

prace ofiarowane

Profesorowi

Zygmuntowi Saloniemu

z okazji jubileuszu

15000 dni pracy naukowej

NIE BEZ

ZNACZENIA

Redakcja: WŁODZIMIERZ GRUSZCZYŃSKI (red. prowadzący)
URSZULA ANDREJEWICZ
MIROSLAW BAŃKO
DOROTA KOPCIŃSKA

Projekt okładki: JULIA BURKACKA

Fotografia na str. 2: PRIMOŽ JAKOPIN

Korekta: URSZULA ANDREJEWICZ

Skład i łamanie w systemie L^AT_EX: MARCIN WOLIŃSKI
WŁODZIMIERZ GRUSZCZYŃSKI

Publikacja dofinansowana ze środków Instytutu Filologii Polskiej
Uniwersytetu w Białymstoku

Copyright © 2001 by Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku

ISBN 83-89031-01-9

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-097 Białystok, ul. M. Skłodowskiej-Curie 14
tel. (085) 745 70 59, 745 70 58

Druk:

Artico Artur Rubin, 16-070 Choroszcz, ul. Powstania Styczniowego 18/28
tel. 0 602 72 85 82

Spis treści

Słowo wstępne	5
Bibliografia prac Profesora Zygmunta Saloniego	7
ЮРИЙ ДЕРЕНИКОВИЧ АПРЕСЯН: О лексических функциях семейства REAL – FACT	23
URSZULA ANDREJEWICZ: Jeszcze raz o pojęciu frazy	41
ELŻBIETA AWRAMIUK: <i>Language Awareness</i> – międzynarodowy program edu- kacji językowej	47
MIROSLAW BAŃKO: Co jest niewłaściwego w czasownikach niewłaściwych?	55
JANUSZ S. BIEŃ: O pojęciu wyrazu morfologicznego	67
ANDRZEJ BOGUSŁAWSKI: Szyk uzupełnień w polskich frazach imiennych	79
MACIEJ GROCHOWSKI: O hasłowaniu nieciągłych jednostek języka z segmentem izolowanym	87
WŁODZIMIERZ GRUSZCZYŃSKI: Rzeczowniki w słowniku gramatycznym współczesnego języka polskiego	99
RENATA GRZEGORCZYKOWA: Jeszcze o aspekcie czasowników ruchu	109
MARIO JARMA SZ, STAN SZPAKOWICZ: <i>Roget's Thesaurus</i> as an Electronic Lexical Knowledge Base	117
KRYSTYNA KALLAS: O funkcji łączącej zaimków typu <i>-kolwiek</i>	139
WŁADIMIR D. KLIMONOW: Entwicklung der Aspekt- und Tempusparadigmen im Russischen aus der Sicht des Konzepts des natürlichen grammatischen Wandels	149
DOROTĄ KOPCIŃSKA: Schemat zdaniowy jako jednostka języka	171
IWONA KOSEK: Z problemów prepozycjonalizacji grup nominalnych (na przykładzie wyrażen <i>ze szkodą dla, z uszczerbkiem dla</i>)	179
JADWIGA LINDE-USIEKNIIEWICZ: Semantyczne uwarunkowania własności składniowych rzeczownikowych nazw wymiarów	187
HALINA LIPIŃSKA: „Gramatyka” w szkolnych programach nauczania	195
TADEUSZ PIOTROWSKI: Słowniki angielsko-polskie i polsko-angielskie w dobie najnowszej — próba bibliografii	203
АННА КОНСТАНТИНОВНА ПОЛИВАНОВА: Формальная парадигматика и классы слов в русском языке	211
JADWIGA PUZYŃNINA: Leksyka społeczno-polityczna w opisie słownikowym	229
OSCAR E. SWAN: A Problem with <i>Ikan'e</i>	235
KRZYSZTOF SZAFRAN: Kilka uwag o <i>Schematycznym indeksie a tergo polskich form wyrazowych</i> Jana Tokarskiego	243
MARIA SZUPRYCZYŃSKA: O zdaniach typu <i>Jest jasne, że...</i>	255
MAREK ŚWIDZIŃSKI: Limeryki koniugacyjne	269
MAREK ŚWIDZIŃSKI: Transmisja oddolna i odgórna negacji w zdaniu polskim: konstrukcje ze spójnikiem negatywnym	275
JAN WAWRZYŃCZYK: O wkładzie jubilata do leksykografii rosyjsko-polskiej	287
MAREK WIŚNIEWSKI: Na ile rzeczownik <i>PODOBIENSTWO</i> dystrybucyjnie jest podobny do swojej przymiotnikowej bazy słowotwórczej?	289
MARCIN WOLIŃSKI: Rodzajów w polszczyźnie jest osiem	303
TERESA WRÓBLEWSKA, PIOTR WRÓBLEWSKI: Nauczanie składni w zrefor- mowanej szkole – uwagi i propozycje	307
ZOFIA ZARON: Jeszcze o kategorii rodzaju. Podstawy charakterystyki grama- tycznej	329

