PODRACKI J., *Koncepcje składniowe w gramatykach języka polskiego (od O. Kopczyńskiego do Z. Klemensiewicza)*, Warszawa 1982.
- PODRACKI J., *Dydaktyka składni polskiej*, Warszawa 1989.

- POLAŃSKI E., *Obecna sytuacja ortografii polskiej*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, z. 18, red. H. Synowiec, Katowice 2005, s. 86-95.
- „Polonistyka” 1992, nr 1 i 36; 1995, nr 4; 1996, nr 4 (wypowiedzi o edukacji językowej w szkole językoznawców: S. Gajdy, M. Nagajowej, F. Nieckuli, T. Patrzalka, J. Puzyniny, K. Bakuły, H. Wiśniewskiej, T. Zgółki, B. Walczaka, J. Podrackiego).
- PORAYSKI-POMSTA J. (red.), *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1991.
- PRZYBYLSKA R., *Wstęp do nauki o języku polskim*, Kraków 2003.
- RITTEL T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993.
- RITTEL T., *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994.
- SYNOWIEC H., *Język polski w szkole*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, pod red. W. Pisarka, Kraków 1999, s. 115-129.
- TOKARSKI J., *Gramatyka w szkole*, Warszawa 1966.
- TABAKOWSKA E., *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001.
- WIECZORKIEWICZ B. (red.), *Wybór prac z metodyki języka polskiego*, Warszawa 1964.

Linguistics and language teaching at school Summary

Language teaching at school is closely connected with linguistics. Language teaching benefits from both classical and new linguistics fields but it is not their simplified version. It realises its own educational goals. It has its own subject which main interest lies in language activities. Its theoretical basis is formed not only by linguistic studies but also by pedagogy and psychology. The transformation of science into teaching takes place in language didactics, in theoretical and practical dimensions. Linguists, methodologists and teachers participate in the process. They may help to solve a problem that is formulated as “school does not keep up with science”, the problem that in fact results from different ways of development of school and science. The main frame of the transformation is a educational adaptation of theoretical and practical language knowledge. There are fundamental problems that should be considered when shaping optimal relation between linguistics and language teaching, such as: the way grammar teaching exists at school, pluralism of theories, methods of development of linguistic skills, place and scope of linguistic knowledge as a part of teacher’s competence. Good education is an up-to-date education, basing on the newest achievements of linguistic and pedagogic sciences and ready to confront them with life.