ACTA UNIVERSITATIS WRATISLAVIENSIS No 3328
Kształcenie Językowe 9 (19) Wrocław 2011

Kordian Bakuła
Uniwersytet Wrocławski

Nauczanie języka angielskiego jako ojczystego w Anglii. Część II: gramatyka, język, piśmienność

Naszkicowany w poprzednim tomie „Kształcenia Językowego" powrót do gramatyki w szkole angielskiej był elementem szerszej kampanii pod nazwą powrotu do podstaw, do czego nawoływano przez cały czas trwania reformy i czego ślady widać w wielu artykułach (zob. bibliografia) oraz w *National Curriculum* (*Narodowy Program Nauczania*, dalej: NC)[1]. Przez podstawy rozumie się piśmienność (*literacy*) i liczenie/rachunki (*numeracy*) oraz tradycyjne metody nauczania, szczególnie nauczanie zbiorowe (*whole-class teaching*), u nas dawniej zwane gromadnym. Jednym z zewnętrznych powodów tego zwrotu i podkreślania zalet tradycyjnego nauczania był szybki rozwój gospodarczy takich krajów, jak Tajwan i Korea, gdzie dominuje właśnie *whole-class teaching*. Co istotne, zwrot ów dotyczy przede wszystkim, jeśli nie wyłącznie, szkoły podstawowej (*primary school*), lecz nie szkoły drugiego stopnia (*secondary school*) ani też liceum (*high school*). Przedstawię dalej stan rzeczy w trzech obszarach, dla których hasłami wywoławczymi są gramatyka, język, piśmienność.

Nauczanie gramatyki: skuteczne czy nie

Brytyjczycy w odniesieniu do nauczania nie piszą o jednej gramatyce, lecz o wielu gramatykach. Na przykład Allen i Widdowson omawiają sześć gramatyk: gramatykę tradycyjną (utożsamianą z grecką i łacińską), gramatykę taksonomiczną, gramatykę struktur frazowych, gramatykę transformacyjną, gramatykę przypadka (Fillmore'a) i gramatykę funkcjonalną Hallidaya[2]. Rów-

[1] Chodzi o wersje z 1995 i 1998 roku zawężone w stosunku do pierwotnej z roku 1988, którą poddano mocnej krytyce w pierwszej połowie lat 90. Zob. przyp. 5.

[2] J.P.B. Allen, H.G. Widdowson, *Teaching the communicative use of English*, [w:] *The Communicative Approach to Language Teaching*, red. C.J. Brumfit, K. Johnson, Oxford 1979, s. 122–142.

© for this edition by CNS

nież Woods wymienia kilka typów gramatyk, takich jak deskryptywna i preskryptywna, tradycyjna, struktur frazowych, transformacyjno-generatywna oraz funkcjonalno-systemiczna Hallidaya[3]. Tej ostatniej poświęca najwięcej uwagi[4]. Przestrzega się nauczycieli przed uprawianiem w szkole tylko jednej gramatyki, zalecając podejście eklektyczne[5].

Jeśli zmiany w nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego, zarówno jako rodzimego, jak i drugiego czy obcego, zachodzą w Anglii, to jednocześnie w Północnej Irlandii i Nowej Zelandii oraz w pewnej mierze w Walii, Szkocji i Australii. We wszystkich tych krajach również toczono i toczy się wojnę o gramatykę, a różne fronty i stanowiska zostały wyrażone między innymi w artykułach zebranych w czasopiśmie „English Teaching: Practice and Critique" z marca 2005 roku. Redaktor Terry Locke nie widzi końca wojny i nie ogłasza choćby czasowego zawieszenia broni[6]. W dyskusji toczonej przez lata wzięło udział wielu autorów[7], zwłaszcza w związku z ogłoszeniem jednej z kilku narodowych strategii edukacyjnych, mianowicie strategii pod nazwą „gramatyka dla pisania" (lub: „gramatyka wspomaga pisanie") (*Grammar for Writing*). Na przykład Debra Myhill opowiada się za tym, że jednak gramatyka wspomaga umiejętność pisania[8]. Przeciwnie Andrews twierdzi, że nie ma dowodów potwierdzających przekonanie, że wiedza o gramatyce stanowi użyteczne narzędzie pomagające pisać uczniom bardziej płynnie i stosownie[9]. Ten autor opiera się na dokonanych przez zespół głównie pracowników Uniwersytetu z York dwóch obszernych i dokładnych przeglądach stanu badań, których tematem był wpływ nauczania gramatyki na jakość i poprawność językową prac pisemnych. Pod uwagę wzięto badania przeprowadzone w USA, Kanadzie, Anglii, Walii, Północnej Irlandii, Australii i Nowej Zelandii od 1900 roku do początku XXI wieku, co czyni całe przedsięwzięcie największym w historii. W pierwszym przeglądzie[10] uwzględniono badania dotyczące wpływu

[3] E. Woods, *Introducing grammar*, London 1995.

