

Kordian Bakuła

Uniwersytet Wrocławski

O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka

Za sprawą nowej podstawy programowej¹ świadomość językowa stała się jednym z ważniejszych pojęć związanych z kształceniem językowym. Poza nią w pracach z dydaktyki języka występuje, choć rzadko, również pojęcie świadomości językoznawcza. Nie pojawia się natomiast wcale pojęcie krytyczna świadomość językowa, które, jak sądzę, warto wprowadzić do metodyki nauczania języka polskiego jako ojczystego. Tym pojęciem posługują się dydaktycy w obszarze języka angielskiego. Spośród wielu zagadnień związanych z tematem artykułu zostanie podjęta kwestia definicji głównych pojęć, roli ucznia i nauczyciela, procesu nauczania i uczenia się, związków świadomości językowej z niektórymi teoriami lingwistycznymi.

Co to jest świadomość językowa i językoznawcza? Definicje, założenia, cechy

W *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* Kazimierz Polański definiuje świadomość językową jako

zdolność formułowania sądów o wyrażeniach językowych (np. o ich poprawności czy walorach stylistycznych) i o stosunkach zachodzących między nimi (takich jak synonimia, sprzeczność). W różnym stopniu rozwinięta charakteryzuje każdego użytkownika języka².

¹ Korzystam z rozsyłanej do szkół przez MEN broszury *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* — bez daty, miejsca wydania i wydawcy, ale wiadomo, że jest nim MEN. Pełny tekst ustawy w: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw z dn. 15 stycznia 2009 r. Nr 4 poz. 17. Ustawa obowiązuje od 30 stycznia 2009, a traci ważność 31 sierpnia 2015 r. Ze względu na daty ogłoszenia i obowiązywania słuszniejsze wydaje się posługiwanie się wyrażeniem „podstawa programowa z 2009 roku” niż „podstawa programowa z 2008 roku”.

² *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, wyd. trzecie, Wrocław 2003.

Tak określona świadomość językowa bliska jest intuicji językowej, którą ten sam autor definiuje jako

znajomość języka charakteryzująca każdego spośród jego użytkowników i pozwalająca mu wyrażać opinię o takich aspektach wypowiedzi, jak ich poprawność (gramatyczność) czy niepoprawność (niegramatyczność), sensowność i nonsensowność, synonimiczność, parafrazowalność³.

Według Andrzeja Markowskiego: „Świadomość językowa to ogół sądów o języku i poglądów na język, które są charakterystyczne dla jakiejś osoby albo panują w pewnym środowisku lub grupie społecznej”⁴. Mogą być one intuicyjne, nietworzące spójnego systemu, a mogą być poparte wiedzą o języku. Są względnie trwałe, są wypowiedzane, wpływają także na zachowania językowe. Podstawę świadomości językowej stanowi wiedza intuicyjna, z której wypływają refleksje o języku, własnym lub innych ludzi.

Marian Bugajski rozróżnia świadomość językową i lingwistyczną⁵. Przez tę pierwszą rozumie

znajomość języka charakteryzującą jego użytkowników, pozwalającą im na swobodne władanie językiem ojczystym, na tworzenie i rozumienie coraz to nowych wypowiedzi. Byłaby to znajomość eksplicytna, czyli taka, którą sobie uświadamiają nawet wtedy, gdy nie znają praw i reguł funkcjonowania języka⁶.

Natomiast przez tę drugą rozumie

znajomość zasad budowy i rozwoju języka oraz reguł dotyczących posługiwania się nimi. Chodzi tu o znajomość systemu, normy, jak i normy skodyfikowanej. Świadomością lingwistyczną będą się więc charakteryzować przede wszystkim zawodowi językoznawcy i wszyscy ci, którzy mają lingwistyczne przygotowanie⁷.

Ten rodzaj świadomości przejawia się w zasadzie w wykładanej w szkole wiedzy o języku.

Dla porównania warto dodać, że w brytyjskiej *Encyclopedia of Language and Education* w przedmowie do tomu 6. Jesone Cenoz⁸ proponuje traktować

³ *Ibidem*.

⁴ A. Markowski, *Kultura języka. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005, s. 123–124.

