



Katarzyna Grudzińska

Kulturoznawczy wymiar szkolnej nauki o języku

Exante Wydawnictwo Naukowe

Katarzyna Grudzińska

Kulturoznawczy
wymiar szkolnej
nauki o języku

Katarzyna Grudzińska

Kulturoznawczy
wymiar szkolnej
nauki o języku

EXANTE WYDAWNICTWO NAUKOWE

AUTOR

dr Katarzyna Grudzińska

RECENZENT

dr hab. Renata Bizior

KOREKTA

dr Klaudia Pujer

Treść książki jest dostępna na licencji Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0)
Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe.

Treść licencji jest dostępna pod adresem:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/pl/legalcode>
Zdjęcie na okładce: pixabay.com

Wersja elektroniczna publikacji jest wersją pierwotną

Wydawca nie ponosi odpowiedzialności za treść, formę i styl publikacji

Wrocław 2021

Exante Wydawnictwo Naukowe
WWW: exante.com.pl, korekta.pro

ISBN 978-83-66187-79-5 (PDF)
ISBN 978-83-66187-78-8 (oprawa miękka)

SPIS TREŚCI

WSTĘP 7

ROZDZIAŁ I. EDUKACYJNY ASPEKT KULTUROWEJ TEORII JĘZYKA 13

1. Rozwój kulturowej teorii języka 13
 - 1.1. Filozoficzne źródła badań nad relacją: język – kultura 13
 - 1.2. Z pogranicza antropologii i językoznawstwa 18
 - 1.3. Od kognitywizmu do językowego obrazu świata. Założenia lingwistyki kulturowej 23
2. Językowe treści kulturoznawcze jako materiał dydaktyczny 37

ROZDZIAŁ II. NURT MYŚLI KULTUROZNAWCZEJ W DYDAKTYCE JĘZYKA POLSKIEGO 45

1. Narodziny myśli kulturoznawczej w dydaktyce języka polskiego. Gimnazjum i liceum międzywojenne 45
2. Kulturoznawcze spojrzenie w publikacjach z zakresu dydaktyki języka w latach 1945–1985 59
 - 2.1. Szkoła jedenastoletnia 59
 - 2.2. Szkoła dwunastoletnia 62
3. Przemiany edukacyjne w latach przełomu (1985–1999) 75
4. Zainteresowanie dydaktyczne kulturową teorią języka po roku 1999 88

ROZDZIAŁ III. KULTUROZNAWCZY WYMIAR PODRĘCZNIKÓW DO KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO REALIZUJĄCYCH ZREFORMOWANĄ PODSTAWĘ PROGRAMOWĄ Z 1999 ROKU 97

1. Podręczniki gimnazjalne 99
2. Podręczniki licealne 111

ROZDZIAŁ IV. BADANIE POSTAW UCZNIÓW I NAUCZYCIELI WOBEC KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO I TREŚCI KULTUROZNAWCZYCH..151

1. Kształcenie językowe w opinii uczniów i nauczycieli	152
1.1. Definiowanie języka i jego funkcji przez młodzież licealną	152
1.2. Obraz szkolnego kształcenia językowego	154
1.3. Oczekiwania i postawy wobec kształcenia językowego	159
2. Percepcyjne możliwości młodzieży w zakresie odkrywania kulturowego obrazu świata.....	161
3. Motywacyjny aspekt zagadnień kulturoznawczych zawartych w ofercie podręcznikowej	168

ROZDZIAŁ V. PODSUMOWANIE - ROZWÓJ I ALTERNATYWY KULTUROZNAWCZEJ KONCEPCJI KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO..... 177

BIBLIOGRAFIA.....	191
ANEKS	209
STRESZCZENIE.....	216
SUMMARY	218

WSTĘP

Już Kazimierz Nitsch stwierdził, że „(...) żaden inny przedmiot szkolny nie wywołuje tak zasadniczych nieporozumień, jak nauczanie języka ojczystego (...). Jedni żądają, by szkoła wpoila szczegółowe, stałe, bezwzględnie obowiązujące przepisy wyrażania się w mowie i piśmie, inni (...), widząc niemożność doprowadzenia do tej rzekomej doskonałości, uważają gramatykę ojczystą za zbyteczną, skoro tylu ludzi dobrze lub choćby nieźle mówi i pisze, jakkolwiek się jej nigdy nie uczyli”¹. Słowa te dowodzą, że już od wielu lat toczy się wśród językoznawców i dydaktyków przybierająca różne formy dyskusja na temat zadań kształcenia językowego w szkole. Zarysowała się bowiem wizja dwóch typów gramatyki: teoretycznego i praktycznego. Istotą tego sporu jest kwestia ustalenia stosunku celu teoretyczno-poznawczego do praktyczno-normatywnego. Pierwszy z celów zakłada opisywanie i objaśnianie systemu językowego oraz zjawisk językowych, natomiast drugi wiąże się z praktycznym operowaniem językiem.

Pomimo pojawiających się już od dwudziestolecia międzywojennego wielu stanowisk kompromisowych, w których współlistnieją oba wymienione aspekty kształcenia, współcześnie dyskusja ta pozostaje nadal żywa. Trwają bowiem poszukiwania koncepcji, która z jednej strony zaspokajałaby rzeczywiste potrzeby społeczne, takie jak poprawne mówienie, rozumienie tekstu i sprawność porozumiewania się, a z drugiej uwzględniałaby przekaz najnowszych zdobyczy językoznawstwa. Choć stanowiska uczonych różniły się i wciąż różnią w tej kwestii, to można zauważyć, że jeden z edukacyjnych problemów pozostał niezmienny – niechęć uczniów i nauczycieli wobec lekcji językowych.

Pomimo iż twórcy podstawy programowej kształcenia ogólnego z 1999 roku, dla powstałych w wyniku reformy edukacji sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych², położyli szczególny nacisk na treści językowe, nie jest chyba tajemnicą, że kształcenie językowe w szkołach ponadpodstawowych stanowi marginalną zaledwie część całego kształcenia polonistycznego. Można wyróżnić kilka przyczyn tego zjawiska:

¹ K. Nitsch, *Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego*. „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1, s. 2.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. Nr 14, poz. 129).

1. Nauczycielom brakuje czasu na lekcje językowe, za priorytet przyjmują realizację materiału literackiego.
2. W środowisku nauczycielskim panuje przekonanie, że stopień realizacji programu nauczania mierzy się liczbą omówionych tekstów literackich.
3. Treści kształcenia językowego budzą często niechęć zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Wydaje się, że ta awersja jest dziedziczona – nauczyciele pamiętają swoje, zwykle trudne, niezrozumiałe i nieatrakcyjne lekcje nauki o języku, więc starają się nie wracać do językowych zagadnień w swojej praktyce nauczycielskiej. W ten sposób zakłęte koło niechęci się zamyka.
4. Brak uczniowskiej motywacji do poznawania zagadnień języka; młodzież nie jest nimi (w większości) zainteresowana. Wynika to często z faktu, że ma o kształceniu językowym złe i stereotypowe wyobrażenie – kojarzy się jej najczęściej z wiedzą gramatyczną.

Potrzeba zmiany nastawienia uczniów i nauczycieli do kształcenia językowego jest paląca. Przełamaniu lodów służyć mogą te najbardziej współcześnie atrakcyjne dziedziny językoznawstwa, a więc taką motywacyjną rolę mogłaby odegrać problematyka relacji zachodzących między językiem a kulturą. Chodzi tu mianowicie o dydaktyczne wykorzystanie wyników badań lingwistyki kulturowej, o przełożenie językoznawczych teorii na szkolną praktykę. Szczególnie interesujące z edukacyjnego punktu widzenia są te zagadnienia językowego obrazu świata, a właściwie kulturowego obrazu świata, które zajmują się dziedzictwem przeszłości zapisanym w języku. Zarchiwizowany w nim obraz dawnych dziejów narodu, jego mentalności, poglądów, zwyczajów, obyczajów i innych śladów kultury to bardzo atrakcyjny materiał dydaktyczny. Badanie języka jako specyficznego dokumentu historii duchowej i materialnej nadać może szkolnemu kształceniu językowemu **wymiar kulturoznawczy**, czyli taki, którego celem jest poznawanie kultury poprzez język. Podjęcie takiej problematyki w praktyce szkolnej wykracza znacznie poza obszary działania tradycyjnego nauczania gramatyki opisowej, ponieważ wychodzi się tu poza sferę opisu struktury języka i jego poszczególnych warstw. Rezygnacja z separacji tego, co językowe od tego, co niejęzykowe mogłaby spowodować wzrost uczniowskich zainteresowań kształceniem językowym.

Oddziaływanie motywacyjne nie jest jednak jedynym walorem kulturoznawczego wymiaru kształcenia językowego. Odkrywanie kultury ukrytej w języku to także element humanistycznego wykształcenia ogólnego, pozwala bowiem na poznawanie człowieka oraz jego wytworów. Zakres zainteresowań lingwistyki kulturowej wpisuje ją w krąg szeroko pojmowanych nauk o człowieku, a to właśnie ta gałąź wiedzy stanowi bazę dla szkolnej językowej myśli kulturoznawczej.

Należy również zaznaczyć, że język to nie tylko najważniejszy przekaznik treści kulturowych, ale także integralny składnik kultury. Każdy język jest ściśle

związany z życiem wspólnoty językowej, z życiem posługujących się nim użytkowników. Prócz tego, że spełnia funkcję scalającą daną społeczność³, to przekazuje charakterystyczny właśnie dla niej sposób postrzegania świata. Informacje te zawierają się w dyskursie⁴ historycznym, to znaczy we wszystkich rzeczywistych wypowiedziach, tekstach językowych. W kontekście teorii kultury, a także lingwistyki kulturowej, dyskurs to „sposób, w jaki dana formacja kulturowa zabiera głos w świecie znakowym (...). (...) [T]o te cechy językowe tekstu, które w danej wypowiedzi wskazują na typowe zjawiska dla danej kultury narodowej”⁵. Dzięki takiej koncepcji języka celem nadania kształceniu językowemu wymiaru kulturoznawczego może być poznawanie rodzimej tradycji kulturowej, a w efekcie uświadomienie rangi języka w życiu narodu.

Podstawowym założeniem niniejszej pracy jest ukazanie niezwykle atrakcyjnej pod względem edukacyjnym problematyki zajmującej się związkiem języka z kulturą narodu. Język to bowiem swojego rodzaju archiwum, w którym przechowują się pamiątki przeszłości: informacje o dawnej kulturze, obyczajach, historii. Język wiele też mówi o sposobie myślenia naszych przodków, ich mentalności. Poznawanie dziedzictwa przeszłości niesionego przez język jest zatem interesującą propozycją dla szkolnego kształcenia językowego, również ze względu na jego perspektywy integracyjne. Treści kulturoznawcze, stanowiąc element scalający kształcenie językowe z kulturowo-literackim, otwierają możliwości dla integracji wewnątrzprzedmiotowej; mogą stać się również źródłem korelacji programu nauczania języka polskiego, historii oraz historii i społeczeństwa (integracja międzyprzedmiotowa). Integracja polonistycznych treści nauczania zwiększa szansę na doskonalenie kompetencji kulturowej. Przekonanie to potwierdzają słowa Renaty Przybylskiej, która stwierdza, że: „(...) głównym czynnikiem integrującym i scalającym jest włączenie zarówno języka, jak i literatury w szerszy kontekst – potraktowanie obu dziedzin jako składników nauki o kulturze”⁶.

³ Zob.: J. Bartmiński, *Język w kontekście kultury* [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński. Lublin 2014; Z. Klemensiewicz, *Język jako współczynnik polskiego bytu narodowego i państwowego*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1968, XXVI.

⁴ Różne interpretacje pojęcia dyskursu zob.: J. Porayski-Pomsta, *Dyskurs – tekst – wypowiedź* [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej. Studia pragmatyngwistyczne*, t. 2, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki. Warszawa 1998, s. 14–16.

⁵ M. Fleischer, *Problemy i hipotezy systemowej teorii kultury*. Wrocław 1994. Cyt. za: J. Ożdżyński, *Konteksty kulturowe słownictwa flisackiego*. Kraków 1998, s. 20.

⁶ R. Przybylska, *Język polski w aspekcie kulturoznawczym w nauczaniu akademickim* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska. Kraków 2013, s. 203.

Ogłaszając detronizację literatury jako kulturowego medium, autorka przyznaje językowi pozycję „nadrzędną i wyjściową”⁷ w kształceniu kulturoznawczym.

Kulturoznawczy aspekt szkolnej nauki o języku, a zwłaszcza dydaktyczny aspekt obrazu przeszłości zaszyfrowanego we współczesnym języku polskim, to główny przedmiot tej książki, której płaszczyzny badawcze i konkretne cele to:

1. Nakreślenie teoretycznego tła dla rozważań nad dydaktycznymi walorami problematyki „język a kultura”; prezentacja rozwoju kulturowej teorii języka, począwszy od filozoficznych podstaw tego problemu i historii antropologiczno-lingwistycznych badań nad związkiem języka z kulturą, aż po współczesne założenia kognitywizmu i koncepcji językowego obrazu świata⁸.
2. Omówienie edukacyjnego aspektu kulturowej koncepcji języka – prezentacja rozpraw językoznawczych, które w wymiarze prakseologicznym wykraczają poza sferę językoznawstwa i wskazują na możliwość dydaktycznego wykorzystania treści kulturoznawczych.
3. Zdefiniowanie kulturoznawczego wymiaru kształcenia językowego; wskazanie kulturowo nośnych płaszczyzn języka, takich jak: leksyka, frazeologia, paremiologia, onomastyka, jako źródła kulturoznawczego materiału do kształcenia językowego.
4. Opis integracyjnych perspektyw wpisanych w językowe treści kulturoznawcze.
5. Syntetyczne spojrzenie na ewolucję treści kształcenia językowego.
6. Obserwacja historii myśli dydaktycznej pod kątem funkcjonowania w niej kulturoznawczych koncepcji kształcenia językowego, w kontekście sporu o cele nauczania gramatyki (programy nauczania, podręczniki, publikacje metodyczne).
7. Ogólna klasyfikacja podręczników ze względu na zawartą w nich koncepcję kształcenia.
8. Krytyczna analiza obszernej generacji podręczników językowych do utworzonego w wyniku reformy z roku 1999 gimnazjum i liceum. Przedmiotem przekrojowych badań nad tymi podręcznikami stał się sposób istnienia treści kulturoznawczych, stopień realizacji danego zagadnienia oraz wykorzystywanie jego perspektyw integracyjnych.
9. Opracowanie wyników badań empirycznych przeprowadzonych w szkołach ponadpodstawowych, których celem była analiza postaw uczniów i nauczycieli wobec kształcenia językowego oraz ustalenie motywacyjnych efektów omawiania kulturoznawczych zagadnień językowych. Szczegółowe wyniki tych badań posłużyły wspólnej analizie wielu zagadnień, takich jak:

⁷ *Ibidem*, s. 203.

⁸ Zob.: K. Grudzińska, *Rozwój kulturowej teorii języka – od filozofii i etnolingwistyki do dydaktyki*. „Episteme” 2014, t. 1, nr 23.

definiowanie języka przez młodzież, ocena szkolnego kształcenia językowego przez młodzież i nauczycieli, czynniki wpływające na postawy i oczekiwania uczniów wobec kształcenia językowego, identyfikacja atrakcyjnych dla uczniów językowych treści nauczania oraz ich wpływ na motywację uczenia się przedmiotu, stopień zainteresowania uczniów zagadnieniami językowego obrazu dawnej kultury, stosunek nauczycieli do kształcenia językowego i treści kulturoznawczych tudzież możliwości integrowania treści kulturoznawczych z kształceniem literackim, historią i społeczeństwem oraz geografią.

10. Prezentacja perspektyw oraz edukacyjnych korzyści kształcenia językowego w wymiarze kulturoznawczym.

ROZDZIAŁ I

EDUKACYJNY ASPEKT KULTUROWEJ TEORII JĘZYKA

1. Rozwój kulturowej teorii języka

1.1. Filozoficzne źródła badań nad relacją: język – kultura

Problematyka relacji zachodzących pomiędzy językiem a życiem narodu od wieków frapowała wielu myślicieli i badaczy języka – badania nad językowym obrazem świata mają bogatą i głęboko zakorzenioną tradycję. Już Marcin Luter zauważył, że „różne języki mają swoje specyficzne cechy w pojmowaniu świata”⁹, zaś Francis Bacon stwierdził, że poprzez języki narodowe można określić tkwiący w każdym narodzie charakterystyczny dla niego potencjał duchowy¹⁰. Tezę o zależności obrazu świata od języka potwierdzali również francuscy oraz włoscy myśliciele oświecenia (Étienne de Condillac, Denis Diderot, Charles de Brosses, Pierre Louis Moreau de Maupertuis oraz Giambattista Vico, Francesco Soave, Cesare Beccaria, Melchiorre Cesarotti)¹¹.

Filozoficznych podstaw i źródeł nowoczesnej kulturowej teorii języka należy jednak upatrywać w przemyśleniach na temat ducha językowego, sytuujących się na pograniczu niemieckiej filozofii i językoznawstwa. Za prekursora można tu uznać Johanna Herdera, u którego pojawia się pojęcie formy wewnętrznej

⁹ M. Luther, *Sendbrief vom Dolmetschen*. Halle 1957, s. 16. Cyt. za A. Mańczyk, *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*. Zielona Góra 1982, s. 31.

¹⁰ F. Bacon, *De dignitate et augmentis scientiarum* [w:] *Dzieła Francisca Bacona*. London 1857. Cyt. za A. Mańczyk, *op. cit.*, s. 31.

¹¹ Zob. A. Mańczyk, *op. cit.*, s. 31–34.

języka¹². Adam Schaff streszcza jego poglądy w następujący sposób: „Język jest nie tylko narzędziem, lecz również skarbnicą oraz formą myślenia, „skarbnicą” – bo doświadczenie i wiedza pokoleń gromadzi się właśnie w języku, dzięki któremu jest przekazywana następnym pokoleniom (...), język formuje i w rezultacie w pewnym sensie ogranicza proces myślowy. Tę formę tworzy język ojczysty, który stanowi akumulację wiedzy danego narodu, odpowiadającej jego doświadczeniom, warunkom i charakterowi. (...). (...) [J]ęzyk wyznacza granicę i zarys całego ludzkiego poznania”¹³. Herder w swoich rozważaniach zanalizował wzajemne relacje zachodzące między językiem a psychiką danego narodu; z jednej bowiem strony w języku zapisuje się specyfika mentalności oraz dzieje narodu, z drugiej zaś język decyduje o sposobie postrzegania rzeczywistości¹⁴.

Przemyślenia Herdera na temat związku języka z życiem narodu kontynuował i konkretyzował Wilhelm von Humboldt, który doprecyzował między innymi pojęcie „formy wewnętrznej” jako „specyfiki struktury psychologicznej danej społeczności językowej, od której to struktury zależy konkretna organizacja połączenia dźwiękowej i znaczeniowej strony języka tej społeczności”¹⁵.

Humboldt, filozof, poliglota a jednocześnie teoretyk językoznawstwa ogólnego i twórca własnej filozofii języka, stwierdził, że „podstawy wszelkiego językoznawstwa muszą mieć zawsze charakter filozoficzny”¹⁶. Jego koncepcja zakładała, że w języku odbijają się losy życia i umysłowość posługującej się nim społeczności: „Język – stwierdził – jest jak gdyby ucieleśnieniem ducha narodów; ich język jest ich duchem, a ich duch językiem, oba są więc identyczne”¹⁷. W związku z tym językoznawstwo, poza samym opisem systemu językowego, zajmuje się również relacjami pomiędzy człowiekiem i światem – a ten stosunek pozostaje również w kręgu zainteresowań filozofii. Język to swojego rodzaju łącznik świata zewnętrznego – rzeczywistości ze światem wewnętrznym człowieka – jego umysłem: „język – to świat leżący pośrodku, między światem jawiącym się poza nami, a tym, który działa w nas”¹⁸.