[4] Ważne jest, że przy wyrazie „gramatyka" pojawia się nazwisko jej odkrywcy i twórcy.

[5] W przeciwieństwie do polskiej szkoły, gdzie mieliśmy do czynienia tylko z jedną gramatyką (opisową, tradycyjną), niekiedy absolutyzowaną, także na studiach. Dlatego ani studenci, ani nauczyciele nie wyobrażają sobie, że opis języka może być inny niż tylko tradycyjny, łącząc tę cechę, jakże naiwnie i błędnie, z obroną wartości, kultury, tradycji. Taka reakcja dowodzi jedynie zafiksowania umysłów na jednej koncepcji, jednym podejściu, a każda zmiana wydaje się zagrożeniem.

[6] T. Locke, *Editorial: „Grammar Wars" — Beyond a truce*, „English Teaching: Practice and Critique" 4, 2005, nr 3, s. 1–10.

[7] Zob. R. Andrews, *Knowledge about the teaching of [sentence] grammar: The state of play*, „English Teaching: Practice and Critique" 4, 2005, nr 3, s. 69–76; D. Myhill, *Ways of knowing: Writing with grammar in mind*, „English Teaching: Practice and Critique" 4, 2005, nr 3, s. 77–96.

[8] D. Myhill, *op. cit.*

[9] R. Andrews, *op. cit.*

[10] R. Andrews *et al.*, *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition*, [w:] *Research Evidence in Education Library*, London 2004.

© for this edition by CNS

nauczania składni na jakość i poprawność językową prac pisemnych, w drugim[11] — wpływ nauczania połączeń zdaniowych (*sentence-combining*). W ramach pierwszego przeglądu spośród 4566 artykułów wybrano 58 do ścisłego zobrazowania badanego obszaru; spośród nich 16 dotyczyły składni, z czego 12 wpływu składni na jakość prac pisemnych. Żadna z tych prac nie wykazała, że nauczanie tradycyjnej gramatyki albo gramatyki transformacyjno-generatywnej wpływa dodatnio na jakość i poprawność językową prac pisemnych uczniów w wieku od 5 do 16 lat[12]. Przegląd stanu badań prowadzi autorów do stwierdzenia, „że nie ma wysokiej jakości dowodów, iż nauczanie tradycyjnej gramatyki lub składni (lub bezpośrednie nauczanie formalnych lub transformacyjno-generatywnych gramatyk) jest efektywne w odniesieniu do rozwoju umiejętności pisania"[13].

Język w nowych wersjach *National Curriculum*

W nowym *Narodowym Programie Nauczania*[14] z 2007 roku przeznaczonym dla 3 i 4 etapu edukacji za cele nauczania przyjmuje się, by młodzi ludzie stali się uczniami odnoszącymi sukcesy, których cieszy uczenie się, robienie postępów i osiągnięcia, co znaczy między innymi, by posiedli istotne edukacyjnie umiejętności pisania, liczenia, informowania i technologii komunikowania się[15].

Program nauki o języku na etapie 3 i 4 umieszczono w części pod nazwą *Struktura języka i odmiany*, która zaczyna się założeniem, że naukę języka angielskiego należy łączyć z ćwiczeniami w mówieniu, słuchaniu, czytaniu i pisaniu.

Na etapie 3 nauka o języku zawiera następujące zagadnienia: gramatyka zdania i zasady kohezji tekstu wraz z użyciem tej wiedzy w pisaniu; odmiany pisanego

[11] R. Andrews *et al.*, *The Effect of Grammar Teaching (Sentence Combining) in English on 5 to 16 Year Olds' Accuracy and Quality in Written Composition: Review Summary*, York 2005.

[12] R. Andrews *et al.*, *The effect of grammar teaching (syntax) in English…*, s. 3.

[13] *Ibidem*, s. 5 (tłum. własne).