⁵ Rozróżnienie to pojawia się we wcześniejszej pracy tego autora (M. Bugajski, *Świadomość językowa a świadomość lingwistyczna. Społeczne i naukowe potrzeby kultury języka*, [w:] *Mowa rozświetlona myślą*, red. J. Miodek, Wrocław 1999) zamieszczonej w zbiorze prac poświęconych świadomości normatywno-stylistycznej Polaków. Na potrzeby edukacji problemy świadomości językowej i językoznawczej omawiał Tadeusz Zgółka (T. Zgółka, *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. Jarosiński, Warszawa 1996).

⁶ M. Bugajski, *Język w komunikowaniu*, Warszawa 2006, s. 47.

⁷ *Ibidem*, s. 48.

⁸ J. Cenoz, *Introduction to volume 6: Knowledge about language*, [w:] *Encyclopedia of Language and Education*, red. J. Cenoz, N.H. Hornberger, t. 6. *Knowledge about Language*, 2nd Edition, New York 2008, s. i.

zamiennie takie terminy, jak wiedza o języku, świadomość językowa i świadomość metalingwistyczna. Biorąc pod uwagę polskie rozróżnienia na świadomość językową i językoznawczą, taka wymiennność jest raczej wykluczona, choć nie w nowej podstawie programowej, gdzie świadomość językowa (w szkole podstawowej i gimnazjum) to po prostu w przeważającej mierze wiedza z gramatyki opisowej. W związku z tym zamiast terminu świadomość językowa adekwatniejszy byłby termin świadomość językoznawcza.

Przejawem świadomości języka jest przede wszystkim uznanie go za wartość samą w sobie, z czego wynika zainteresowanie nim, dbałość o jego poprawność i sprawność, następnie ocenianie tego, jak się mówi, jak ludzie mówią, a także wskazywanie cech pożądaných, jak staranna wymowa, przestrzeganie reguł gramatycznych, unikanie wulgaryzmów, bogactwo i różnorodność słownictwa⁹. Za składnik świadomości przyjmuje się wzorzec językowy uznawany przez członków zbiorowości, przy czym zachodzą różnice między deklaracjami a praktyką językową.

Wzorcem deklarowanym jest język klasycznej literatury pięknej (zwłaszcza Żeromskiego (sic!) i Dąbrowskiej) i „wybitnych osobistości” (np. Karola Wojtyły, Jana Nowaka-Jeziorańskiego, nieco wcześniej Szymona Kobylińskiego, Wiktora Zina, Jerzego Waldorffa, okresowo: popularnych aktorów). Wzorcem realnym, źródłem, na którym się opiera [świadomość językowa], jest język telewizji i w mniejszym stopniu radia, przede wszystkim zatrudnionych tam, a popularnych w danym momencie dziennikarzy

— stwierdza Markowski¹⁰. Dodaje, że za główną instytucję odpowiedzialną za rozwój świadomości językowej uznaje się szkołę, ale nie docenia się roli samokształcenia¹¹. Autor ten rozróżnia również poziomy świadomości (na s. 124), z których najniższy to odrzucenie błędnego, niepoprawnego posługiwania się językiem, wyśmiewanie; wyższy to „wygłaszanie sądów językowych, związanych z koniecznością wyboru między różnymi elementami językowymi i ocena tych elementów”¹² (np. „U nas tak się nie mówi”, „Tu jest błąd językowy”); jeszcze wyższy to sądy językowe uzasadnione merytorycznie, np. ktoś wybiera wyraz rodzimy, a nie obcy, formułuje regułę.

⁹ A. Markowski, *op. cit.*, s. 125.

¹⁰ *Ibidem*. Z „językiem telewizji” i wymienionymi postaciami wiąże się kilka trudności, wątpliwości. Sądę, że nie istnieje język telewizji ani język radia, reklamy, polityki itp. Zatrudnieni w telewizji czy radiu dziennikarze nie tworzą żadnego odrębnego języka (odmiany), mówią odmianą ogólnopolską, literacką. Realizacja tej odmiany może budzić chęci naśladowania, zwłaszcza w warstwie fonicznej (chodzi tu dokładnie o staranną wymowę, o dycję; wszak dziennikarze ją ćwiczą). Natomiast zaproszeni do telewizji goście reprezentują już szerszy wachlarz odmian, włącznie z gwarowymi czy slangowymi, jednak i tak zapewne większość z nich mówi odmianą literacką. Wymienione osobistości miały własny, indywidualny styl mówienia zwany odmianą literacką. Cechy tych stylów mogły budzić u widzów i słuchaczy chęć wzorowania się. Te osobiste sposoby mówienia wymienionych postaci nie tworzą jednak żadnego języka telewizji, który jako się rzekło nie powstał i nie istnieje. Istnieje natomiast język w telewizji.

