

MAŁGORZATA K. FRĄCKIEWICZ
Uniwersytet w Białymstoku, Białystok

Treści kształcenia językowego w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego a nauka o języku w szkole (na przykładzie wybranych programów nauczania języka polskiego)

STRESZCZENIE: Celem opracowania jest wskazanie obszarów (treści programowych) kształcenia językowego, jakie realizuje się w ramach kształcenia polonistycznego (nauczanie fonetyki, fleksji, słowotwórstwa), w konfrontacji z treściami tego kształcenia wpisanymi do podręczników nauki języka polskiego jako obcego. Chodzi o wyodrębnienie obszarów (treści) koniecznych w nauce języka ojczystego jako podbudowy m.in. do świadomej nauki języków obcych. Ważne jest tu także wskazanie potrzeby ciągłości w nauce tzw. gramatyki języka ojczystego na wszystkich etapach edukacyjnych. Wydaje się, że świadomość w tym zakresie jest niedostateczna, co przejawia się między innymi w „ograniczonym” zakresie treści z nauki o języku, realizowanych na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, w niewłaściwym rozumieniu pojęcia *kompetencja komunikacyjna* oraz w braku współpracy między polonistami i nauczycielami języków obcych.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie językowe, nauka o języku, kompetencja komunikacyjna, program nauczania, podręcznik

1. Wprowadzenie

Kształcenie językowe stanowi jeden z podstawowych komponentów kształcenia polonistycznego¹, którego wyodrębnienie przydaje się do rozmaitych opisów, lecz nie służy budowaniu właściwego, pełnego jego rozumienia w odniesieniu do nauki języka polskiego jako przedmiotu², który integruje różne treści i ma za zadanie kształcenie różnych umiejętności, podporządkowując je (w założeniach i raczej na poziomie deklaracji niż w szkolnej praktyce) wykształceniu *kompetencji komunikacyjnej*³. Wskazanie obszarów (treści) kształcenia językowego, jakie realizuje się w ramach kształcenia polonistycznego (np. nauczanie fonetyki, fleksji, słowotwórstwa czy składni, np. w formie ćwiczeń gramatycznych, ćwiczeń gramatyczno-stylistycznych, ćwiczeń kompozycyjnych, ćwiczeń słownikowych i frazeologicznych), w konfrontacji z treściami tego kształcenia wpisanymi do podręczników nauki języka polskiego jako obcego, ukazuje to, co stanowi istotę kształcenia językowego, czyli podporządkowanie nauki języka kształceniu *kompetencji komunikacyjnej*⁴. W takim kontekście kształcenie językowe to fundament, podstawa działań nauczyciela, który świadomie kształci *kompetencję komunikacyjną* swoich uczniów.

- 1 Maria Nagajowa (1995: 60-61) definiuje je jako „dział nauczania języka polskiego, w którego skład wchodzi: ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, nauka o języku oraz ortografia i interpunkcja”.
- 2 W wielu programach nauczania dodatkowo podkreśla się, że np.: „Formacyjny charakter programu nakłada obowiązek całościowego nauczania języka polskiego, co w praktyce oznacza, iż kształcenie językowe ma być ściśle zintegrowane z kształceniem literacko-kulturowym i samokształceniem” (Chrabąszcz, 1998: 8), co wydaje się oczywiste.
- 3 Wg wikipedia.org/wiki/Kompetencja_komunikacyjna (dostęp: 21.04.2015): kompetencja komunikacyjna to „jednostkowa umiejętność używania języka odpowiednio do odbiorcy oraz do okoliczności towarzyszących procesowi komunikacji. Kompetencja ta oznacza więc umiejętność stosowania reguł gramatycznych, konstruowania wypowiedzi poprawnych i adekwatnych do danej sytuacji. Podstawową jednostką kompetencji komunikacyjnej jest wypowiedź”. Jako pierwszą definicję tego pojęcia podano objaśnienie, jakie znajdziemy w ogólnie dziś dostępnym źródle, ponieważ wydaje się, że obecnie ono kształtuje w znacznej mierze świadomość współczesnych. W definicji popularyzowanej przez opracowania profesjonalne czytamy, że jest to „manifestowana poprzez mówienie zdolność do autoprezentacji (zależnej od okoliczności i rozmówców)”, zaś kompetencja językowa to „immanentna wiedza o własnym języku, jego znajomość, manifestowana przez osoby mówiące i słuchające” (Franke, 2012: 121).
- 4 Tak pojęte kształcenie nie obciąża polonisty np. przekazywaniem wiedzy i kształceniem umiejętności z zakresu kultury, filozofii czy teorii literatury, lecz koncentruje się na komponentach kompetencji komunikacyjnej. Niestety, praktyka szkolna, treści wpisane w programy nauczania, materiał zawarty w podręcznikach zmusza do zastanowienia, „czy aby lekcje języka polskiego jeszcze uczą kultury i języka rdzennego, czy tylko biernie przyglądają się zanikowi językowych kompetencji uczniowskich, by pracowicie i skutecznie mierzyć w testach kompetencyjnych i maturalnych narastającą nieudolność posługiwania się językiem ojczystym”, jak zauważa Marek Pieniżek (2014: 13).

Kompetencja językowa, czyli znajomość podstaw systemu języka, pozwala np. na konstruowanie gramatycznie poprawnych zdań i ich właściwe rozumienie, bo wiedza językowa przekłada się na umiejętności. Tak to też jest przedstawiane w programach nauczania języka polskiego dla szkół ponadgimnazjalnych, w których wyodrębnia się obszary (treści) konieczne w nauce języka ojczystego także jako podbudowy do świadomej nauki języków obcych. Trzeba jednak zauważyć⁵, jak ważne jest tu – w praktyce pomijane – wskazanie na potrzebę ciągłości, np. w nauce tzw. gramatyki języka ojczystego na wszystkich etapach edukacyjnych, do której zobowiązuje m.in.⁶ zapis:

Ze względu na konieczność zachowania ciągłości i spójności między poszczególnymi etapami kształcenia należy stosować odpowiednio zasady ogólne kształcenia przyjęte dla szkoły podstawowej i gimnazjum. Nauczanie i wychowanie na kolejnym etapie kształcenia stanowi naturalną konsekwencję w stosunku do nauczania i wychowania na poprzednim etapie kształcenia. (Podstawa, 2002)

Wydaje się, że świadomość w tym zakresie jest niedostateczna, co przejawia się między innymi w „ograniczaniu” treści z nauki o języku realizowanych na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, w braku współpracy między polonistami i nauczycielami języków obcych, czy też w samej interpretacji pojęcia *kompetencja komunikacyjna*⁷. Tymczasem jest to rzecz podstawowa, podkreślana w podstawach programowych od 1999 roku⁸, w których znajdujemy informację, że celem kształcenia jest przede wszystkim rozwijanie kompetencji komunikacyjnej⁹, która przejawia się w umiejętności mówienia, słuchania, czytania i pisania w zróżnicowanych

5 W niektórych programach nauczania znajduje się wskazanie na to, że „IV etap edukacyjny tworzy spójną całość z kształceniem na poprzednich etapach, a zwłaszcza z kształceniem na poziomie gimnazjalnym. Obowiązkiem nauczyciela jest więc diagnoza postaw, wiedzy i umiejętności uczniów w stosunku do osiągnięć określonych na wcześniejszym etapie kształcenia” (Chrabąszcz, 1998).