Nie bez znaczenia. . .

Prace ofiarowane Profesorowi Zygmuntowi Saloniemu
z okazji jubileuszu 15 000 dni pracy naukowej

ISBN 83-89031-01-9

Białystok 2001

s. 47–53

Elżbieta Awramiuk

Language Awareness

– międzynarodowy program edukacji językowej

Rozpoczętą w 1999 roku reformę szkolnictwa polskiego poprzedziły wieloletnie dysputy specjalistów. Jednym z żywo dyskutowanych tematów było kształcenie językowe. W sporze o rolę gramatyki w szkole pojawiały się propozycje, aby gramatykę ograniczyć do minimum lub zgoła usunąć, aby ją unowocześnić w oparciu o nowe tendencje lingwistyczne albo aby naukę o języku „upotrzebnić”, czyli uczyć jej w takim zakresie i w taki sposób, by wspierała doskonalenie języka ojczystego i języków obcych¹. W *Podstawie programowej* zreformowanej polskiej szkoły kształcenie językowe zajmuje szczególne miejsce: to ono stanowi główny punkt odniesienia całej edukacji szkolnej, gdyż — jak podkreślają reformatorzy — „Człowiek zdobywa wiedzę przede wszystkim poprzez język” (*Podstawa programowa*, s. 620).

Polskie poszukiwania odpowiedzi na pytanie o cel i sposób kształcenia językowego na początku XXI wieku nie są odosobnione. Tendencje zjednoczeniowe w obrębie Unii Europejskiej doprowadziły do współpracy w tym zakresie wielu państw. Jednym z intensywnie rozwijających się międzynarodowych programów edukacyjnych w zakresie kształcenia językowego jest program Language Awareness, którego źródłem stała się reforma szkolnictwa angielskiego.

W latach siedemdziesiątych w Wielkiej Brytanii prowadzono zleczone przez rząd badania nad jakością kształcenia językowego w szkole. Wyniki były alarmujące. Raport Bullocka (1975) wyraźnie wskazywał na potrzebę zreformowania kształcenia językowego i sugerował konkretne rozwiązania w celu polepszenia jego stanu. Podstawowym postulatem Bullocka było uczynienie kształcenia językowego składnikiem całego programu nauczania (*language across the curriculum*) i włączenie elementów lingwistyki do przygotowania zawodowego wszystkich nauczycieli.

W drugiej połowie lat osiemdziesiątych rząd angielski zlecił kolejne badania nad jakością kształcenia językowego. Raporty Kingmana (1988) i Coxa (1989) analizowały sytuację nauczania języka angielskiego jako ojczystego, a raport Harrisa (1990) — sposób nauczania języków obcych. Poczynione obserwacje

¹ Dyskusja na ten temat toczyła się głównie na łamach „Polonistyki”, por. następujące numery tego pisma: 5/1994, 8/1995, 4/1996 oraz 9/1998.

