

Kordian Bakula

Uniwersytet Wrocławski

Nauczanie języka angielskiego jako ojczystego w Anglii. Ze szczególnym uwzględnieniem gramatyki

W Polsce czasu reform osłabiona została nieco w nauczaniu pozycja i siła gramatyki opisowej. Pojawiła się mocna tendencja do ukierunkowania tegoż nauczania komunikacyjnie. Zmiany postuluje się pod mniejszym lub większym wpływem wieści z zagranicy. Często są to wieści niesprawdzone, niedokładne, a nawet nieprawdziwe. Nasza wiedza o nauczaniu języka ojczystego w innych krajach europejskich wydaje się nikła. Przejmujemy pomysły stamtąd z dużym opóźnieniem, które prowadzić może do niespodziewanych zawirowań. I tak ostatnio w Polsce mocno nastawiamy się na nauczanie komunikacyjne, podczas gdy np. w Anglii, skąd podejście komunikacyjne przyszło, odkrywa się dla nauczania szkolnego gramatykę (tradycyjną, opisową). Gramatyko wróć! – woła wielu Anglików już od końca lat 80. I rzeczywiście, gramatyka wróciła na lekcje angielskiego jako języka ojczystego. Zanim oficjalnie i formalnie, bo aż w Narodowym Programie Nauczania (National Curriculum, dalej NC), zatwierdzono wiedzę o języku, na przełomie lat 80. i 90. toczyły się wieloletnie dyskusje, które niżej zostaną zreferowane, oczywiście wybiórczo i w skrócie.

Rządowe sprawozdania, dyskusje dydaktyków i nauczycieli

Przed wprowadzeniem nowego programu nauczania rząd zamówił kilka raportów¹. Na potrzeby tego szkicu najważniejsze są raporty poświęcone nauczaniu języka angielskiego: Bullocka, Kingmana i Coxa, a do przedstawienia dyskusji

¹ *A Language for life*, the Bullock Report 1975; *Education for all*, Swann Report 1985; *English from 5 to 16: The response to curriculum matters 1*, an HMI Report 1986; *Report of the Com-*

posłużą mi trzy opracowania: Billa Mittinsa (1991) o językowej świadomości nauczycieli, Richarda Hudsona (1992) przewodnik po gramatyce w Narodowym Programie Nauczania (NC) oraz Edwarda Woodsa (1995) wprowadzenie do gramatyki. Książka Hudsona wyszła w serii *Language in education* redagowanej przez M. Stubbsa, który stwierdza: „*Language is central to education*” – język zajmuje główną pozycję w edukacji, jest najważniejszy dla edukacji. W dyskusjach, raportach, opracowaniach i NC pojawiają się stale takie hasła, jak: język dla życia i język przez cały program (*language across curriculum*, co można chyba przetłumaczyć jako *język wzdłuż i wszerz programu*), angielski wspólnie z językiem (*an English-cum-language*), gramatyka, wiedza o języku (*knowledge about language*), świadomość języka/językowa nauczycieli i uczniów.

Charakteryzując stan rzeczy przed wprowadzeniem NC, czyli do 1990 r., Hudson stwierdza, że w porównaniu z innymi europejskimi krajami widać prawie całkowitą nieobecność gramatyki w większości szkół brytyjskich, których absolwenci nie znają i nie rozumieją takich terminów, jak przyimek czy podmiot, co czyni Wielką Brytanię krajem bez szkolnej gramatyki. Odrzucono wersję tradycyjnej gramatyki nauczanej w szkołach, gdyż uznano ją za ekstremalnie dogmatyczną i dlatego niepasującą do współczesnych teorii nauczania. Wprowadzenie Narodowego Programu nakłada na nauczycieli szkół pierwszego i drugiego stopnia obowiązek nauczania o zwykłym mówionym angielskim, o angielskim standardowym i o języku w ogóle. Z różnych powodów nauczyciele tych szkół nie są przygotowani do zadań postawionych w NC, choćby dlatego, że oni sami nie uczyli się o języku prawie wcale (w latach 50. zarzucono nauczanie tradycyjnej gramatyki). Zresztą, reakcja nauczycieli jest zazwyczaj pełna obaw i niechęci wobec zadań NC, bo gramatyka kojarzy im się z gramatyką tradycyjną.