¹¹ *Ibidem*, s. 125–126.

¹² *Ibidem*, s. 124.

Składnikiem świadomości językowej są postawy ludzi wobec języka, takie jak puryzm językowy, konserwatyzm, perfekcjonizm, logizowanie w języku, liberalizm językowy, indyferentyzm, abnegacja, postawa naturalna¹³. Ich bliższa charakterystyka nie wydaje się tu konieczna.

Świadomość językowa i wiedza o języku — ujęcie angielskie

Świadomość językowa jest pojęciem szeroko stosowanym w obszarze języka angielskiego, tak w nauczaniu języka pierwszego, jak drugiego (obcego). Pojęcie to na szerszą skalę pojawiło się w latach 80. XX wieku wraz z dążeniem

przeciwstawiającym się wąskim formalistycznym metodologiom w rodzaju przekładu gramatycznego, dryłów, ćwiczenia wzorców zdaniowych. [...] ostatnio to podejście ewoluowało tuż obok badań dyskursu, w tym literackiego, wychodzących poza pojedyncze zdanie [...] jako podstawową jednostkę¹⁴.

Ogólnie kierunek świadomości językowej charakteryzuje się jako „holistyczne i oparte na zadaniu (task-based) podejście do języka”¹⁵.

Z terminem *ś w i a d o m o ś ć j ę z y k o w a* konkurował termin *w i e d z a o j ę z y k u*, lecz z czasem zaczęto traktować je wymiennie, o czym już wspomniałem. Richard Hudson¹⁶, charakteryzując reprezentowane przez te terminy dwie tendencje (idee), przyjmuje, że wiedza o języku (*knowledge about language*, KAL) oznacza przekazywanie dostarczanej przez lingwistów wyraźnej wiedzy o strukturze języka i metajęzyk dla mówienia o nim. W tym podejściu nie podziela się optymistycznego przekonania, że język dziecka będzie samoczynnie rozwijał się bez pomocy owej eksplicytniej wiedzy, po prostu przez kontakt z dobrymi przykładami. Podejście to stanowiło punkt wyjścia do badań pokazujących, że nauczanie gramatyki jest stratą czasu. Z kolei świadomość językowa oznacza uznanie, że dzieci powinny stać się świadome języka jako fenomenu wartego uczenia się dla niego samego. Następnie termin ten został przejęty jako nazwa obywatelskiego, oddolnego ruchu nauczycieli uznających język, tak pierwszy, jak obcy, za podstawowy (w edukacji) i dlatego uznany za wspólny przedmiot nauczania (w przeciwieństwie do tradycyjnego rozdzielania tych przedmiotów w szkole). Te idee zintegrowane zostały przez oficjalną politykę edukacyjną, a sam ruch rozrósł się na skalę międzynarodową, wspierany przez międzynarodowe stowarzyszenie (The Association for Language Awareness — ALA) i akademickie czasopismo („Language Awareness”)¹⁷.

¹³ *Ibidem*, s. 126–140.

¹⁴ R. Carter, *Language awareness*, „ELT Journal” 57, 2003, nr 1 (tłumaczenie wszystkich cytowanych fragmentów — K.B.).

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ R. Hudson, *How linguistics has influenced schools in England*, „Language and Linguistics Compass” 1, 2007, s. 227–242.

¹⁷ Co podają za: *ibidem*.

Czasopismo „Language Awareness” przyjmuje szeroką definicję świadomości językowej wraz z dwoma głównymi celami i zadaniami:

Exploration of the means to develop one’s language awareness and evaluation of the benefits to be derived from so doing, whether through metalinguistic introspection and reflection or through mediated explicit knowledge about language and conscious understanding of how languages work, of how people acquire, learn and teach languages, how they use them and are influenced by them. Investigation and critical understanding of the beliefs and attitudes about language, and the effects these have on language use, learning, and teaching, and their effects on the conduct of people’s everyday lives and their interpersonal and intergroup relations¹⁸.