jednoznacznie wskazywały na konieczność zmian², a lekarstwem na bolączki niedoskonałego systemu edukacji miały być dwie koncepcje kształcenia językowego: *Knowledge about Language* (KAL) oraz *Language Awareness* (LA), często łączone w jeden program (zob. Tulasiewicz 1993a). KAL (termin stosowany przez Kingmana i Coxa) eksponuje rolę wiedzy o języku (a więc na plan pierwszy wysuwa aspekt poznawczy), a LA (termin stosowany przez Harrisa) — rolę świadomości i wrażliwości językowej (z wyeksponowanym aspektem wychowawczym). Obydwa łączą elementy wiedzy socjolingwistycznej. Pewne wpływy programu KAL/LA (m. in. ograniczanie roli standardu językowego, zwrócenie uwagi na konieczność kształtowania odpowiedniej postawy wobec innych języków i odmian języka ojczystego) można dostrzec w pierwszej angielskiej ogólnopństwowej podstawie programu szkolnego (*National Curriculum*) z 1990 roku (zob. *English in the NC*).

Sam termin „language awareness” narodził się wcześniej. Jego źródłem jest książka Erica Hawkinsa (1984). Hawkins nazywał raport Bullocka wielką straconą okazją, gdyż jego postulaty nie zostały wprowadzone w życie. Koncepcja poprawy jakości kształcenia językowego zaproponowana przez Hawkinsa to program edukacyjny do realizacji w ramach różnych przedmiotów, nazywany przez niego *Awareness of Language*, a przez jego kontynuatorów *Language Awareness* (LA). Hawkins traktował LA jako pomost łączący różne aspekty edukacji językowej (takie jak: język angielski, języki obce, języki mniejszości narodowych, angielski jako język drugi, łacina) do tej pory nauczane w izolacji.

Najprościej cel koncepcji Hawkinsa można wyrazić zdaniem: zainteresować językiem, polepszyć sprawność posługiwania się nim i kształtować właściwe postawy wobec zjawisk dotyczących języka. Realizacji tego celu miałyby służyć nieustanna refleksja nad żywym językiem oraz wzbogacenie edukacji językowej o nowe treści. Wśród nich Hawkins wymieniał takie zagadnienia jak: specyfika ludzkiego języka, sposoby uczenia się i przyswajania języka, różnice między językiem pisanym i mówionym (np. chronologiczne, socjologiczne i logiczne związki między mową a pismem, komunikacja pozawerbalna, alfabety stosowane do zapisu tekstu w różnych językach), pokrewieństwo języków (języki Europy i świata, porównywanie dwóch języków) oraz zasady funkcjonowania języka. Ostatni z wymienionych tematów w dotychczasowej praktyce szkolnej kojarzony był z nudną, trudno przystępną wiedzą gramatyczną. W koncepcji LA gramatyka nie jest traktowana jako wykaz reguł i terminów do przyswojenia, ale jako samodzielne odkrywanie reguł działania języka i ich wyjaśnianie.

Wśród nowych treści znalazły się również zagadnienia z zakresu socjolingwistyki. Ich wprowadzenie do szkół Hawkins uzasadniał doniosłą rolą, jaką język odgrywa w życiu jednostki. To od stopnia opanowania jego standardowej odmiany zależy powodzenie ucznia w nauce³, a później również awans społeczny dorosłego (np. dostęp do wyższych stanowisk). W celu poprawiania sprawności wypowiedzania się uczniów w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych Haw-

² Między innymi mocno krytykowano zdominowanie języka angielskiego na wyższym etapie edukacji przez kształcenie literackie.

³ Współzależność między sprawnością językową dziecka (umiejętnościami mówienia, słuchania, czytania i pisania) a jego zdolnością do uczenia się była dla Bullocka ważkim argumentem przemawiającym za koniecznością zreformowania kształcenia językowego.

kins proponował kierować ich refleksję na zagadnienia społecznego i okolicznościowego zróżnicowania języka.