Jak ważna jest gramatyka w NC? – pyta Hudson. Jeśli mierzyć bezpośrednimi odniesieniami w NC, trzeba stwierdzić, że nie jest zbyt ważna. Jednak NC tak ułożono, że gramatyka występuje niemal w każdym miejscu programu: w mówieniu, słuchaniu, czytaniu, pisanu, w posługiwaniu się standardową i niestandardową wersją języka angielskiego, w dbaniu o stosowność wypowiedzi, w dziełach literackich, wypowiedziach udzielanych w mediach czy codziennym opowiadaniu dowcipów. Gramatyczne idee i terminy powinny być dostępne dla nauczycieli i uczniów i zostać przez nich opanowane. By nie powtórzyć błędów tradycyjnego nauczania gramatyki, Hudson proponuje metodę „*discovery-learning*”².

mittee of Inquiry into the teaching of the English language, Kingman Report 1988 oraz dwa raporty Coxa: *English for ages 5 to 11* (1988) i *English for ages 5 to 16* (1989).

² O tej metodzie pisze jej pomysłodawca: J. Bruner, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, przeł. E. Krasieńska, Warszawa 1964. Zob. także *Discovery learning* (Bruner), <http://www.learning-theories.com/discovery-learning-bruner.html> (dostęp: 24 stycznia 2010).

Dlaczego nauczać gramatyki?

Richard Hudson podaje dziewięć powodów przemawiających za nauczaniem gramatyki³:

1. Pomaga ona budować językowe poczucie własnej godności [!]⁴.
2. Pomaga w nauczaniu standardowego języka angielskiego.
3. Pomaga ulepszać, rozwijać, doskonalić zachowania językowe.
4. Pomaga w uczeniu się języków obcych.
5. Wzmacnia tolerancję językową i kulturową.
6. Naucza naukowych metod i analitycznego myślenia.
7. Broni przed językowym wyzyskiem.
8. Pomaga zrozumieć językowe zagadnienia.
9. Pogłębia ogólną wiedzę o języku.

Woods również pisze o konieczności nauczania gramatyki. Jej miejsce w programie określa następująco: tradycyjna gramatyka zajmuje centralne miejsce w nauczaniu języka; program projektuje drogę od gramatyki do użycia języka; w terminach motywacji i sukcesu ucznia gramatyka powinna być widziana jako problem i stać się sposobem pomagania uczniom w osiąganiu biegłości komunikacyjnej (*to communicate fluently*), stąd w organizacji syllabusów ważne jest rozumienie komunikacyjnych potrzeb uczniów (Woods, 1995: 60).

Autor ten wymienia kilka typów gramatyki: deskryptywną i preskryptywną, tradycyjną, gramatykę struktur frazowych, transformacyjno-generatywną, funkcjonalno-systemiczną Hallidaya; tej ostatniej poświęca najwięcej uwagi. Woods wyróżnia trzy podejścia do gramatyki widoczne na lekcjach języka angielskiego: gramatyka jako reguły (*grammar as rules*), jako forma (*grammar as form*), jako zasób (*grammar as resource*). W ostatnim wypadku chodzi o pewną praktyczną umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, środek zaradczy bądź nawet samą zaradność i pomysłowość (te znaczenia tkwią w angielskim wyrazie *resource*).

Następnie Woods zestawia gramatykę z komunikacją. Rozważa „dobrą” i „złą” gramatykę, wpływ pojęcia „kompetencja komunikacyjna” na podejście do na-

³ W latach dziewięćdziesiątych podawałem powody przeciw nauczaniu gramatyki w tradycyjnej wersji znanej z polskich szkół w artykułach: *Szkołną naukę o języku trzeba zmienić*, „Polonistyka” 1994, nr 5; *Przeciw gramatyce, przeciw martwej tradycji...*, „Polonistyka” 1995, nr 4, przedr. [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty 2*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1997; „*Czemu w uwiedlonych laurów liść...?*”, „Polonistyka” 1996, nr 7; *Magnifika gramatyka*, „Polonistyka” 1998, nr 9. W tych samych numerach znajdują się również artykuły polemiczne T. Zgółki, F. Nieckuli, J. Puzyniny, H. Wiśniewskiej, S. Gajdy i innych.

⁴ Wykrzyknik pochodzi ode mnie, jako że nigdy nie zetknąłem się z takim argumentem; w polskiej literaturze dydaktycznej się nie pojawił.

uczania języka, oraz podejmuje sprawę gramatyki jako *grammar as a meaning resource*. Stwierdza, że jest wiele podejść i metod w nauczaniu języka z centralną pozycją gramatyki. Przy ich wyborze należy wziąć pod uwagę różne czynniki, takie jak: wiek, poziom, cele i doświadczenie uczniów. Uczeń stoi w centrum klasowych doświadczeń (lekcyjnych ćwiczeń) (s. 81). Zadania, w tym także bardziej tradycyjne, powinny zwiększać świadomość tego, jak język jest używany (s. 105). Woods podejmuje w końcu kwestię świadomości językowej, zadaje pytanie, dlaczego jest ona ważna. Jeden z aspektów świadomości językowej stanowi gramatyka i uczniowie powinni (z)rozumieć jej znaczenie (wagę) jako środka pomagającego w organizowaniu i komunikowaniu naszych wypowiedzi. Świadomość językowa stanowi ważny cel końcowy nauczania języka i polega na rozumieniu, jak język jest używany przez samych uczniów i jakie są możliwości dokonywania wyborów, na przykład w sytuacjach informowania czy przekonywania ludzi. Uczniowie potrzebują dydaktycznych okazji do badania i analizowania tego zagadnienia (s. 112).