¹² J. Obara, *Kategoria ducha językowego w poglądach niektórych niemieckich i polskich myślicieli XIX i XX wieku* [w:] *Język a kultura*, t. 1, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1991, s. 84. Zob. również: N.I. Tołstoj, *Język a kultura* (*Niektóre zagadnienia słowiańskiej etnolingwistyki*). „Etnolingwistyka” 1992, nr 5.

¹³ A. Schaff, *Język a poznanie*. Warszawa 1964, s. 14–15.

¹⁴ J. Herder, *Wybór pism*. Wrocław 1988.

¹⁵ M. Ivić, *Kierunki w lingwistyce*. Wrocław 1975, s. 42.

¹⁶ W. von Humboldt, *Zarys ogólnego typu języka* [w:] tegoż, *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*. Warszawa 2002, s. 494.

¹⁷ G. Helbig, *Dzieje językoznawstwa nowożytnego*. Wrocław 1982, s. 10.

¹⁸ W. von Humboldt, *Lacjum a Hellada, czyli rozważania o starożytności klasycznej* [w:] tegoż, *O myśli i mowie, op. cit.*, s. 90.

Humboldt podkreślał, że język jest ściśle związany z narodem i przez to staje się właściwie jego istotą, czymś, co stanowi o jego tożsamości. Stwierdził: „Większość okoliczności towarzyszących życiu narodu, jak położenie geograficzne, klimat, religia, ustrój państwowy, moralność i obyczaje można poniekąd od niego oddzielić; w pewnym sensie, nawet przy żywych kontaktach z innymi narodowościami, można rozróżnić to, co narody dały z siebie, a co przejęły w sferze kultury od innych. Wszelako istnieje jedna okoliczność natury całkiem odmiennej, a jest ona tchnieniem, samą duszą narodu (...) – jest to język”¹⁹. Języka nie sposób od narodu „oddzielić”, ten związek jest stały. Można również zauważyć zależność kształtu systemu językowego od specyfiki konkretnego narodu – język to twór indywidualizujący społeczność, odróżniający ją od innych²⁰.

Dla kulturowej teorii języka najbardziej istotne jest dostrzeżenie przez Humboldta innego niż komunikacyjność jego wyznacznika; stwierdził on, że „język bynajmniej nie jest tylko środkiem porozumiewania, lecz odbiciem umysłu i sposobu widzenia świata u mówiących (...)”²¹. Oznacza to, że w języku zawiera się obraz rzeczywistości, w której naród funkcjonuje. Obraz ten autor nazwał „sumą energii umysłowej narodu”²² oraz „substancją myślową narodu”²³, co oznacza, że wszelkie doświadczenia i refleksje ludzi zostawiają trwałe ślady w języku²⁴. Humboldt zauważył jednak ciekawą współzależność – stwierdził, że nie tylko umysłowość narodu wpływa na język, ale ona sama jednocześnie przyjmuje jego cechy: „każdy język wytycza pewne granice umysłowi tych, którzy nim mówią, nadając pewien kierunek, wyklucza inne”²⁵. Wynikałoby z tego stwierdzenia, że obraz świata rejestrowany w języku z pokolenia na pokolenie wyznacza później zakres poznawania i pojmowania rzeczywistości przez kolejne generacje, zatem każdy użytkownik języka otrzymuje wraz z nim spuściznę myślową przodków, która decyduje o sposobie interpretacji świata.

Humboldt w swoich badaniach zajmował się między innymi językoznawstwem porównawczym, analizował nawet bardzo egzotyczne języki (chiński, meksykański, baskijski). Uznał, że „ich zróżnicowanie nie jest odmiennością dźwięków i znaków, lecz zróżnicowaniem sposobu widzenia świata”²⁶. Wniosko-

¹⁹ *Ibidem*, s. 88.

²⁰ W. von Humboldt, *Wprowadzenie w kompleksowe studium językoznawstwa* [w:] tegoż, *O myśli i mowie*, *op. cit.*, s. 183.

²¹ W. von Humboldt, *O liczbie podwójnej* [w:] tegoż, *O myśli i mowie*, *op. cit.*, s. 380.

²² W. von Humboldt, *Fragmety monografii o Baskach* [w:] tegoż, *O myśli i mowie*, *op. cit.*, s. 165.

²³ W. von Humboldt, *Zarys ogólnego typu języka*, *op. cit.*, s. 445.

²⁴ G. Helbig, *op. cit.*, s. 10.

²⁵ W. von Humboldt, *Wprowadzenie*, *op. cit.*, s. 184.

²⁶ W. von Humboldt, *O językoznawstwie porównawczym w odniesieniu do różnych epok rozwoju języka* [w:] W. von Humboldt, *O myśli i mowie*, *op. cit.*, s. 220. Zob. również: W. von Humboldt,

wać zatem należy, że różnica między językami jest głębsza niż tylko zewnętrzna odmienność systemu. Dzieli je bowiem to, co w nich ukryte, mianowicie charakterystyczny dla danego narodu obraz rzeczywistości. Utrwalił się on w każdym języku, a zatem „studiowanie języków kuli ziemskiej jest (...) historią powszechną myśli i wrażeń ludzkości”²⁷.

Kontynuatorem myśli Humboldta był Leo Weisgerber. Przejął on od swego poprzednika pogląd, że język zawiera w sobie określony światopogląd oraz że ma swoją formę wewnętrzną. Te dwa pojęcia składają się w sumie, według Weisgerbera, na językowy „obraz świata”. Stwierdził on, iż między człowiekiem a rzeczywistością istnieje językowy świat pośredni, który nadaje percypowanym wrażeniom i doświadczeniom świata zewnętrznego własności intelektualne. Ważna jest konstatacja, że ów świat pośredni nie jest tworzony ani przez jednostkę, ani całą ludzkość, ale przez określoną wspólnotę językową²⁸. W związku z tym każdy członek tejże podczas przyswajania języka przejmuje językowy obraz świata, czyli „uwarunkowane przez kulturę przeobrażenie świata doświadczanego w świat duchowo-pojęciowy”²⁹.

Relacje zachodzące między językiem a rzeczywistością badali również tacy myśliciele jak Ernst Cassirer, twórca filozofii form symbolicznych, oraz Kazimierz Ajdukiewicz, wyznawca radykalnego konwencjonalizmu. Ten ostatni uznał, że dla każdego języka istnieją pewne reguły, zasady uznawania zdań, które są charakterystyczne dla danego języka, a których przestrzeganie decyduje o prawidłowości posługiwania się tym językiem. Z tymi regułami wiąże się ściśle stworzona przez Ajdukiewicza definicja znaczenia wyrażań. Ogół tych znaczeń nazwał on aparaturą pojęciową języka. Zbiór zaś wszystkich zdań języka, uznanych poprzez jego reguły to – według myśliciela – językowy obraz świata (JOS). Należy zauważyć, że obraz świata zależy od doboru aparatury pojęciowej, które to założenie stanowi podstawę radykalnego konwencjonalizmu³⁰.

Głównym założeniem koncepcji Cassirera jest przekonanie, że człowiek nie poznaje rzeczywistości bezpośrednio, ale poprzez formy symboliczne, które należy rozumieć jako specyficzne pierwotne zasady, pozwalające przekształcać

O różnicach w budowie ludzkich języków oraz ich wpływie na duchowy rozwój ludzkości [w:] *Teoria badań literackich za granicą, t. 1. Romantyzm i pozytywizm*, cz. 1, red. S. Skwarczyńska. Kraków 1965, s. 140–147.

²⁷ W. von Humboldt, *Fragmety*, *op. cit.*, s. 166.

²⁸ G. Helbig, *op. cit.*, s. 128–136.

²⁹ A. Mańczyk, *op. cit.*, s. 44. Autor tejże pracy dokonuje ciekawej konfrontacji tezy L. Weisgerbera o językowym byciu pośrednim z semajologiczną teorią metabolizmu językowego, na który składa się proces łączenia jednostek gramatycznych i semantycznych języka ze strukturami rzeczywistości.

³⁰ K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie, t. 1 (wybór pism z lat 1920–1939)*. Warszawa 1960, s. 22.

wrażenia w uporządkowany obraz kultury. Do takich form symbolicznych zalicza: mit, religię, naukę, sztukę oraz język. Porównując różne języki, dostrzega, że nie istnieją dokładne synonimy, że w dwóch różnych językach odpowiadające sobie pojęcia rzadko mają ten sam zakres znaczeniowy. W związku z tym dochodzi do wniosku, że postrzeganie świata przez pewną wspólnotę językową jest ściśle związane z jej ojczystym językiem. Zatem „wnikając w ducha obcego języka, mamy nieodmiennie wrażenie wkraczania w świat nowy, w świat, który ma swoją własną strukturę intelektualną”³¹.

Filozoficzne podwaliny pod kulturową teorię języka, a głównie pod koncepcję językowego obrazu świata, stworzył niewątpliwie austriacki filozof Ludwig Wittgenstein. W swoim *Tractatus logico-philosophicus*³² dostrzegł fakt odwzorowywania świata w języku; uznał, że człowiek tworzy w umyśle obraz zjawisk, który jest modelem rzeczywistości. Swojego rodzaju materializacją tego obrazu, powstałego jako myśl, jest zdanie. Zdanie jest artykułowane, więc myśl wyraża się w nim w sposób zmysłowo postrzegalny. Proces ten został nazwany przez Wittgensteina projekcją. Zdanie poprzez swoją moc projekcyjną jest znakiem. Autor określa je jako „całkowicie zanalizowane”, to znaczy złożone z niepodzielnych znaków prostych, czyli nazw. Język jest wobec tego ogółem zdań, a ścisła zależność między myślą i zdaniem, polegająca na projekcji, powoduje, że zdanie jest obrazem rzeczywistości, a raczej modelem rzeczywistości, „tak jak ją sobie myślimy”³³. Aby unaocznić ten związek, Wittgenstein wskazuje na następujące relacje: „Płyta gramofonowa, myśl muzyczna, zapis nutowy, fale akustyczne – wszystko to pozostaje do siebie w owym wewnętrznym stosunku odwzorowania, jaki zachodzi między językiem i światem. (...) Istnieje ogólna reguła, według której muzyk może z partytury odczytać symfonię, według której symfonię da się odtworzyć z rowka płyty gramofonowej (...). Na tym właśnie polega podobieństwo tych z pozoru tak całkowicie odmiennych twórców. Reguła ta jest zasadą projekcji rzutującą symfonię w język nut. (...) Możliwość wszelkich przenośni, całej obrazowości naszego sposobu mówienia, spoczywa w logice odwzorowania”³⁴. Wnioskiem wypływającym z tej muzycznej metafory jest uznanie języka jako swojego rodzaju zapisu otaczającej człowieka rzeczywistości.

Ludwig Wittgenstein zauważył jeszcze jedną – prócz wymienionej powyżej – zależność wynikającą ze ścisłego związku pomiędzy językiem a światem.

³¹ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Warszawa 1977, s. 258. Zob. również: E. Cassirer, *Język i budowa świata przedmiotowego* [w:] tegoż, *Symbol i język*, red. B. Andrzejewski. Poznań 1995, s. 76–106.

³² L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*. Kraków 1970.

³³ *Ibidem*, s. 22.

³⁴ *Ibidem*, s. 23.

Stwierdził, iż: „Granice mego języka oznaczają granice mego świata”, co wynika z faktu, „że świat jest moim światem”³⁵. Zatem należy skonstatować, że dla człowieka istnieją tylko te elementy rzeczywistości, które potrafi nazwać. Taka podmiotowa koncepcja sprawia, że człowiek tworzy sobie w umyśle własny, niepowtarzalny obraz otaczającego go świata.

Sporządzony wyżej rejestr to zbiór poglądów filozofów analizujących relacje zachodzące między myśleniem, językiem i rzeczywistością. Te rozważania z zakresu filozofii języka stanowią intelektualny fundament dla rozwoju kulturowej teorii języka. Refleksje filozoficzne stały się inspiracją dociekań językoznawczych i źródłem współczesnych badań nad językowym obrazem świata.

1.2. Z pogranicza antropologii i językoznawstwa

Rozwój kulturowej teorii języka wiąże się z etnolingwistycznymi badaniami amerykańskiej szkoły antropologicznej nad językami Indian północnoamerykańskich, zainicjowanymi przez Franza Boasa, twórcę amerykańskiej teorii kultury, który poświęcił się analizie badawczej kultur dzikich plemion indiańskich. Ten pierwszy w zasadzie w Stanach Zjednoczonych lingwista – antropolog zauważył, że język jest jednym z najważniejszych przejawów danej kultury i że są to dwie, ściśle ze sobą związane, dziedziny ludzkiej działalności. Mimo że Boas nie stworzył konkretnej teoretycznej definicji, uwzględniał tę relację w swoich badaniach. Taka holistyczna koncepcja sprawiła, iż Boas stał się „ojcem” amerykańskich badań nad związkiem języka i kultury³⁶. Zaznaczyć należy, że badania te miały głównie charakter synchroniczny, bo języki Indian z reguły nie posiadały pisma, więc nie miały dokumentacji swojej historii, co uniemożliwiało diachronię.

Najwybitniejszym uczniem i współpracownikiem Franza Boasa był Edward Sapir, językoznawca i etnolog. To właśnie on doprecyzował refleksje swojego poprzednika, nadając im charakter programu badawczego. Stwierdził, że język jest zjawiskiem społecznym i w związku z tym warunkuje istnienie kultury. Uznał bowiem, iż język danej zbiorowości, która w nim myśli i mówi, jest organizatorem jej doświadczania świata, czyli kształtuje odbiór świata. Jest to możliwe dzięki temu, że: „(...) język charakteryzują pewne psychologiczne jakości, które sprawiają, że jest on zjawiskiem szczególnie ważnym dla badacza w dziedzinie nauk społecznych. Przede wszystkim język jest w ogólnym odczuciu doskonałym

³⁵ *Ibidem*, s. 67–68.

³⁶ Zob. M. Waliński, *Antropologia kultury Edwarda Sapira wobec tradycji i współczesności*. „Socjolingwistyka” 1982, nr 4, s. 156–159; J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław 1994, s. 18.

systemem symbolicznym, o idealnie jednorodnym materiale, jako narzędzie wszelkich odniesień i znaczeń dostępnych danej kulturze zarówno w formie zakwalifikowanej komunikacji, jak i w formie takich idealnych substytutów komunikacji, jak myślenie. Zawartość treściowa każdej kultury daje się wyrazić w jej języku (...)³⁷. Wniosek jest taki, że skoro w języku zawarty jest pogląd na świat danej społeczności, to musi on również zawierać informacje o kulturze. Sapir nazwał język „przewodnikiem po rzeczywistości społecznej”³⁸ oraz „symbolicznym przewodnikiem po kulturze”³⁹; bardzo doceniał rolę języka w akumulacji i dokumentacji kultury. Za szczególnie czuły wskaźnik kultury uznał słownictwo, zwłaszcza zmiany znaczenia, wychodzenie z użycia słów starych a pojawianie się i zapożyczanie nowych⁴⁰.

Sapir uważał za szczególnie cenne dla potwierdzenia swoich refleksji o związku języka z kulturą metody etnolingwistyki porównawczej, które pozwoliły mu na objaśnienie odmienności systemów językowych. Stwierdził, że wynika ona z różnych sposobów interpretowania rzeczywistości przez społeczność. „Różnorodność języków i przypisanych im form gramatycznych to nic innego zatem, jak różnorodność strukturalizacji znaczeń symbolicznych w poszczególnych kulturach”⁴¹. Każdy język w inny sposób odzwierciedla rzeczywistość, każdy inaczej interpretuje świat.

Wybitnym uczniem i kontynuatorem myśli Edwarda Sapira był Benjamin Lee Whorf, etnograf i lingwista, który również prowadził badania nad językami Indian. Początkowo interesował się językiem Azteków, jednak najgłębszej analizie poddał język plemienia Hopi. To właśnie te badania dały początek i podstawę koncepcji zwanej później hipotezą Sapira-Whorfa. Najogólniej rzecz biorąc, idea ta zakłada, że język to coś więcej niż tylko środek komunikacji, zawiera w sobie bowiem określony obraz świata. Ten językowy obraz rzeczywistości wpływa na ludzkie postrzeganie świata, decyduje o sposobie obserwowania i klasyfikowania zjawisk⁴². Inaczej rzecz ujmując, człowiek patrzy na świat przez pryzmat języka ojczystego. W związku z tym „dwa różne języki to dwa różne obrazy świata, a więc i dwa różne porządki myślenia”⁴³.

³⁷ E. Sapir, *Kultura, język, osobowość*. Warszawa 1978, s. 37.

³⁸ E. Sapir, *Language*. New York 1921. Cyt. za J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa, op. cit.*, s. 19.

³⁹ E. Sapir, *Język – przewodnik po kulturze* [w:] *Antropologia słowa*, red. G. Godlewski. Warszawa 2003, s. 82.

⁴⁰ E. Sapir, *Kultura, op. cit.*, s. 61.

⁴¹ M. Waliński, *op. cit.*, s. 162.

⁴² G. Helbig, *op. cit.*, s. 162. Zob. również: B. Olszewska-Dyoniziak, *Zarys antropologii kultury*. Kraków 1996, s. 47–48.

⁴³ T. Siemieński, *Problematyka relacji między językiem a kulturą w pracach językoznawców amerykańskich* [w:] *Język a kultura, t. 1, op. cit.*, s. 78.

Ta ostatnia konstatacja wiąże się z główną dla tzw. hipotezy Sapira-Whorfa zasadą względności językowej. Analizując głównie kategorię czasu w języku Hopi, Whorf zauważył, że język i światopogląd Indian są skrajnie różne od języków i światopoglądów ludów europejskich (SAE – Standard Average European), więc stwierdził: „Jeśli porównamy nasze języki z chińskim, semickimi, tybetańskimi czy afrykańskimi, rozbieżności w analizie rzeczywistości stają się bardziej widoczne, a gdy przystąpimy do tubylczych języków Ameryki, gdzie wspólnoty językowe kroczyły własnymi szlakami, niezależnie od Starego Świata, fakt różnego artykułowania rzeczywistości okazuje się zupełnie niezbity. Objawia się nam wówczas w całej pełni relatywność wszystkich systemów pojęciowych, łącznie z naszym własnym, i ich generalna zależność od języka”⁴⁴. Przytoczone słowa można uczynić definicją relatywizmu lingwistycznego, który polega na ściślejszej zależności obrazu świata danej społeczności od jej ojczystego języka. Różnice między językami nie są więc formalno-systemowe, ale głębsze, wnikające w strukturę znaczeniową, determinowane przez odmienną analizę rzeczywistości i kreujące w ten sposób specyfikę tkwiącego w każdym języku obrazu świata⁴⁵.

Założenia tzw. hipotezy Sapira-Whorfa zgodne są z przytaczanymi już wcześniej przemyśleniami filozofów analizujących związek języka z kulturą. Podstawową myślą przejętą przez E. Sapira, a następnie B.L. Whorfa od językoznawców niemieckich, czyli J.G. Herdera i W. von Humboldta, było uznanie języka za czynnik kształtujący ludzki obraz świata. W hipotezie tej widoczna jest również zgodność z Weisgerberowską tezą o językowym obrazie. Punktem wspólnym jest tu koncepcja języka jako reprezentanta poglądów posługujących się nim ludzi⁴⁶.

Teoria nazwana później hipotezą Sapira-Whorfa odegrała doniosłą rolę dla rozwoju kulturowej teorii języka. Antropologiczne językoznawstwo amerykańskie dało początek i solidne podstawy nowoczesnym, specjalistycznym rozważaniom nad relacją: język – kultura.