6 Podstawową zaś sprawą jest tu stosowanie zasad kształcenia (np. zasady trwałości wiedzy, systematyczności) nakazujących – z punktu widzenia metodyki – powtarzanie i utrwalanie treści i umiejętności, które już zostały wpojone i wykształcone (Okoń, 1995).

7 W potocznym rozumieniu tę kompetencję utożsamia się z kompetencją językową, mówiąc o kompetencji komunikacyjnej jako o czymś oczywistym, znanym powszechnie, bez objaśniania, zob. np. Podstawa, 2008.

8 Por. Podstawa (1999) oraz kolejne uzupełniane i modyfikowane podstawy programowe wraz z *Podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów* z 2008 roku (Podstawa, 2008).

9 Wspiera ją również kształcenie tzw. umiejętności kluczowych, ponadprzedmiotowych, pośród których znajduje się umiejętność komunikowania się.

sytuacjach komunikacyjnych. Mówi się w nich o zainteresowaniu ucznia językiem postrzeganym jako element dziedzictwa kulturowego. W przedstawionej tak perspektywie wiedza o języku ojczystym jest traktowana m.in. jako pomoc w nauce języków obcych oraz źródło wiedzy o sposobach widzenia i integrowania świata¹⁰. Niekiedy wskazuje się na *kompetencję komunikacyjną*, mówiąc o „umiejętności komunikowania się w języku ojczystym zarówno w mowie, jak i w piśmie” (Chrabąszcz, 1998: 5).

2. Definicje pojęć ważnych dla nauczyciela polonisty

U Noama Chomsky’ego, który zdefiniował kompetencję językową, opisując ją jako „abstrakcyjną umiejętność idealnego rodzimego użytkownika, który, będąc członkiem homogenicznej społeczności, dzięki znajomości określonego zbioru elementów znaczących i funkcjonalnych oraz reguł ich łączenia, może tworzyć i rozumieć nieskończenie wiele poprawnych pod względem gramatycznym struktur językowych” (Seretny, 2011: 21), znajdujemy pierwszą i podstawową informację na temat omawianej kompetencji. W opracowaniach innych językoznawców pojawia się termin *kompetencja komunikacyjna*¹¹ jako „świadoma lub nieświadomiana wiedza o regułach używania języka w różnych sytuacjach stwarzanych przez daną wspólnotę społeczną” (Skudrzykowa, Urban, 2000: 86). Według najnowszych opracowań dydaktycznych, popularyzowanych m.in. w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ, 2003: 20), przedstawiany termin definiuje się jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawność i umiejętność oraz cechy charakteru danej osoby”, które są uznawane za czynniki determinujące jej sposób działania. Przywołany *Opis kształcenia* wyodrębnia dwa komponenty *kompetencji komunikacyjnej*. Są to: kompetencje ogólne, w skład których wchodzi wiedza deklaratywna i wiedza proceduralna,

10 Charakter spiralno-liniowy programów nauczania języka polskiego również zakłada zachowanie ciągłości nauczania, powtarzanie szczególnie ważnych treści i utrwalanie umiejętności, które miały być kształcone na niższych poziomach edukacyjnych. Programy nauczania zakładają powrót do ważnych treści, ponieważ „Szkoła ponadgimnazjalna to wzmacnianie fundamentu wiedzy ogólnej, którą uczeń nabył w okresie gimnazjum, pogłębianie wiedzy i umiejętności oraz budowanie świadomości językowej i kulturowej” (Chrabąszcz, 1998: 8).

11 Pojęcie to zawdzięczamy antropologowi Dellowi Hymesowi. „Teoretyczny model kompetencji komunikacyjnej Hymesa okazał się bardzo atrakcyjny ze względu na szerokie rozumienie procesu porozumiewania się oraz podkreślanie jego złożoności. Autor zauważył, że wszelka analiza zjawisk językowych nie powinna być oderwana od uwarunkowań społecznych i kulturowych” – jak objaśnia Czechowska (2004, 15). Autorka ta szeroko analizuje w swoim opracowaniu przywołane tu pojęcie; por. też: Miodunka (1987).

cechy osobowościowe, umiejętność uczenia się, oraz kompetencje językowe¹², czyli lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne.

Językowe kompetencje komunikacyjne odnoszą się np. do **kompetencji fonologicznej**¹³, ponieważ:

elementem kompetencji socjolingwistycznych są rejestry i odmiany regionalne, niezwykle ważne w polszczyźnie odnośnie do wymowy¹⁴, natomiast w skład kompetencji pragmatycznych wchodzi kompetencje: dyskursywna i funkcjonalna – zahażające m.in. o problematykę poprawności czy użyteczności. (Biernacka, 2013: 76)

12 W ESOKJ (2003: 110) mówi się też o kompetencji tekstowej, która stanowi pewien element kompetencji komunikacyjnej, i łączy się w wymiarze pragmatycznym z tworzeniem i percepcją.

13 „Kompetencją fonologiczną nazywa się znajomość systemu fonologicznego i umiejętność różnicowania i wypowiedzania dźwięków mowy, która umożliwia właściwe, niezaburzające komunikacji posługiwanie się językiem. W *Systemie opisu* odnajdujemy kilka ogólnych elementów składających się na tę kompetencję, bowiem aby się nią wykazać, uczący się musi posiadać umiejętność odbioru i produkcji” (Biernacka, 2013: 76)

– „jednostek dźwiękowych języka (fonemów) i ich realizacji w danym kontekście (allofonów);

– cech fonetycznych wyróżniających fonemy (cechy dystynktywne, np. dźwięczność, zaokrąglenie, nosowość, eksplozywność);

– fonetycznej kompozycji słów (struktura sylab, sekwencja fonemów, akcent, ton);

– fonetyki zdaniowej (prozodii), obejmującej: akcent i rytm zdaniowy, intonację;

– redukcji fonetycznej, obejmującej: redukcje samogłosek, zróżnicowanie na formy mocne i słabe, asymilację, elizję” (ESOKJ, 2003: 105).