Gramatyka w Narodowym Programie Nauczania (*National Curriculum*)

Wiadomo już mniej więcej, co znaczy powrót do gramatyki w angielskiej szkole, co znaczy „wiedza o języku”, „świadomość języka”, „język przez cały program”. Wszystkie te nazwy pojawiały się i w dyskusjach, i programie nauczania, i opracowaniach. Zobaczmy teraz, jak mają się do programu nauczania, dokładniej – do gramatyki w programie.

National Curriculum (Attainment Targets and Programmes of Study in English) został przyjęty przez parlament brytyjski w marcu 1990 r. Na stronie 43 znajduje się plan nauczania języka angielskiego (przedmiotu szkolnego) na 11 lat nauki (zob. Hudson, 1992: 263). Osiągnięcia docelowe są umieszczone pod takimi hasłami, jak pisanie, słuchanie, czytanie, literowanie, pisanie ręczne (*hand-writing*), przedstawianie (*presentation*). Osiągnięcia docelowe są rozmieszczone na dziesięciu poziomach nauczania. Zazwyczaj uczniowie zaczynają od poziomu pierwszego, kiedy wchodzi do podstawowej szkoły (*primary school*), i osiągają poziom 6.–7., kiedy kończą obowiązkową naukę w wieku 16 lat. Według Hudsona wielu lepszych uczniów osiągnie poziom dziesiąty w tym wieku, ale wielu słabszych będzie ciągle na poziomie 3.

Jakie są treści NC, zwłaszcza gramatyczne? Na początku zapisano, że uczniowie powinni być wspierani i zachęceni do szanowania ich własnego języka albo dialektu⁵. Po raz pierwszy w NC terminy gramatyczne pojawiają się na pozio-

⁵ Koniecznie należy pamiętać, że „ich własny” zwykle różni się od standardowego angielskiego. U nas przez wiele dziesięcioleci usilnie dążono do pozbawienia ludzi ich własnego języka przez

mie 3. (wiek od 7 do 16 lat, średni wiek 9 i 10 lat)⁶, są to: zdanie, czasownik, czas, rzeczownik, zaimek, ale powinno się ich nauczać w kontekście rozmowy o pisaniu. Według Hudsona wiedza o języku jest w NC sensowna i spójna, postępuje od konkretnego do abstraktu, od szczegółu do ogółu, ale wydaje mu się dyskusyjne, bo przypadkowe, że uświadamianie językowego bogactwa, różnorodności języka nie jest dyskutowane aż do poziomu 5. (dla uczniów w wieku średnio 13 i 14 lat), którego niektórzy uczniowie nigdy nie osiągną, podczas gdy gramatyczne terminy, jak wyżej wymienione, są wprowadzane już od poziomu 3. (czyli dla uczniów w wieku średnio 9 i 10 lat).

Co powinni umieć uczniowie brytyjscy na poszczególnych poziomach? Po kolei:

Na poziomie 1. (wiek 5–8, średni wiek 5 lat) uczniowie powinni wiedzieć, jak słowa są zbudowane i literowane oraz odwoływać się do słowników.

Na poziomie 2. (wiek 6–11, średni wiek 7 i 8) powinni mieć wiedzę o alfabecie i stosować ją przy korzystaniu z książek i prostych słowników, powinni rozpoznawać wzory liter i przejawiać wiedzę o nazwach i porządku liter w alfabecie.

Na poziomie 3. (wiek 7–16, średni wiek 9 i 10) mają mieć świadomość rodzin wyrazów; dostrzegać niepoprawne użycie czasów i zaimków; znać terminy gramatyczne: zdanie, czasownik, czas, rzeczownik, zaimek poznawane w powiązaniu z pisaniem.