Do poglądów B.L. Whorfa nawiązywał, a jednocześnie z nimi dyskutował, Claude Lévi-Strauss⁴⁷. Ten francuski etnograf uważał, że poglądy Whorfa nie są do końca przekonujące, gdyż usiłując odkryć zależności między językiem a kulturą, „był on bardziej wymagający wobec języka niż wobec kultury”⁴⁸. Oznacza to, że Whorf dogłębnie analizował język społeczności, natomiast w nikłym zakresie

⁴⁴ B.L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa 1982, s. 286.

⁴⁵ Zob.: J. Maćkiewicz, *Świat widziany poprzez język*. „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” 1988, nr 30, s. 140; A. Heinz, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa 1983, s. 351.

⁴⁶ Cyt. za: A. Mańczyk, *op. cit.*, s. 35–37.

⁴⁷ C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna*. Warszawa 2000.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 70.

badał jej kulturę, poprzestając na powierzchniowej obserwacji⁴⁹. Taka rozbieżność, zdaniem Lévi-Straussa, utrudnia odkrycie językowo-kulturowych korelacji. W dyskusji nad problemem, czy takie korelacje istnieją, tenże antropolog zajmuje, tak jak sam to określa, „pozycję pośrednią”⁵⁰. Zgadza się z osądem, że między językiem a kulturą istnieją pewne związki, wynikające z faktu, że język i kultura to wytwory jednej wyższej aktywności – umysłu ludzkiego. Uważa natomiast, że między tymi kategoriami nie ma odpowiedniości absolutnej, a korelacje można odnaleźć pomiędzy niektórymi tylko aspektami tych zjawisk. Rozwiązanie kwestii, które to aspekty, Lévi-Strauss powierza wspólnym wysiłkom językoznawców i antropologów. Odkrywanie związków języka i kultury służyć ma, jego zdaniem, poszerzaniu szeroko pojętej wiedzy o człowieku.

Inny francuski badacz, indoeuropeista i językoznawca – Émile Benveniste, stwierdził, że: „język rodzi się i rozwija w łonie wspólnoty ludzkiej, wypracowuje się w tym samym procesie co społeczeństwo, w wysiłku wytwarzania środków do życia, przekształcania przyrody i mnożenia narzędzi”⁵¹. Skoro więc język powstał wraz ze społeczeństwem a społeczeństwo zarazem nie może istnieć bez języka, zatem należy je badać łącznie. Benveniste dodaje, iż można badać język samodzielnie, wyizolować go i opisywać dla niego samego, ale na pewno nie sposób analizować kultury i społeczeństwa, pomijając język.

Ścisłe zależności między językiem a społeczeństwem podkreślał również John Fischer. Pogląd ten opierał na swoich badaniach analizujących składnię i strukturę społeczną plemion Truk i Ponape. Zauważył różnice między tymi pokrewnymi językami, wynikające, jego zdaniem, z odmiennych struktur społecznych obserwowanych zbiorowości. Skonstatował przy tym, że „skoro język stanowi szczególnie zachowawczy element kultury, bardzo głęboko zakorzeniony w przeszłości, badania wzajemnych odniesień języka i struktur społecznych powinny uwzględniać problem swoistego «spóźnienia» kulturowego”⁵². Zauważyć w tym miejscu należy, że język, dzięki takiej archiwizującej funkcji, przechowuje wiele

⁴⁹ Podobnego zdania jest Keith Devlin, powołujący się na rozległe badania, które nad językiem Hopi przeprowadził antropolog Ekkehart Malotki. Stwierdził – negując słowa Whorfa – że w mowie tych Indian występuje jednak czas. Przyczyny pomyłki Whorfa Devlin upatruje w fakcie, że ów próbował zrozumieć zarazem język i kulturę, opierając się głównie na danych językowych, bez niemal żadnej wiedzy na temat historii tego języka i ludzi, którzy się nim posługiwali (K. Devlin, *Żegnaj, Kartezjusz. Rozstanie z logiką w poszukiwaniu nowej kosmologii umysłu*. Warszawa 1999, s. 151).

⁵⁰ C. Lévi-Strauss, *op. cit.*, s. 76.

⁵¹ E. Benveniste, *Struktura języka i struktura społeczeństwa* [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński. Warszawa 1980, s. 32.

⁵² J.L. Fischer, *Składnia i struktura społeczna: języki truk i ponape* [w:] *Język i społeczeństwo, op. cit.*, s. 197.

informacji o przeszłości, o dawnej kulturze. Do koncepcji języka jako swoistego „archiwum” społeczności zdaje się nawiązywać Walentyn Awrorin, wyróżniając wśród funkcji języka akumulatywną, utrwalającą doświadczenie społeczne⁵³.

Podobnie jak Fischer, zależność języka od struktury społecznej wspólnoty językowej zauważyli Andrzej Piotrowski i Marek Ziółkowski. W swojej socjolingwistycznej pracy stwierdzili, że: „Warunki ludzkiego bytowania, ludzkie współdziałanie i formy organizacji społecznej, historia polityczna i społeczna określają język danej społeczności i nie sposób opisać język ludzki bez uwzględnienia tych czynników. Ukształtowany w ten sposób język wpływa zaś z kolei wtórnie na sposób poznania świata czy inne zjawiska w społecznej strukturze”⁵⁴. Tę ogólną tezę uczynili podstawą analizy socjolingwistycznej różnych odmian języka. Autorzy posługują się pojęciem „repertuaru językowego”, definiując go jako „zbiór wszystkich form językowych używanych przez członków danej społeczności językowej”⁵⁵. Każdą odmianę języka, rozróżnianą kształtem repertuaru językowego, traktują jako wskaźnik struktury społecznej, bowiem określa ona przynależność jednostki do danej grupy społecznej⁵⁶.

Nad relacjami zachodzącymi między językiem a kulturą zastanawiał się również inny polski badacz, Adolf Szołtysek. Stworzył on antropologiczną koncepcję „przestrzeni kulturowej”. Podstawą rozważań była dla niego *Metafizyka* Arystotelesa, w której antyczny filozof sformułował słynną trychotomię: język – myślenie – rzeczywistość. Szołtysek uznał, że przestrzeń kulturowa jest bezpośrednio związana z drugim elementem tej trychotomii, mianowicie z myśleniem. Wynika to z faktu, że: „Każdy podmiot społeczny (grupa, społeczeństwo) charakteryzuje się swoistą przestrzenią kulturową, która kreuje jego świadomość a zarazem wyciska piętno na społecznych korelatach (...)”⁵⁷. Każda wspólnota społeczna ma inną przestrzeń kulturową. Bezpośrednim skutkiem mnogości społecznych przestrzeni kulturowych jest wielość języków.

Powyższe rozważania wskazują, że antropologiczno-językoznawcze badania nad relacjami zachodzącymi między językiem a kulturą stanowią ważny etap rozwoju kulturowej teorii języka. Są one drugim, po filozoficznym, źródłem współczesnych badań nad językowym obrazem świata.

⁵³ W. Awrorin, *Funkcyjny język* [w:] *Sowremiennyje problemy literaturowiedienija i jazykoznanija*. Moskwa 1974, s. 359. Cyt. za: S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa 1982, s. 40.

⁵⁴ A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*. Warszawa 1976, s. 90.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 99.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 157–158. Zob. również: H. Synowiec, *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*. Katowice 1985, s. 141–146.

⁵⁷ A. Szołtysek, *Język a przestrzeń kulturowa*. Katowice 1985, s. 37.

1.3. Od kognitywizmu do językowego obrazu świata.

Założenia lingwistyki kulturowej

Językoznawstwo kognitywne powstało w latach 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych, dziś budzi duże zainteresowanie również w Europie. Kierunek ten bardzo mocno opiera się na filozofii Arystotelesa, zwłaszcza na poglądzie, że w języku odwzorowuje się związek między umysłem człowieka a światem. Podstawowym założeniem kognitywizmu jest uznanie podobieństwa struktury języka do struktury poznawanego – odbieranego zmysłami – świata. Taka zależność jest możliwa dzięki obrazowaniu, to znaczy pewnemu procesowi psychologicznemu, polegającemu „na powstawaniu w ludzkim umyśle niewerbalnych reprezentacji przedmiotów i zdarzeń (...)”⁵⁸. Dla kognitywizmu „proces obrazowania jest podstawowym procesem zachodzącym w ludzkim umyśle pojmowanym jako system przetwarzania informacji”⁵⁹.

Jedną z głównych koncepcji kognitywizmu jest teoria kategoryzacji. Zakłada ona, że człowiek obserwujący i poznający świat porządkuje w swoim umyśle zjawiska według kategorii. Teoria kognitywna różni się jednak od teorii klasycznej, pochodzącej od Arystotelesa a nieuwzględniającej elastyczności między poszczególnymi kategoriami oraz kontekstu klasyfikowania obiektu do danej kategorii. Kognitywizm posługuje się systemem kategoryzacji opartym na prototypie. Za twórczynię tej koncepcji uznaje się Eleanor Rosch⁶⁰. Przyznała ona rację arystotelesowskiej klasycznej zasadzie, że elementem procesu poznawczego jest dokonywanie porównań między rzeczami; uznała natomiast, iż na postrzeganie rzeczywistości przez człowieka wpływa szereg rozmaitych czynników i okoliczności: psychologicznych, socjologicznych i kulturowych. W związku z tym proces kategoryzacji jest subiektywny, indywidualny dla każdego człowieka. Istotę tego procesu a równocześnie sedno koncepcji E. Rosch stanowi odnoszenie elementów rzeczywistości do prototypu. Należy rozumieć, że „prototyp jest strukturą poznawczą dającą się odnieść do jakiegoś segmentu otaczającej nas rzeczywistości lub w jakiś inny sposób z takim segmentem skorelować. Jest on więc niejako symbolem danej kategorii, poznawczym «punktem odniesienia». Funkcje

⁵⁸ E. Tabakowska, *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*. Kraków 2001, s. 43.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ Najważniejsze prace E. Rosch: E. Rosch, C.B. Mervis, *Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories*. „Cognitive Psychology” 1975, nr 7; E. Rosch, B.B. Lloyd, *Cognition and Categorization*. New Jersey 1978. Poglądy E. Rosch przywołuje za: E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków 1995, s. 40–46. Zob. również: M. Kielar, *Eleonory Rosch koncepcja kategorii semantycznych. Badania własne [w:] Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, red. I. Kurcz. Wrocław 1983.

prototypu może pełnić najlepszy (w naszym przekonaniu) egzemplarz będący przedstawicielem danej kategorii, ale może to być również schemat: pewien zestaw cech, które (w naszym przekonaniu) powinny charakteryzować «dobre» elementy danej kategorii⁶¹. Zespoły cech charakterystycznych dla prototypów tworzą w umyśle człowieka złożone struktury pojęciowe, stanowiące subiektywne wyobrażenia o świecie.

W kręgu badań z zakresu językoznawstwa kognitywnego powstały dwie teoretyczne koncepcje sposobów kategoryzowania przez prototyp. Twórcą pierwszej – modelu kategorii radialnej – jest George Lakoff i jego współpracownicy, drugiej – modelu sieciowego – Ronald Langacker.

George Lakoff stwierdził, że kategoria radialna składa się z elementów centralnych – prototypowych oraz peryferyjnych – nieprototypowych. Elementy nieprototypowe istnieją w kategorii wyłącznie na zasadzie podobieństwa do prototypu, są to właściwie odejścia od prototypu, rozszerzenia kategorii. Przykładem takiej kategorii mogą być znaczenia słowa 'klucz'. Elementem centralnym będzie znaczenie: „narzędzie służące do zamykania i otwierania zamków i klódek”, zaś elementami peryferyjnymi będą na przykład: „zbiór zasad określających procedurę” i „środek dostępu do czegoś”. Takie elementy nieprototypowe to rozszerzenia metaforyczne. Relacja otwierania została tu przeniesiona z przestrzeni zjawisk fizycznych w dziedzinę abstrakcji⁶².

George Lakoff i Mark Johnson uznali, że myślenie abstrakcyjne jest możliwe właśnie dzięki metaforze⁶³, i że metafory to powszechne zjawisko w każdym języku naturalnym. Według nich metafora polega na relacji między domeną źródłową (dziedziną fizykalną) a domeną docelową (dziedziną abstrakcyjną)⁶⁴, dotyczy zaś szczególnie warstwy semantycznej języka⁶⁵. Metafora to – ich zdaniem – fundament językoznawstwa kognitywnego⁶⁶, ponieważ znaczenia słów powiązane są ze sobą dzięki procesom kognitywnym, które umożliwiają dostrzeżenie relacji semantycznych⁶⁷.

Bardziej rozbudowany od koncepcji kategoryzacji George'a Lakoffa jest model sieciowy Ronalda Langackera. Rozwinął on pojęcie kategorii radialnej,

⁶¹ E. Tabakowska, *Gramatyka*, op. cit., s. 41.

⁶² G. Lakoff, *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago 1987. Cyt. za: E. Tabakowska, *Gramatyka*, op. cit., s. 46–49.

⁶³ G. Lakoff, M. Johnson, *Co kognitywizm wnosi do filozofii?*. „Znak” 1999, nr 11.

⁶⁴ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*. Warszawa 1988.

⁶⁵ M. Black, *Metafora* [w:] *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego”, t. 1*, red. M. Głowiński, H. Markiewicz. Wrocław 1977, s. 87.

⁶⁶ R. Kalisz, *Językoznawstwo kognitywne w świetle językoznawstwa funkcjonalnego*. Gdańsk 2001, s. 96.

⁶⁷ *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska. Kraków 2001, s. 53.

ponieważ pierwotną koncepcję uznał za niewystarczającą. Stwierdził, że struktura znaczeń w obrębie kategorii jest bardzo złożona, stanowi skomplikowany spłot połączeń. Dzieje się tak dlatego, ponieważ kategoryzacja może przebiegać na wielu poziomach. Wobec tego, rozszerzenia metaforyczne mogą okazać się punktem wyjścia dla następnych rozszerzeń, stając się tym samym nowymi prototypami⁶⁸.

Ronald Langacker to jeden z twórców gramatyki kognitywnej. Według niego gramatyka ma wymiar symboliczny, którego źródłem jest semantyka. Langacker wyłożył podstawowe założenia gramatyki kognitywnej: uznał mianowicie, że znaczenie jest równoznaczne z konceptualizacją, czyli doświadczeniem mentalnym opartym na zmysłach, bazującym na wiedzy kontekstowej. Każde znaczenie definiowane jest w odniesieniu do domen kognitywnych (idealizacyjnych modeli kognitywnych). Prócz zakresu pojęciowego domen na znaczenie składa się tak zwane obrazowanie konwencjonalne lub konstruowanie sceny⁶⁹, czyli sposób ujmowania treści przez mówiącego w zależności od perspektyw interpretacyjnych i kontekstu. Proces ten jest możliwy dzięki zespołowi operacji umysłowych, określonych jako obrazowość czy wyobrażeniowość⁷⁰.

Założenia gramatyki kognitywnej stały się podstawą badań nad językowym obrazem świata. Szczególne znaczenie dla rozwoju tej teorii miało kognitywistyczne ujęcie relacji zachodzących między myśleniem, językiem i rzeczywistością w powiązaniu z zagadnieniami semantyki.

Źródłem koncepcji językowego obrazu świata jest również semantyka leksykalna Jurija Apresjana. Autor ten ujął definicję znaczenia leksykalnego wyrazu jako połączenie naiwnej semantyki znaku z pewnymi elementami pragmatyki. Pierwsza część definicji mówi o naiwnym obrazie świata, czyli o wyobrażeniu o świecie charakterystycznym dla przeciętnego użytkownika języka, opartym na nienaukowych podstawach. Taki naiwny obraz świata jest odrębny dla każdej wspólnoty językowej, ponieważ „tworzony przez wieki naiwny obraz świata, w skład którego wchodzi naiwna geometria, naiwna fizyka, naiwna psychologia itd., odzwierciedla materialne i duchowe doświadczenie narodu posługującego się danym językiem i dlatego (...) może być dla tego narodu swoisty”⁷¹. W związku z tym naiwne obrazy świata zaszyfrowane w rozmaitych językach mogą się

⁶⁸ R. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela. Lublin 1995, s. 11–17. Zob. również: E. Tabakowska, *Gramatyka*, *op. cit.*, s. 50.

⁶⁹ R. Langacker, *op. cit.*, s. 18–19. Zob. również: K. Korzyk, *Semantyka kognitywna – problemy i metody (Kilka uwag natury filozoficznej)* [w:] *Język a kultura*, t. 8, red. I. Nowakowska-Kempna. Wrocław 1992, s. 60.

⁷⁰ R. Langacker, *A View of Linguistic Semantics* [w:] *Topics in Cognitive Linguistics*, red. B. Rudzka-Ostyn. Amsterdam 1988, s. 63. Cyt. za: J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa*, *op. cit.*, s. 110.

⁷¹ J. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław 1980, s. 80.

różnić między sobą (w przeciwieństwie do naukowego obrazu świata, który nie zależy od języka)⁷².

Drugim elementem definicji znaczenia leksykalnego są asocjacje semantyczne, czyli te elementy pragmatyki języka, „które są odbiciem wyobrażeń kulturowych i tradycji związanych z danym wyrazem”⁷³. Konkretne słowo może budzić inne skojarzenia u użytkowników różnych języków. Na takich skojarzeniach opierają się porównania i metaforyzacja, w związku z tym Apresjan uznał cechy asocjacyjne za istotne dla znaczenia wyrazu⁷⁴.

Z koncepcji semantyki Jurija Apresjana wynika, że językowy obraz świata to naiwne, nienaukowe wyobrażenie o świecie. Jego tezę potwierdza Teresa Hołówska. Określa tę wizję świata jako zdroworozsądkową, czyli taką, „jaką żywi spontanicznie każdy prosty, niewykształcony Szary Człowiek i jaką kieruje się każdy z nas w codziennym życiu (...)”⁷⁵. Autorka zauważa zależność tej wizji od kontekstu: epoki, środowiska, czasu⁷⁶.

Badania nad językowym obrazem świata stały się bardzo popularne i atrakcyjne dla wielu językoznawców związanych w Polsce głównie z ośrodkiem lubelskim, choć kategoria JOS nie jest zdobyczą współczesności; powyższe rozważania wskazują, jak długa jest jej historia. Dzisiejsza definicja językowego obrazu świata to wypadkowa różnych wcześniejszych refleksji z zakresu filozofii języka, antropologii, psychologii i językoznawstwa. Możemy zatem wyróżnić następujące źródła, a zarazem podstawy badań nad JOS:

1. Filozoficzne – chodzi tu o wywodzące się od Herdera, a właściwie Humboldta, rozważania filozofów nad związkami zachodzącymi między językiem a ludzkim poznaniem oraz sposobem postrzegania i interpretacji świata.
2. Antropologiczne – a właściwie antropologiczno-językoznawcze – wynikiem tej grupy badań są ważne tezy: pojęcie relatywizmu językowego, będące wynikiem tzw. hipotezy Sapira-Whorfa, oraz koncepcja języka jako „archiwum” danej społeczności, powiązana ściśle z kumulatywną funkcją języka.
3. Językoznawcze – kognitywne ujęcie psychicznych procesów związanych z ludzkim postrzeganiem rzeczywistości i porządkowaniem (kategoryzowaniem) zjawisk to podstawa gramatyki (semantyki) kognitywnej. Do tej grupy zaliczyć trzeba również koncepcję znaczenia, sformułowaną przez Jurija Apresjana.

⁷² *Ibidem*, s. 83.

⁷³ *Ibidem*, s. 94.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 94–95.

⁷⁵ T. Hołówska, *Myslenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa 1986, s. 15.

⁷⁶ *Ibidem*, s. 91–95.