Dalej Biernacka (2003: 67) komentuje tę definicję, stwierdzając, że dotyczy ona umiejętności percypowania i artykułowania w języku obcym zarówno elementów dotyczących płaszczyzny segmentalnej, jak i supersegmentalnej języka, przy czym w obrębie polszczyzny omija się m.in. iloczasy czy inne elementy tworzące świadomość językową na poziomie artykulacji jednostek języka ojczystego, co nie wydaje się słuszne, jeśli odwołamy się np. do cech fonetycznych polszczyzny regionalnej, kodowanych w języku wielu uczniów polskich szkół (por. np. Synowiec (1999) czy Czastka-Szymon, Synowiec (1996).

14 Np. w dialekcie mazowieckim, w gwarze łomżyńskiej, występuje mylenie szeregów spółgłosek twardych, np. *g, k* z miękkimi *g', k'*. Mieszkańcy tego regionu mówią: *ogień* zamiast *ogień* czy *kedy* zamiast ogólnopolskiego *kiedy*. Odnoszone a w wygłosie to również cecha charakterystyczna wymowy mieszkańców tego terenu, spośród których wielu reprezentantów różnych środowisk mówi (a często też pisze, przez co ujawnia się zależność między elementami systemu językowego) np. *ido, so, czytajo* zamiast ogólnopolskich ich realizacji *idą, są, czytają*. Na poziomie artykulacji najtrudniej weryfikować umiejętności językowe ucznia z zakresu fonetyki. Kształcenie to wymaga od nauczyciela szczególnych kompetencji. Natomiast nie zawsze dysponuje on odpowiednimi warunkami, umiejętnościami i wiedzą, aby doskonalić kompetencję fonologiczną ucznia, zaś uczeń nie na każdym poziomie edukacyjnym jest gotów na efektywne w tym zakresie kształcenie. Dlatego jest ważne, by na każdym etapie nauczania nauczyciel czuł odpowiedzialność za ciągłość i konsekwencje w kształceniu kompetencji komunikacyjnej swoich uczniów jako indywidualów i członków pewnej społeczności świadomej językowo w różnym stopniu.

Nauka fonetyki języka ojczystego to ważny wymiar kształtowania świadomości językowej, zaś w odniesieniu do nauki języka obcego odgrywa ważny element procesu glottodydaktycznego. Oparta na wiedzy i umiejętnościach świadoma wymowa znacznie ułatwia proces komunikowania się w danym języku. Swoistość nauczania fonetyki, integracja i interdyscyplinarne podejście do kształcenia w tym zakresie zakłada łączenie doświadczenia ucznia z obserwacją i eksperymentem, wiązanie wiedzy fonetycznej z ortografią i interpunkcją, korzystanie z pomocy dydaktycznych umożliwiających ćwiczenie wielu umiejętności językowych. „Znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku, wyróżnia się m.in. kompetencją fonologiczną, która bezpośrednio odnosi się do podsystemu fonicznego języka, „przy czym m.in. kompetencje ortograficzna i ortopieczna również silnie do niej nawiązują” (Biernacka, 2013: 76).

W kontekście *kompetencji komunikacyjnej* mówi się też o **kompetencji tekstowej**¹⁵ (Grochala, 2013: 303-311). Kompetencja językowa kojarzy się bowiem ze „znajomością oraz umiejętnością stosowania formalnych środków językowych, za pomocą których układa się i formułuje poprawne, sensowne wypowiedzi” (ESOKJ, 2003: 100). W opisie tej kompetencji czytamy, że:

obejmuje znajomość zasad rządzących organizacją dyskursu, a także umiejętność stosowania ich w praktyce. Kohezja odpowiada za wyznaczanie właściwych w danym kontekście relacji semantycznych (jak referencja, substytucja, elipsa, koniunkcja). Czuwa także nad poprawnością tematyczno-rematycznej struktury tekstu. Organizacja retoryczna z kolei monitoruje jego strukturę conceptualną oraz sposób oddziaływania na odbiorcę. Dzięki jej opanowaniu użytkownik wie, jak rozwijać narrację budować opis, porównanie, klasyfikację, jak dokonywać analiz. Umie też we właściwy sposób zaczynać, prowadzić i kończyć rozmowę, a także zwracać uwagę rozmówcy na określone aspekty wypowiedzi, wprowadzać i rozwijać jej określone wątki. (Seretny, 2011: 30)

Te wskazania, określające kompetencję tekstotwórczą, uświadamiają, jak wiele umiejętności ją współtworzy, jak jest ona złożona i jak powiązana licznymi zależnościami z innymi kompetencjami. W wielu opracowaniach znajdujemy refleksje nad poziomem umiejętności komponowania dłuższej wypowiedzi pisemnej uczniów polskich szkół (zob. Czeniek, 2010) i dostrzegamy jej złożoność. Ich autorzy zwracają uwagę m.in. na to,

15 Pojęcie to pojawia się m.in. w modelu kompetencji językowej L. Bachmana. Kompetencja tekstowa w jego opisie stanowi część kompetencji organizacyjnej, wyodrębnionej obok kompetencji gramatycznej.

że wypowiedź pisemna stanowi źródło pozwalające na sprawdzenie, w jakim stopniu uczeń opanował język i jak nim włada, jaką posiada sprawność posługiwania się językiem na poziomie gramatycznym, leksykalnym i stylistycznym. Stwarza też możliwość orientacji w tym, jak opanował on wiedzę i umiejętności z zakresu poprawności zapisu i redagowania tekstu, a więc tego, jak posługuje się regułami ortograficznymi i interpunkcyjnymi, jak opanował technikę zapisu i jak radzi sobie z „budowaniem uporządkowanej, logicznej i spójnej” wypowiedzi (Kietlińska, 2014: 66). Postrzegana w takim kontekście kompetencja tekstowa odsyła do uświadczenia sobie złożoności tego, co nazywa się kompetencją komunikacyjną oraz wskazuje, że język to system.