Na poziomie 4. (wiek 8–16, średni wiek 11 i 12) rozpoczyna się użycie struktur standardowego angielskiego pisanego, stosowanie zdań podrzędnych i fraz rzeczownikowych; uczniowie zaczynają używać przecinka i apostrofu, powinni już pisać poprawnie słowa i być nauczani znaczenia oraz pisowni kilku prefiksów i sufiksów w kontekście ich własnego pisanie i czytania oraz zachęcani do sprawdzania pisowni w słowniku albo na komputerze; powinni być wspierani w rozpoznawaniu, jak standardowy angielski wszedł w szeroki obieg społeczny i geograficzny i ćwiczyć się w angielskim używanym przy oficjalnych i publicznych wydarzeniach; powinni rozpoznawać pewne różnice w gramatyce albo słownictwie między lokalnym dialektem angielskim a standardowym angielskim, uświadamiać sobie, że lokalne formy mowy są ważne dla ustanawiania i utrwalania grupowej tożsamości.

Na poziomie 5. (wiek 10–16, średni wiek 13 i 14) uczniowie powinni: rozpoznawać różnice w słownictwie grup społecznych lub regionalnych oraz dostrzegać związki tej wiedzy z ich osobistym doświadczeniem, np. w lekcyjnych dyskusjach

narzucenie jednej wersji ogólnej polszczyzny. Przed reformą nie było zalecenia ministerialnego, by poloniści zachęcali do szacunku dla gwary czy dialektu. Na lekcjach języka polskiego nie było miejsca dla gwary poza paroma wiadomościami w liceum (dopiero!). Wyrażenie *uczniowie powinni* stale występuje w *National Curriculum*.

⁶ Nauczanie podzielono na poziomy (*levels*). Poziomy odnosi się do wieku uczniów. Najpierw podaje się najszerszy przedział wiekowy, w tym wypadku od 7 do 16 lat, w którym dana powinność ma być nauczana, potem medianę tego przedziału, w tym wypadku 9–10 rok życia.

o słownictwie dialektalnym i terminach specjalistycznych; toczyć debaty o słownictwie z książek czy telewizji; wykazać się w dyskusji wiedzą, jak wybór słów i fraz wpływa na czytelnika oraz zdolnością rozpoznania różnic w słownictwie w zależności od celów i tematu; rozważać użycie slangu w dialogu, narracji w publicznym, publikowanym tekście i ich własnym pisaniu; znać formy i funkcje mówionego standardowego angielskiego; nauczanie o języku powinno dopuszczać regionalne i socjalne odmiany angielskiego, obejmować sytuacje, które mówiony angielski obsługuje.

Na poziomie 6. (wiek 12–16, średni wiek 14–16) uczniowie powinni: przejawiać w dyskusji świadomość gramatycznych różnic między mówionym *Standard English* (dalej SE) a odmianą niestandardową (*non-standard variety*), np. odnotować różne sposoby, w których czas i osoba są znaczone w czasowniku *być*; mieć okazje do rozważania cech wymowy, które różnicują język terytorialnie; dostrzegać gramatyczne, tj. związane z formami czasownika, użyciem zaimków, przymkami, różnice między mową ich obszaru a mówionym SE; pokazać w dyskusji świadomość, że słowa mogą się zmienić w użyciu i znaczeniu w czasie i wskazywać powody zmian, np. rozwój techniczny, kontakt z innymi językami, moda; omawiać przykłady słów i wyrażeń, których użycie i znaczenie szybko się zmienia; dostrzegać różnice w użyciu i znaczeniu słów używanych przez uczniów, rodziców, dziadków; rozpoznawać nowe słowa powstałe w języku angielskim w ostatnich 50 latach, np. *computer*, *astronaut*, *macho* oraz zapożyczenia, np. *glasnost*, *cata-maran*, *chic*; dyskutować powody zmian w języku: kontakt z innymi językami, handel i polityka, moda, potrzeba nowych eufemizmów, nowe wynalazki i technologie, zmiany w społeczeństwie; pokazywać w dyskusji i własnych wypracowaniach różnice między mówionym i pisanym SE; rozpoznawać słowa, które mocno się różnią w wymowie i pisowni (*sign*, *signature*, *medical*, *medicine*); rozumieć funkcje konstrukcji bezosobowych występujących w stylu naukowym i rozpoznawać jego cechy, jak częsta strona bierna i zdania podrzędne; znać leksykalne i gramatyczne cechy języka pisanego i mówionego; na tym poziomie uczniowie używają przecinka, rozpoczynają posługiwanie się średnikiem i dwukropkiem.