[14] *National Curriculum* od pierwszej wersji z 1988 roku podzielono na *key stages* — kluczowe etapy edukacji/nauki lub główne etapy edukacji/nauki. Etap 1 obejmuje dwa lata nauki dzieci w wieku 5–7 lat; etap 2 obejmuje cztery lata nauki dzieci w wieku 7–11 lat; etap 3 obejmuje trzy lata nauki dzieci w wieku 11–14; etap 4 obejmuje dwa lata nauki dzieci w wieku 14–16 lat. W ostatnim roku etapu 4 uczniowie w wieku 16 lat zdają egzamin pod nazwą *General Certificate of Secondary Education* (GCSE). Następnie mogą się uczyć przez dwa lata (16–17) w tak zwanym *sixth form* albo *A-level*. W NC z 1988 roku każdy z czterech głównych etapów nauki kończył się narodowym sprawdzianem (*Standard Assessment Test* — SATs). W zmienionej wersji NC z 1995 roku narodowy sprawdzian kończył tylko etapy 2 i 3. Następna wersja NC pojawiła się w roku 1998. Ostatni *Narodowy Program Nauczania w Anglii dla etapu 3 i 4* (*The National Curriculum for England at key stages 3 and 4*), czyli dla szkół drugiego stopnia (*secondary school*), opublikowano w 2007 i wprowadzono w życie we wrześniu 2008 roku — zob. www.qca.org.uk/curriculum. Nowy program nauczania dla szkoły podstawowej opublikowano w roku 2009 — zob. http://curriculum.qcda.gov.uk/new-primary-curriculum.

[15] *The National Curriculum for England at key stages 3 and 4*, 2007, www.qca.org.uk/curriculum, s. 7.

© for this edition by CNS

standardowego języka angielskiego wraz z różnicami między standardowym a niestandardowym mówionym angielskim; uznanie standardowego języka angielskiego za główny język publicznej komunikacji narodowej i globalnej; wszelkiego rodzaju wpływy na język mówiony i pisany, w tym przemożny nacisk technologii.

Na etapie 4 nauka struktury języka obejmuje następujące zagadnienia: odmiany języka angielskiego i nastawianie uczniów do użycia form standardowych i niestandardowych; językowe sposoby wyrażania tożsamości w jej regionalnej, społecznej i jednostkowej odmienności; różnice między językiem mówionym i pisanym widoczne w słownictwie, budowie zdania i gramatyce; ważność gramatyki zdania i spójności całego tekstu wraz z zastosowaniem tej wiedzy przez uczniów w ich pracach pisemnych.

Od języka do piśmienności

Jak się zdaje, angielską myśl dydaktyczną ostatnich dziesięciu lat znamionują dwa pojęcia: świadomość językowa (*language awareness*) i piśmienność (*literacy*). O tym pierwszym pisałem w 8 tomie „Kształcenia Językowego", tutaj zajmę się drugim pojęciem. Lata 80. i 90. XX wieku upływały pod hasłami „powrót do gramatyki" i „język przez cały program" (lub „język wzdłuż i wszerz programu" — *language across the curriculum*), natomiast początek XXI wieku upływa pod nowym hasłem, a mianowicie „piśmienność przez cały program" (*literacy across the curriculum*). Wiek XXI określono jako „wiek strategii", co odnosi się do *Narodowej Strategii Piśmienności* (*The National Literacy Strategy*) zapoczątkowanej w 1997 roku, ale na dużą skalę wprowadzonej w 2001 roku[16].

Pojawiła się od razu kontrowersja, co ważniejsze: język angielski czy piśmienność, którą na przykład Goodwyn rozstrzyga na korzyść języka[17]. Swoje stanowisko wyrazili w tej sprawie językoznawcy z The Linguistics Association of Great Britain (dalej: LAGB). Twierdzą oni, że język angielski powinien być głównym przedmiotem nauczania, dlatego że komunikacja przez pismo i mowę stanowi fundamentalną umiejętność stale rozwijaną w wieku 14–16 lat. Nie odnosi się to do literatury i jej nauczania, mało tego, językoznawcy z LAGB są zdania, że należałoby rozdzielić język angielski i literaturę angielską na dwa osobne przedmioty[18]. W 1996 roku pojawiła się idea, by opracować strategię, która wydatnie poprawi umiejętność czytania w ciągu najbliższych 5–10 lat. Pytanie, jak pomóc każdemu dziecku czytać lepiej, opatrzono sloganem „rewolucja w czy-

[16] Department for Education and Skills, *The National Literacy Strategy: Framework for Teaching English, Years 7, 8 and 9*, London 2001.

[17] A. Goodwyn, *We teach English not literacy: Growth pedagogy under siege in England*, [w:] *English Teachers at Work*, red. B. Doecke, D. Homer, H. Nixon, Kent Town 2003, s. 123–134.

[18] R. Hudson, *Comments on the Green Paper '14–19: Extending opportunities, raising standards' by the Linguistics Association of Great Britain*, preliminary draft for the EC, 17 maja 2002.