3. Nauczanie to proces¹⁶

Nauczanie opisuje się jako proces obudowany wieloma czynnikami, które mu towarzyszą i mogą go wspierać lub destabilizować. Wiemy, że mimo wzorcowo opracowywanych programów nauczania, ciekawych podręczników, atrakcyjnych metod i technik kształcenia uzyskiwane wyniki kompetencji językowo-komunikacyjnych uczniów wciąż nie są satysfakcjonujące¹⁷. Na przykład badanie umiejętności tekstotwórczych i językowych maturzystów wykazuje, że ogólnie „sprawność językowa młodych Polaków obniża się”¹⁸. Na przykład w obrębie jej umiejętności tekstotwórczych widać rozmaite braki, m.in. nieumiejętność „budowania dłuższych zdań, logicznie i kompozycyjnie uporządkowanych wypowiedzi” (Krzyżyk, 2010: 149). Ponadto problem „z konsekwentnym przestrzeganiem wyznaczników

16 Procesualny charakter kształcenia znajduje swoje odbicie i konsekwencje w takich z nim powiązanych elementach, jak np. poziomy edukacyjne, zakresy kształcenia na różnych poziomach, treść i jej układ w programach nauczania, podręczniki szkolne w wielu swoich wymiarach itp.

17 Świadczą o tym rozmaite raporty z ewaluacji i badania własne, por. np. *Aneks* (Krzyżyk, 2010: 161-163), czy ewaluacje po egzaminach maturalnych. W jednej z nich czytamy np.: „Trudniejsze dla maturzystów były zadania sprawdzające znajomość zagadnień z zakresu kształcenia językowego. (...) Większość zdających nie potrafiła nazwać zabiegu językowego lub wskazywane przykłady nie odzwierciedlały wymaganej wątpliwości związanej z prezentowanymi sądami”, zob. http://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2013/2013_Matura.pdf, dostęp: 10.05.2015.

18 Np. wyniki matur z 2014 roku pokazują, że 50% zdających ma problem z rozpoznaniem zasady kompozycyjnej tekstu i jej funkcji, a jeszcze mniejsza grupa radzi sobie z rozpoznaniem charakterystycznych cech stylu i języka tekstu, nazywaniem środków językowych i ich funkcji w tekście. Napisanie tekstu uporządkowanego, spójnego, zgodnie z zasadami jego organizacji to umiejętność wykonywana na poziomie 53%, zob. http://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2014/sprawozdanie/Język_pol_ski.pdf, dostęp: 12.05.2015.

wybranego wzorca gatunkowego, określeniem preferowanej strategii „nawadczco-odbiorczej”, „popelniają szereg błędów w zakresie spójności tekstu” (Krzyżyk, 2010: 149-150)¹⁹. Duży wpływ na to ma m.in. polszczyzna mówiona, która uobecnia się w wypowiedziach pisemnych, np. w postaci błędnego szyku wyrazów w zdaniu czy w potoku składniowym. Natomiast u podłoża braku umiejętności tekstotwórczych leżą słabo opanowane umiejętności w zakresie składni²⁰, co z kolei wskazuje, że kształcenie językowe to pewien proces toczący się za pośrednictwem zaplanowanych i systematycznie realizowanych oddziaływań dydaktycznych, dzięki którym konsekwentnie i systematycznie przekazuje się określone treści i kształci umiejętności, służące wyrobieniu właściwych nawyków poprzez planowe ćwiczenia, okazjonalne i sytuacyjne powtarzanie i utrwalanie umiejętności w oparciu o wiedzę ucznia i nauczyciela. Kształcenie na niższym poziomie stanowi podstawę i wsparcie dla kształcenia na poziomie wyższym.

Głównych przyczyn braku wiedzy i umiejętności językowo-komunikacyjnych uczniów współczesnej szkoły upatruje się m.in. w postępie cywilizacyjno-kulturowym, w niewłaściwie prowadzonym procesie dydaktycznym²¹ oraz w tzw. instytucjonalnym uprawomocnieniu (Krzyżyk, 2010: 159-160). Tymczasem zmieniające się warunki kształcenia wymagają stałego diagnozowania potrzeb i problemów procesu dydaktycznego oraz weryfikacji wiedzy językoznawczej i dydaktycznej polonistów, a także umiejętności krytycznego doboru i wykorzystywania środków dydaktycznych (w tym dostępnych na rynku podręczników czy przewodników dla nauczycieli) oraz coraz szerzej stosowanej indywidualizacji w procesie kształcenia językowego ucznia²².

19 W opisie szczegółowym autorka przywołanego opracowania zwraca uwagę na konkretne kwestie, np.: „brak proporcji między poszczególnymi częściami pracy”, brak treściowego związku między nimi, „brak jedności nadawcy”, „kłopoty z poprawną segmentacją tekstu”, „pomijanie w wypowiedzi środków językowych, pełniących funkcję nawiązującą” (Krzyżyk, 2010: 150-151).

20 Szerzej na ten temat: Synowiec (1999).

21 W tym kontekście zwraca się coraz częściej uwagę na brak indywidualizacji w pracy z uczniem, czy też bezkrytyczne korzystanie z niefortunnych rozwiązań metodycznych, jakie proponują niektóre podręczniki i przewodniki metodyczne, por. np. Bednarkowa (2009).

22 Egzamin maturalny wskazuje, że uczniowie mają „niewielką wiedzę o rodzajach i gatunkach literackich”, brak im „umiejętności odczytywania znaczeń przenośnych, skomponowania uporządkowanej wypowiedzi na wskazany temat”, ich wypowiedzi pisemne cechuje „niska sprawność językowa (niepokojąca jest postępująca kolokwializacja języka)”, zob. http://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2013/2013_Matura.pdf, dostęp: 12.05.2015.