Na poziomie 7. (wiek 13–16, średni wiek 16) uczniowie powinni używać SE; w dyskusji pokazać świadomość użycia języka mówionego w zależności od celów, tematu, odbiorców (*audience*), np. na podstawie wywiadu o pracę, przekonywania rodzica i innych prezentacji; pokazać w dyskusji albo własnych pracach pisemnych świadomość różnych sposobów oddziaływania na czytelnika przez organizację brzmienia, rymy, aliteracje, figury mowy, takie jak: porównania, metafory, personifikacje; pokazać w dyskusji i własnym pisaniu świadomość tego, co stosowne i niestosowne w tekście pisanym; poprawnie zapisywać i rozumieć wspólne rdzenie pożyczone z innych języków: *micro-*, *psych-*, *tele-*, *-therm-*; rozpoznawać, z jakich języków słowa zostały pożyczone przez ostatnich 400 lat; powinni mieć możliwość (przez czytanie, słuchanie i rozmawianie oparte na bogatej liście tekstów) poznania gramatycznych struktur, które są charakterystyczne dla języka pisanego.

Na poziomie 8. (14–16 lat) powinni mówić i pisać o literaturze i innych tekstach, dawać osobiste odpowiedzi i rozumieć struktury językowe użyte przez pisarzy, np. pisać wypracowania (*essays*) komentujące styl, bohatera i fabułę; pokazać, jak dramaturdzy i powieściopisarze używają pytań i odpowiedzi do budowania emocji; w połączeniu z kursem czytania dyskutować i pisać o zmianach gramatyki angielskiej w czasie, na przykładzie zaimków, czasowników, przeczeń; rozpoznawać perswazyjne i retoryczne techniki występujące w tekście; uczyć się, że można osiągać różne stylistyczne efekty, świadomie kontrolując struktury gramatyczne i wybory leksykalne.

Na poziomie 9. (15–16 lat) uczniowie powinni ujawniać w dyskusji i pisaniu znajomość sposobów prowadzących do zróżnicowania typów mówionej komunikacji, np. opisać różne rodzaje użycia języka, jak żarty, anegdoty, konwersacje, komentarz, wykład, objaśnienia czy wskazówki udzielane przyjezdnym z zagranicy; wykazywać rozumienie środków leksykalnych i gramatycznych w stylu artystycznym, np. powtórzenia słów lub struktur, formy dialektalne, archaizmy; umieć wybrać z szerokiego zestawu gramatycznych konstrukcji oraz użyć tych, które są stosowne do tematu, celu, osoby odbiorcy/słuchacza i które pokazują świadomość znaczeń wybranych przez piszącego w celu osiągnięcia pożądanego efektu, np. różne zdania początkowe, odmienny porządek słów, użycie leksykalnego lub zdaniowego powtórzenia, konstrukcje bierne, przysłówki łączące, konstrukcje eliptyczne, zdania podrzędne okolicznikowe, wybór różnorodnego i stosownego słownictwa: kolokwialnego, formalnego (oficjalnego), technicznego, poetyckiego lub metaforycznego; pokazywać w dyskusji i pisaniu wiedzę o językowych różnicach między różnymi typami tekstów pisanych, np. listów osobistych, listów oficjalnych (urzędowych), instrukcji (przepisów), sprawozdań w różnych gazetach, scenariuszy lub filmów; uczniowie powinni być nauczani, jak rozpoznać i opisać leksykalne, gramatyczne i kompozycyjne charakterystyki różnych typów tekstów pisanych, np. listów, krótkich wiadomości dziennikarskich z tabloidów, czasopism młodzieżowych, czasopism dla hobbistów, ulotek turystycznych, przewodników turystycznych, przepisów, scenariuszy; powinni być nauczani o naturze i celach bezosobowego stylu pisania, słownictwie i gramatyce charakterystycznych dla tego stylu, np. użycie biernej strony czasownika i inne sposoby depersonalizowania tekstu, jak na przykład brak zaimków.

Na poziomie 10. (16 lat) uczniowie powinni: ujawniać w dyskusji i pisaniu świadomość wpływania na postawy i sposoby mówienia innych ludzi; wykazać rozumienie potrzeb społecznych wpływających na zmiany w języku oraz rozumieć idee stosowności i poprawności w użyciu języka, np. przedstawić argumenty, wskazać postawy i style przejawiające się w bieżącej korespondencji, w gazetach lub tygodnikach; wykazywać się w dyskusji i pisaniu znajomością kryteriów, według których różne teksty pisane mogą być oceniane, np. jasność, spójność, dokładność (*accuracy*), stosowność (*appropriateness*), efektywność, siła (*vigour*) i świadomość celu i odbiorcy (*audience*).