Jak więc widać, autorzy angielscy przez świadomość językową rozumieją wyraźną czy też jasną wiedzę o języku, osiągniętą bądź z przekazu, wykładu, bądź z doświadczenia, jego świadomy odbiór i wrażliwość na język rozbudzaną zarówno podczas szkolnego uczenia się i nauczania, jak i w codziennym życiu języka. Z dostarczenia i poznania tej — jak mówią — dobrej, słusznej, prawdziwej, uznanej wiedzy o języku płynie bardzo korzystne dla wszystkich świadome rozumienie, jak języki działają, jak ludzie uczą się ich i jak się nimi posługują¹⁹.

Świadomość językowa a rola ucznia i nauczyciela

Kluczowe przesłanie, że uczniowie odkrywają język dla siebie, zakłada zadawanie pytań o język, zachęcanie uczniów do zbierania ich własnych danych o języku ze świata poza szkołą i pomaganie uczniom w osiągnięciu większego wglądu w sposób, w jaki język działa w przekazywaniu znaczenia, o czym pisze Brian Tomlinson²⁰. Językowa świadomość jest dynamiczna i intuicyjna, stopniowo rozwijana przez uczniów. Tego rodzaju podejście osłabia nauczanie skupione na formach językowych, metajęzykowych regułach i terminologii językoznawczej. Dlatego Tomlinson rozróżnia „nauczanie dające eksplicytną wiedzę uczniom od podejścia zwanego świadomością językową, które jest reakcją przeciw transmisji wiedzy o języku z góry na dół”²¹, czyli od nauczyciela i podręcznika do ucznia. „Językowa świadomość nie jest nauczana przez nauczyciela czy podręcznik; jest rozwijana przez uczniów” i w uczniach, stając się umysłową, „wewnętrzną, stopniową realizacją rzeczywistych użyc języka”²². Podobnie sądzi Ronald Carter: świadomość językowa dąży do rozwijania w uczniach świadomości i wrażliwości na formy i funkcje języka. To podejście jest stosowane w ramach nauki języka drugiego i obcego, jak też języka ojczystego, gdzie preferuje się termin wiedza o języku²³.

¹⁸ www.tandfonline.com/action/aboutThisJournal?sh (dostęp: 21 września 2011).

¹⁹ Zob. też: http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm (dostęp: 21 września 2011).

²⁰ B. Tomlinson, *How would you define language awareness?*, [w:] R. Bolitho *et al.*, *Ten questions about language awareness*, „ELT Journal” 57, nr 3, 2003, s. 251–259.

²¹ *Ibidem*, s. 252.

²² *Ibidem*.

²³ R. Carter, *op. cit.*, s. 64.

Pod nieujawnionym, niestety, lub nieuświadomionym wpływem tych koncepcji zbliżenie kształcenia językowego do owej „realizacji rzeczywistych użyć języka” postulują u nas dydaktycy od początku lat 90.

Świadomość językowa a proces uczenia się i nauczania

Brian Tomlinson podkreśla charakter bardziej doświadczeniowy (*experiental*) niż analityczny ruchu świadomości językowej. Za jeden z ważnych celów uważa

wciągnięcie uczniów w efektywną interakcję z potencjalnie spotkanym tekstem, tak żeby byli w stanie osiągnąć ich własną reprezentację tekstu i wyrazić ich osobistą odpowiedź na niego. Następnie uczniowie są proszeni o skupienie się na poszczególnych cechach tekstu, na pracy z innymi uczniami w celu rozpoznania dalszych przykładów tych cech, dokonania odkryć i wypowiedzenia uogólnień o ich stosowaniu. Dalej są zachęceni do sprawdzenia ich uogólnień przez badanie innych przykładów na innych tekstach²⁴.

Z kolei Rebecca Hughes²⁵ dostrzega praktyczną korzyść dla językowej pedagogiki (*language pedagogy*)²⁶: świadomość językowa, jako ruch dydaktyczny, równoważą atomizujące podejście skupione na formach, strukturach. Ruch ten wysoko stawia wartość twórczego i sytuacyjnego użycia języka oraz czynnego spotkania ucznia, materiału językowego i procesu uczenia się.

Jakie są związki świadomości językowej z lingwistyką?

Świadomość językowa szuka oparcia we względnie nowych dyscyplinach, jak analiza dyskursu, pragmatyka i lingwistyka korpusowa (*corpus linguistics*), z nich się zresztą częściowo wywodzi; one zajmują coraz ważniejszą pozycję i wymuszają nowe opisy języka. Opisując te związki, Carter²⁷ wskazuje, że odchodzi się w tym ujęciu od dominujących wcześniej teorii wyrażających atomistyczne widzenie języka funkcjonującego na oddzielonych od siebie poziomach, takich jak gramatyka czy leksyka, i angażującego najmniejsze i najbardziej systemowe jednostki języka, podczas gdy nowsze teorie lingwistyczne ujawniają, że jednostki te i poziomy są ze sobą splecione w konstruowaniu znaczeń i tekstów wszelkiego rodzaju.