W szkolnictwie angielskim, w którym dla wielu uczniów język angielski nie jest językiem ojczystym⁴, treści te nabrały szczególnego znaczenia. Hawkins adresował swą książkę przede wszystkim do tych, których wychowankowie pochodzą ze środowisk zróżnicowanych językowo (*pupils from a diversity of language backgrounds*) albo posługują się w domu odmianą niestandardową angielszczyzny (*children who speak a 'non-standard' dialect at home*) (Hawkins 1992: 1). Program miał więc wyraźny aspekt wychowawczy i praktyczny: świadomość językowa traktowana tu była jako broń przeciw uprzedzeniom kulturowym (a więc często uprzedzeniom wobec ludzi władających innym językiem) oraz jako czynnik prowadzący do wzrostu kompetencji komunikacyjnych; co więcej — wiązana była nie tylko z coraz większą sprawnością posługiwania się językiem ojczystym, ale miała też (m. in. poprzez ukazywanie funkcji poszczególnych elementów języka, naukę rozpoznawania jego struktur, budzenie świadomości na temat sposobów przyswajania języka przez dziecko) ułatwiać naukę języków obcych.

Koncepcja KAL/LA trafiła na podatny grunt i — jak wspomniałam — znalazła swój oddźwięk w programie nauczania języka angielskiego. W latach 1989–1992 w szkołach Anglii i Walii realizowano projekt o nazwie *Language in the National Curriculum* (LINC). Jego celem było propagowanie zaleceń zawartych w *National Curriculum*, a mianowicie integrowania wiedzy o języku z innymi elementami programu, wprowadzania wiedzy o języku w realnych sytuacjach komunikacyjnych zamiast wykonywania sztucznych, formalnych ćwiczeń oraz nauczania poprzez często doraźną, ale stale powracającą refleksję nad językiem. W projekt LINC włączyło się wielu nauczycieli, a jego efektem były między innymi publikacje ilustrujące różne drogi realizacji zaleceń programowych dotyczących wiedzy o języku. Jedną z takich pozycji zaprezentuję poniżej, aby pokazać, iż program KAL/LA nie powinien być utożsamiany z próbą wprowadzania do szkoły uniwersyteckiego kursu językoznawstwa czy też przywrócenia formalnych ćwiczeń z gramatyki (a takie obawy mieli przeciwnicy wzbogacania programów szkolnych o nowe treści językowe).

W zbiorowej pracy pod redakcją Baina, Fitzgerald i Taylora (1992) zostały przedstawione sposoby wprowadzania zagadnień językowych w tok lekcji i pracy nad nimi. Propozycje są różnorodne i dotyczą wszystkich etapów obowiązkowego kształcenia (*National Curriculum* obejmuje dzieci w wieku od 5 do 16 lat). Dzieci w szkole podstawowej, pisząc wstępną wersję własnej książki, mają okazję do refleksji nad różnicami występującymi między językiem mówionym i pisanym oraz ćwiczą pisanie ukierunkowane na cel wypowiedzi, jej okoliczności i odbiorcę (Pat Baldry, *Knowledge about language in an infant classroom*). W innej klasie dzieci, budując słownik wyrazów używanych przez nich, ale nie pojawiających się w wypowiedziach dorosłych, uczą się posługiwania słownikami różnych typów oraz dyskutują o słownictwie ograniczonym środowiskowo i o tym, jak język ewoluuje (Alison Sealey, *The Dazzlers' Dictionary*). W szkole średniej młodzież, przygotowując się do recytacji wiersza, zastanawia się nad rolą gestu, „języka

⁴ Wielonarodowość uczniów ma rozmiar zaskakujący dla obserwatora z zewnątrz, por. Saloni (1999: 72).

ciała” (*body language*) i intonacji w komunikacji, a także nad postawami wobec ludzi posługujących się niestandardową odmianą angielszczyzny (Shabanah Waheed, *The two worlds of language*). Czternastolatki, rozmawiając o książce Szekspira, uczą się odróżniać fakty od opinii oraz dyskutują o tym, jak język może łączyć i dzielić ludzi (Kate Hirom, „*You taught me language...*”. *Language and power in „The Tempest”*).