O świadomości językowej nauczycieli

Książka Billa Mittinsa (1991) poświęcona jest świadomości językowej nauczycieli, ale w indeksie nie ma terminów należących do gramatyki opisowej (określanej tam jako tradycyjna, tj. łacińska i grecka), poza *partykuły* pojawiającym się raz i *część mowy* widocznym w czterech miejscach [!]. W samym tekście inne terminy gramatyki opisowej występują tylko kilkakrotnie i zawsze są podporządkowane innemu niż ściśle gramatyczne zagadnieniu. Na przykład w związku z zagadnieniem produktywności i otwartości systemu języka wymieniono *podmiot – czasownik modalny – czasownik, rzeczownik, zaimek, gerundium, bezokolicznik* (s. 41–44), a w związku z zagadnieniem klas wyrazów pojawiają się takie terminy gramatyczne, jak: *rzeczownik, przymiotnik, czasownik; zaimek, zaimek wskazujący, spójnik, przysłówek* (s. 43–44). Poza tym miejscem terminy gramatyczne prawie nie występują; w całej publikacji zawierającej 120 stron wyraz *gramatyka* (*gramatyczny*) pojawia się tylko w trzynastu miejscach [!]. W książce pisze się o wymiarze semantycznym języka, o jego odmianie konwencjonalnej i niekonwencjonalnej, kreatywności, stabilności i zmianie, wariantach socjalnych, pragmatyce (jak działać słowami), dyskursie, przekładzie. To wymownie świadczy o tym, co autor rozumie przez świadomość językową nauczycieli.

Mittins przywołuje opinie różnych autorów podważające przekonanie o wielkiej użyteczności gramatyki. Ktoś uznaje za absurdalne twierdzenie, że bez gramatycznych terminów uczniowie nie będą w stanie ułożyć poprawnych zdań⁷; ktoś przypomina, że badania oraz doświadczenie językoznawców i nauczycieli przeczą oficjalnemu parciu ku powszechnemu nauczaniu gramatyki, że język mówiony powinien zachować ważną pozycję, co zresztą zaleca raport Coxa z 1989 r.⁸; ktoś inny stwierdza, że „poprawne zdania będą zapisywane i mówione przez uczniów bez wiedzy gramatycznej równie dobrze jak przez biegłych użytkowników angielskiego”⁹; ktoś sądzi, że nauczanie formalnej, opartej na łacinie, tradycyjnej gramatyki nie przynosi korzyści, że ćwiczenie formalnej gramatyki nie doskonali prac pisemnych, że wiedza gramatyczna nie pomaga w poprawnym posługiwaniu

⁷ Czyni to Sheila Lawlor: „a leading official of the latter organization, has committed herself to absurd assertions that »Without knowledge of grammatical terms, pupils are not equipped to form a correct sentence« and that there is no reason to imagine that pupils learn from talking”, zob. S. Lawlor, *Correct core: Simple curricula for English, mathematics and science*, London 1988.

⁸ „The research and experience of many linguists and teachers offer evidence to the contrary and, fortunately, the National Curriculum Council has insisted – against official pressure – that spoken language should retain the important position recommend in the second Cox Report” (DES, 1989).

⁹ „»Correct« sentences have been written (and spoken) without grammatical knowledge by learners as well as by accomplished users of English”, cyt. za B. Mittins, *Language awareness for Teachers*, Philadelphia 1991, s. 60.

się językiem¹⁰; ktoś inny, że nie ma dowodów na bezpośrednie związki między eksplicytną wiedzą gramatyczną a zdolnością pisania¹¹. Mittins przestrzega przy tym, by nie wylewać dziecka (= gramatyki) z kąpielą. W raportach Kingmana i Coxa widzi wsparcie dla systematycznej nauki języka (s. 20). Dalej pisze (s. 98), że nacisk na kompetencję komunikacyjną, szczególnie w nauczaniu języków obcych, zapowiada bardziej zrównoważone traktowanie semantyki, pragmatyki i dyskursu; jeśli powrót do gramatyki nie oznacza powrotu do jej tradycyjnej niby-łacińskiej wersji, to jest nadzieja, że nowa gramatyka pedagogiczna zwróci realną uwagę na semantykę i pragmatykę.

Tradycyjne ograniczenie nauczania języka angielskiego do gramatyki i literatury uznaje Mittins za niezadowolające, gdyż powoduje nadmierną koncentrację na pisanej, docenionej odmianie języka i stylu artystycznym, a zbyt małą na mówionych, mniej prestiżowych odmianach (s. 100). Nowsze tendencje doceniają każdy rodzaj dyskursu, co znosi „wojnę między językiem szkoły, szkolnym, językiem wypracowanym, językiem ulicy i językiem domu, między formalną gramatyką i gramatyką funkcjonalno-semantyczną, między izolowanym, nieskontekstualizowanym językiem a językiem sytuacyjnym, między językowym porządkiem zwykle ograniczającym się do prostych krótkich zdań a nieporządkiem wypowiedzi ponadzdaniowych” (s. 100–101).