Na gruncie polskiego językoznawstwa pojęcie językowego obrazu świata pojawiło się stosunkowo późno. Oto jedna z pierwszych encyklopedycznych definicji, sformułowana przez Walerego Pisarka: „JOS, czyli obraz świata odbity w danym języku narodowym, nie odpowiada ściśle rzeczywistemu obrazowi, odkrywanemu przez naukę. Wskutek tego możliwe jest, że między obrazami świata odbitymi w poszczególnych językach narodowych zachodzą znaczne różnice (...). Szczególnie wyraźnie JOS odbity w danym języku przejawia się w systemie leksykalnym (...)”⁷⁷. Na warstwę leksykalną języka zwrócili również uwagę twórcy nieco późniejszej definicji, Jerzy Bartmiński i Ryszard Tokarski, twierdząc, iż językowy obraz świata „jest to pewien zespół sądów mniej lub bardziej utrwalonych w języku, zawartych w znaczeniach wyrazów lub przez te znaczenia implikowanych, który orzeka o cechach i sposobach istnienia obiektów świata pozajęzykowego”⁷⁸.

Od dwóch przywołanych wyżej definicji różni się nowsza, skonstruowana przez Jerzego Bartmińskiego: „Przez językowy obraz świata rozumiem zawartą w języku interpretację rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy bądź utrwalone w samym języku, w jego formach gramatycznych, słownictwie, kliszowanych tekstach (np. przysłów), bądź to przez formy i teksty języka implikowane”⁷⁹. W przeciwieństwie do poprzednich ustaleń Bartmiński akcentuje, że w języku jest zawarta interpretacja świata, a nie wyłącznie jego odbicie.

Po kilkudziesięciu latach badań nad JOS stanowisko językoznawców dotyczące językowego obrazu świata wciąż nie zostało jednoznacznie uzgodnione⁸⁰,

⁷⁷ W. Pisarek, [hasło] *Językowy obraz świata* [w:] *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk. Wrocław 1978, s. 143.

⁷⁸ J. Bartmiński, R. Tokarski, *Językowy obraz świata a spójność tekstu* [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska. Wrocław 1986, s. 72.

⁷⁹ J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński. Lublin 2004, s. 104. Por. późniejszą, rozszerzoną, ale podobną wersję definicji: „Językowy obraz świata jest zawartą w języku interpretacją rzeczywistości, dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie, o ludziach, rzeczach, zdarzeniach. Jest interpretacją, a nie odbiciem, jest subiektywnym portretem, a nie fotografią przedmiotów realnych. Interpretacja ta jest rezultatem subiektywnej percepcji i konceptualizacji rzeczywistości przez mówiących danym językiem, ma więc charakter wyraźnie podmiotowy, antropocentryczny, ale zarazem jest intersubiektywna w tym sensie, że podlega uspołecznieniu i staje się czymś, co łączy ludzi w danym kręgu społecznym, czyni z nich wspólnotę myśli, uczuć i wartości” – J. Bartmiński, *Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego operacjonalizacji* [w:] *Jaka antropologia literatury jest dzisiaj możliwa*, red. P. Czaplinski, A. Legeżyńska, M. Telicki. Poznań 2010, s. 158.

⁸⁰ Twierdzi tak sam Jerzy Bartmiński – zob.: J. Bartmiński, *Perspektywa semazjologiczna i onomazjologiczna w badaniach językowego obrazu świata*. „Poradnik Językowy” 2015, nr 1, s. 15.

ale cytowana definicja Bartmińskiego – mimo zgłaszanych zastrzeżeń⁸¹ – jest przez wielu akceptowana⁸².

Językowy obraz świata można zrekonstruować podczas analizy konkretnych tekstów, wypowiedzi językowych. Do najważniejszych nośników JOS należą między innymi następujące elementy i zjawiska językowe⁸³:

Struktura gramatyczna. Interpretacja świata może wyrażać się w: formach fleksyjnych (np. rodzaj męskoosobowy w języku polskim), rodzaju gramatycznym rzeczowników (np. niezgodne z rodzajem naturalnym słowa *sędzia* czy *wojewoda*), w pewnych procesach słowotwórczych lub specyficznych konstrukcjach składniowych. Należy zaznaczyć, że analiza tego typu zjawisk ma charakter historyczny.

Słownictwo i frazeologia. Słownictwo to bardzo ważny nośnik językowego obrazu świata, ponieważ „leksyka, a konkretnie jej wewnętrzne rozczłonkowanie, także semantyczna struktura pojedynczych słów są odbiciem intelektualnego i emocjonalnego stosunku człowieka do odpowiadających wyrazom fragmentów rzeczywistości pozajęzykowej (...)”⁸⁴. O interpretacji świata świadczyć mogą zatem przewaga słów jednej gałęzi leksyki nad inną, a także synonimia i sposób wykorzystania synonimów w języku. Interesującymi zagadnieniami w obrębie tej kategorii są funkcjonujące w języku zapożyczenia, które są swojego rodzaju kroniką kontaktów międzynarodowych.

Zapożyczenia odzwierciedlają pewne procesy historyczne i społeczne, zaszele w dziejach narodu. Podobnie historyczny pierwiastek tkwi w nazwach własnych. Przykładowo zagadnienia toponomastyczne wiele mówią o historii osadnictwa. Onomastyka jawi się więc jako kolejna dziedzina języka będąca nośnikiem językowego obrazu świata.

Językowy obraz świata ukryty jest również w związkach frazeologicznych. Zostały w nich utrwalone ludzkie poglądy, przekonania, wnioski z obserwacji

⁸¹ Zob.: A. Kiklewicz, M. Wilczewski, *Współczesna lingwistyka kulturowa: zagadnienia dyskusyjne (na marginesie monografii Jerzego Bartmińskiego Aspects of Cognitive Ethnolinguistics)*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 2011, nr LXVII, s. 139–164; R. Tokarski, *Od językowego obrazu świata do obrazów świata w języku*. „Język Polski” 2016, nr 2, s. 28–37.

⁸² Stanowisko takie deklarują autorzy prac ujętych w tomie: *The Linguistic Worldview. Ethnolinguistics, Cognition, and Culture*, red. A. Głaz, D.S. Danaher, P. Łozowski. Londyn 2013.

⁸³ Klasyfikacja na podstawie: R. Grzegorzczkova, *Pojęcie językowego obrazu świata* [w:] *Językowy obraz świata, op. cit.*, s. 43–45; J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej* [w:] *Język a kultura*. T. 13, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000, s. 31–37; J. Bartmiński, *O pojęciu językowego obrazu świata* [w:] tegoż, *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2012, s. 13.

⁸⁴ R. Tokarski, [hasło] *Słownictwo jako interpretacja świata* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t. 2. Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński. Wrocław 1993, s. 335.

świata oraz realia obyczajowe. Na podstawie frazeologizmów można odtworzyć – wyrażony często za pomocą metafor⁸⁵ – obraz dawnej kultury, zwyczajów, mentalności (na przykład poszukiwanie ukrytych we frazeologizmach śladów średniowiecznej kultury rycerskiej⁸⁶).

Specyficzną grupę w obrębie związków wyrazowych stanowią przysłowia, o których mówi się powszechnie, że są filozofią i mądrością narodów. Dla Terezy Hołównki są one wykładnikiem tzw. „zdrowego rozsądku”⁸⁷. Na ich podstawie można odtworzyć interpretację świata, głównie z perspektywy kultury ludowej.

Semantyka. Analiza znaczeniowej warstwy językowego obrazu świata wiąże się ściśle z kognitywnym ujęciem postrzegania rzeczywistości, zwłaszcza procesami kategoryzacji i konceptualizacji, czyli opiera się na zasadach semantyki kognitywnej: przedmiotem badań będą tu na przykład metafory i metonimie, charakterystyczne dla myślenia potocznego⁸⁸. W kręgu zainteresowań semantyki kognitywnej pozostają również stereotypy i ich rola w postrzeganiu świata. Związek stereotypów z językowym obrazem świata akcentuje następująca definicja: „Stereotyp jest werbalnym wyrazem przekonania skierowanego na grupy społeczne lub na jednostkę jako członka tej grupy. Ma formę logiczną sądu, który w sposób niezwerifikowany, z tendencją do wartościowania emocjonalnego, przypisuje pewnej klasie osób określone właściwości lub sposoby zachowań, ewentualnie odmawia jej jakichś cech. Językoznawczo jest opisywalny jako zdanie”⁸⁹. Definicja ta akcentuje lingwistyczny aspekt stereotypów jako wyrażen przekazujących z pokolenia na pokolenie pewną wiedzę o świecie. Stereotypy funkcjonują często jako związki frazeologiczne i przysłowia⁹⁰.

Etymologia. Podobnie jak analiza struktury gramatycznej języka, tak badania etymologiczne służą rekonstrukcji dawnego obrazu świata – językowy obraz świata ukryty w etymologii to specyficzne ślady przeszłości. Badania nad JOS z perspektywy etymologii stanowią odpowiedź na postulaty uzupełnienia

⁸⁵ A.M. Lewicki, A. Pajdzińska, [hasło] *Frazeologia* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *op. cit.*, s. 313.

⁸⁶ Takiej próby dokonała: E. Jędrzejko, „*Obrazki z dziejów Polski*” – czyli jeszcze o historyczno-kulturowym aspekcie frazeologii i paremiologii [w:] *Problemy frazeologii europejskiej*. T. 5, red. A.M. Lewicki. Lublin 2002, s. 61–78.

⁸⁷ T. Hołównka, *Myślenie potoczne*, *op. cit.*, s. 125.

⁸⁸ Zob.: R. Tokarski, *Językowy obraz świata w metaforach potocznych* [w:] *Językowy obraz świata*, *op. cit.*, s. 65–81.

⁸⁹ U.M. Quasthoff, *Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambiwaleńca funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej* [w:] *Język a kultura*. T. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998, s. 13.

⁹⁰ Por.: J. Bartmiński, *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki* [w:] *iw.*, s. 77.

synchronicznego ujęcia tych badań diachronią⁹¹. Należy tu jednak zaznaczyć, iż w odróżnieniu od „typowych” badań etymologicznych, w których sprawą pierwszorzędą jest ustalenie pochodzenia formy wyrazu, dla odtwarzania językowego obrazu świata istotny jest tylko rozwój znaczenia badanych wyrazów, ponieważ „za każdą zmianą znaczeniową stoi skojarzenie, istniejące w umyśle użytkowników języka w momencie nadawania desygnatowi nowej nazwy”⁹². Z tezy Marioli Jakubowicz wynika, że spogląda ona na zagadnienia etymologii z perspektywy kognitywnej, uwzględnia procesy kategoryzacji i konceptualizacji. Szczególnie interesujące z punktu widzenia JOS wydają jej się przesunięcia semantyczne wyrazów⁹³. Zmiany znaczenia słów odwzorowują proces kształtowania się obrazu świata.

Scharakteryzowane wyżej warstwy języka to najważniejsze nośniki językowego obrazu świata, przekazujące interpretację rzeczywistości. Proces ten odbywa się głównie na płaszczyźnie semantyki. Umożliwia on przekazywanie w języku obrazu kultury jako całokształtu elementów dorobku społecznego⁹⁴ dzięki temu, że kultura jest rzeczywistością znaków i zjawiskiem semiotycznym⁹⁵. Językowy obraz świata jest najważniejszym (bo nie jedynym) przekątnikiem kulturowego obrazu świata (KOS). Ten ostatni obejmuje oprócz języka inne systemy znakowe: np. mimikę, gesty, zachowanie, a także „naukowe, ideologiczne, religijne, gospodarcze czy ekonomiczne i tym podobne komponenty globalnego obrazu świata”⁹⁶. Odwołując się do terminologii matematycznej, można dokonać obrazowych podsumowań – językowy obraz świata stanowi niejako podzbiór ogromnego zbioru o nazwie kulturowy obraz świata; można też na tych zbiorach dokonać innej operacji, wytyczając ich część wspólną, jaką jest kultura. Te ściśle związki językowego i kulturowego obrazu świata spowodowały, że coraz częściej

⁹¹ Taki postulat wysunął: R. Tokarski, *Przeszłość i współczesność w językowym obrazie świata. Metodologiczne pytania i propozycje* [w:] *Przeszłość w językowym obrazie świata*, red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski. Lublin 1999, s. 9–23.

⁹² M. Jakubowicz, *Badania etymologiczne w rekonstrukcji językowego obrazu świata* [w:] *Przeszłość w językowym, op. cit.*, s. 118. Por. M. Jakubowicz, *Językowy obraz świata w badaniach etymologicznych*. „Poradnik Językowy” 2015, nr 1, s. 45–52.

⁹³ Por.: D. Buttler, *Rozwój semantyczny wyrazów polskich*. Warszawa 1978.

⁹⁴ S. Czarnowski, *Kultura* [w:] *Antropologia kultury*, red. A. Mencwel. Warszawa 1996, s. 35.

⁹⁵ J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *op. cit.*, s. 13. Zob. również: M. Fleischer, *Obraz świata. Ujęcie z punktu widzenia teorii systemów i konstruktywizmu* [w:] *Język a kultura, t. 13, op. cit.*, s. 45–69; G. Żuk, *Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przelomu wieków* [w:] *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Karwatowska, A. Siwiec. Chełm 2010, s. 239–257.

⁹⁶ Zob.: J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *op. cit.*, s. 30.

w publikacjach naukowych stosuje się pojęcie językowo-kulturowego obrazu świata, które zdaje się najpełniej ową relację unaoczniać⁹⁷.

Rekonstrukcja językowego obrazu świata pozwala na odtwarzanie obrazu dawnej kultury, nie tylko duchowej, ale i materialnej. Na bogate dziedzictwo przeszłości zarchiwizowane w języku składa się kulturowy dorobek wielu pokoleń. W języku ukryte są informacje na temat specyfiki życia naszych przodków, mianowicie o ich obyczajach i zwyczajach, wierzeniach czy przekonaniach. Język odzwierciedla również pewne fakty historyczne, przekazywane za pomocą zapożyczeń lub nazw własnych. Informacje kulturowe zawarte w języku są bardzo różnorodne, stanowią szerokie pole dla badań językoznawczych.

Zagadnienia związków między językowym obrazem świata a kulturą to obszar zainteresowań badawczych lingwistyki kulturowej, której założenia wyłożył Janusz Anusiewicz⁹⁸. Lingwistyka kulturowa to interdyscyplinarna dziedzina wiedzy, wypływa z wszystkich opisanych wyżej dociekań: filozoficznych, antropologicznych, kognitywistycznych. Spaja je w jedną holistyczną koncepcję, sprowadza do wspólnego mianownika, jakim jest kulturowa teoria języka.

Lingwistyka kulturowa to, najogólniej rzecz ujmując, nauka zajmująca się badaniem związków języka i kultury. Jej podstawową tezę jest uznanie, że istota języka to: „zawarty w nim dorobek kulturowy pewnej społeczności, będący zarazem magazynem informacji o rzeczywistości, w której ta społeczność egzystowała i egzystuje, jak i wyrazem, zbiorem doświadczeń społecznych wyrosłych w obcowaniu z tą rzeczywistością, zebranych i nagromadzonych w ciągu wielu pokoleń, utrwalonych w języku i przekazywanych z pokolenia na pokolenie”⁹⁹. Wszystkie te informacje powstały na bazie „zdroworozsądkowej” wizji świata – „to w oparciu o zdrowy rozsądek, zawarty w powszechnym użyciu języka naturalnego, ludzkość zorganizowała się, przetrwała, rozwinęła społeczeństwa, naukę, sztukę, moralność, religię – a więc ludzką kulturę. Cała bowiem ludzka działalność racjonalna wyrosła ze zdroworozsądkowych zasobów języka naturalnego”¹⁰⁰. Dla lingwistyki kulturowej język jawi się zatem jako najważniejszy twór i składnik kultury, jako kulturowe archiwum danej społeczności.

⁹⁷ Zob. np.: J. Bartmiński, W. Chlebda, *Jak badać kulturowo-językowy obraz świata Słowian i ich sąsiadów?*. „Etnolingwistyka” 2008, nr 20, s. 12–27; B. Ziajka, *Językowo-kulturowy obraz świata społeczności wiejskiej utrwalony w przezwiskach i przydomkach (na przykładzie nieoficjalnych antropimów mieszkańców Zagórza i wsi okolicznych w powiecie chrzanowskim)*. Kraków 2014.

⁹⁸ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa*, op. cit.

⁹⁹ J. Anusiewicz, *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki* [w:] *Język a kultura*, t. 1, op. cit., s. 18.

¹⁰⁰ M.A. Krąpiec, *Język i świat realny*. Lublin 1985, s. 9. Por.: T. Hołówka, *Myslenie potoczne*, op. cit.

Centrum zainteresowań lingwistyki kulturowej jest problematyka kulturowej teorii języka, rozumianej jako „teoria zajmująca się wieloaspektowością, wielopłaszczyznowością i wielofunkcyjnością języka w stosunku do kultury oraz penetrująca możliwie najpełniej pojęte relacje między językiem a kulturą, przy założeniu, że do treści, form, sposobów istnienia kultury dochodzi się, wychodząc od faktów językowych – a nie odwrotnie. Byłaby to więc kultura widziana poprzez język i jego jednostki (...)”¹⁰¹. Ta teoria pragnie zatem dotrzeć do objawów kultury zawartych w języku poprzez analizę jego poszczególnych warstw i elementów.

Magazynowanie informacji o kulturze w języku jest możliwe dzięki szeregowi jego funkcji kulturowych. Najważniejszą z nich jest funkcja **akumulatywna**¹⁰², opierająca się na zdolności języka do magazynowania informacji o świecie oraz wiedzy, doświadczenia i tradycji wielu pokoleń wspólnoty językowej. Inna kulturowa funkcja języka to funkcja **poznawcza**, która określa sposób ujęcia rzeczywistości przez język. Dzięki tej funkcji poznajemy otaczający świat. Ważna jest również funkcja **symboliczna**, polegająca na metaforyzacji ujmowania rzeczywistości, co widoczne jest szczególnie we frazeologizmach, przysłowiach, rozmaitych metaforach i porównaniach funkcjonujących w języku. Inne kulturowe funkcje języka to: narodowa (socjalizująca), perswazyjna, performatywna (sprawcza)¹⁰³. Wszystkie funkcje kulturowe wchodzą w zakres zainteresowań badawczych lingwistyki kulturowej.

Płaszczyzny języka analizowane w ramach kulturowej teorii języka są zbieżne z tymi, które służą rekonstrukcji językowego obrazu świata. Są to: leksyka, frazeologia, paremiologia i onomastyka, a przede wszystkim semantyka, w aspekcie lingwistyki kulturowej definiowana jako „uwarunkowana kulturowo przestrzeń ludzkiego (społecznego) doświadczenia, zawarta w języku, jego jednostkach oraz wytworach i realizacjach”¹⁰⁴. Tak pojmowana semantyka będzie wymagała integralnego opisu znaczenia z perspektywy funkcji poznawczej, akumulatywnej i symbolicznej. To, że badania semantyczne muszą uwzględniać tło kulturowe, wynika z kognitywnych podstaw kulturowej teorii języka. Kognitywizm mianowicie uznaje, iż „język jest narzędziem poznania, zakotwiczonym w ludzkim doświadczeniu cielesnym, psychicznym i kulturowym, a jednocześnie stanowi

¹⁰¹ J. Anusiewicz, *Kulturowa teoria języka*, *op. cit.*, s. 18.

¹⁰² W.A. Awrorin, *op. cit.*

¹⁰³ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa*, *op. cit.*, s. 45–49. Zob. również: R. Grzegorzczkova, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy* [w:] *Język a kultura*, t. 4, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkova. Wrocław 1991, s. 11–28; J. Puzynina, *O funkcjach języka, tekstu oraz ich elementów leksykalnych* [w:] *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, red. M. Szymczak. Wrocław 1978, s. 151–160; J. Sojka, *Język jako „forma symboliczna”*. „Przegląd Humanistyczny” 1980, nr 7/8.