²⁴ B. Tomlinson, *op. cit.*, s. 252–253.

²⁵ R. Bolitho *et al.*, *Ten questions about language awareness*, „ELT Journal” 57, nr 3, 2003, s. 256.

²⁶ Równie ciekawie brzmi przekład tego wyrażenia jako pedagogia języka.

²⁷ R. Carter, *Language awareness*, „ELT Journal” 57, nr 1, 2003, s. 253; zob. także następny punkt wywodu.

We wstępie do wydanego po polsku zbioru reprezentatywnych prac należących do kierunku zwanego krytyczną analizą dyskursu (KAD)²⁸ przedstawiono jego główne założenia. Stwierdza się tam, że KAD zajmuje się procesami i problemami społecznymi przejawiającymi i gromadzącymi się w dyskursie, że dyskurs (nie wyraz czy zdanie) stanowi główny czynnik społecznego konstruowania życia społecznego, a w jego ramach ważny element wszelkich relacji władzy, i że KAD wspiera się szczegółową analizą tekstu²⁹.

Dla porównania warto odnotować, że u nas przez długie dziesięciolecie, co najmniej od lat 60. do połowy lat 90. XX wieku, obowiązywała w szkole nauka o języku, która wiernie odzwierciedlała stan rzeczy w językoznawczych badaniach. Na przykład w szkole podstawowej nauka o języku sprowadzała się do gramatyki opisowej z zachowaniem podziału na poddyscypliny: fonetyka, fleksja, słowotwórstwo, składnia. Wiedza ta i taka składała się na świadomość językoznawczą; w podstawie programowej z 2009 roku umieszczono ją pod nazwą „Świadomość językowa”.

Krytyczna świadomość językowa

Na świadomość językową nakłada się krytyczna świadomość językowa (*Critical Language Awareness* – CLA), która „skupia się na związkach między językiem a kontekstem społecznym”, prowadząc do powstania „świadomości sposobów, w jakie język przedstawia świat, odbija i konstruuje relacje władzy”³⁰. Krytyczna świadomość językowa rozpoznaje, że „użycie języka nie jest neutralne, lecz stanowi zawsze część społecznej walki, podkreślając ważność dla uczniów badania sposobów, w jakie język może jednocześnie ukrywać i odkrywać społeczną i ideologiczną naturę wszelkich tekstów” — stwierdza Ronald Carter³¹ i za przykład podaje, iż strony biernej i frazy rzeczownikowej używa się często do ukrycia sprawy³².

²⁸ *Krytyczna analiza dyskursu: interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008, s. 15–18.

²⁹ Norman Fairclough jest pionierem kierunku i jednym z najważniejszych jego przedstawicieli jako autor artykułów i książek oraz redaktor tomów zbiorowych.

³⁰ B. Tomlinson, *op. cit.*, s. 252.

³¹ R. Carter, *op. cit.*, s. 64.

³² Tę kwestię podejmowałem w dwóch artykułach (K. Bakula, *Gramatyka odpowiedzialności albo do czego służą nam strony czasownika*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002; *idem*, *Uległem — miałem — spowodowałem. Językowe i kulturowe paradygmaty odpowiedzialności i nieodpowiedzialności*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007), w których przedstawiłem językowe paradygmaty odpowiedzialności i nieodpowiedzialności. W pierwszym analizowałem przykłady ukazujące różny udział stron czasownika w związku z braniem przez osobę mówiącą i zarazem sprawcę odpowiedzialności za swoje postępowanie. Okazuje się, że strona bierna i strona zwrotna dość często ukrywają sprawcę. Przez sprawcę nie należy rozumieć sprawcy jedynie złych czynów, lecz również dobrych, czyli każdego wykonawcę,

W kształceniu językowym pobudzonym podejściem krytycznym (CLA) uczniowie rozpoznają na nich samych wpływy czynników społeczno-politycznych i stan ich języka, czyli to, „że użycie języka ma konsekwencje dla tożsamości i że za dokonywanymi przez uczniów językowymi wyborami użycia jednych form a nie innych stoją przyczyny społeczno-polityczne”³³.