W prezentowanych w książce *Looking into language* przykładach lekcji uderza dbałość o motywowanie uczniów do poznawania języka. Sprzyja temu odwoływanie się bezpośrednio do doświadczeń językowych uczniów, zachęcanie ich do samodzielnych badań i samodzielnego odkrywania gramatyki. Na takich lekcjach istotniejsza jest zdolność do refleksji niż reprodukcja przekazywanych wcześniej przez nauczyciela treści. O ostatecznym przebiegu zajęć decydują uczniowie (ich reakcje, zaciekawienie, pytania), a materiałem językowym nie są ćwiczenia gramatyczne, ale żywy język w kontekście. Z koncepcją LA wiąże się więc nie tylko wprowadzanie nowych treści, ale i proponowanie nowych metod pracy nad językiem.

W czasie, kiedy omawiane koncepcje kształcenia językowego pojawiały się w Wielkiej Brytanii, nastąpiły znaczące zmiany sytuacji politycznej w Europie. Tendencjom zjednoczeniowym, wiążącym się m. in. z umiejętnościami porozumiewania się w środowisku różnojęzycznym, towarzyszyły próby odpowiedzi na pytanie o kształt edukacji językowej w wielokulturowym i wielojęzycznym społeczeństwie. Koncepcja *Language Awareness*, z jej przekonaniem o przydatności wiedzy o języku w nauce języków obcych oraz nastawieniem na kształtowanie tolerancyjnych postaw ludzi przebywających w wielojęzycznym środowisku, doskonale pasowała do kształtu zmieniającej się Europy (zob. Berlińska 1996; Tulasiewicz 1933b; Tulasiewicz, Adams 1998), dlatego też znalazła wielu zwolenników również poza granicami Wielkiej Brytanii. Obecnie koncepcja *Language Awareness* wzbogaca międzynarodowe programy edukacyjne wspierane przez Unię Europejską.

O zainteresowaniu koncepcją LA świadczy fakt, iż jest ona stałym tematem na międzynarodowych spotkaniach organizowanych w Amsterdamie od 1997 roku przez International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE). Celem zawiązanego w 1994 roku stowarzyszenia było zainicjowanie międzynarodowej współpracy specjalistów w dziedzinie uczenia się i nauczania języka ojczystego. Sieć kontaktów i zwoływane raz na dwa lata konferencje mają sprzyjać wymianie doświadczeń nauczycieli języka ojczystego z całego świata oraz promowaniu teoretycznych i empirycznych badań w tym zakresie. Na konferencjach organizowanych przez IAIMTE uczestnicy pracują w grupach zajmujących się następującymi tematami: pisanie; czytanie; mówienie i słuchanie; piśmiennictwo, literatura, film i inne media; *Language Awareness* i nauczanie języka; polityka edukacyjna; podręczniki do nauczania języka ojczystego⁵.

Innym przykładem popularności koncepcji LA poza granicami Wielkiej Brytanii jest stworzona w 1994 roku przez pedagogów i nauczycieli akademickich z czterech ośrodków: Cambridge (Wielka Brytania), Mainz (Niemcy), Calgary

⁵ Więcej informacji na temat IAIMTE można znaleźć w Internecie na stronie: www.iilo.uva.nl/projecten/iaimte.

(Kanada) i Białegostoku (Polska) grupa pod nazwą Language Awareness Study Group (LASG) (zob. Tulasiewicz 1997b). Od sześciu lat członkowie LASG, spotykając się na nieformalnych seminariach, dyskutują o własnej koncepcji LA, prowadzą wykłady na ten temat na uniwersytetach wymienionych wyżej miast i inicjują lokalne projekty dotyczące edukacji językowej.

W ujęciu grupy LA to program dotyczący języka, ale oznaczający coś więcej niż tylko lingwistykę, gdyż skierowany na uświadamianie roli języka w życiu codziennym, w kulturze, polityce (Labercane 1994). Zainteresowania LASG skupiają się na edukacji językowej w środowisku wielokulturowym. Członkowie LASG uważają, że szczególną uwagę należy poświęcać dzieciom z mniejszości językowych i etnicznych oraz ze środowisk gwarowych. Ich program kładzie nacisk na kwestie wychowawcze: na krzewienie postaw tolerancji językowej i zrozumienia specyfiki innych kultur, i — podobnie jak w koncepcji Hawkinsa — nie wiąże się z konkretnym przedmiotem, lecz traktowany jest jako wymiar edukacyjny (jego wprowadzenie miałyby się odbyć bez zwiększania liczby godzin).