W Anglii dyskusja o gramatyce i języku miała rozmach, wielkość i siłę; trwała długo, jeszcze się nie zakończyła (o czym w następnym tomie *Kształcenia Językowego*); wzięło w niej udział kilkudziesięciu autorów¹². U nas również odbyła się dyskusja o gramatyce, choć w mniejszej skali, wywołana artykułami piszącego te słowa. Mocno krytyczne podejście do tradycji nauczania gramatyki spowodowało pożyteczną, potrzebną i korzystną wymianę zdań w gronie dydaktyków i językoznawców (zob. przypis 2).

W Anglii nastąpił powrót do gramatyki, ale ten powrót i ta gramatyka są i tak o wiele mniejsze, słabsze niż nasza szkolna gramatyka zrewidowana czy zrefor-

¹⁰ „The twentieth century has seen repeated investigations, on both sides of the Atlantic, demonstrating that the teaching of formal, Latin-based, pre-linguistic traditional grammar has had no beneficial results. Professor Wilkinson has summarized the results of this research. They include findings that »Training in formal grammar does not improve pupils' composition«, that »A knowledge of grammar is of no general help in correcting faulty usage«, that »Grammar may in fact hinder children's use of English«, and that »Grammar is often taught to children who have not the maturity in intelligence to understand it«, zob. A.M. Wilkinson, *The foundations of language*, Oxford 1971, s. 33–34.

¹¹ „Watson (1987, p. 83) agrees that there is overwhelming evidence of the lack of any positive connection between an explicit knowledge of grammar and ability to write”. Cyt. za B. Mittins, *op. cit.*, s. 20.

¹² Wymienionych w bibliografii. Do zwolenników nauczania gramatyki należy R. Carter, autor wielu prac na ten temat. Do przeciwników nauczania tradycyjnej gramatyki i zarazem zwolenników nauczania komunikacyjnego należą m.in.: C.J. Brumfit, R. Mitchell, A.M. Wilkinson, J. Yalden.

mowana. Anglicy jednak trzeźwo widzą ograniczoną rolę gramatyki w nauczaniu, gdyż wiedzą, że nie ma wielu dowodów potwierdzających jej wielką przydatność, poza zdolnością kształcenia samego umysłu. U nas powszechnie przecenia się rolę gramatyki, choć prawie nie ma empirycznych badań eksperymentalnych dotyczących skuteczności i przydatności wiedzy gramatycznej w rozwijaniu mówienia, pisania, czytania, słuchania. Są jedynie oparte na tradycji przekonania, mniemania, lecz nieudowodnione empirycznymi badaniami. Te mniemania stale przeważają.

Dydaktycy angielscy często posługują się terminem *świadomość językowa nauczycieli i uczniów*. Jak wiele innych terminów i rozwiązań (np. standardy egzaminacyjne), tak i ten został przejęty przez polską dydaktykę języka i stał się ważną częścią nowej podstawy programowej z 2009 r.¹³

Bibliografia

(zawiera więcej pozycji niż bezpośrednio wykorzystane w tekście)

- Brinke S., *The complete mother tongue curriculum*, Longman 1986.
Brumfit C.J., *Communicative methodology in language teaching*, Cambridge 1984.
Bruner J., *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, przeł. E. Krasieńska, Warszawa 1964.
Cameron D., Bourne J., *No common ground: Kingman, grammar and nation*, „Language and Education” 2, 1988, nr 3.
Carter R., *Introducing applied linguistics*, London 1993.
Carter R., *Standard Englishes in teaching and learning*, [w:] *Who owns English?*, red. M. Hayhoe, S. Parker, Buckingham-Philadelphia 1994.
Carter R., *The national curriculum for English – a guide to the development of a national curriculum for English in England and Wales*, London 1991.
Cheshire J., Trudgill P., *Dialect and education in the United Kingdom*, [w:] J. Cheshire et al., *Dialect and education: Some European perspectives*, Clevedon 1989.
Cox B., *Cox on Cox*, London 1991.
Crowley T., *That obscure object of desire: A science of language*, [w:] *Ideologies of language*, red. J.E. Joseph, T.J. Taylor, London 1990.
Crowley T., *The politics of discourse: The standard question in British cultural debates*, London 1989.
Crowley T., *The return of the repressed: Swift and Saussure on language and history*, [w:] *New departures in linguistic and history*, red. G. Wolf, Garland-New York 1991.