Krytycznego podejścia domagają się niektórzy autorzy również w kształceniu nauczycieli drugiego języka, na przykład Margaret Hawkins i Bonny Norton³⁴, co wydaje się postulatem mogącym znaleźć zastosowanie również w kształceniu nauczycieli języka ojczystego (pierwszego). Główne założenie i zadanie dotyczy tego, by odkrywać i opisywać, jak język kształtuje i odtwarza stosunki władzy w społeczeństwie, co dokonuje się w dyskursie i przez dyskurs. W dyskursie wyraża się i przekazuje ideologie, osiąga lub nie społeczną zgodę, naucza i uczy się zwyczajów, znaczeń, wartości, kształtuje się tożsamości, dlatego też konsekwentnie krytyczna świadomość językowa szuka wsparcia w krytycznej analizie dyskursu³⁵. Krytyczna edukacja nauczycieli obejmowałaby przede wszystkim ujawnienie i opisanie tego, że „nauczyciele języka (drugiego) zajmują kluczową pozycję w ustanawianiu edukacyjnej nierówności”³⁶, a następnie prowadzi do tego, że krytyczny nauczyciel języka „dekonstruuje język, teksty, dyskursy, żeby zbadać, czyje interesy one obsługują i co jawnie i niejawnie wyrażają”³⁷.

Czy nauczyciel języka polskiego wypełnia tę drugą część zadania, można wątpić. Bez wątplenia jednak, tak jak nauczyciel każdego innego języka, sam jest narzędziem społecznego podziału i rozdziału ról, stanowisk, zaszczytów, władzy, funkcji, prestiżu, kariery. Choćby przez to, że preferuje bardziej wymownych czy rozpisanych, ceni piszących poprawnie, a odrzuca piszących niepoprawnie. Ortografia od wieków stanowi czynnik wysoce selektywny i bardzo niesprawiedliwy³⁸.

każdy podmiot. W drugim badaniu paradygmaty odpowiedzialności i nieodpowiedzialności wyrażane za pomocą stron czasownika, jak również leksykalnie, np. czasownikami i całymi frazami. Szczególnie jasno i wyraźnie układa się paradygmat wypowiedzi opisujących udział w wypadku: „Uległem wypadkowi”, „Miałem wypadek”, „Spowodowałem wypadek”.

³³ B. Tomlinson, *op. cit.*, s. 253.

³⁴ M. Hawkins, B. Norton, *Critical language teacher education*, [w:] *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, red. A. Burns, J. Richards, Cambridge 2009.

³⁵ *Ibidem*, s. 31.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*, s. 32.

³⁸ Udział nauczycieli języka polskiego w „adresowaniu edukacyjnej nierówności” i wszelkiej innej nierówności nie został jak dotąd opisany. Podjęcie pracy wśród uczniów i wśród nauczycieli nad krytyczną świadomością językową być może przyczyni się do zauważenia tej społecznie ważnej i drażliwej kwestii. Uwikłanie kształcenia polonistycznego w przemoc symboliczną, politykę, ideologię wskazywałem w referacie wygłoszonym na Zjeździe Polonistów w Krakowie w 2004 roku, zob. K. Bakula, *Komunikowanie i poznawanie w teoriach edukacyjnych*, [w:] *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*, Zjazd Polonistów, Kraków, 22–25 września 2004, t. 2, red. M. Czermińska *et al.*, Kraków 2005, s. 687, 690, 692.

Na zakończenie wątku angielskiego przydatne będzie krótkie porównanie ze stanem rzeczy w Polsce. U nas nie powstał ruch (kierunek) dydaktyczny nastawiony na kształtowanie świadomości językowej, tym bardziej pod taką nazwą. Nie ma u nas również czasopisma poświęconego problemom świadomości językowej i krytycznej świadomości językowej. Nie ma prac dotyczących krytycznej świadomości językowej, są zaś prace poświęcone świadomości językowej i zapewne zapis w podstawie programowej ożywi to zagadnienie i ludzi nim się zajmujących, ale ponownie będzie to ożywienie późniejsze, by nie powiedzieć spóźnione w stosunku do stanu w obszarze języka angielskiego.