¹⁰⁴ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa*, *op. cit.*, s. 70.

odbicie procesu poznania, jest obrazem naszego świata. (...) Znaczenie to konceptualizacja, sposób ujęcia przedmiotu w poznaniu, odbicie sposobu patrzenia człowieka na świat – może być rozpatrywane tylko w odniesieniu do ustrukturyzowanej podstawy doświadczeniowej (...)”¹⁰⁵. Wynika z tych słów, że nie da się rozpatrywać desygnatu w oderwaniu od jego konotacji, a semantyka to dziedzina wykraczająca poza obszar tego, co ściśle językowe.

Janusz Anusiewicz, wyłożywszy założenia lingwistyki kulturowej, wysunął postulat lingwistyki integralnej¹⁰⁶. Byłaby to nauka łącząca ze sobą kręgi badawcze między innymi filozofii, socjologii, etnologii, czy teorii kultury. Lingwistyka kulturowa zdaje się ten postulat spełniać. Wypływa ona bowiem z filozoficznych rozważań nad „duchem języka”, zapoczątkowanych przez Wilhelma Humboldta, które łączy ze zdobyczami antropologii amerykańskiej. Istotne dla lingwistyki kulturowej są zagadnienia językowego obrazu świata, a zwłaszcza kulturowego obrazu świata, korzysta ona z tej samej, kognitywnej metodologii. Lingwistyka kulturowa to ostatni etap oraz uwieńczenie rozwoju kulturowej teorii języka; obejmuje ona wszystkie poprzednie etapy. Jest to dziedzina nauki, która wieloaspektowo i w najszerszym stopniu bada relacje zachodzące między językiem a kulturą.

Kognitywne rozważania nad językowym obrazem świata, nad relacjami zachodzącymi między językiem a kulturą to atrakcyjna propozycja badań naukowych, z której korzystało i korzysta wielu uczonych. Szczególnie intensywnie tą problematyką zajmował się – jak już wspomniano – ośrodek lubelski, zwany polską szkołą lingwistyki antropologicznej. Badania prowadzone w nim od lat 90. ubiegłego wieku zainicjowały powstanie wielotomowej serii zatytułowanej *Język a kultura*. W cyklu tym wyróżnić można tomy zawierające ogólnoteoretyczne artykuły dotyczące istoty językowego i kulturowego świata¹⁰⁷, semantycznej warstwy języka¹⁰⁸, czy ujętej w kulturowym aspekcie intencjonalności wypowiedzi¹⁰⁹, natomiast inne zajmują się zagadnieniami szczegółowymi – takimi jak:

¹⁰⁵ A. Pajdzińska, *O znaczeniu związku frazeologicznego (raz jeszcze)* [w:] *Problemy frazeologii potocznej*, red. A.M. Lewicki. Lublin 2001, s. 13–14.

¹⁰⁶ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa*, *op. cit.*, s. 65.

¹⁰⁷ *Język a kultura*, t. 1. *Podstawowe pojęcia i problemy*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1991; *Język a kultura*, t. 12. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998; *Język a kultura*, t. 13. *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000; *Język a kultura*, t. 27. *Diachronia w badaniach językowo-kulturowego obrazu świata*, red. A. Burzyńska-Kamieniecka. Wrocław 2017.

¹⁰⁸ *Język a kultura*, t. 8. *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna. Wrocław 1992; *Język a kultura*, t. 25. *Struktura słowa a interpretacja świata*, red. M. Misiak, J. Kamieniecki. Wrocław 2015.

¹⁰⁹ *Język a kultura*, t. 17. *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska. Wrocław 2005; *Język a kultura*, t. 23. *Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, red.

językowy świat wartości¹¹⁰ oraz uczuć¹¹¹, potoczność w języku¹¹², etykieta językowa¹¹³, kwestia płci w języku i kulturze¹¹⁴, język subkultur¹¹⁵ i polityki¹¹⁶, czy wreszcie językowy obraz świata zwierząt¹¹⁷ i roślin¹¹⁸.

Badania nad językowym obrazem świata, tudzież zależnościami językowo-kulturowymi prowadzone były w wielu ośrodkach naukowych, na przykład w krakowskim Uniwersytecie Pedagogicznym. Już w latach 70. ubiegłego stulecia Jan Ożdżyński zainteresował się językiem sportowym¹¹⁹ a później językiem fli-sackim¹²⁰. Językowy świat roślin zbadała wnikliwie Anna Spólnik¹²¹. Podobnie dokładnie opracowany został przez Stanisława Koziarę język religijny¹²². Autor ten zainteresował się również językowym światem zwierząt¹²³, łącząc niekiedy te dwa zagadnienia¹²⁴. Ludowy obraz świata, a w szczególności nazwy istot demo-

A. Burzyńska-Kamieniecka. Wrocław 2012; *Język a kultura, t. 24. Perswazja przez styl i stylizację*, red. A. Dąbrowska. Wrocław 2014.

¹¹⁰ *Język a kultura, t. 2. Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński. Wrocław 1991; *Język a kultura, t. 3. Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz. Wrocław 1991.

¹¹¹ *Język a kultura, t. 14. Uczucia w języku i tekście*, red. I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000.

¹¹² *Język a kultura, t. 5. Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula. Wrocław 1992.

¹¹³ *Język a kultura, t. 6. Polska etykieta językowa*, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik. Wrocław 1991.

¹¹⁴ *Język a kultura, t. 9. Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke. Wrocław 1994.

¹¹⁵ *Język a kultura, t. 10. Języki subkultur*, red. J. Anusiewicz, B. Siciński. Wrocław 1994.

¹¹⁶ *Język a kultura, t. 11. Język polityki a współczesna kultura polityczna*, red. J. Anusiewicz, B. Siciński. Wrocław 1994.

¹¹⁷ *Język a kultura, t. 15. Opozycja homo – animal w języku i kulturze*, red. A. Dąbrowska. Wrocław 2003.

¹¹⁸ *Język a kultura, t. 16. Świat roślin w języku i kulturze*, red. A. Dąbrowska, I. Kamińska-Szmaj. Wrocław 2001.

¹¹⁹ J. Ożdżyński, *Polskie współczesne słownictwo sportowe*. Wrocław 1970.

¹²⁰ J. Ożdżyński, *Konteksty, op. cit.*

¹²¹ Zob. np. A. Spólnik, *Nazwy polskich roślin leczniczych w źródłach od XVI do XVIII wieku. Studia językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich XII*. Kraków 1988; teże, *Nazwy polskich roślin leczniczych do XVIII*. „Prace Komisji Językoznawstwa” 1990, nr 58; teże, *Językowy obraz drzew w prozie Elizy Orzeszkowej [w:] Droga ku wzajemności. Materiały X Międzynarodowej Konferencji Naukowej Grodno – Mir, 24–25.10.2002, cz. 1*, red. S. Musijenko. Grodno 2004.

¹²² Zob. np. S. Koziara, *Frazeologia biblijna w języku polskim*. Kraków 2001.

¹²³ Zob. S. Koziara, *Świat zwierzęcy w kolędach [w:] Z kolędą przez wieki. Kolędy w Polsce i w krajach słowiańskich*, red. T. Budrewicz, S. Koziara, J. Okoń. Tarnów 1996.

¹²⁴ Zob. S. Koziara, *Frazeologizmy biblijne z nazwami zwierząt w języku polskim*. „Annales Acaademicae Pedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica I” 2001, nr 6; tegoż, *Losy frazeologizmów biblijnych z nazwami ptaków w języku polskim [w:] Z problemów przekładu i stosunków międzyjęzykowych*. T. 2, red. T. Żeberek, T. Borecki. Kraków 2002.

nicznych, zanalizowała Renata Dźwigoł¹²⁵. Oprócz tych prac powstało wiele innych, omawiających zagadnienia określonych wycinków świata zobrazowanego w języku¹²⁶.

Z punktu widzenia dydaktyki szczególnie interesujące wydają się prace dotyczące kulturowej teorii języka, które w wymiarze prakseologicznym wykraczają poza sferę językoznawstwa, tudzież można w nich dostrzec sygnały edukacyjnego zastosowania omawianych treści.

Dobitnym i reprezentatywnym przykładem może być tutaj artykuł Małgorzaty Karwatowskiej¹²⁷, zaplanowany jako przegląd badań nad językowym obrazem świata, ale zawierający jasno sformułowany postulat: „Jest nie tylko możliwe, ale pożądane wprowadzenie do programów szkolnych sposobów, technik badań gramatyków kognitywnych. Dla ucznia jako podmiotu kształcenia ciekawsze będzie z pewnością, gdy na przykład przy pomocy (sic!) frazeologizmów, metafor pozna język jako pewną strukturę pojęciową, będącą interpretacją świata”¹²⁸. Widoczne jest, iż autorka wyraźnie podkreśla potrzebę przełożenia treści językoznawstwa na praktykę szkolną. Akcentuje również motywacyjny aspekt zagadnień językowego obrazu świata.

Językoznawcą, który podobnie uważa, że odkrywanie językowego obrazu świata jest możliwe dzięki obserwacji związków frazeologicznych i przysłów, jest wspomniany wyżej Stanisław Koziaara. Analizując symbolikę i stereotypy zwierząt zawarte w tych właśnie warstwach języka, stwierdził, że można by spojrzeć na nie jako na „świadczenia kultury, poprzez które możliwe staje się odczytywanie określonych znaczeń kulturowych, sposobu postrzegania świata, jego wartościowania, relacji: człowiek a natura”¹²⁹. Dostrzegł zatem, iż w różnych warstwach języka odbity jest obraz dawnej mentalności charakteryzującej się powstawa-

¹²⁵ Zob. np. R. Dźwigoł, *Polskie ludowe słownictwo mitologiczne*. Kraków 2004.

¹²⁶ Zob. np.: R. Bizior, *Obraz Boga Ojca w kazaniach 2 połowy XIX w. a kontekst kulturowy*. „Język – Szkoła – Religia” 2016, nr 11 (3), s. 70–84; W. Chlebda, *W stronę językowego obrazu Europy. Analiza słownikowo-tekstowa*. „Etnolingwistyka” 2010, nr 22, s. 85–104; K. Grudzińska, *Wspomnień czerni – językowe obrazowanie cierpienia w powieściach Małgorzaty Musierowicz* [w:] *(Od)pamiętywanie – gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018, s. 229–240; I. Jaros, *Świat zwierząt odzwierciedlony w ludowych nazwach narzędzi i ich części* [w:] *Dialog z tradycją. T. 5. Językowe dziedzictwo kultury materialnej*, red. E. Młynarczyk, E. Horyń. Kraków 2016, s. 49–59; W. Kajtoch, *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej, t. 1 i 2*. Kraków 2008.

¹²⁷ M. Karwatowska, *Kiedy językoznawcy używają terminu antropocentryzm? (Przegląd literatury)* [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka i kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków 1999.

¹²⁸ *Ibidem*, s. 146.

¹²⁹ S. Koziaara, *Symbolika zwierzęca we frazeologii i przysłowiach języka polskiego*. „Ojczyzna Pol-szczyzna” 1996, nr 3.

niem stereotypów. Ten fakt uznał za warty uwzględnienia w polonistycznej edukacji ze względu na istniejące w zasobie frazeologizmów i przysłów różnorodne źródła kulturowe¹³⁰.

Innym badaczem, który uwzględni edukacyjny walor zdobyczy językoznawstwa, jest twórca jednej z pierwszych definicji językowego obrazu świata, Jerzy Bartmiński. Dowodem na to jest jego autorski program przedmiotu *Nauka o współczesnym języku polskim*, zawarty w programie studiów polonistycznych¹³¹. Zaproponowana przez Bartmińskiego problematyka wykładów i ćwiczeń obejmuje kwestie językowego obrazu świata. Z zakresu leksykologii sugeruje takie na przykład tematy: *Procesy metaforyzacji słownictwa, Słownictwo jako narzędzie konceptualizacji i interpretacji świata, Stereotypy językowe i językowy obraz świata*. Bartmiński uwzględnił w programie kształcenia nauczycieli najnowsze zdobycze językoznawstwa kognitywnego, co w zamyśle spowodować ma przeniesienie ich na grunt praktyki szkolnej. Propozycja Bartmińskiego świadczy o tym, że dostrzegł on funkcjonalność omawianych przez siebie zagadnień, czyli możliwość ich użycia w dydaktyce.

Choć prace językoznawcze nie stanowią z reguły gotowych scenariuszy dydaktycznych, to w wielu z nich można dostrzec aspekt funkcjonalności, rozumiany jako wyraźnie określona celowość teoretycznych rozważań oraz możliwość ich praktycznego wyzyskiwania. Autorzy kognitywnych prac z zakresu językowego obrazu świata i kulturowej teorii języka zgłaszają potrzebę wykorzystywania ustaleń nowego językoznawstwa w innych humanistycznych dziedzinach wiedzy. I pomimo że częstokroć nie mówią wprost o dydaktyce, to w wypowiedziach tych znajdują się czytelne przesłanki edukacyjności.

Przykładem może tu być wypowiedź Janusza Anusiewicza, który – wykładając założenia lingwistyki kulturowej – stwierdził, że spojrzenie na język jako na kulturowe „archiwum” posługującej się nim społeczności „przyczyni się niewątpliwie do wykreowania nowych obszarów zainteresowań lingwistyki jako takiej, oraz nowych sposobów rozważania zagadnień dotyczących statusu języka i tekstów językowych, jego podstaw, istoty, miejsca w antropologii filozoficznej i kulturowej, miejsca w humanistyce tudzież powiązań z innymi, antropologicznie zorientowanymi dyscyplinami wiedzy i kultury”¹³². Pomimo iż Anusiewicz nie wspominał wprost o edukacji oraz nie wysunął postulatów dotyczących kształcenia językowego, to perspektywa jego spojrzenia na cele i korzyści lingwistyki kulturowej jest bardzo szeroka. Uznał za pewnik zmianę statusu języka

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ *Program studiów polonistycznych 2003 / 2004. Sylabus* (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Przemyślu), red. J. Bartmiński. Przemyśl 2003, s. 36–38.

¹³² J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa, op. cit.*, s. 15.

w humanistycznych dyscyplinach nauki. Można zatem uznać, że zmiana ta dotyczy również szkolnej dydaktyki. Skoro kognitywne ujęcie języka ma nadać nowy wymiar całej humanistyce, to trudno tutaj dydaktykę języka wykluczyć. Szkolne kształcenie językowe, bazując na aktualnych osiągnięciach językoznawstwa, powinno być przekaznikiem najnowszej wiedzy językowej.

Podobnego zdania wydaje się być Renata Grzegorzczkowska, która we wprowadzeniu do jednego z artykułów wraca do kwestii definiowania językowego obrazu świata. Uznając to pojęcie za kluczowe dla językoznawstwa kognitywne, a ściślej – dla jednego z jego nurtów, jakim jest etnolingwistyczna odmiana kognitywizmu – stwierdza, że głównym celem badań nad JOS jest „rekonstrukcja sposobu ujmowania świata utrwalonego w języku, a więc ostatecznie wykrycie tego, jak człowiek, żyjąc w określonej kulturze, poznawczo ujmuje świat”¹³³. Grzegorzczkowska rozpatruje istotę języka w dwóch aspektach: komunikacyjnym, ale też i poznawczym, sytuując w jego zasięgu kategorię językowego obrazu świata. Oba te językowe aspekty warte są jej zdaniem „szerszego uwzględnienia również w nauczaniu szkolnym”¹³⁴.

Prace językoznawcze, które wysyłają sygnały edukacyjne, stanowią swojego rodzaju pomost między językoznawstwem a dydaktyką języka. Niektóre z nich bezpośrednio wskazują na potrzebę, możliwości i zalety wykorzystania w szkolnym kształceniu językowym najnowszych ustaleń językoznawstwa. Inne prace nie poruszają kwestii edukacyjnych, ale ze względu na swoją wizję językoznawstwa i całej humanistyki stanowią bazę dla rozważań nad istotą kształcenia językowego w szkole.

2. Językowe treści kulturoznawcze jako materiał dydaktyczny

Niechęć uczniów i nauczycieli wobec kształcenia językowego to niepokojące zjawisko, z którym boryka się współczesna edukacja. Większość pedagogów stawia znak równości między edukacją polonistyczną a kształceniem literackim, co uwidacznia się głównie na ponadpodstawowym etapie nauczania. Powszechna jest również niechęć młodzieży wobec kształcenia językowego.

Zachodzi zatem konieczność, aby zmienić to nastawienie. Taką motywacyjną rolę mogłyby spełnić zagadnienia związków zachodzących między językiem a kulturą. Chodziłoby tu o dydaktyczne wykorzystanie założeń kulturowej teorii języka, kształcenie językowe powinno bowiem uwzględniać najnowsze zdobycze

¹³³ R. Grzegorzczkowska, *Co to jest językowy obraz świata i dlaczego warto go badać?*. „Poradnik Językowy” 2015, nr 1, s. 7.

¹³⁴ *Ibidem*, s. 8.

językoznawstwa. Problematyka językowego obrazu świata, pomimo iż jej rodowód jest bardzo odległy, stanowi współcześnie centrum zainteresowań wielu językoznawców, a przyczyną jej aktualizacji są zdobycze kognitywizmu i rozwój lingwistyki kulturowej.

Zagadnienia związków języka z życiem (i kulturą) posługującej się nim społeczności fascynują nie tylko językoznawców. Są one bardzo atrakcyjne również z punktu widzenia całej dydaktyki języka polskiego, zwłaszcza ze względu na zdolność pobudzania motywacji uczenia się. Szczególnie interesująca wydaje się tematyka dziedzictwa przeszłości zapisanego w języku, w którym ukryty jest obraz dawnej kultury, zarchiwizowane są informacje o zwyczajach, mentalności i poglądach naszych przodków. Język to swojego rodzaju muzeum pamiątek kultury duchowej i materialnej. Przełożenie językoznawczych refleksji z zakresu lingwistyki kulturowej na praktykę edukacyjną może spowodować nadanie szkolnemu kształceniu językowemu **wymiaru kulturoznawczego**, pozwalającego na poznawanie szeroko pojętej kultury i historii poprzez język.

Odczytywanie obrazu dawnej kultury ukrytego w języku jest możliwe dzięki jego zdolności do magazynowania informacji o przeszłości. Te dane zawierają się w różnych składnikach języka. Należy teraz przypomnieć, w jakich płaszczyznach języka można odnaleźć najwięcej zaszyfrowanych kodów kulturowych, czyli warstw „kulturowo nośnych”, na których będzie się opierała realizacja kulturoznawczych pomysłów na szkolne kształcenie językowe.

Według Kordiana Bakuły „droga do (...) kulturowego charakteru kształcenia językowego wiedzie – globalnie rzecz ujmując – nie przez gramatykę (jako system), lecz przez semantykę (...). Semantyczny aspekt języka zawiera się głównie w jego leksyce i frazeologii”¹³⁵. Te dwie płaszczyzny języka są rzeczywiście szczególnie nośne, jeśli chodzi o zmagazynowane w nich informacje o przeszłości. Podobnego zdania są autorzy artykułu *Językowy obraz świata i kultura*¹³⁶, którzy stwierdzili, że słownictwo i frazeologia są ważnymi składnikami języka przekazującymi interpretację świata. Już Danuta Buttler pisała, że „poznawcza funkcja języka – utrwalanie i przekazywanie z pokolenia na pokolenie dorobku mówiącej nim społeczności – znajduje najdobitniejszy wyraz właśnie w zakresie słownictwa”¹³⁷. Opinię tę zdaje się potwierdzać Regina Pawłowska: „Człowiek

¹³⁵ K. Bakuła, „JA-NAJPIERW”. *Kształcenie językowe wobec kulturowej teorii języka. Przewidywane zmiany miejsc [w:] Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków 1999, s. 156.

¹³⁶ J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura [w:] Język a kultura, t. 13*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000.