¹³ Świadomość językową umieszczono w dwóch obszarach: Odbiorze wypowiedzi i Tworzeniu wypowiedzi – Podstawa programowa z komentarzami, t. 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum – bez daty, miejsca wydania i wydawcy. Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. Nr 4, poz. 17 z dnia 15 stycznia 2009. Tadeusz Zgółka słusznie rozróżniał dwa rodzaje świadomości wymienione w tytule referatu: *Kształtowanie świadomości językowej i językoznawczej w nauczaniu języka polskiego*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów* Warszawa 1995, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jaroński, Warszawa 1996.

- East LINC. Looking at grammar. Language in the Curriculum project, East LINC consortium 1991.
- Harrison B., Marbach A., *Mother-tongue teaching in Israel and Britain*, [w:] *Who owns English?*, red. M. Hayhoe, S. Parker, Buckingham-Philadelphia 1994.
- Hawkins E., *Awareness of language: An introduction*, Cambridge 1987.
- Hawkins R., Towell R., *Why teach grammar?*, [w:] *Teaching grammar: Perspective in higher education*, red. D. Engel, F. Myles, London 1996.
- Hudson R., *Grammar teaching and writing skills: The research evidence*, „Syntax in the Schools” 2001, 17: 1–6.
- Hudson R., *Language education – grammar*, [w:] *Encyclopedia of language and linguistics*, article number: LALI: 00679 (first proof), Elsevier Ltd. 2006.
- Hudson R., *Revolution in England: At last, linguistics meets school teaching*, [w:] *Bringing linguistics into the schools: Preparing K-12 teachers*, red. K. Denham, A. Lobeck, San Francisco 2002.
- Hudson R., *Teaching grammar. A guide for the National Curriculum*, Oxford 1992.
- Kingman Committee 1988: *Report of the Committee of Inquiry into the teaching of English language*, London: HMSO.
- Knowledge about language and the curriculum: The LINC reader*, red. R. Carter, London 1990.
- Krashen S., *Seeking a role for grammar: A review of some recent studies*, „Foreign Language Annals” 1999, 32/2.
- Language and communication*, red. J.C. Richards, R.W. Schmidt, London 1983.
- Language awareness in the classroom*, red. James C., Garret P., Harlow 1991.
- Manly J., Calk L., *Grammar instruction for writing skills: Do students perceive grammar as useful?*, „Foreign Language Annual” 1997, 30/1.
- Marenbon J., *English our English: The new orthodoxy examined*, [w:] *Proper English? Readings in language, history and cultural identity*, red. T. Crowley, London-New York 1991 (wyd. 1: 1987).
- Mitchell R., *Communicative language teaching*, London CILT 1988.
- Mitchell R., *Grammar, syllabuses and teachers*, [w:] *Grammar and the language teacher*, red. M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams, Prentice Hall 1994.
- Mittins B., *Language awareness for teachers*, Philadelphia 1991.
- National Curriculum Council: *National curriculum nonstatutory guidance – modern foreign languages for ages 11–16*, Welsh Office: Department for Education 1990.
- Newbolt H., *The teaching of English in England. To inquire into the position of English in the educational system of England*, London 1921, [w:] *Proper English? Readings in language, history and cultural identity*, red. T. Crowley, London-New York 1991.
- Painter C., *Learning the mother tongue*, Oxford 1985.
- Richards J.C., Rodgers T.S., *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge 2001 (wyd. 1: 1986).
- Stern H.H., *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford-New York 1994 (wyd. 1: 1983)
- Strevens P., *New orientations in the teaching of English*, Oxford 1977.
- Stubbs M., *Educational linguistics*, Oxford 1986.
- Tonkyn A., *Introduction: Grammar and the language teacher*, 1–14, [w:] *Grammar and the language Teacher*, red. M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams, Prentice Hall 1994.
- Truscot J., *The case against grammar correction in L2 writing classes*, „Language Learning” 1996, nr 46/2.
- Wallen M., *What is knowledge about language?*, [w:] *Teaching primary English. The state of art*, red. D. Wray, J. Medwell, London-New York 1994.
- Watson K., *English teaching in perspective*, Sydney 1981 (wyd. nowe 1987).
- Who owns English?*, red. M. Hayhoe, S. Parker, Buckingham-Philadelphia 1994.
- Wilkinson A.M., *The foundations of language*, Oxford 1971.

- Willis D., *A lexical approach*, [w:] *Grammar and the language teacher*, red. M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams, Prentice Hall 1994.
- Willis D., *The lexical syllabus*, London 1990.
- Woods E., *Introducing grammar*, London 1995.
- Yalden J., *The communicative syllabus: Evolution, design and implementation*, Oxford 1983.