4. Podręczniki i programy nauczania

Coraz krytyczniej patrzy się na podręczniki języka polskiego, które wielokrotnie jako główne środki nauczania nie spełniają swoich dydaktycznych funkcji²³, a przecież podręcznik uznaje się za jeden z elementów skutecznego kształcenia, środek dydaktyczny – jeden z najważniejszych (Okoń, 2003: 257), ale także wykładnik treści kształcenia, treści programowych. Jest on traktowany jako pomoc dydaktyczna służąca między innymi do przekazywania określonych treści kształcenia, rzadziej jako pomoc w realizacji metody nauczania. W opisie słownikowym podręcznik to ‘podręczna książka z elementarnym wykładem danego przedmiotu’ (Długosz-Kurczabowa, 2005: 439). W innym miejscu po hasło „podręcznik” czytamy: ‘książka zawierająca zbiór podstawowych wiadomości z zakresu jakiejś nauki’ (Sobol, 2002: 691). W opracowaniu adresowanym do nauczycieli języka polskiego znajdujemy taką oto jego definicję: ‘Podręcznik to przystępnie opracowana książka przeznaczona dla uczniów lub studentów, traktowana jako podstawa do nauki określonych przedmiotów²⁴, w której zwraca się uwagę, że dawniej podręczniki stanowiły „systematyczny wykład podstawowych wiadomości z danej dziedziny, obecnie bywają antologiami tekstów z towarzyszącymi im pytaniami, poleceniami, komentarzami i bogatym materiałem ilustracyjnym” (Bartmiński, 2004: 46), dotyczy to zarówno tych do nauki języka polskiego, jak i tych do nauki języka polskiego jako obcego, które jednak zdają się w sposób bardziej świadomy systematyzować treści kształcenia językowego niż podręczniki do kształcenia językowego dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. W pewnej mierze można je uznać za swego rodzaju wzorzec, jeśli chodzi o łączenie systematycznego wykładu wiadomości o języku z kształceniem umiejętności językowych²⁵. Wyraźnie w nich

23 Np. w recenzji książki poświęconej metodom nauki pisania i czytania w perspektywie podręczników znajdujemy stwierdzenie, że „autorzy podręczników nie traktują nauczania czytania i pisania jako procesu długofalowego, który wymaga opracowań systemowych”, co skutkuje wieloma błędami i brakami, jakie w konsekwencji zakłócają kształcenie umiejętności czytania i pisania (Krasowicz-Kupis, 2012).

24 Tę refleksję także można odnieść np. do kształcenia umiejętności mówienia i innych, służących doskonaleniu umiejętności językowych i w konsekwencji kształtujących *kompetencję komunikacyjną*.

25 Książka *Polski krok po kroku* to „nowoczesny podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla dzieci i młodzieży w wieku 10-15 lat. Ciekawe, motywujące i pełne humoru lekcje zachowują właściwe proporcje między gramatyką, słownictwem oraz doskonaleniem wymowy i umiejętności komunikacyjnych. Od samego początku bazują tylko na języku polskim, dzięki czemu zachęcają młodych ludzi do mówienia i myślenia wyłącznie w tym

widać, że prymarne znaczenie ma kształcenie językowe i integralne pojmowanie języka, literatury, kultury jako elementów służących właściwej komunikacji. Wiedza o języku i umiejętności językowo-komunikacyjne wzajemnie się uzupełniają i wspierają, ponieważ funkcjonalnie jest w nich traktowana tzw. gramatyka. Zwraca się też uwagę na tekst, co jest motywowane swego rodzaju funkcjonalnym tekstocentryzmem²⁶. Wyraźnie wskazuje się również na potrzebę systematycznego rozwijania słownictwa ucznia, co w nauczaniu języka polskiego jako ojczystego, zdaje się dominować nie zawsze w sposób właściwy²⁷. Nie łączy się go bowiem z praktyką językową, nie wykorzystuje się efektywnego sposobu bogacenia słownictwa w oparciu o pola semantyczne czy praktykę tekstotwórczą. Tymczasem oprócz celu poznawczego nauka o języku nie tylko zakłada cel kształceniowy, lecz jest temu celowi podporządkowana. Kształcenie językowe ma służyć – w myśl pragmatyki językoznawczej – rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, którą współtworzą: kompetencja gramatyczna²⁸, kompetencja dyskursywna²⁹, kompetencja socjolingwistyczna³⁰ i kompetencja strategiczna³¹.

Na rynku wydawniczym pojawiło się wiele rozmaitych podręczników do nauki języka polskiego, w których widać zaniedbanie „wiedzy o systemie językowym, traktowanej funkcjonalnie i sprofilowanej normatywnie w szkole podstawowej, pragmatycznie – w gimnazjum, a w liceum wzbogaconej

języku”, a dalej w materiałach promocyjnych znajdujemy informację o tym, że w tych podręcznikach „Komunikacja jest nadrzędnym konsekwentnie realizowanym poprzez wszystkie sprawności celem książki. W kontekst komunikacyjny wplecione są zagadnienia gramatyczne, ćwiczenia automatyzujące mają często postać dialogów, a same dialogi brzmią bardzo naturalnie”, http://polskikrokpokroku.pl/download.php?action=SupersystemOurPortal_file&portal=pkpk&page=polecamy-plik.

- 26 Piotr Garncarek (2011) buduje swój podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego na podobnej zasadzie, chociaż wskazuje na czasownik jako centrum zdania, odwołując się do zjawiska konotacji, a więc „właściwości semantyczno-składniowych czasowników, które zasadniczo decydują o kształcie syntaktycznym wypowiedzenia” (Grzegorzczkova, 1998: 5). Jest to podporządkowane pragmatyzmowi w nauczaniu.
- 27 Np. w programie *Barwy epok* pojawia się bardzo dużo pojęć i terminów, których znajomość ma służyć wzbogaceniu słownictwa ucznia.
- 28 Łączy się ona z umiejętnością posługiwania się określonym słownictwem, elementami leksykalnymi i regułami gramatycznymi, a więc łączy się z poprawnością językową.
- 29 Odnosi się ona do zasad spójności, umiejętności łączenia zdań, z logiką wypowiedzi.
- 30 W tym przypadku nauczyciel winien kształcić umiejętności związane z formą i stylem wypowiedzi, odwołując się do zróżnicowanych sytuacji komunikacyjnych, do różnych kontekstów społecznych, co jest podporządkowane także kształceniu umiejętności kluczowych a to wskazuje na fakt, że za rozwój języka uczniów są odpowiedzialni nie tylko poloniści.
- 31 Dotyczy właściwego stosowania strategii komunikacyjnych, a więc „wykształcenia odpowiedniego repertuaru strategii wspomagających komunikację” (Pawlak, 2014: 12).

o estetyki i etyki słowa. (...) Niepokój budzi fakt, że w podręcznikach do szkół gimnazjalnych i licealnych nie wprowadza się ani reguł pisowni, ani ćwiczeń ortograficznych i interpunkcyjnych” (Krzyżyk, 2010: 160).