¹³⁷ D. Buttler, *Słownictwo we współczesnych ujęciach teoretycznych w nauczaniu szkolnym*. „Polonistyka” 1987, nr 4.

współczesny, chcąc przyswoić sobie dorobek poznawczy poprzednich pokoleń, musi się uczyć znaczenia słów, musi zapamiętać jak największy zasób słownictwa (...)”¹³⁸ – dlatego warto wykorzystać dla potrzeb kształcenia językowego historyczny aspekt zagadnień językowego obrazu świata utrwalonego w leksyce, to znaczy ogląd przeszłości zakodowanej w poszczególnych słowach. Chodzi o to, by synchroniczne spojrzenie na językowy obraz świata w nauczaniu szkolnym wzbogacić o diachronię. Należy bowiem pamiętać, że ukryte za nazwami pola semantyczne obrazują charakterystyczne sposoby ujmowania rzeczywistości kulturowej¹³⁹, kumulują też w sobie znaczny pakiet informacji związanych z obrazem przeszłości.

Danuta Jodłowska-Wesołowska w niewielkich rozmiarów książeczce o charakterze popularyzatorskim (przeznaczonej dla młodego czytelnika) uznała, że: „(...) Nasze słownictwo to istne muzeum, zawierające zabytki z dalekiej przeszłości, autentyczne, nie fałszowane. Język, którym mówimy nie jest w stanie skłamać, choć żyje i rozwija się. Odzwierciedla życie i jego dzieje, przemiany społeczne, rozwój kultury materialnej i dzieje postępu. Poznanie treści znaczeniowej najrozmaitszych wyrazów wzbogaca nas o wiele wiadomości na temat bardzo odległych czasów. Na przykład wyrazy obce w polszczyźnie są historycznym świadectwem naszych kontaktów z innymi narodami. Także rozwój rodzimych wyrazów jest odbiciem naszego rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego (...)”¹⁴⁰. Na podstawie tej opinii można wyznaczyć dwa kierunki szkolnych poszukiwań śladów przeszłości zaszyfrowanych w leksyce.

Pierwszy z tych kierunków to badanie wpływu języków obcych na język polski oraz świadectw historii politycznej i kultury materialnej utrwalonych w zapożyczeniach językowych. Obserwacja przeszłości politycznej jest możliwa, ponieważ „(...) bez względu na to, jak się układają stosunki między sąsiadującymi ludami, wszelkie sąsiedztwo prowadzi do wzajemnej wymiany wpływów. Język jest odbiciem kultury każdego narodu; zawiera w sobie ślady dziejów danego narodu i jeśli istniały w tych dziejach kontakty z innymi kulturami, to nie da się tego z języka wymazać (...)”¹⁴¹. Można zatem analizować zwiększanie się zasobu słownikowego polszczyzny pod wpływem poszczególnych języków obcych w ścisłej zależności od czasu historycznego, to znaczy obserwować językowe skutki zmieniającej się sytuacji politycznej, gospodarczej i obyczajowej. Tu chronologia każe skupić

¹³⁸ R. Pawłowska, *Jak system słownikowy odwzorowuje świat* [w:] tejsze, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk 1993, s. 64.

¹³⁹ Por.: R. Tokarski, *Słownictwo jako interpretacja świata* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, red. J. Bartmiński. Wrocław 1993, s. 353.

¹⁴⁰ D. Jodłowska-Wesołowska, *Od słowa do słowa*. Warszawa 1966, s. 4.

¹⁴¹ *Ibidem*, s. 95.

się na wpływach: łacińskich, czeskich, niemieckich, ukraińskich, węgierskich, turecko-tatarskich, włoskich, rosyjskich, francuskich i angielskich¹⁴². Nie jest to jednak jedyny dydaktyczny sposób przekazywania wiedzy o historii ukrytej w zapożyczeniach. Innym może być grupowanie tychże w zbiory tematyczne, takie jak na przykład: wpływy obce w słownictwie sportowym, dotyczącym mody lub książki, przy czym wcale nie trzeba rezygnować tutaj z historycznej perspektywy opisywanych zjawisk.

Drugi kierunek kulturoznawczej obserwacji leksyki wyznaczać powinna penetracja słownictwa rodzimego. W tym zakresie niezwykle interesująca dla kształcenia językowego, bo budząca zainteresowanie uczniów, byłaby analiza przesunięć semantycznych niektórych wyrazów na przestrzeni wieków, na przykład wyrazu „kobieta”, który niegdyś miał odcień pejoratywny ze względu na ścisły związek z czynnościami gospodarczymi, zajmowaniem się chlewem (ps. **kobō* – chlew). Działania te uzupełnić należy refleksjami z zakresu etymologii, dziedziny, która również przekazuje określoną interpretację rzeczywistości, zawiera bowiem ślady dawnej mentalności i kultury. Warunkiem jest koncentrowanie się nie na pierwotnej formie słowa, ale na przykład na interpretacji zmiany jego znaczenia, która może świadczyć o przemianach kulturowych.

Niezwykle nośną kulturoznawczo płaszczyzną języka jest odrębny dział jego leksykalnej warstwy – onomastyka, co wynika z faktu, że „nazwy są palimpsestem skrywającym nie tylko treść językową, ale i dziejową”¹⁴³. Ta dziedzina języka, stanowiąca zwierciadło przeszłości, może również odegrać niebagatelną rolę motywacyjną w kształceniu językowym. Zauważył to także Stanisław Kania, który stwierdził stanowczo: „W zasobie słownikowym każdego języka poważną część stanowi materiał onomastyczny, który zasługuje na to, aby zapoznawać z nim uczniów”¹⁴⁴. Nazewnictwo jest bowiem bardzo chłonną kulturowo dziedziną języka, odbija się w nim historia osadnictwa, obyczajów i kultury materialnej¹⁴⁵, nie można wobec tego pominąć kwestii onomastycznych podczas obserwacji dziedzictwa przeszłości we współczesnym języku polskim. W tym zakresie mogą oddać usługi szczególnie dwa rozgałęzienia onomastyki: antroponomastyka,

¹⁴² H. Rybicka, *Losy wyrazów obcych w języku polskim*. Warszawa 1976, s. 5–38; S. Kania, *Odbicie historii narodu polskiego w dziejach języka ojczystego*. „Polonistyka” 1971, nr 3; M. Karpluk, *Mowa naszych przodków*. Kraków 1993, s. 34–53; D. Jodłowska-Wesołowska, *op. cit.*, s. 95–98; B. Walczak, *Między snobizmem, modą a potrzebami języka, czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*. Poznań 1987.

¹⁴³ S. Rospond, *Mówią nazwy*. „Poradnik Językowy” 1982, z. 4.

¹⁴⁴ S. Kania, *Onomastyka w szkole [w:] Kształcenie językowe w szkole, t. 5*, red. M. Dudzik. Wrocław 1988, s. 43.

¹⁴⁵ S. Rospond, *Mówią nazwy*. Warszawa 1976, s. 5.

badająca nazwy osobowe (imiona, nazwiska, przydomki i przezwiska), oraz toponomastyka, zajmująca się nazwami miejscowymi (toponimami).

Związek kwestii antroponomastycznych z kulturą narodu opiera się na funkcji symbolicznej języka. Warte szkolnej obserwacji są zagadnienia dawnych kulturowych konotacji imion, których nadawanie świadczyło o wartościach wyznawanych przez społeczność. Nazywanie było „magiczno-symbolicznym sposobem zatrzymania tych wartości przy potomstwie”¹⁴⁶. Przykładem może tu być popularność imion polecających człowieka opiece Boga: Bogdan, Bogumił, Bogusław, Bożydar.

Pod względem edukacyjnym atrakcyjne są również zagadnienia toponomastyczne pozwalające na odkrywanie kulturowego aspektu historii osadnictwa. Nazwy miejscowe służebne (Kuchary, Piekary) czy kulturowe (np. Poręba – osada po wyrębisku leśnym lub Środa – gdzie w środę odbywano targi) świadczą o tym, że „człowiek wyciskał swoje piętno osadnicze, formując nazwy charakteryzujące jego kulturę materialną lub duchową”¹⁴⁷.

Z powyższych rozważań wynika, jak rozległy i wieloaspektowy obraz dawnej kultury jest ukryty w słownictwie. Prócz leksyki związek języka z historią i kulturą narodu uwidacznia się również we frazeologii zajmującej się społecznie utrwalonymi połączeniami wyrazów. Skoro „frazeologizmy odbijają dzieje narodu, świat, w którym żył, stosunki społeczno-polityczne, obyczaje (...), stanowią świadectwo przynależności do pewnego kręgu kulturowego”¹⁴⁸, to można ten fakt wykorzystać w szkolnej nauce o języku, by zyskała ona wymiar kulturoznawczy. Przykładowo – z frazeologizmów wiele można dowiedzieć się o kulturze średniowiecza, o zwyczajach, kodeksie moralnym tej epoki, czy tradycji rycerskiej¹⁴⁹. W potocznych związkach frazeologicznych, prócz obrazu dawnej kultury, odbija się również specyfika mentalności, o której świadczy antropocentryzm frazeologii. Językowy obraz świata, rekonstruowalny na podstawie frazeologizmów, mówi o tym, że miarą tego świata jest człowiek¹⁵⁰.

Specyficzną grupę związków frazeologicznych stanowią przysłowia uznawane powszechnie za filozofię i mądrość ludów. Ich właściwością jest obrazowość, to znaczy, że potrafią dobitnie wyrażać abstrakcyjne stosunki interpersonalne,

¹⁴⁶ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa*, *op. cit.*, s. 61.

¹⁴⁷ S. Rospond, *Mówią nazwy*. Warszawa 1976, s. 32.

¹⁴⁸ A.M. Lewicki, A. Pajdzińska, *Frazeologia* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, *op. cit.*, s. 321.

¹⁴⁹ E. Jędrzejko, „*Obrazki z dziejów Polski*” – czyli jeszcze o historyczno-kulturowym aspekcie frazeologii i paremiologii, *op. cit.*

¹⁵⁰ A. Pajdzińska, *Antropocentryzm frazeologii potocznej*. „*Etnolingwistyka*” 1990, nr 3; M. Karwatowska, *op. cit.*

polityczne czy obyczajowe¹⁵¹. Dlatego paremiologia jawi się jako kolejna płaszczyzna języka, która doskonale odzwierciedla jego związek z kulturą narodu. Warto zatem wykorzystywać przysłowia na lekcjach kształcenia językowego, gdyż „wiedza o przysłowia zawiera w sobie i informacje z dziejów kultury materialnej, i informacje dotyczące historii kultury intelektualnej”¹⁵². Fakt ten może budzić u uczniów zaskoczenie, a co za tym idzie, zainteresowanie. Szczególnie wiele kulturowych informacji paremiologicznych dotyczy kultury i obyczajowości ludowej, która to problematyka jest dydaktycznie atrakcyjna ze względu na swój regionalistyczny charakter.

Podsumowując, należy stwierdzić, że szczególnie nośne kulturoznawczo płaszczyzny języka to: leksyka, onomastyka, frazeologia i paremiologia. To w tych dziedzinach można odnaleźć najwięcej zarchiwizowanych informacji o przeszłości, dających obraz dawnego życia narodu polskiego, jego kultury duchowej oraz materialnej, jego przemian historycznych, gospodarczych i obyczajowych. Kwestie te mogą się stać niezwykle interesującym materiałem kształcenia językowego¹⁵³. Kulturoznawczy wymiar kształcenia językowego daje szansę na wzbudzenie uczniowskiego zainteresowania tą dziedziną polonistycznej edukacji.

Niebagatelnym czynnikiem motywacyjnym kulturoznawczego wymiaru materiału językowego są możliwości otwierające się na polu integracji wewnątrz- i międzyprzedmiotowej. Pierwsza z nich to integrowanie kształcenia literackiego i językowego, co jest receptą na bolączki związane z ograniczeniami czasowymi szkolnych harmonogramów nauczania. Drugą alternatywę stanowi ukazywanie ścisłych związków oraz korelacja treści programowych języka polskiego, historii oraz historii i społeczeństwa.

Przykładem integracji wewnątrzprzedmiotowej, czyli łączenia polonistycznych treści literackich i językowych, może być deszyfrowanie obrazu kultury średniowiecza zapisanej w związkach frazeologicznych, zaplanowane jako podsumowanie wiadomości o tej epoce. Innym wariantem jest rozmowa o językowym obrazie świata podczas analizy konkretnych tekstów literackich. W tekście literackim kreowana jest poetycka interpretacja świata bazująca na metaforyzacyjnych możliwościach języka¹⁵⁴. Prócz indywidualnej dla każdego twórcy wizji świata

¹⁵¹ *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich*, red. J. Krzyżanowski. Warszawa 1966, s. VIII.

¹⁵² S. Dubisz, *Między dawnymi a nowymi laty. Eseje o języku*. Warszawa 1988, s. 253.

¹⁵³ Por.: H. Synowiec, *Problemy przeszłości językowej w edukacji polonistycznej w szkole (spojrzenie dydaktyka): dyskusja panelowa, głos szósty* [w:] *Historia języka w XXI wieku. Stan i perspektywy*, red. M. Pastuch, M. Siuciak, K. Wąsińska, W. Wilczek. Katowice 2018, s. 673–677.

¹⁵⁴ „Twórczość literacka, a w szczególności twórczość poetycka, przekazuje swoiste widzenie świata, właściwe poecie, odmienne od widzenia potocznego. Dokonuje się to oczywiście przez wykorzystanie systemu językowego, wykorzystanie polegające na przekraczaniu standardowych

w warstwie językowej utworów odzwierciedlają się realia i ideały epoki, w której dane dzieło powstało, np. idealizacja bądź deprecjacja różnych wartości¹⁵⁵.

W integracji międzyprzedmiotowej, a więc na przykład łączeniu treści kształcenia językowego z historią, polem działania może stać się problematyka zapożyczeń funkcjonujących w języku i ich związku z dziejami narodu – przemianami światopoglądowymi, społecznymi, politycznymi. Natomiast jeśli chodzi o onomastykę, a zwłaszcza toponomastykę, to jest to dziedzina, na polu której można integrować aż trzy przedmioty: kształcenie językowe, historię i geografę. Taką szansę dają zagadnienia dotyczące nazw miejscowych. Refleksja nad kulturowym kontekstem historii osadnictwa może być uzupełniona informacjami o rzeczywistym położeniu danych miejscowości.

Zagadnienia językowego obrazu przeszłości to ciekawa problematyka oparta na współczesnych językoznawczych badaniach nad JOS oraz na założeniach kognitywnej koncepcji ujmowania rzeczywistości i kognitywnego językoznawstwa. Jest to tematyka warta wykorzystania w celu edukacyjnym ze względu na jej aspekt motywacyjny: może mieć ona wpływ na pobudzenie uczniowskiego zainteresowania językiem. Ważne są również, z punktu widzenia oszczędności szkolnego czasu, integracyjne perspektywy wykorzystywania treści kulturoznawczych. Takie łączenie elementów wiedzy z różnych dziedzin może wpływać na poprawę jakości kształcenia – utrzymanie ciągłości i spójności nauczania oraz tworzenie sytuacji motywacyjnych, w których uczeń dostrzeże przydatność, elastyczność i funkcjonalność zdobywanych wiadomości oraz umiejętności.

znaczeń i łączliwości, odbijających owo przeciętne widzenie świata”, R. Grzegorzczkova, *Pojęcie językowego obrazu świata*, op. cit., s. 45.

¹⁵⁵ Inne możliwości integracji wewnątrzprzedmiotowej proponuje A. Mikołajczuk: „Za główną wartość uczniowskiej refleksji nad JOS (...) uznaję możliwość naturalnego kształtowania i rozwijania świadomości funkcji (już od szkoły podstawowej), i motywacji (od gimnazjum przez liceum) różnych środków językowych, i ich wzajemnych powiązań, a także okazję do integrowania wiedzy o języku, literaturze i kulturze w praktyce pogłębionego odbioru i sprawnego tworzenia tekstów” – A. Mikołajczuk, *Językowy obraz świata w edukacji polonistycznej a treści nauczania w podstawie programowej i wybranych podręcznikach szkolnych*. „Poradnik Językowy” 2015, nr 1, s. 56.

ROZDZIAŁ II

NURT MYŚLI KULTUROZNAWCZEJ W DYDAKTYCE JĘZYKA POLSKIEGO

1. Narodziny myśli kulturoznawczej w dydaktyce języka polskiego. Gimnazjum i liceum międzywojenne

Problematyka związków zachodzących między językiem i kulturą okazała się bardzo frapująca nie tylko dla filozofów, antropologów i badaczy języka. Na zagadnienie to zwrócili również uwagę językoznawcy zajmujący się kwestiami dydaktycznymi. Pierwsze sygnały edukacyjnego zastosowania treści kulturoznawczych w szkolnej nauce o języku pojawiły się w okresie dwudziestolecia międzywojennego, a wiążą się z głośnym wówczas sporem o koncepcję nauczania gramatyki w szkole. Istotą tego sporu była kwestia ustalenia proporcji między teoretyczno-poznawczym a praktyczno-normatywnym celem kształcenia.

Język ojczysty jako przedmiot nauczania pojawił się dopiero pod koniec XVIII wieku w szkołach zorganizowanych przez utworzoną w 1773 roku Komisję Edukacji Narodowej (wcześniejsze szkolnictwo opierało się na łacinie). Potraktowanie nauki o języku jako samodzielnego przedmiotu kształcenia wiązało się ściśle z koncepcją wychowania aktualną w epoce oświecenia. Gramatyka szkolna miała stworzyć pomost między brakiem precyzji mowy potocznej a zasadami logiki, to znaczy, że jej zadaniem było ujmowanie myśli w precyzyjne sądy logiczne, czyli – w zasadzie – doskonalenie sprawności wypowiedzi. Kolejną funkcję, jaką miało spełniać nauczanie gramatyki, można by nazwać unifikacyjną czy wyrównawczą – w sytuacji gdy oświata miała objąć jak najszersze warstwy społeczeństwa, przestając być przywilejem niektórych grup, chodziło o wyrównanie poziomu mowy uczniów. Ta koncepcja kształcenia językowego zakładała normatywny cel nauczania.

Oświeceniowe podręczniki stosowały się do instrukcji ks. Antoniego Popławskiego *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i W. X. Lit. w marcu 1774 podany*¹⁵⁶. Twórcą popularnych ówczesnie podręczników gramatycznych a jednocześnie prekursorem dydaktyki języka polskiego był Onufry Kopczyński, autor *Gramatyki dla szkół narodowych*¹⁵⁷. Dopatrywał się on ścisłego związku między umiejętnością biegłego władania językiem ojczystym a nauczaniem gramatyki. Pojmował tę dziedzinę kształcenia jako dyscyplinę normatywną, jako naukę poprawnego mówienia i pisania. Kierując się takim założeniem, umieścił w swoich podręcznikach liczne reguły i zasady dotyczące tego, jak należy wypowiadać się w mowie i na piśmie. Za podstawową formę pracy na lekcji uznał wykład nauczyciela, był zwolennikiem metody podającej.

Jak wynika z badań Michała Rudnickiego¹⁵⁸, liczni autorzy podręczników – następcy Kopczyńskiego, główny cel nauki gramatyki nadal upatrywali w zwalczaniu błędów językowych i praktycznym doskonaleniu mowy uczniów. W związku z ówczesną sytuacją polityczną dbałość o poprawność mowy ojczystej jawiła się bowiem elementem wychowania patriotycznego.

Krytyka panującego systemu nauki o języku, która rozpoczęła się na początku XX wieku, była związana zarówno z pojawieniem się nowych koncepcji psychologicznych i pedagogicznych, np. szkoły aktywnej Deweya, jak i z postępowaniem w dziedzinie językoznawczej oraz refleksji filozoficznej.

W czasie dwudziestolecia międzywojennego nastąpił szybki rozwój dydaktyki nauki o języku, który wynikał z zainteresowania, jakim darzyli szkołę i kwestie metodyczne znani językoznawcy: Stanisław Szober, Jan Ignacy Niecisław Baudouin de Courtenay, Henryk Gaertner, Kazimierz Nitsch, Jan Rozwadowski i Zenon Klemensiewicz¹⁵⁹. Sprawili oni, iż „(...) rozgorzała walka (...), aby odwieczną skorupę tradycyjnej gramatyki (...) rozbić i zastąpić nową, stosowniejszą formą”¹⁶⁰.