© for this edition by CNS

taniu". W ten sposób zapoczątkowano w Anglii politykę piśmienności (*policy on literacy*) lub: politykę dla (rozwoju) piśmienności, której oficjalnym przejawem stał się rządowy raport *The Implementation of the National Literacy Strategy* z 1997 roku, którego głównym założeniem było oczekiwanie, że wszystkie szkoły podstawowe w Anglii od września 1998 roku wprowadzą do swojego planu nauczania codziennie jedną godzinę piśmienności (*literacy hour*). Idee te znalazły się w rządowym, czyli Ministerstwa Edukacji i Zatrudnienia (DfEE), raporcie z 1998 roku *The National Literacy Strategy framework of objectives* (dalej: NLS). Strategia ta brała za punkt wyjścia rozpoznanie, że od końca drugiej wojny światowej do początku lat 90. standardy piśmienności, niestety, niewiele się zmieniły i że między szkołami panowały duże różnice w ich wykonaniu. W 1996 roku 57% uczniów w wieku 11 lat osiągnęło przewidziane dla ich wieku standardy, w 1997 roku 63%, a w 2002 roku, czyli po wprowadzeniu NLS, 75% uczniów jedenastoletnich, a nawet 77% w 2004 roku. W 2001 roku objęto tą strategią pierwsze lata szkół drugiego stopnia (*key stage 3*), a w 2005 następne lata (*key stage 4*), co razem nazwano *Secondary National Strategy*, a pomiędzy tymi datami w roku 2003 przyjęto dla szkół podstawowych *Primary National Strategy*. Po uwzględnieniu umiejętności liczenia (rachunków) całość reformatorskich planów nazywa się już *National Literacy and Numeracy Strategies*[19].

Strategia zakładała włączenie do jej realizowania nie tylko szkół, dyrektorów, lokalnych władz edukacyjnych, inspektorów, ale też rodziców i dzięki nim całego społeczeństwa, co miało owocować szerokim społecznym lobby dla piśmienności. Rodzicom na przykład zalecono spędzenie dwudziestu minut dziennie na czytaniu dzieciom i — podkreślam — słuchaniu czytania dzieci; szkoły miały opracować zestaw celów rozwoju i doskonalenia piśmienności, uzgodnić je z lokalnymi władzami szkolnymi, wyznaczyć wspomnianą już *literacy hour* dla wszystkich uczniów, utworzyć plan działań na rzecz piśmienności na dwa lata naprzód, opracować dokładny i praktyczny — krok po kroku — plan pracy nad piśmiennością zgodnie z wymaganiami *National Curriculum*, wreszcie przeznaczyć trzy dni w roku na doskonalenie zawodowe nauczycieli pod kątem piśmienności.

Głównym hasłem strategii od roku 2001 jest „piśmienność przez cały program nauczania" (*literacy across the curriculum*) analogicznie do wcześniejszego pomysłu „język (angielski) przez cały program" (*language across the curriculum*). Obydwa te pomysły nazwano strategiami z dodatkiem „narodowa", przy czym widać tendencje do zastąpienia języka przez piśmienność. Obie sygnuje Ministerstwo Edukacji i Zatrudnienia, które określa też status swoich pomysłów jako rekomendowane, zalecane, nie zaś obowiązkowe. Na strategię piśmienności składa się: pisanie tekstów niefikcjonalnych (*non-fiction*), dbałość o styl pisania (płynne łączenie myśli, budowanie zdań złożonych, używanie strony biernej), wymowa i słownictwo (słowa klucze, słownictwo specyficzne dla przedmiotu

[19] O tym wszystkim można poczytać w internecie na stronie National Literacy Trust.

© for this edition by CNS

lub tematu), aktywne strategie czytania, czytanie dla informacji, kierowanie rozmowami w grupach, słuchanie, notowanie, nauczanie i uczenie się w bibliotece, sprawdzanie i ocenianie prac pisemnych.

Na temat nowej brytyjskiej strategii edukacyjnej wypowiedziało się wiele osób. Między innymi Larraine Harrison (2006), charakteryzując odnowioną wersję *Primary National Strategy* z 2006 roku, stwierdza, że cele mówienia i słuchania pozostały te same, natomiast odchudzone zostało pisanie[20]. Wszystkie cele są prowadzone w dwunastu wątkach podzielonych na trzy główne obszary przewidziane w programie nauczania (NC): mówienie i słuchanie, czytanie, pisanie. Cele są zogniskowane na czytaniu i pisaniu jako najważniejszych dla uczenia się i nauczania. Położono duży nacisk na uczenie się jako takie, a piśmienność zorganizowano w trzy bloki pracy: pierwszy nad tekstami narracyjnymi w połączeniu z utworami dramatycznymi (*plays*), drugi nad tekstami niefikcjonalnymi (*non-fiction*), trzeci dotyczy pracy nad poezją. Teksty odbierane z ekranu (*on-screen texts*) uznano za tak samo ważne jak zapisane na papierze (*paper-based texts*).