Blizsze przyjrzenie się – w tym kontekście – podręcznikom³² do nauki języka polskiego jako obcego skłania do refleksji. Tę refleksję ukierunkowuje i pogłębia praktyka dydaktyczna związana z nauką języka polskiego i z nauką języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo), odnosząc myśl ku założeniom modelu komunikacyjnego w kształceniu i złożonej kompetencji komunikacyjnej. Uzasadniają one potrzebę postrzegania języka jako systemu, który w swym wymiarze funkcjonalnym odzwierciedla się w zachowaniach językowych. To winno stanowić o organizacji kształcenia językowego wspartego przede wszystkim na realizacji celów praktyczno-sprawnościowych, odnoszących się do doświadczeń uczniów, do ich językowej wrażliwości i predyspozycji. W tej perspektywie należy łączyć naukę o języku³³ (to znaczy „wyposażanie ucznia w wiedzę metajęzykową”, zob. Nocoń, 2012: 50) z nauką języka, czyli z rozwijaniem i doskonaleniem umiejętności komunikacyjnych (zwanymi umiejętnościami polonistycznymi) mówienia, pisania, czytania i słuchania w języku ojczystym (por. Kowalikowa, 2008: 465-463), by wykorzystać „fenomen akwizycji pierwszego języka”, czyli to, że język pierwszy, ojczysty, jest naturalny i stanowi sprawność, jaką uczeń dysponuje. Trzeba więc pamiętać, jak słusznie zauważa Jolanta Nocoń (2012: 63), że „o jakości procesu edukacyjnego nie decyduje wyłącznie podręcznik – to tylko jeden z czynników, ale bardzo ważny; w polskiej szkole bardzo często realizuje się nie program nauczania, a właśnie podręcznik”. Tymczasem podręcznik to narzędzie do świadomego kształcenia, pomoc, która winna wspierać efektywność pracy polonisty.

Na przykład „Podręcznik Czas na czasownik stanowi zbiór ćwiczeń związanych z odmianą, składnią i semantyką czasownika, części mowy stanowiącej jądro każdego zdania polskiego i sprawiającej kłopoty każdemu z cudzoziemców uczących się polszczyzny. Nie jest on jednak tylko klasycznym zbiorem ćwiczeń: każda z jego trzydziestu pięciu części rozpoczyna się od interesującego tekstu, ukazującego te formy czasownika, które stanowią jej centrum. Następujące po nim ćwiczenia zwracają uwa-

32 Szerzej na temat podręczników: D. Krzyżyk, H. Synowiec, *Podręcznik szkolny – pomoc czy przeszkoda w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności (komunikatywność i funkcjonalność)?* https://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1358.

33 Nauka o języku służy jako wsparcie w nauce kolejnych języków i powinna stanowić uświadomiony punkt odniesienia, oczywistą analogię. Dzięki temu akwizycja drugiego, trzeciego języka może być efektywniejsza.

gę na formy czasownika, kontekst ich występowania i związaną z nim wieloznaczność³⁴. Tak skonstruowana książka zawiera w sobie ideę łączenia wiedzy z umiejętnościami, służy spojeniu teorii z praktyką, uwzględnia strukturę języka i jego użyteczność. Odmiana czasownika podporządkowuje się jego funkcji w zdaniu, a więc służy budowaniu konstrukcji składniowych, które z kolei upodrzędnia semantyczny wymiar verbum jako jednostki leksykalnej. Ma to swoje odzwierciedlenie w logicznej strukturze omawianej publikacji, uwzględniającej fakt, że język to system, z którego należy świadomie korzystać. Ten zamysł redakcyjny pokazuje, że w nauczaniu jpjo jest istotna kompetencja językowo-komunikacyjna języka ojczystego, którą można budować w oparciu o „pomysły” i rozwiązania dydaktyczne, jakie proponują glottodydaktycy.

W innych podręcznikach do nauki jpjo³⁵ uzewnętrznia się np. znaczenie nauki gramatyki i leksyki, uświadamiające, że język to słownik i gramatyka³⁶, na których integrowanie w wymiarze praktycznym wpływa kompetencja językowa jednostki. Niska kompetencja w języku ojczystym często przejawia się w ubogim słownictwie. Niedostateczne opanowanie słownictwa, braki leksykalne znacząco utrudniają, a nawet zakłócają czy niekiedy uniemożliwiają skuteczną komunikację. Z tego też wynika potrzeba kształtowania nawyków leksykalnych oparta o systematyczne poszerzanie zasobu leksykalnego oraz opanowywanie reguł gramatycznych, jakie normują użycie określonych jednostek znaczeniowych w określonych kontekstach. Z kolei ich przyswojenie ma wpływ na stopniowe i skuteczne doskonalenie przebiegu komunikacji językowej i kompetencji komunikacyjnej, wyrażającej się w mowie i piśmie³⁷.

Glottodydaktyka uczy, że efektywne w kształceniu kompetencji komunikacyjnej jest „wyjaśnianie znaczeń struktur gramatycznych i jed-

34 Zob. http://merlin.pl/Czas-na-czasownik_Piotr-Garncarek/download/product/223,1275677.html#fullinfo, dostęp: 17.04.2015.

35 Np. *Od słowa do słowa, tak toczy się rozmowa* to „repetitorium leksykalne dla poziomu średnio zaawansowanego (...) nieprzeciętny zbiór ćwiczeń i zadań leksykalnych. Podstawowym celem repetytorium jest świadome rozwijanie kompetencji leksykalnej, pojmowanej za europejskim systemem opisu kształcenia językowego jako część składowa językowej kompetencji komunikacyjnej” (Gębał, 2012).

36 Oczywiście nie tylko, lecz w pewnym kontekście jego opisu.

37 Współcześnie rzadko nauczyciele przygotowują uczniów do napisania tzw. wypracowania (np. opisu obrazu, sprawozdania, recenzji), wskazując określone słownictwo, które z daną formą wypowiedzi jest związane. Nie przywołują np. synonimów, jakie będą bogaciły opis dzieła malarskiego, a przede wszystkim spojrzenie na nie i świadomość ucznia, jeśli wskażemy, że można je nazwać obrazem, ale też płótnem, akwarelą, dziełem sztuki, malarską wizją czy wyobrażeniem czegoś, kreacją, artystycznym przekazem itp.

nostek leksykalnych; komentowanie konstrukcji gramatycznych podczas omawiania nowych tekstów; komentowanie treści przerabianych tekstów; sprawdzanie zrozumienia zdań złożonych; sprawdzanie umiejętności wypowiadania się z użyciem określonych konstrukcji” (Morton, Scheffler, 2013). Warto z jej doświadczenia skorzystać także w kontekście wszechobecnej promocji języków obcych we współczesnej edukacji systemowej, która zakłada nabycie kompetencji komunikacyjnej jako efektu kształcenia instytucjonalnego w zakresie języka ojczystego i języka obcego³⁸.