Przekonanie o wpływie świadomości językowej na sprawność komunikowania się członkowie LASG mieli okazję weryfikować podczas realizacji swych projektów w szkołach Wielkiej Brytanii (Hertfordshire), Kanady (Calgary, Edmonton) i Niemiec (Mainz)⁶. Uczestnicy projektów LASG potwierdzają korzystny wpływ programu LA na uczniów. Z ich obserwacji wynika, iż LA w nauce języka ojczystego wspomaga kompetencję użytkowników języka, polepsza wiedzę na temat przyswajania języka ojczystego, przez co ułatwia przyswajanie języka obcego (uczący się zaczyna dostrzegać różnice i podobieństwa między językami, rozpoznaje wzorce itp.) oraz rozwija tolerancję w stosunku do języków obcych i dialektów, a przez to prowadzi do lepszego porozumienia rozmówców (zob. Tulasiewicz 1997a: 394).

Narodziny i ewolucja programu LA przypominają w pewnym stopniu działania reformatorskie w ostatnim dziesięcioleciu w Polsce. Program LA w Wielkiej Brytanii narodził się jako odpowiedź na społeczne zapotrzebowanie polepszenia jakości kształcenia językowego. Nikt nie miał wątpliwości, że coś trzeba zmienić, natomiast kierunek i kształt tych zmian były przedmiotem wielu dyskusji. Sam termin LA — najogólniej rozumiany jako wrażliwość, wyczulenie na kwestie językowe — pojawiał się różnych znaczeniach, ale może być chyba traktowany jako synonim starań o poprawę edukacji językowej.

Unowocześnienie edukacji językowej było również jednym z podstawowych zadań polskich reformatorów. Najpopularniejsze w latach dziewięćdziesiątych programy języka polskiego⁷ krytykowano za niesfunkcjonalizowane nauczanie gramatyki (szczególnie w szkole podstawowej) oraz dominację kształcenia literackiego (szczególnie w liceum). Na łamach polskich pism metodycznych przetoczyła się fala gorącej dyskusji i choć poglądy dyskutantów różniły się czasem od siebie znacznie, to jednak łączyło ich przekonanie o wadze kształcenia językowego i konieczności zreformowania jego dotychczasowego kształtu. Co ciekawe, wśród tych wypowiedzi nie brakowało głosów, które doskonale odpowiadają

⁶ Więcej informacji o projektach LASG (a także o członkach grupy) można znaleźć w Internecie na stronie: www.uni-mainz.de/FB/Philosophie_Paedagogik/agas.

⁷ Zob.: *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII*, Warszawa 1990 oraz *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, Warszawa 1990.

prezentowanej w niniejszym tekście koncepcji kształcenia językowego (por. np. Zgółka 1995). Również cele tego kształcenia zapisane w nowej *Podstawie programowej*; takie jak kształtowanie refleksyjnego stosunku do języka, funkcjonalizowanie wiadomości, nauczanie komunikacyjne, są bardzo bliskie celom, jakie stawiali koncepcji LA jej twórcy.

Koncepcja LA odpowiada kierunkowi zmian, jaki zainicjowała reforma szkolnictwa w Polsce. Wprowadzenie nowej podstawy programowej w naszym kraju nie przerywa dyskusji nad kształtem edukacji językowej, podobnie jak wprowadzenie *National Curriculum* w Wielkiej Brytanii nie przerwało dyskusji nad programem KAL/LA. Wymiana doświadczeń w zakresie edukacji językowej może przynieść korzyści dla każdej ze stron uczestniczącej w takiej wymianie.

Dydaktyka każdego języka ojczyzno ma swoją specyfikę i tradycję, także realia szkolnictwa w każdym kraju są inne, na przykład w Polsce nie występuje w takim natężeniu jak w Wielkiej Brytanii zjawisko wielojęzyczności uczniów i nauczycieli. Jednakże i Polskę, jako przyszłego członka Unii Europejskiej, czeka zwiększone zapotrzebowanie na specjalistów posługujących się biegle kilkoma językami, zdolnych do pracy w różnych krajach Europy. Jest to nowe wyzwanie dla edukacji językowej, której jednym z celów będzie takie kształcenie językowe, które w przyszłości pozwoli tolerancyjnym i otwartym wobec innych kultur młodym ludziom efektywnie uczyć się języków obcych. Program LA, z takimi elementami jak refleksja nad sposobami akwizycji języka czy zróżnicowaniem i pokrewieństwem języków, z pewnością pomoże w realizacji tych celów.