Świadomość językowa w nowej podstawie programowej z 2009 roku

W nowej podstawie programowej z 2009 roku świadomość językowa w zasadzie pokrywa się z tym, co przez lata nazywano wiedzą lub nauką o języku, można zatem utożsamić ją ze świadomością lingwistyczną. Świadomość językowa stanowi część każdego z dwóch działów podstawy, a mianowicie „Odbiór wypowiedzi” i „Tworzenie wypowiedzi” na trzech etapach edukacyjnych: podstawowym, gimnazjalnym, licealnym. Zasadne będzie przedstawienie w pewnym wyborze treści językowych.

W szkole podstawowej w dziale „Odbiór wypowiedzi” świadomość językowa obejmuje następujące treści: funkcje składniowe wyrazów w zdaniu; rodzaje zdań; części mowy; formy przypadków, liczby, osób, czasów, rodzajów; niewerbalne środki komunikowania się (s. 30). W dziale „Wytwarzanie wypowiedzi” świadomość językowa zawiera: zdanie oznajmujące, pytające, rozkazujące; przekształcanie zdań z pojedynczego na złożone i odwrotnie; stosowanie form wyrazów; stopniowanie przymiotników i przysłówków; wymiana głosek w wyrazach pokrewnych; różnice w wymowie i pisowni samogłosek ustnych i nosowych, spółgłosek twardych i miękkich, dźwięcznych i bezdźwięcznych; słownictwo z określonych kręgów tematycznych (dom, rodzina, szkoła, środowisko) oraz kilka zagadnień ortograficznych (s. 32).

W gimnazjum w części „Odbiór wypowiedzi” świadomość językowa ogarnia takie kwestie, jak: pojęcie stylu, styl potoczny, urzędowy, artystyczny, naukowy; wieloznaczność wyrazów; zróżnicowanie słownictwa, ogólnonarodowe i o ograniczonym zasięgu, gwarowe, naukowe, archaizmy, neologizmy, eufemizmy, wulgaryzmy; cechy języka regionu; różne części zdania; rodzaje zdań; temat fleksyjny i końcówka; czasowniki dokonane i niedokonane, strona czynna, bierna, zwrotna; imiesłowy; temat słowotwórczy i formant (s. 36). W dziale „Tworzenie wypowiedzi” na świadomość językową składają się następujące zagadnienia: norma wzorcowa i użytkowa; oficjalna i nieoficjalna odmiana polszczyzny, slang młodzieżowy; synonimy, antonimy; związki frazeologiczne; różne rodzaje zdań

w tekście; partykuły; wykrzyknik; odmiana części mowy; słownictwo z określonych kręgów tematycznych: rozwój psychiczny, moralny, fizyczny, społeczeństwo, kultura, region, Polska (s. 39).

W liceum w części „Odbiór wypowiedzi” świadomość językowa dotyczy takich treści, jak: analiza i definiowanie znaczenia słów; znak; język jako system znaków; znaki werbalne i niewerbalne; akt komunikacji; funkcje tekstu; odmiany terytorialne, środowiskowe, zawodowe; stylizacja, jej rodzaje; błąd językowy, innowacja, poprawność, stosowność wypowiedzi; słownictwo neutralne, emocjonalne, wartościujące, oficjalne i swobodne; a w zakresie rozszerzonym: poznawcza funkcja (kategoryzowanie świata), komunikacyjna, społeczna (jednoczenie grupy i budowanie tożsamości zbiorowej); związek języka z obrazem świata; cechy języka polskiego jako należącego do rodziny słowiańskiej; styl potoczny jako centrum stylowe polszczyzny (s. 45–46). W części „Tworzenie wypowiedzi” świadomość językowa ma wzbogacić się o słownictwo z określonych kręgów tematycznych: Polska, Europa, świat, kultura, cywilizacja, polityka (s. 49).

Jak widać w nowej podstawie programowej z 2009 roku do świadomości językowej nie należą obecne we wcześniejszych podstawach i programach nauczania terminy o długoletnim stażu dydaktycznym, jak gramatyka, fonetyka, fleksja, składnia, nauka o języku, wiedza o języku, kształcenie językowe. Brak tych terminów nie zmienia konserwatywnego charakteru treści językowych w nowej podstawie programowej. Pod nowym hasłem „świadomość językowa” znajdują się stare treści, od co najmniej trzydziestu lat obecne w szkole średniej i co najmniej pięćdziesięciu w szkole podstawowej. Nowsze są tylko dwa wymagania umieszczone na IV etapie edukacyjnym (liceum): uczeń „postrzega styl potoczny jako centrum systemu stylowego polszczyzny”, rozumie, że społeczną funkcją języka jest „jednoczenie grupy i budowanie tożsamości zbiorowej”³⁹.