Jak widać, współczesne propozycje nauczania komunikacyjnego wyraźnie nawiązują do tendencji obecnych w dydaktyce nauczania języków obcych, co znajduje swoje realizacje jedynie na poziomie programów nauczania **języka polskiego** i w programach i podręcznikach do nauki jppo, do których należy się odwoływać, ponieważ w nich zawiera się istota kształcenia komunikacyjnego, pozwalająca na właściwe rozpoznanie i opanowanie **języka ojczystego** jako języka rodzimego, będącego naturalnym narzędziem myślenia i poznania, edukacji i dziedzictwem ojczystej kultury. Glottodydaktyka to swoiste wsparcie dla polonistów w kształceniu kompetencji komunikacyjnej.

W programach nauczania³⁹ języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej pojawiają się odwołania do kształcenia językowego⁴⁰, które bywa upodrzędziane⁴¹, lecz niekiedy znajduje też swoje realizacje na poziomie ciekawych propozycji⁴², łączących w sposób naturalny edukację językową

38 Jednak system preferuje naukę języka obcego np. poprzez organizację zajęć z podziałem na grupy, otwierając większą możliwość indywidualizacji w procesie kształcenia.

39 Według rozporządzenia MEN z 8 czerwca 2009 roku program nauczania „to dokument opisujący, w jaki sposób zostaną zrealizowane treści nauczania wskazane w podstawie programowej kształcenia ogólnego [oraz inne – dodatkowe, poszerzające]”.

40 Wymaga się, by uczeń „omawiał społeczne i terytorialne zróżnicowanie polszczyzny, znał i wyjaśniał pojęcia: dialekt (ludowy), gwary środowiskowe i zawodowe, socjolekt, podawał przykłady grup środowiskowych posługujących się socjolektem, wskazywał i rozpoznawał w tekście elementy gwar terytorialnych, zawodowych i środowiskowych” (*Barwy epok*, s. 26), lecz nie odnosi się tego do własnego doświadczenia i sprawności językowej ucznia, poprzez które kształtuje się i uzewewnętrznia jego kompetencja komunikacyjna. W opisie treści kształcenia językowego dominują elementy poznawcze (*wie, zna*) nad umiejętnościami.

41 W opinii o jednym z programów czytamy: „Walorem programu *Ponad słowami* jest rozbudowanie kontekstu kulturowego, w którym nacisk położono na edukację filmową i teatralną, oraz podkreślenie wagi kształcenia umiejętności analizy dzieł sztuk plastycznych. Ponadto w programie integralnie potraktowano sprawy języka, literatury, kultury i komunikacji międzyludzkiej”. Tymczasem zawartość programu w tym zakresie to stwierdzenie, że „Ważne miejsce w programie zajmuje nauka o języku. Rozkład materiału tej dziedziny pozwala skorelować każde zagadnienie z tekstami dotyczącymi danej epoki i funkcjonalnie je wykorzystać do ćwiczeń językowych” (Łabęcka, 2015).

42 Por. np. Markowski i in. (2002).

z literaturą i kulturą. Poszczególne zagadnienia są powiązane tu z materiałem literackim, a sam język stanowi „jeden z najważniejszych elementów kultury”, „jest istotną wartością, nie tylko użytkową, lecz także autoteliczną” (Markowski, Paszyński, Wroczyński, 2004: 115). W programie wyodrębnia się w sposób systematyczny i zintegrowany treści edukacji językowej, lecz nie zapewnia to przekładania ich na umiejętności i sprawności, tak by były nie tylko podbudową świadomości językowej, lecz także tworzywem kompetencji komunikacyjnej.

Glottodydaktyka pokazuje, że gramatyki nie trzeba i nie należy uczyć przez reguły, a warto w sposób efektywny opierać się na kontekście, doświadczeniu i odkrywaniu. To propozycja tzw. podejścia indukcyjnego w nauczaniu. Tu zadaniem nauczyciela jest dobór materiału językowego, który pozwala wyciągać wnioski, myśleć, odwoływać się do analogii i tworzyć reguły, zasady, odkrywać język jako spójną strukturę poprzez dostrzeganie związków między formą językową a znaczeniem, zdaniem i tekstem, wymową i pisownią.

5. Zakończenie

Złożoność *kompetencji komunikacyjnej*, widoczna w przykładowo wskazanych, współtworzących ją kompetencjach składowych ujawnia, że kształcenie językowe wymaga uświadomionego i systematycznego przekazywania wiedzy i kształcenia umiejętności, które na różnych poziomach edukacji powinny być utrwalane i poszerzane w różnych kontekstach, gdyż mogą stanowić podstawę do nabywania przez ucznia większej świadomości i sprawności językowej. Istotny jest tu szczególnie pragmatyczny wymiar efektywnego kształcenia, bo nie wystarczy przekazanie pewnej wiedzy, trzeba jeszcze tę wiedzę oprzeć na celu jej wpajania, jakim jest pożytek z jej nabycia, mający swoje odzwierciedlenie w świadomym posługiwaniu się poprawnym językiem. Tak więc na każdym etapie edukacji można i trzeba doskonalić to, co składa się na kompetencję komunikacyjną absolwenta polskiej szkoły.

Tymczasem mamy system językowy i system kształcenia, lecz brak umiejętności i wiedzy, upowszechniania cech systemu językowego, tak by służyło to kształtowaniu świadomości językowej i *kompetencji komunikacyjnej* wykształconych Polaków.

Popularyzowanie rozumienia, że słabo uświadomiony język pierwszy ogranicza nabywanie kompetencji komunikacyjnych – zwłaszcza kulturowych, w kontekście kolejnych poznawanych języków, może być

tu ważnym argumentem w kształceniu polonistycznym we współczesnej polskiej szkole. Warto zatem przyglądać się i podpatrywać sposoby uczenia języka z perspektywy metodyki glottodydaktycznej i jej narzędzi, by modyfikować i czynić efektywniejszym kształcenie pierwszego języka, pamiętając, jak ważne i niezbędne w kształceniu językowym są: kompetencja nauczyciela, odpowiedni dobór programu kształcenia i podręczników, kształcenie językowe zintegrowane i okazjonalno-sytuacyjne, uwzględnienie indywidualnych potrzeb ucznia, etapowe uświadamianie uczniom, jak wzbogaciła się ich wiedza i jakie umiejętności językowe już posiadli, a w konsekwencji stałe i systematyczne monitorowanie ich potrzeb i kształcenie językowe doskonalące kompetencję komunikacyjną (dzięki różnorodnym ćwiczeniom). Chodzi o to, by edukacja językowa miała praktyczny wymiar w świadomości ucznia, a w perspektywie nauczyciela była procesem, za którego efektywny przebieg jest on odpowiedzialny.