Pracę nad piśmiennością wyznacza pięć podstawowych dążeń w *Primary National Strategy*: 1. przeniesienie składników nauczania piśmienności z jednej *literacy hour* na inne dziedziny kształcenia; 2. ustrukturowanie nauczania i uczenia się w dłuższe sekwencje i jednostki pracy tworzące rozpoznawalny cykl „przegląd–nauczanie–ćwiczenie–zastosowanie–przegląd" (*review–teach–practise–apply–review*); 3. wzrost oczekiwań w takich obszarach, jak postępy dzieci w czytaniu i pisaniu, przyswojenie przez dzieci wiedzy o fonetyce (*phonics*), planowanie osiągnięć dla każdej grupy uczniów, uczenie się i motywacja, stosowanie piśmienności w całym programie nauczania (*applying literacy across the whole curriculum*); 4. dostosowanie oceniania do nowej strategii; 5. poszerzanie obszarów nauczania przez uwzględnienie potocznej rozmowy oraz internetowej technologii komunikowania się (ICT).

Sue Palmer po prawie dziesięciu latach od wprowadzenia *literacy hour*, na której nauczyciele i uczniowie skupiają się na czytaniu i pisaniu, rozważa dobre i złe strony nowej strategii piśmienności[21]. Za dobre uznaje to, że nauczanie piśmienności polepszyło się dzięki wręcz masowym rządowym programom i kursom wspomagającym, że nauczyciele posiedli wiedzę o mechanizmach czytania i pisania jak nigdy przedtem, że fonetyka (*phonics*) i gramatyka stały się szkieletem planu zajęć, a szkoły zostały wyposażone w nowe książki. Za wady uznaje nadmierną ilość sprawdzianów, wąskie skupienie się na wynikach, nadmiernie znormalizowanie (*prescriptive*) całej strategii przez dokładne wskazywanie, jak prowadzić *literacy hour* i przez przysłanie każdemu nauczycielowi osobistej kopii ram nauczania (owej *literacy hour*), określenie dokładnie każdego terminu, nawet włącznie z podaniem sposobu literowania wyrazów.

[20] L. Harrison, *The renewed primary framework*, „Primary English Magazine" czerwiec 2006.
[21] S. Palmer, *National Literacy Strategy — good or bad?*, „My Child" październik 2006.

© for this edition by CNS

Z kolei Maureen Lewis i David Wray przedstawiają stan piśmienności w szkołach drugiego stopnia (*secondary school*)[22]. Statystyki z lat 90. pokazywały, że jeden na sześciu–jeden na ośmiu Brytyjczyków ma trudności z piśmiennością; zaś 30–40% uczniów w wieku od 11 do 14 lat nie osiąga zakładanych standardów dla czytania, a dla pisania nawet więcej[23].

Obaj autorzy szkicują podejście wielowątkowe (*a multi-stranded approach*) do strategii piśmienności. Rozważają cztery wątki: 1. nauczanie piśmienności w ramach przedmiotu język angielski i innych z nim związanych; 2. piśmienność konkretna, specyficzna dla poszczególnych przedmiotów, podlegająca ich wymaganiom; 3. zagadnienia piśmienności wspólne dla wielu przedmiotów nauczania; 4. szkolna świadomość piśmienności skoncentrowana na tworzeniu i utrzymaniu jej pozytywnego etosu i wysokiej społecznej oceny uzyskanej w ramach kształcenia[24]. Następnie wymieniają i omawiają kilka głównych czynników decydujących o skuteczności nauczania, w tym zwłaszcza piśmienności: wspólna wizja nauczania (tejże piśmienności) i wspólne cele; zarządzanie rozwojem piśmienności; stworzenie wspomagającego środowiska dla rozwoju piśmienności; skupienie się na nauczaniu i uczeniu się; ukierunkowanie nauczania na (główny) cel, w tym wypadku na piśmienność; jasność tego celu dla wszystkich; wysokie wymagania; pozytywne wzmocnienie dla uczniów; sprawdzanie (*monitoring*) i ewalucja osiągania celów; zawodowy rozwój nauczycieli.

Piśmienność w *Narodowym Programie Nauczania*

W najnowszych wersjach NC, tej z 2007 roku dla szkół podstawowych i tej z 2009 roku dla szkół drugiego stopnia, na piśmienność składa się pisanie, mówienie, słuchanie, czytanie (pisanie na pierwszym miejscu zgodnie ze strategią piśmienności).

Przyjęto dwa ogólne założenia. Pierwsze takie, że uczniowie powinni być nauczani[25] na wszystkich przedmiotach wyrażania się (i siebie zarazem) poprawnie i stosownie oraz czytania odpowiedniego i ze zrozumieniem. Drugie dotyczy języka nauczania i uczenia się: za taki uznano mówiony i pisany standardowy język angielski, dlatego uczniowie powinni być nauczani rozpoznawania i używania tej właśnie wersji.

Dokładniejsze obowiązki nauczania i uczenia się zapisano w czterech dziedzinach piśmienności (*literacy*): pisaniu, mówieniu, słuchaniu, czytaniu. (Pokry-

[22] M. Lewis, D. Wray, *Implementing effective literacy initiatives in the secondary school*, „Educational Studies" 27, 2000, nr 1, s. 45–54.