Koncepcja *Language Awareness*, wyrosła na gruncie dydaktyki brytyjskiej, okazała się inspirująca dla wielu nauczycieli także poza granicami macierzystego kraju i zainicjowała międzynarodową współpracę w zakresie edukacji językowej. Reforma polskiego szkolnictwa była koniecznością. Stała się również szansą na bliższe związki polskiej dydaktyki z dydaktyką europejską⁸.

Bibliografia

- Bain, Fitzgerald, Taylor (1992): R. Bain, B. Fitzgerald, M. Taylor (eds), *Looking into Language. Classroom Approaches to Knowledge about Language*, London — Sydney — Auckland.
- Berlińska (1996): A. Berlińska, *Koncepcja Language Awareness a pedagogika językowa*, [w:] *O narodowy i europejski wymiar edukacji literackiej i językowej*, red. M. Sinica, Zielona Góra, s. 177–184.
- Bullock (1975): *A Language for Life [The Bullock Report]*, London: HMSO.
- Cox (1989): *National Curriculum English Working Group English from Ages 5 to 16 [Cox Report]*, London: Department of Education and Science.
- English in the NC: English in the National Curriculum* (1990); [polskie tłumaczenie:] *Język angielski w nauczaniu powszechnym 6–16 w Wielkiej Brytanii*. Wersja z marca 1990, tłum. Z. Saloni, red. M. Sobocińska, J. Wojczakowski, CODN, Warszawa 1994.

⁸ Serdecznie dziękuję dr Annie Berlińskiej za instruktywne uwagi i udostępnienie mi anglojęzycznych materiałów.

- Harris (1990): *Modern Foreign Languages for Ages 11 to 16* [Harris Report], London: Department of Education and Science.
- Hawkins (1992): E. Hawkins, *Awareness of Language. An Introduction*, Revised Edition, Cambridge.
- Kingman (1988): *Report on the Committee of Inquiry into the Teaching of the English Language* [Kingman Report]. London: Department of Education and Science.
- Labercane (1994): G. Labercane, *What is Language Awareness?*, „Language Awareness Newsletter: Theory and Practice”, Vol. 1, No. 1, s. 2.
Podstawa programowa: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów, „Dziennik Ustaw” nr 14, 23.02.1999.
- Saloni (1999): Z. Saloni, *O nauczaniu języka ojczystego w Anglii*, „Polonistyka” 2, s. 72–76.
- Tulasiewicz (1993a): W. Tulasiewicz, *Knowledge about Language/Language Awareness — A New Dimension in School Language Curriculum*, „Curriculum and Teaching”, Vol. 8, No 1, s. 3–18.
- Tulasiewicz (1993b): W. Tulasiewicz, *The European Dimension and The National Curriculum*, [w:] A. S. King, M. J. Reiss, *The Multicultural of the National Curriculum*, London — Washington.
- Tulasiewicz (1997a): W. Tulasiewicz, *Language Awareness: a new literacy dimension in school language education*, „Teacher Development”, Vol. 1, No. 3, s. 393–404.
- Tulasiewicz (1997b): W. Tulasiewicz, *Language Awareness Study Group: an international inquiry into language education. A communication*, „Compare”, Vol. 27, No. 1, s. 91–93.
- Tulasiewicz, Adams (1998): W. Tulasiewicz, A. Adams, *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*, London.
- Zgółka (1995): T. Zgółka, *Kształcenie językowe w szkole a językoznawstwo współczesne*, [w:] *Zjazd polonistów (Zagadnienia edukacyjne)*. Materiały pod red. B. Chrząstowskiej i Z. Urygi, Kraków, s. 121–133.