Poglądy Stanisława Szobera cechuje istotne novum – sprzeciwił się on stanowisku, iż szkolna gramatyka ma na celu nauczanie poprawnego władania językiem w mowie i piśmie, a więc charakter praktyczno-normatywny, gdyż uczniowie znają swój język ojczysty i nie trzeba specjalnie uczyć posługiwania się nim. Uznał natomiast, że zadanie gramatyki polega „na stwierdzaniu i opisywaniu tego, co

¹⁵⁶ A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i W. X. Lit. w marcu 1774 podany*. Warszawa 1775 [w:] *Pisma pedagogiczne*, red. S. Tync. Wrocław 1957, s. 3–100.

¹⁵⁷ O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych*. Warszawa 1776.

¹⁵⁸ M. Rudnicki, *Z dziejów polskiej myśli językowej i wychowawczej*. Poznań 1921.

¹⁵⁹ Por.: *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz. Warszawa 1962.

¹⁶⁰ J. Rozwadowski, *Semantyka a gramatyka*. „Język Polski” 1924, nr 4.

się w języku bez niej i poza nią odbywa, nauczanie gramatyki powinno zatem służyć do właściwego rozumienia budowy języka i jej składników¹⁶¹. W nauczaniu gramatyki Szober upatrywał celu teoretyczno-poznawczego, wyjaśniającego prawa językowe. Szkolne kształcenie językowe jawiło mu się jako teoretyczna nauka o języku. Swoje stanowisko argumentował w 1911 roku w ten sposób: „Nauka gramatyki daje uczniowi cały szereg bardzo poważnych i pożytecznych wiadomości realnych. (...) [Z]jawiska językowe same przez się są tak ściśle związane z istotą duchową każdego człowieka, że znajomość ich, chociaż najogólniejszą, uważam za nieodłączny warunek właściwie pojmowanego wykształcenia ogólnego¹⁶². Ta dydaktyczna konkluzja jest konsekwencją językoznawczych refleksji Stanisława Szobera na temat istoty języka. Według niego zachodzi ścisły związek między językiem a myśleniem posługujących się nim ludzi, co szczególnie widać na płaszczyźnie semantyki: „Znaczenie wyrazów jest (...) wynikiem skojarzenia (asocjacji) wyobrażeń dźwiękowych z wyobrażeniami pozajęzykowymi. Z tego wynika, że wyrazy są znakami naszych w y o b r a ż e ń (podkr. autora S.S.) o rzeczywistości (...)”¹⁶³. Autor zaakcentował to, że wyrazy nie są odzwierciedleniem faktów, ale subiektywnych wyobrażeń o rzeczywistości, co oznacza, iż każdy człowiek za pomocą języka tworzy w umyśle swój własny, indywidualny obraz świata.

Skonstatowawszy, że język jest ściśle związany z życiem umysłowym jednostki, Stanisław Szober dostrzegł również jego związek z dziejami i kulturą posługującej się nim społeczności. Stwierdził bowiem, iż „język jest nie tylko nieocenionym narzędziem myślenia (...), lecz zarazem skarbnicą doświadczeń i wiedzy, którą nam przekazali przodkowie¹⁶⁴. Nazwał język pomnikiem, w którym się odbijają myśli i uczucia¹⁶⁵. Do takich wniosków doprowadziło Szobera spojrzenie na język ze stanowiska – jak to nazwał – „historyczno-kulturalnego”¹⁶⁶. Zauważył, że w swoistym wytworze pracy dziejowej całych pokoleń odbijają się nie tylko elementy kultury duchowej, ale i materialnej¹⁶⁷. Wszelkie przemiany zachodzące w życiu społeczeństwa pociągają za sobą zmiany w systemie językowym, głównie

¹⁶¹ S. Szober, *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*. Lwów–Warszawa 1923, s. 145.

¹⁶² S. Szober, *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego* [w:] tegoż, *Wybór pism*. Warszawa 1959, s. 303.

¹⁶³ S. Szober, *O przygotowaniu lingwistycznym nauczycieli języka polskiego* [w:] tegoż, *Wybór pism, op. cit.*, s. 326.

¹⁶⁴ S. Szober, *Znaczenie*, *op. cit.*, s. 304–305.

¹⁶⁵ S. Szober, *Człowiek współczesny w zwierciadle języka* [w:] tegoż, *Wybór pism, op. cit.*, s. 345.

¹⁶⁶ S. Szober, *Pogląd na świat w odbiciu faktów językowych* [w:] tegoż, *Wybór pism, op. cit.*, s. 41.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

w jego zasobie słownikowym¹⁶⁸. Na to „życie wyrazów” składają się następujące procesy: powstawanie, rozwój i zamieranie wyrazów¹⁶⁹.

Można, zdaniem Szobera, z całą pewnością potwierdzić, że zmiany kulturowe odzwierciedlają się w języku, ale pewnym jest również, że system językowy nie zmienia się tak szybko jak rzeczywistość pozajęzykowa. W związku z tym w języku znajdują się informacje o przeszłości posługującego się nim narodu, o jego dawnej historii, kulturze, obyczajach. „W języku uwydatnia się – zauważył Szober – (...) związek łączący pokolenie współczesne z przeszłymi. Każdy język we właściwym sobie układzie elementów gramatycznych i w zasobie słownikowym wykazuje wytwory pochodzące z dawniejszych epok jego historii. W ten sposób terażniejszość językowa zachowuje żywy związek z przeszłością. (...) [K]ażdy nowo rodzący się Polak, ucząc się języka, wchłania do swojej świadomości te wytwory minionej przeszłości. To życie wytworami przeszłości obejmuje także inne dziedziny wyobrażeń, objawia się w zakresie wyobrażeń religijnych, etycznych, prawnych, obyczajowych, estetycznych, społecznych i narodowych (...)”¹⁷⁰.

Według Stanisława Szobera szczególnie pojemną płaszczyzną języka pod względem przechowywania informacji o przeszłości jest frazeologia. Zapisano w niej nie tylko zbiorowa psychologia narodu, ale również obraz dawnej kultury¹⁷¹. Niejednokrotnie źródłem związków frazeologicznych jest język określonych warstw społecznych i zawodowych. Przykładowo zwroty: *żyć grubą nicią, robić coś na jedno kopyto* wiążą się z językiem różnych rzemieślników; *przygotować grunt, leżeć odłogiem* to frazeologia rolnicza; zaś *puszczać płazem, pokrzyżować szyki* to zwroty związane z rzemiosłem rycerskim i wojskowym¹⁷².

Drugą dziedziną języka, w której – zdaniem Szobera – znajdują się informacje o przeszłości, jest słownictwo. Chodzi tu między innymi o nazwy miejscowości, wiele mówiące o historii osadnictwa i kulturze przodków. Bardzo pomocna w odsłanianiu tajemnic językowej przeszłości jest etymologia, która ujawniając pierwotne znaczenie wyrazu, odkrywa obraz dawnego świata¹⁷³.

Ukazywanie obrazu dawnej kultury zaszyfrowanego w języku Szober wiązał z teoretyczną nauką o języku, z poznawaniem systemu językowego. Zasadność takiego teoretyczno-poznawczego ujęcia szkolnej nauki o języku argumentował

¹⁶⁸ S. Szober, *Język nowopolski a staropolski* [w:] tegoż, *Wybór pism, op. cit.*, s. 255. Zob. również: S. Szober, *Język nowopolski a staropolski, op. cit.*, s. 256; S. Szober, *O przygotowaniu, op. cit.*, s. 329; S. Szober, *Na straży języka* [w:] tegoż, *Wybór pism, op. cit.*, s. 371.

¹⁶⁹ Jeśli chodzi o powstawanie wyrazów, to widzi Szober dwie możliwości: drogą „nowotworów” swojskich i zapożyczeń – S. Szober, *Życie wyrazów* [w:] tegoż, *Wybór pism, op. cit.*, s. 221.

¹⁷⁰ S. Szober, *Cele nauczania nauki o języku* [w:] tegoż, *Wybór pism, op. cit.*, s. 343.

¹⁷¹ S. Szober, *Człowiek współczesny, op. cit.*, s. 345–347.

¹⁷² S. Szober, *Na straży języka, op. cit.*, s. 380–381.

¹⁷³ S. Szober, *Pogląd na świat, op. cit.*, s. 41–42.

trzema korzyściami kształcącymi i wychowawczymi, jakie płyną z takiego właśnie kształcenia. Te argumenty, choć rozproszone w różnych pracach Szobera, budują spójny aspekt motywacyjny koncepcji teoretyczno-poznawczej.

Po pierwsze – to dzięki faktowi, że w języku zawarta jest interpretacja rzeczywistości posługujących się nim ludzi teoria języka staje się interdyscyplinarną dziedziną wiedzy. Teoretyczny model nauczania gramatyki wypracowuje logiczny sposób myślenia oraz otwiera możliwości szerokiego i pełnego kształcenia humanistycznego, gdyż nauka o języku to jedna z nauk o człowieku¹⁷⁴.

Druza zaleta teoretycznego modelu nauczania gramatyki wiąże się z poprzednią, stanowi jej uzupełnienie. Szober wyraził przekonanie, iż „uświadamianie zjawisk języka ojczystego, ich klasyfikowanie i wnikanie w ich istotę ma bardzo doniosłe znaczenie dla rozwoju umysłowego uczniów, ponieważ ćwiczy nie tylko zdolność obserwacji, lecz i samoobserwacji, język bowiem ojczysty stanowi część składową naszych myśli”¹⁷⁵. Obserwacja zjawisk językowych doskonali podstawowe czynności psychiczne, takie jak umiejętność analizy, syntezy i wnioskowania. Zgłębienie zasad rządzących systemem językowym pomaga więc wychowankowi zrozumieć samego siebie.

Trzecia zaleta zajmowania się w szkole teorią języka wiąże się ściśle z zagadnieniami relacji zachodzących między językiem a dziejami narodu¹⁷⁶. Można tę korzyść teoretycznego modelu nauki o języku nazwać wychowawczo-patriotyczną. Język przekazuje każdemu nowemu użytkownikowi określoną, wypracowaną przez poprzednie pokolenia interpretację rzeczywistości oraz charakterystyczny dla danej społeczności sposób myślenia. W związku z tym poznawanie systemu językowego pozwala uczniowi na odkrywanie własnej tożsamości narodowej.

¹⁷⁴ „Zjawiska i procesy językowe są funkcjami zjawisk i procesów myślowych; w języku odzwierciedlają się do pewnego stopnia formy i treść naszych myśli. Nauka gramatyki (...) może być przeto uważana za pewnego rodzaju wstęp do logiki i psychologii, a podstawowe przynajmniej wiadomości z tych nauk (...) powinny wchodzić w zakres wykształcenia ogólnego. (...) Nauka gramatyki (...) jest wyborynym narzędziem kształcenia umysłów pod względem logiczno-formalnym”, S. Szober, *Znaczenie*, op. cit., s. 303–304.

¹⁷⁵ S. Szober, *Teoria języka w wykładzie szkolnym* [w:] tegoż, *Wybór pism*, op. cit., s. 309.

¹⁷⁶ „Podawanie obrazów z dziejów kultury tak, jak się ona odbija w języku, uwydatnia ścisły związek łączący mowę naszą z całością życia narodu i pogłębiać musi nasz uczuciowy do niej stosunek (...). Nauka języka rozbudza naszą świadomość narodową, pogłębia ją poprzez oparcie na podstawach intelektualnych (...). Język narodu, jako jeden z najbardziej uderzających wytworów jego kultury, przez swą odrębność wymownie zaświadcza jej wyosobnienie i zindywidualizowanie. (...) Język przez właściwy sobie system gramatyczny i przez zawarty w zasobach słownikowych zakres wartości semantycznych urabia wedle własnej modły myślenie ludzkie, więc każdy człowiek przez swą przynależność do określonej społeczności językowej unarodawia sposoby swego myślenia i staje się częścią pewnej zbiorowej indywidualności”, S. Szober, *Pogląd na świat*, op. cit., s. 43.

Oglądanie obrazu dawnej kultury zawartego w języku sprzyja obserwacji odrębności tej kultury i może wzbudzać uczucia patriotyczne.

Stanisław Szober był więc zwolennikiem teoretyczno-poznawczego celu nauczania gramatyki w szkole. W swoich pracach wskazał wiele korzyści płynących z takiego kształcenia, a szczególną uwagę zwrócił na ten aspekt teorii języka, który zajmuje się jego związkami z kulturą.

Refleksje zawarte w pracach Szobera świadczą o tym, że doceniał on kulturoznawcze walory tkwiące w nauce o języku. Można jednak zauważyć, że te założenia teoretyczne nie przełożyły się na szkolną praktykę – formuła jego podręczników, zwłaszcza tych z początku dwudziestolecia międzywojennego (*nota bene* – bardzo krytycznie przyjmowanych), ogranicza naukę o języku do gramatyki opisowej. Przykładem może tu być *Gramatyka polska w ćwiczeniach*¹⁷⁷ zajmująca się szczegółowo częściami zdania, częściami mowy oraz elementami głosu. Treści kulturoznawcze pojawiły się incydentalnie w późniejszych podręcznikach Szobera, przeznaczonych do utworzonego w wyniku reformy „jędrzejewiczowskiej” gimnazjum.

Podręcznik *Nauka o języku* do klasy drugiej składa się z trzech części, zatytułowanych kolejno: *Z nauki o głoskach*, *Z nauki o wyrazach* i *Z nauki o zdaniu*. W obrębie znajdującego się w drugiej części rozdziału *Wyrazy rodzime i zapożyczone* Szober zawarł podrozdział *Wyrazy zapożyczone jako zwierciadło dziejów kultury narodowej*. Podkreślił tutaj, że: „Naród polski, osiadły w samym prawie środku Europy, pozostawał od najdawniejszych czasów w kulturalnych i politycznych stosunkach z najrozmaitszymi narodami Wschodu i Zachodu. (...). Żyjąc ze wszystkimi temi narodami w stosunkach sąsiedzkich bądź tylko politycznych i kulturalnych, niejednośmy im z własnego dorobku kulturalnego przekazali, niejedno też sami od nich przejęli. Musiało to oczywiście pozostawić ślady w języku. (...). Wpływy tych języków przejawiały się w różnych epokach naszych dziejów i ogarniały różne dziedziny naszego życia: kościół, szkołę, sądy, wojsko, handel, rzemiosło, budownictwo, urzędzenia miejskie itd.”¹⁷⁸. Ten skierowany do uczniowskiego adresata rozbudowany wykład na temat zależności społeczno-językowych, opatrzonej w dalszej części licznymi przykładami wyrazów zapożyczonych, stanowi wyjątek w skupionych głównie na opisie struktury systemu językowego podręcznikach Szobera – to jedyna część podręcznika, w której mówi się o związkach języka z dziejami narodu. Pomimo że w teoretycznych pracach uczonego dość mocno odzwierciedliła się refleksja kulturoznawcza, to w podręcznikach szkolnych ustąpiła ona jednak gramatyce opisowej. Widać zatem, że dla Szobera

¹⁷⁷ S. Szober, *Gramatyka polska w ćwiczeniach. Podręcznik dla szkół powszechnych i klas niższych szkół średnich*. Warszawa 1921.

¹⁷⁸ S. Szober, *Nauka o języku dla klasy drugiej gimnazjalnej*. Warszawa 1934.

przekazywanie gruntownej wiedzy o systemie językowym to nadrzędny cel szkolnej nauki o języku – dopiero na tej solidnej podstawie możliwe są rozważania nad związkami języka z życiem posługującej się nim społeczności.

Podobne Szoberowi poglądy na temat zadań szkolnej nauki o języku wyrażał inny językoznawca i dydaktyk – Jan Rozwadowski. Ten słynny w dwudziestolecium międzywojennym bojownik o semantykę wskazywał na palącą potrzebę wprowadzenia tej dziedziny do językoznawstwa ogólnego, między innymi ze względu na gwałtowną progresję badań etymologicznych i narastające wraz z nią trudności oraz odkrywanie wielości zmian znaczeniowych wyrazów. Znaczną zresztą część jego prac językoznawczych zajmują te, które traktują o pochodzeniu i dziejach wyrazów¹⁷⁹. W awansie i rozwoju semantyki Rozwadowski upatrywał sposobu: „(...) aby odwieczną skorupę tradycyjnej gramatyki (...) rozbić i zastąpić nową stosowniejszą formą”¹⁸⁰.

Jako dydaktyk języka ojczystego Rozwadowski był również zwolennikiem teoretycznego celu nauczania gramatyki¹⁸¹. Aby dokładnie wskazać, co powinno być przedmiotem kształcenia językowego w szkole, podzielił językoznawstwo na działy: „Jeden to strona opisowa, aktualno-historyczna, rodzaj wyczerpującej systematyki faktów językowych (...). Drugi to rozpatrywanie utworów językowych i ich ewolucji w stosunku do oznaczanych przez nie przebiegów i utworów psychicznych (...), co prowadzi (...) do ogólnej gramatyki i słownika, których zadaniem jest przedstawić życie psychiczne, innemi słowy, całą świadomość ludzką i jej rozwój tak, jak ona się wyraża w mowie. To zadanie obchodzi równie żywo psychologów, logików, filozofów, socjologów, badaczy kultury. (...) Twory językowe są wytworami, znakami, a zarazem narzędziem ludzkiej świadomości, poznania”¹⁸². Widać wyraźnie, iż ów drugi dział językoznawstwa wiąże się ściśle z semantyką. Jego zadaniem jest odkrywanie zaszyfrowanej w języku interpretacji rzeczywistości, poznawanie mechanizmów umysłowej działalności posługujących się językiem jego użytkowników. I to właśnie ten dział językoznawstwa powinien być – zdaniem Rozwadowskiego – właściwym działem nauki o języku, choć pierwszy oczywiście jest jego nieodzowną podstawą. Zagadnienia semantyczne powinno się omawiać w szkole w związku z nauką o kulturze¹⁸³. Rozwadowski

¹⁷⁹ J. Rozwadowski, *Wyrazy i zwroty [w:] tegoż, Wybór pism. Pisma polonistyczne, t. 1.* Warszawa 1959, s. 285–329.

¹⁸⁰ J. Rozwadowski, *Semantyka, op. cit.*

¹⁸¹ Zob. J. Rozwadowski, *Znaczenie nauki o języku [w:] Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego, op. cit., s. 27–29.*

¹⁸² J. Rozwadowski, *O nauce języka ojczystego w szkołach i o rzeczach pokrewnych.* „Język Polski” 1926, nr 1.

¹⁸³ *Ibidem.*

dostrzegł zatem szerokie, bo integracyjne perspektywy kształcenia językowego; wiązał teoretyczną naukę o języku z wiedzą o kulturze. Takie możliwości otwierają: zdolność języka do magazynowania informacji o przeszłości i semantyczne metody badawcze.