[23] *Ibidem*, s. 45 n.

[24] *Ibidem*, s. 46.

[25] Zwracam uwagę na tę formułę stale powtarzającą się w NC. Nakłada ona obowiązek na nauczyciela. U nas wyrażenie „uczniowie powinni" (wiedzieć, umieć itp). nakłada obowiązki na uczniów.

© for this edition by CNS

wają się one z tym, co zapisano jako „użycie języka w programie nauczania"). W pisaniu uczniowie powinni być nauczani używania poprawnej pisowni i interpunkcji, naśladowania gramatycznych konwencji oraz układania własnych prac pisemnych w logicznych i spójnych formach. W mówieniu uczniowie powinni być nauczani używania języka dokładnie i przekonująco (*cogently*). Uczniowie powinni być także nauczani słuchania innych, odpowiadania i budowania własnych idei i poglądów w sposób konstruktywny. Powinni być nauczani strategii pomagających im czytać ze zrozumieniem, znajdować i wykorzystywać informacje, śledzić przebieg dyskusji i ją podsumować, a także syntezować i adaptować to, czego nauczyli się z własnej lektury[26].

Pojawia się też zobowiązanie dotyczące innych przedmiotów i budowy tekstów. Uczniowie powinni być nauczani technicznego i specjalnego słownictwa przedmiotów (szkolnych) wraz z tym, jak używać i literować te słowa. Powinni także być nauczani użycia schematów językowych ważnych dla rozumienia różnych przedmiotów i mówienia o nich; chodzi o budowę zdań, akapitów i tekstów często używanych w danej dziedzinie wiedzy czy szkolnym przedmiocie[27].

Jak widać, najważniejszymi pojęciami są piśmienność i język, zgodnie zresztą z założeniami obydwu strategii: *literacy across curriculum* i *language across curriculum*; natomiast słowo „gramatyka" nie pojawia się wcale, przynajmniej w tej części NC. (W najnowszej podstawie programowej języka polskiego również słowo to się nie pojawia, jak też żadna z nazw podsystemów języka, fonetyka czy składnia).

Powyższe uwagi znajdą dopełnienie w danych statystycznych zawartych w opracowaniu Deeqa Jama i George'a Dugdale'a z ramienia National Literacy Trust. Przyjmują oni, że: „Piśmienność jest to połączenie umiejętności czytania, pisania, mówienia i słuchania potrzebnych do spełnienia możliwości jednostek i społeczeństwa. Te życiowe umiejętności są istotne dla powodzenia, zdrowia i bogactwa jednostek i społeczeństwa"[28]. Następnie podają, że:

- Jedna na sześć osób ma kłopoty z piśmiennością, co znaczy, że ich piśmienność znajduje się niżej niż spodziewany poziom dla jedenastolatków.
- 22,2% młodych ludzi w wieku od 8 do 16 lat stwierdziło, że czytanie sprawia im wielką przyjemność, 28,4% mówiło o dużej przyjemności, 39,2% lubi czytanie tylko trochę, 10,2% nie lubi czytania w ogóle.
- 66% dorosłych wierzy, że zdolność czytania, pisania i porozumiewania się stanowi fundamentalne prawo w nowoczesnym społeczeństwie.
- 92% Brytyjczyków mówi, że piśmienność jest istotna dla rozwoju gospodarki i dla znalezienia dobrej pracy.
- Jedna czwarta dzieci i młodzieży nie widzi związku między czytaniem i sukcesem (życiowym).

---

[26] *The National Curriculum*…, s. 13.

[27] *Ibidem*.

[28] D. Jama, G. Dugdale, *Literacy: State of the Nation. A picture of literacy in the UK today*, s. 2, http://www.literacytrust.org.uk (dostęp: 26 lipca 2010) (tłum. własne).

© for this edition by CNS

• Dzieci i młodzież zaangażowani w technologię opartą na tekście, jak pisanie blogów, cieszą się pisaniem bardziej i mają do niego bardziej pozytywne nastawienie — 57% wyraża ogólne zadowolenie z pisania, przeciwnie do tych 40%, które nie prowadzi blogów.

• Chłopcy cieszą się z pisania mniej niż dziewczęta (38% v. 52%), częściej też oceniają siebie jako piszących słabo (48%).

Z kolei edukacyjne osiągnięcia jedenastolatków z ostatnich dziesięciu lat przedstawiają się następująco:

• Procent tych, którzy osiągnęli spodziewany w tym wieku poziom czytania, wzrósł o 8 w ciągu 10 lat — z 78 w 1999 do 86 w 2009 roku.