Nigdzie w podstawie nie pojawia się pojęcie intuicji językowej tak ważne dla świadomości językowej. Nie pojawia się kwestia potrzeb językowych uczniów, ich codziennych sposobów mówienia, ich praktyk językowych i praktyk ich otoczenia; zależności ich języka od języka rodziców, dziadków, regionu. Nie zaleca się opisywania rzeczywistych użyczeń języka i wypowiedzi uczniów i ich środowiska, a to byłoby jednym z celniejszych sposobów realizacji podmiotowości nauczania i uczenia się.

Podsumowanie

Zadaniem tego przeglądowego w znacznej mierze szkicu było objaśnienie trzech pojęć: świadomość językowa, świadomość językoznawcza, krytyczna świadomość językowa — w związku z kształceniem językowym w ramach przedmiotu zwanego językiem polskim.

³⁹ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, b.d.m.w., s. 45.

Krótko rzecz ujmując, świadomość językowa to z jednej strony zagadnienie czysto językowe opisywane przez lingwistykę normatywną przede wszystkim, a z drugiej (angielskiej) hasło wywoławcze dydaktycznego ruchu uprawiającego opozycyjne wobec nauczania formalnej gramatyki podejście do nauczania języka i o języku, którego głównym celem jest doprowadzenie do wzrostu świadomości różnych aspektów języka.

Proponowałem również wprowadzenie do dydaktyki języka ojczystego pojęcia krytyczna świadomość językowa: krytyczna obserwacja prowadzi do odkrycia powiązań języka z ideologią, polityką, władzą.

Wskazałem również, że „Świadomość językowa” jako dział nowej podstawy programowej ma charakter konserwatywny, zawiera tradycyjną, od dawna obecną w szkole wiedzę o języku sprowadzającą się w dużej części do gramatyki opisowej i dlatego powinien nosić nazwę „Świadomość językoznawcza”.

Bibliografia

- Bakuła K., *Gramatyka odpowiedzialności albo do czego służą nam strony czasownika*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002.
- Bakuła K., *Komunikowanie i poznawanie w teoriach edukacyjnych*, [w:] *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*, Zjazd Polonistów, Kraków, 22–25 września 2004, t. 2, red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, Kraków 2005.
- Bakuła K., *Uległem — miałem — spowodowałem. Językowe i kulturowe paradygmaty odpowiedzialności i nieodpowiedzialności*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007.
- Bolitho R., Carter R., Hughes R., Ivanić R., Masuhara H., Tomlinson B., *Ten questions about language awareness*, „ELT Journal” 57, nr 3, 2003, s. 251–259.
- Bugajski M., *Świadomość językowa a świadomość lingwistyczna. Społeczne i naukowe potrzeby kultury języka*, [w:] *Mowa rozświetlona myślą*, red. J. Miodek, Wrocław 1999.
- Bugajski M., *Język w komunikowaniu*, Warszawa 2006.
- Carter R., *Language awareness*, „ELT Journal” 57, nr 1, 2003.
- Cenoz J., *Introduction to volume 6: Knowledge about language*, [w:] *Encyclopedia of Language and Education*, red. J. Cenoz, N.H. Hornberger, t. 6. *Knowledge About Language*, 2nd Edition, New York 2008, s. i–v.
- Duszak A., Fairclough N. (red.), *Krytyczna analiza dyskursu: interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2008.
- Hawkins M., Norton B., *Critical language teacher education*, [w:] *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, red. A. Burns, J. Richards, Cambridge 2009, s. 30–39.
- Hudson R., *How linguistics has influenced schools in England*, „Language and Linguistics Compass” 1, 2007, s. 227–242.
- Markowski A., *Kultura języka. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, b.d.m.w.
- Polański K. (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, wyd. trzecie, Wrocław 2003 [1993].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw z dn. 15 stycznia 2009 r., Nr 4 poz. 17.

- Tomlinson B., *How would you define language awareness?*, [w:] Bolitho R., Carter R., Hughes R., Ivanić R., Masuhara H., Tomlinson B., *Ten questions about language awareness*, „ELT Journal” 57, nr 3, 2003, s. 251–259.
- Zgółka T., *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. Jarosiński, Warszawa 1996.