Bibliografia

- Bartmiński J. (2004), *Tekstologia (lingwistyka tekstu)*, w: *Wiedza o języku polskim w reformowanej szkole. Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne*, red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, s. 46-57.
- Bednarkowa W. (2009), *W szkole XXI wieku*, w: M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, Z. Taraszkiewicz, *Metody wspierania rozwoju uczniów*, Warszawa: Wolters Kluwer, s. 39-89.
- Biernacka M. (2013), *Pojęcie kompetencji fonologicznej vel fonetycznej – rozważania terminologiczne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, 20, 65-82.
- Chrabąszcz M. (1998), *Spotkanie człowiek – kultura – człowiek. Program nauczania języka polskiego na IV poziomie edukacyjnym (szkoła ponadgimnazjalna – liceum, technikum). Zakres podstawowy i rozszerzony*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Cząstka-Szymon B., Synowiec H. (1996), *Polszczyzna w szkole śląskiej*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Czechowska A. (2004), *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, red. A. Dąbrowska, Wrocław: WTN, s. 13-19.
- Czeniek A. (2010), *Sprawność pisania – sprawnością odkrywaną na nowo*, w: *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. K. Birecka, K. Taczynska, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 15-23.
- Długosz-Kurczabowa K. (2005), *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*, wyd. 2, Warszawa: PWN.
- Franke U. (2012), *Podręczny leksykon logopedyczny*, Harmonia Universalis: Monachium.

- Garncarek P. (2011), *Czas na czasownik*, Kraków: Universitas.
- Gębał P. E. (2012), *Od słowa do słowa toczy się rozmowa*, Kraków: Universitas.
- Grochala B. (2013), *Kompetencja komunikacyjna a gatunek – o relacji internetowej na żywo*, <http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/4506/30grochala.pdf?sequence=1&isAllowed=>, dostęp: 16.06 2015.
- Grzegorzczkowska R. (1998), *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa: PWN.
- Kietlińska A. M. (2014), *Kompozycja wypracowania jako wyznacznik umiejętności tekstotwórczych uczniów*, w: *Z problematyki kształcenia językowego*, t. V, red. E. Awramiuk, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 65-81.
- Kowalikowa J. (2008), *Dydaktyka językowa wobec współczesnej polszczyzny*, w: *Współczesna polszczyzna. Stan, perspektywa, zagrożenia*, red. Z. Cygal-Krupa, Kraków – Tarnów: Księgarnia Akademicka, s. 461-473.
- Krasowicz-Kupis G. (2012), recenzja, w: A. Jurek, *Metody nauki czytania i pisania z perspektywy trudności uczniów*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, czwarta strona okładki.
- Krzyżyk D. (2010), *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych*, w: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej i polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sybiga, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 149-163.
- Kupisiewicz Cz. (2005), *Podstawy dydaktyki*, Warszawa: PWN.
- Łabęcka B., *Ponad słowami. Program nauczania przedmiotu język polski w liceum i technikum (zgodny z nową podstawą programową i obowiązujący od roku szkolnego 2012/2013). Zakres podstawowy i rozszerzony*, http://www.nowaera.pl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=103248&Itemid=, dostęp: 26.06.2015.
- Markowski A., Paszyński W., Wroczyński T. (2002), *Pamiętajcie o ogrodach... Program nauczania języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum – kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, w: A. Korzyb, „Pamiętajcie o ogrodach...”. *Poradnik dla nauczyciela i program nauczania języka polskiego*, Warszawa: WSiP, s. 113-141.
- Martyniuk W. (2004), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ). Materiał roboczy dla uczestników seminarium DOS TTS*, <http://www.e-dos.org/pliki/handout%20dra%20Martyniuka.pdf>, dostęp: 7.07.2012.
- Miodunka W. (1987), *Odbicie opozycji „kompetencja językowa” – „kompetencja komunikacyjna” w inwentarzach pojęciowych (National Syllabuses)*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, 8, 41–53.
- Morton W., Scheffler P. (2013), *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 1, 82-87.
- Nagajowa M., (1995), *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nocoń J. (2012), *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana”, 5, 49-64.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN.
- Pawlak M. (2014), *Strategie komunikacyjne w nauce języka obcego – próba integracji perspektyw*, „Konińskie Studia Językowe”, 2 (1), 11-33.

- Pieniążek M. (2014), *Język polski coraz bardziej obcy*, „Indeks. Pismo Uniwersytetu Opolskiego”, 5-6, 13-16.
- Podstawa (1999): *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej, Dz. U. z 1999 r., nr 14, poz. 129, zał. nr 1.
- Podstawa (2002): *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników*, Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r., Dz. U. nr 51, poz. 458 z późn. zm.
- Podstawa (2008): *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej, Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17, zał. nr 4.
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Skudrzykowa A., Urban K. (2000), *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków – Warszawa: Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Spółka Wydawniczo-Księgarska.
- Sobol E. (2002), *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Synowiec H. (1999), *Język polski w szkole*, w: *Orędzie o stanie języka na przełomie tysięcy*, red. W. Pisarek, Kraków: Uniwersytet Jagielloński, Ośrodek Badań Prasoznawczych, s. 115-129.
- Synowiec H. (2010), *Teksty folkloru w edukacji regionalnej i polonistycznej*, w: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej i polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sybiga, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 51-60.

Summary

The course content of language in textbooks for teaching Polish as a foreign language and language teaching in schools (on the basis of selected curricula for Polish language teaching)

This article describes areas of language teaching used to teach the Polish language to native speakers (for example, teaching phonetics, inflexion, word formation), as opposed to textbooks written for foreigners learning Polish. This involves choosing necessary areas of the Polish language in the teaching of native speakers in order to improve communicative competence, which is helpful when one attempts to acquire knowledge of a foreign language. It is important to continue studying the grammar of one's mother tongue at all educational levels. Awareness in this respect is generally lacking, which can be seen in the limited extent to which knowledge about the language is taught to secondary school students, as well as in the misunderstanding of the phrase 'communicative competence', and as a result of the fact that Polish language and foreign language educators do not cooperate.

KEYWORDS: language education, learning about a language, communicative competence, program of learning, textbook