• Procent tych, którzy osiągnęli spodziewany poziom pisania, wzrósł z 54 w 1999 do 67 w 2006 roku. Od 2006 do 2009 utrzymuje się na tym samym poziomie 67%.

• Procent tych, którzy osiągnęli spodziewny poziom w języku angielskim (*in English*), wzrósł z 70 w 1999 do 80 w 2009 roku. W latach 2005–2009 poziom ten wzrósł tylko o 1% — z 79 do 80.

• Można dodać, że we wszystkich trzech obszarach badania (czytanie, pisanie, język angielski) dziewczęta były w każdym roku badania lepsze. Na przykład w ostatnim roku badania, czyli 2009, proporcje układały się następująco: czytanie: chłopcy 82%, dziewczęta 89, pisanie: chłopcy 60%, dziewczęta 75, język angielski: chłopcy 75%, dziewczęta 85.

W dokumencie znajdują się również dane z 2008 roku dotyczące czternastolatków. Osiągnęli oni spodziewany poziom czytania w 69%, pisania w 78, języka angielskiego w 74[29]. (Pomijam dane dotyczące piśmienności w miejscu pracy i domu).

Podobieństwa angielsko-polskie

Ze wspomnianych wcześniej brytyjskich przeglądów stanu badań dotyczących nauczania gramatyki wynika, że a) nie ma mocnych dowodów na to, że nauczanie składni wyraźnie usprawnia proces pisania, oraz b) że nauczanie składni jest raczej mało użyteczne dla ćwiczenia umiejętności pisania. Podobne konkluzje wieńczą badania dotyczące nauczania połączeń zdaniowych (*sentence combining*). W sumie nauczanie gramatyki okazało się mało efektywne — zdaniem badaczy angielskich.

Nie posiadamy żadnego porównywalnego przeglądu stanu badań w naszym kraju. Nie posiadamy też żadnych mniejszych badań o charaketrze empirycznym: obserwacyjnym lub eksperymentalnym. Nie przeszkadza to jednak, by Polacy stale żywili bardzo silne przekonanie o konieczności nauczania grama-

[29] *Ibidem*, s. 4.

© for this edition by CNS

tyki i jej skuteczności, o czym pisałem w szkicu o świadomości językoznawczej uczniów i nauczycieli, w którym również przedstawiłem przeprowadzone jeszcze pod koniec lat 90. nieduże próbne badanie własne w trzech klasach: IV, VI, VIII (razem 67 uczniów)[30]. Końcowe spostrzeżenia brzmią następująco: 1. Badani uczniowie klas IV, VI, VIII mają słabo uświadamianą wiedzę gramatyczną, gdyż nie umieli posługiwać się podanymi terminami gramatycznymi: rzeczownik, zaimek, rodzaj męski, biernik; 2. Większość uczniów nie potrafiła sformułować reguły, w której zastosowaliby podane terminy, zatem przekonania językoznawców, dydaktyków języka i nauczycieli o wielkiej wadze świadomości językoznawczej są raczej nieuzasadnione; 3. Nieduża procentowo grupa uczniów klas VI i VIII wykazała się umiejętnością ułożenia reguły poprawnościowej, czego nie potrafili w ogóle uczniowie klasy IV. Z powyższego płyną dwa wnioski: dopiero w klasach starszych posługiwanie się terminami gramatycznymi przebiega sprawniej; nie należy się tymi terminami posługiwać na szerszą skalę w klasach młodszych; 4. Spośród terminów gramatycznych najczęściej w każdej badanej grupie pojawia się rodzaj męski, można więc uznać, że jest to kategoria najbardziej zrozumiała; 5. Tylko czterech uczniów zastosowało wszystkie cztery terminy konieczne do tego, by wyjaśnienie uznać za pełne!; 6. Po pięciu latach systematycznego kursu gramatyki w klasie VIII wystąpiło tylko 18 użyć czterech zadanych terminów na 27 osób, czyli nie wypada nawet jeden termin na jedną osobę, co sytuuje poniżej jakiejkolwiek opłacalności uczenie się i nauczanie tychże terminów; 7. Niemal powszechne przekonanie o konieczności budowania świadomości językoznawczej w szkole podstawowej (wtedy IV–VIII) nie potwierdza się, gdyż badani nie uzyskali tej świadomości nawet po wielu latach nauki.

Nie jest zadaniem tego szkicu porównywanie edukacji polonistycznej z nauczaniem języka angielskiego jako ojczystego w Wielkiej Brytanii, dlatego powyższe dane muszą wystarczyć, a jako uzupełnienie wskażę — już na zakończenie — jeszcze kilka innych podobieństw. Ogólnie reforma polskiego szkolnictwa, w tym przedmiotu zwanego językiem polskim, przypomina dokonania reformy angielskiej, a nawet można mówić o zapożyczeniach. Przejawia się to na przykład w nacisku na wyniki i mierzenie wyników, w tym klucze odpowiedzi do zadań maturalnych, budzące zresztą silny sprzeciw wielu dydaktyków i nauczycieli; przeprowadzaniu zewnętrznych egzaminów i testów kompetencji; posługiwaniu się (w podstawie z 2009 roku) podobnymi do angielskich terminami, takimi jak etapy edukacyjne (*key stages*) i kompetencje kluczowe (*key skills*); podziałem treści kształcenia na słuchanie, mówienie, pisanie, czytanie (*listening*, *speaking*, *writing*, *reading*). Silny pęd do adaptacji przedsięwzięć angielskich i w ogóle zachodnioeuropejskich każe się spodziewać, że niedługo

[30] K. Bakuła, *Między fikcją a fiksacją… O świadomości językoznawczej uczniów i nauczycieli*, [w:] *Osoba nauczyciela w edukacji polonistycznej*, red. G. Różańska, Ustka 2011.

© for this edition by CNS

do podstawy programowej języka polskiego, programów, artykułów i książek metodycznych przejdzie piśmienność, a nawet je zdominuje, tak jak zdominowała język angielski i metodykę nauczania tego przedmiotu na początku XXI wieku w Anglii.

Bibliografia

Literatura

Allen J.P.B., Widdowson H.G., *Teaching the communicative use of English*, [w:] *The Communicative Approach to Language Teaching*, red. C.J. Brumfit, K. Johnson, Oxford 1979, s. 122–142.

Andrews R., *Knowledge about the teaching of [sentence] grammar: The state of play*, „English Teaching: Practice and Critique" 4, 2005, nr 3, s. 69–76.

Andrews R. *et al.*, *The Effect of Grammar Teaching (Sentence Combining) in English on 5 to 16 Year Olds' Accuracy and Quality in Written Composition: Review Summary*, York 2005.

Andrews R. *et al.*, *The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition*, [w:] *Research Evidence in Education Library*, London 2004.

Bakuła K., *Między fikcją a fiksacją… O świadomości językoznawczej uczniów i nauczycieli*, [w:] *Osoba nauczyciela w edukacji polonistycznej*, red. G. Różańska, Ustka 2011.

Department for Education and Skills, *The National Literacy Strategy: Framework for Teaching English, Years 7, 8 and 9*, London 2001.

Goodwyn A., *A framework for English? Or a vehicle for literacy?: English teaching in England in the age of the Strategy*, „English Teaching: Practice and Critique" 3, 2004, nr 3, s. 16–28.

Goodwyn A., *We teach English not literacy: Growth pedagogy under siege in England*, [w:] *English Teachers at Work*, red. B. Doecke, D. Homer, H. Nixon, Kent Town 2003, s. 123–134.

Harrison L., *The renewed primary framework*, „Primary English Magazine" czerwiec 2006.

Hudson R., *Comments on the Green Paper '14–19: Extending opportunities, raising standards' by the Linguistics Association of Great Britain*, preliminary draft for the EC, 17 maja 2002.

Hudson R., *Grammar teaching and writing skills: the research evidence*, „Syntax in the Schools" 17, 2001, s. 1–6.

Hudson R., *Language Education — Grammar*, [w:] *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford 2006.

Hudson R., *Revolution in England: at last, linguistics meets school teaching*, [w:] *Bringing Linguistics into the Schools: Preparing K-12 Teachers and Curricula*, Linguistic Society of America annual meeting, red. K. Denham, A. Lobeck, San Francisco, January 2002.

Jama D., Dugdale G., *Literacy: State of the Nation. A picture of literacy in the UK today*, http://www.literacytrust.org.uk (dostęp: 26 lipca 2010).

Lewis M., Wray D., *Implementing effective literacy initiatives in the secondary school*, „Educational Studies" 27, 2000, nr 1, s. 45–54.

Locke T., *Editorial: „Grammar Wars" — Beyond a truce*, „English Teaching: Practice and Critique" 4, 2005, nr 3, s. 1–10.

Myhill D., *Ways of knowing: Writing with grammar in mind*, „English Teaching: Practice and Critique" 4, 2005, nr 3, s. 77–96.

Palmer S., *National Literacy Strategy — Good or bad?*, „My Child" październik 2006, www.literacytrust.org.uk.

Woods E., *Introducing Grammar*, London 1995.

© for this edition by CNS

Źródła internetowe

http://curriculum.qcda.gov.uk.
http://www.dcsf.gov.uk/newprimarycurriculum.
The National Curriculum for England at key stages 3 and 4, 2007, www.qca.org.uk/curriculum.
The National Curriculum. Statutory requirements for key stages 3 and 4, www.qca.org.uk/curriculum2007.

© for this edition by CNS