Kolejnym dydaktykiem, który zabrał w dwudziestoleciu międzywojennym głos w sporze o cel nauczania gramatyki w szkole był Zenon Klemensiewicz. Jest on twórcą obszernej *Dydaktyki nauki o języku ojczystym*¹⁸⁴, pierwszej metodyki szczegółowej w tej dziedzinie. W kwestii zadań kształcenia językowego pogodził dwa skrajne stanowiska i uznał za konieczność realizację różnych celów nauczania języka ojczystego, a mianowicie: opanowanie teorii, kształcenie poprawności, rozwijanie myślenia na materiale językowym¹⁸⁵. Nauczaniu gramatyki wyznacza Klemensiewicz przede wszystkim cel teoretyczno-poznawczy, a obok niego, w ograniczonym rzeczowymi potrzebami zakresie, cel normatywno-praktyczny. Zadaniem gramatyki teoretycznej jest wyposażenie uczniów w wiedzę o mowie ojczystej, w postaci celowo dobranych i reprezentatywnych dla danego zjawiska językowego wiadomości. Natomiast spowodowanie przyzwyczajenia poprawnego mówienia można osiągnąć dzięki różnym gramatycznym normom. Klemensiewicz uznał jednak, że bezcelowe jest planowanie ścisłego kursu gramatyki praktycznej z pełnym katalogiem zasad poprawnościowych. Według niego nieprawidłowości i usterki w języku uczniów należy likwidować przez: „dostarczanie wskazówek normatywnych dokładnie tyłu i takich, ilu i jakich rzeczywiście potrzeba”¹⁸⁶, to znaczy, że owe wskazówki należy wprowadzać wyłącznie wtedy, gdy na lekcji zaistnieje sytuacja problemowa, związana np. z różnicami między językiem potocznym uczniów, ukształtowanym pod wpływem środowiska, w którym żyją, a językiem ogólnopolskim. Eliminowanie błędów i wątpliwości w zakresie – przykładowo – słownictwa, frazeologii czy budowy zdania proponuje łączyć z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Rezultatem połączenia starannie selekcionowanych norm poprawnościowych i wiadomości gramatycznych „powinno być rozumienie istotnych składników języka ojczystego, ich wzajemnego stosunku oraz funkcji życiowej”¹⁸⁷. Nauka taka zaowocuje znajomością systemu polskiej mowy, a w praktyce właściwym posługiwaniem się nią przez

¹⁸⁴ Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*. Lwów – Warszawa 1929.

¹⁸⁵ Zob. *Ibidem*.

¹⁸⁶ Z. Klemensiewicz, *Cel nauczania gramatyki języka ojczystego w szkole* [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego, op. cit.*, s. 39. Jest to nieznacznie skrócony i zmieniony artykuł, który ogłoszony został w 1927 r. w pracy zbiorowej pt. *Symbolae grammaticae in honorem Ioannis Rozwadowski*. Kraków, s. 487–500.

¹⁸⁷ *Ibidem*, s. 40.

uczniów. Według Klemensiewicza nie da się jednak oświetlać norm gramatycznych bez historyczno-genetycznego aspektu teorii języka¹⁸⁸.

Nadrzędną pozycję przyznaje zatem Klemensiewicz teoretycznemu celowi nauczania gramatyki w szkole. Stwierdził bowiem, że „poznanie człowieka bez zwrócenia uwagi na język, tak potężny i konieczny składnik życia człowieczego, jest niemożliwe, a zatem szkoła, która pragnie dać swym uczniom i wychowancom elementarne pojęcie tego, czym jest człowiek, nie może pominąć podstawowych wiadomości z zakresu teoretycznej gramatyki, jako nauki o języku”¹⁸⁹.

Zenon Klemensiewicz wyliczył wiele kształcących wartości, które tkwią w nauce o języku. Podobnie jak Szober uznał, że nauka gramatyki poprzez obserwację zjawisk językowych kształci spostrzegawczość oraz dodał, iż umożliwiała świadomy dobór środków ekspresji językowej, a co za tym idzie – rozwój całej osobowości¹⁹⁰. Ważna jest jednak konstatacja, że: „Gramatyka teoretyczna zaznajomi ucznia z (...) budową tworów językowych różnego rzędu, z ich formą i znaczeniem (...). Wskaże na zmiany rozwojowe w czasie, przestrzeni, społecznych skupieniach, co będzie doskonałą ilustracją zmienności, cechującej w ogóle objawy życia. (...). Zjawisko językowe, zwłaszcza różne objawy rozwojowe, przyczyniają się do oświetlenia psychologii człowieka. Niemniej stanowią one doskonały materiał dla objaśniania wytworów kultury duchowej i materialnej w jej powolnym stawaniu i przeobrażaniu się”¹⁹¹. Takie założenie edukacyjne jest konsekwencją językoznawczych refleksji Klemensiewicza. Potwierdzał on dwa ważne ustalenia związane z kulturową teorią języka. Przede wszystkim stwierdził, że „język jest narzędziem myślenia, a myśl stanowi odbicie rzeczywistości. Stąd wszelkie przeobrażenia w rzeczywistości, które przecież pozostają w łączności z procesem myślenia danej grupy ludzkiej, muszą znaleźć odbicie w jej języku jako w narzędziu jej myślenia”¹⁹². Klemensiewicz zauważył, że w języku zawarta jej interpretacja rzeczywistości posługujących się nim ludzi, sposób ich myślenia oraz rejestracja przemian światopoglądowych. W związku z tą refleksją Klemensiewicza pozostaje następująca: skoro w języku odnaleźć można informacje o rzeczywistości otaczającej jego użytkowników, to zawierać się w nim musi obraz dawnej kultury wraz z jej przemianami, a „o ścisłym związku kultury z językiem świadczą te fakty językowe, w których znaleźć można odbicie i dokumentację pewnych procesów kulturalnych, np. w różnym pochodzeniu warstwach słownictwa zapożyczonego

¹⁸⁸ *Ibidem*, s. 41.

¹⁸⁹ *Ibidem*, s. 40.

¹⁹⁰ Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka*, *op. cit.*, s. 45.

¹⁹¹ *Ibidem*.

¹⁹² Z. Klemensiewicz, *Usługowa funkcja języka [w:] tegoż, Ze studiów nad językiem i stylem*. Warszawa 1969, s. 23.

(...), w niektórych procesach semantycznych zmian wyrazowych (...), w niektórych warstwach nazewnictwa osobowego i terytorialnego”¹⁹³.

Z językoznawczych i dydaktycznych refleksji Klemensiewicza można wysnuć wniosek, iż według niego jednym z zagadnień teorii języka jest jego związek z kulturą danego narodu. Kwestie te są, jego zdaniem, elementem teoretyczno-poznawczej koncepcji nauczania gramatyki. Kulturowe treści nauki o języku pozwalają na odkrywanie ukrytego w systemie językowym obrazu dawnej kultury oraz poznawanie zbiorowej psychologii narodu.

W sporze o cele nauczania gramatyki w szkole, jaki miał miejsce w dwudziestoleciu międzywojennym, Zenon Klemensiewicz zdecydował się na swego rodzaju kompromis między celem poznawczym a normatywnym. Podobne stanowisko zajął współczesny mu lwowski dydaktyk, Henryk Gaertner. Stwierdził on, że „zasadniczo celem nauki o języku jest teoretyczne poznanie podstawowych wiadomości o jego budowie; stanowi ono jednak zarazem pomoc do jego praktycznego opanowania (...)”¹⁹⁴. Zaznaczył przy tym, iż zadaniem teoretycznego badania języka jest poznanie „jednego z wycinków rzeczywistości kulturalnej”¹⁹⁵. Gaertner podkreślił również związek kształtu systemu językowego z rozwojem kultury¹⁹⁶, więc jest to kolejny dydaktyk języka ojczystego, w którego pracach można odnaleźć sygnały kulturoznawczego kształcenia językowego. W jego mniemaniu kulturowe treści językowe to składnik teoretycznego modelu nauczania gramatyki.

Można zatem zauważyć, że w dwudziestoleciu międzywojennym, czyli okresie wielkich przemian edukacyjnych, nastąpił szybki rozwój dydaktyki nauki o języku, który wyniknął z zainteresowania, jakim darzyli kwestie metodyczne znani językoznawcy. Postulowali oni zmianę formy kształcenia językowego. Jeśli chodzi o zadania szkolnej gramatyki, to dominowało wśród nich przekonanie o zasadności teoretyczno-poznawczego celu nauki o języku. W kontekście tych dyskusji narodziła się również w dydaktyce języka myśl kulturoznawcza¹⁹⁷. Tacy uczeni, jak Szober, Rozwadowski, Klemensiewicz czy Gaertner uznawali treści kulturowe za jeden z elementów teoretycznej nauki o języku, który mógłby współistnieć

¹⁹³ Z. Klemensiewicz, *Zagadnienia i założenia historii języka* [w:] tegoż, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*. Warszawa 1982, s. 676–677. Zob. również: Z. Klemensiewicz, *Język jako współczynnik*, *op. cit.*

¹⁹⁴ H. Gaertner, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym* [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, *op. cit.*, s. 32.

¹⁹⁵ *Ibidem*, s. 30.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

¹⁹⁷ K. Grudzińska, *Dziedzictwo kultury w myśli dydaktycznej dwudziestolecia międzywojennego* [w:] *Dialog z tradycją. T. 5. Językowe dziedzictwo kultury materialnej*, red. E. Młynarczyk, E. Horyń. Kraków 2016.

z kursem tradycyjnej gramatyki opisowej. Płaszczyzną języka, która otworzyła nowe możliwości przed nauką o języku, okazała się semantyka.

Pełna charakterystyka kulturoznawczego nurtu w dydaktyce nauki o języku wymaga jednak, prócz rejestru metodycznych publikacji, również analizy programów nauczania. Można bowiem zauważyć, że już od dwudziestolecia międzywojennego pojawiają się w programach zalecenia kładące szczególnie nacisk na związek języka z kulturą.

W dwudziestolecium międzywojennym dyskutowano nie tylko nad praktyką nauczania gramatyki, ale również nad formułą systemu edukacji w odrodzonym państwie polskim. Po pierwszej wojnie światowej dla młodzieży w wieku 10 lat powstały ośmioletnie gimnazja męskie, a z czasem i żeńskie, kończące się maturą. Widoczne jest, że obowiązujący wówczas program nauczania oparty został na kanwie edukacyjnych postulatów wysuwanych przez językoznawców już od początku międzywojnia. Zaproponowano w nim łączne traktowanie elementów nauki o języku i wiedzy o historii kultury kraju ojczystego. Zauważalne jest to zwłaszcza w założeniach programowych dla klas starszych, stanowiących tzw. gimnazjum wyższe. Wytyczne dla klasy piątej (czyli drugiej gimnazjum wyższego) obejmują problematykę życia wyrazów oraz „objaśnianie na odpowiednio dobranych przykładach zmienności znaczenia i formy wyrazów (tak pospolitych jak własnych) w związku z rozwojem kultury”¹⁹⁸, natomiast ważnym składnikiem nauki o języku w klasie szóstej i siódmej (trzeciej i czwartej gimnazjum wyższego) są „obrazki z dziejów języka polskiego w związku z dziejami kultury rodzimej i wpływami kultur obcych”¹⁹⁹. Można zatem uznać, że program nauczania z 1923 roku to pierwsza próba przełożenia międzywojennych postulatów językoznawczych na szkolną praktykę. Trzeba tu również odnotować, iż myśli kulturoznawcze w nim zawarte znalazły kontynuację oraz dopełnienie w programie nauczania powstałym w drugiej dekadzie tego okresu.

W 1932 roku został zreformowany system edukacji i w związku z tym wprowadzono trójstopniowy ustrój szkolnictwa, czyli szkoły powszechne, gimnazja i licea²⁰⁰. Reforma szkolnictwa oraz dyskusja nad zmianą treści kształcenia spowodowały, że musiał powstać nowy program nauczania. W ogłoszonym w 1934 roku nowym programie nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania²⁰¹ odzwierciedliło się, podobnie jak w programie poprzednim,

¹⁹⁸ *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe)*. Warszawa 1923, s. 7.

¹⁹⁹ *Ibidem*, s. 9 i 11.

²⁰⁰ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz.U. Nr 38, poz. 389).

²⁰¹ Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*. Lwów 1934.

wiele dydaktycznych i językoznawczych postulatów wysuwanych w międzywojniu. Między innymi znajdują się w nim nowe treści nauki o języku, które można nazwać kulturoznawczymi.

Pierwszy sygnał nowego spojrzenia na kształcenie językowe odnajdujemy już wśród wytycznych nauczania w klasie pierwszej, gdzie dział *Nauka o wyrazie* obejmuje następujące zagadnienia: budowa słowotwórcza wyrazu; znaczenie wyrazów realne i etymologiczne, właściwe i przenośne; wyrazy bliskoznaczne²⁰². Widać na tym przykładzie, że program realizuje zgłaszaną przez Rozwadowskiego potrzebę wprowadzenia semantyki do szkolnej nauki o języku. Jeśli chodzi o klasę drugą, to ten sam dział zaleca omówienie zapożyczeń w polszczyźnie, z ważnym zastrzeżeniem, że „przy opracowywaniu wyrazów zapożyczonych należy ograniczyć się do tych grup wyrazów, które uczniowie znajdują skupione w większej ilości w obrazkach z dziejów kultury, zamieszczonych w wypisach (np. wyrazy dotyczące strojów, sprzętów, budownictwa, urządzeń miejskich itp.). (...) [C]elem tych ćwiczeń ma być tylko uświadomienie młodzieży, jak w języku odbiły się związki pewnych dziedzin kultury polskiej z kulturą obcą”²⁰³. Zakres materiałowy nauki o języku w klasie drugiej dowodzi wyraźnego kulturoznawczego ukierunkowania tego fragmentu kształcenia językowego. Celem analizy zapożyczeń uczyniono wyłącznie badanie obrazu dawnej kultury i dziejów narodu.

Obok publikacji dydaktycznych i programów nauczania do najważniejszych wykładników kulturoznawczej myśli polonistycznej należą podręczniki szkolne. Są one podstawowym gatunkiem wypowiedzi dydaktycznej²⁰⁴ oraz środkiem dydaktycznym pozostającym w bezpośrednim kontakcie z publicznością szkolną (uczniami i nauczycielami), więc potwierdzają rzeczywistą obecność treści kulturoznawczych w historii szkolnego kształcenia językowego.

Podręczniki Zenona Klemensiewiczza z okresu dwudziestolecia międzywojennego są potwierdzeniem tez, które zawarł w rozmaitych pismach metodycznych – dominują w nich bowiem zagadnienia z zakresu semantyki. Książki dla klasy pierwszej²⁰⁵ i trzeciej²⁰⁶ gimnazjum obejmują dział *Realne i etymologiczne znaczenie wyrazu*. Semantyczne konotacje ma również już sam tytuł podręcznika

²⁰² *Ibidem*, s. 6.

²⁰³ *Ibidem*, s. 52.

²⁰⁴ S. Gajda, *Styl naukowy* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2. Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński. Wrocław 1993, s. 180. Por.: J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2006, s. 39.

²⁰⁵ Z. Klemensiewicz, *Język polski. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla klasy pierwszej gimnazjalnej*. Lwów 1933.

²⁰⁶ Z. Klemensiewicz, *Język polski. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla klasy trzeciej gimnazjalnej*. Lwów 1935.

dla klasy czwartej²⁰⁷. To ukierunkowanie treści podręczników na naukę o znaczeniu otwiera drogę myśleniu kulturoznawczemu, gdyż informacje o przeszłości zakodowane w języku można odczytać właśnie za pomocą narzędzi semantyki.

Wyraźny ślad kulturoznawczego myślenia o języku odnaleźć można w podręczniku do klasy drugiej, w części zatytułowanej *Wyrazy zapożyczone*. Znajduje się tam wykład na temat zapożyczeń, obejmujący następującą informację: „Wyrazy zapożyczone dostały się do naszego języka pod wpływem kulturalnych stosunków, jakie łączyły Polaków z innymi narodami. Dlatego zapożyczenia pochodzą właśnie z języków tych narodów, z którymi w toku dziejów wypadło Polakom stykać się”²⁰⁸. Widać zatem, iż Klemensiewicz położył szczególny nacisk na związek zapożyczeń z dziejami i kulturą narodu. Dokumentuje ten fakt, przywołując przykłady zapożyczeń czeskich, tureckich i innych. Niestety wykład ten ma wyłącznie charakter informacyjny, nie został bowiem uwieńczony stosownymi ćwiczeniami dla ucznia, w których mógłby on wykorzystać zdobyte wiadomości.

Takie ćwiczenia znajdują się natomiast pod koniec wspomnianego już działu *Realne i etymologiczne znaczenie wyrazu*, który objaśnia różnicę między pierwotnym a współczesnym znaczeniem słowa. Treść tego rozdziału oraz przypisane mu ćwiczenia uświadamiają uczniowi, iż znaczenie wyrazów podlega rozwojowi pod wpływem zmieniających się czynników, na przykład kulturowych. Ten rozdział pokazuje kolejny sposób kulturoznawczego ujęcia nauki o języku w podręcznikach Klemensiewicza. Warto przy tym zauważyć, że wszystkie treści kulturoznawcze tych podręczników, zarówno w zakresie realnego i etymologicznego znaczenia wyrazu, jak i zapożyczeń, pozostają w zupełnej zgodzie z wytycznymi analizowanego wcześniej programu nauczania z 1934 roku²⁰⁹.

Kontynuację myśli zawartej w podręcznikach Klemensiewicza widać w napisanym przez niego poradniku dla nauczyciela, w którym znajdują się konkretne wskazówki metodyczne. Omówił on na przykład bardzo dokładnie, jak wyobraża sobie realizację problematyki wyrazów obcych w polszczyźnie, zwracając również tutaj uwagę na kulturowo-historyczny aspekt zapożyczeń. Opierając się zatem na założeniach programu z 1934 roku, zalecających okolicznościowe, bo związane z lekturą zwrócenie uwagi na wyrazy zapożyczone, uznał, że „na podstawie bogatszego zasobu celowo wybranych i objaśnionych w ciągu roku przykładów uda się stwierdzić, że zasadniczo zapożyczyliśmy się w językach narodów, z którymi

²⁰⁷ Z. Klemensiewicz, *Język polski. Wybór wiadomości o znaczeniu i użyciu form językowych oraz o gwarach ludowych. Dla klasy czwartej gimnazjalnej*. Lwów 1936.

²⁰⁸ Z. Klemensiewicz, *Język polski. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla klasy drugiej gimnazjalnej*. Lwów 1934.

²⁰⁹ *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*. Lwów 1934, s. 6.

łączyły nas stosunki kulturalne, że pewne języki oddziaływały szczególnie silnie w pewnych epokach i w pewnych przede wszystkim zakresach kultury duchowej i materialnej”²¹⁰.

Inną konkretną propozycję metodyczną wykorzystania treści zawartych w podręcznikach Klemensiewicza przedstawiła Janina Dalbor-Żłabowa, która szczegółowo omówiła sposób analizy wyrazów staropolskich w oparciu o teksty średniowieczne. Celem tych lekcji powinno być – według autorki – „wzbudzenie zrozumienia u młodzieży żywotności języka, przejawiającej się w jego ciągłym rozwoju (...). Toteż trzeba nauczyć młodzież obserwacji zjawisk językowych tak, by (...) mogła stwierdzić ewolucję języka, uchwycić jego fazy rozwojowe, dojść do przekonania, że im dalej sięgnie w przeszłość, tym większą ujrzy różnicę między językiem dawnym a nowym (...)”²¹¹. Ten przykład nauczycielskiej empirii, opierający się wyraźnie na postulatach zawartych w pismach i podręcznikach Klemensiewicza, może dowodzić rzeczywistej obecności zagadnień kulturoznawczych w międzywojennej praktyce szkolnej.

Poczesne miejsce w dydaktyce międzywojennej zajął inny, powstały pod koniec tego okresu, podręcznik przeznaczony do licealnego kształcenia literackiego i językowego²¹². Znajduje się w nim rozdział autorstwa Aleksandra Brücknera zatytułowany *Zarys dziejów języka polskiego*. Ma on głównie charakter informacyjny, gdyż jego treść wypełniona jest wyłącznie odautorską narracją (nie ma tu żadnych ćwiczeń dla ucznia), ale zawiera szeroki przegląd językowych zagadnień kulturoznawczych. Jego wytyczną jest przede wszystkim określenie wpływu rozmaitych czynników na język. Odnaleźć tu można takie podrozdziały, jak: *Wpływ warunków historyczno-kulturalnych na rozwój języka polskiego* oraz *Przegląd zapożyczeń z języków obcych. Sposoby przyswajania zapożyczeń*, które korespondują ze sobą pod względem treści i uzupełniają się wzajemnie po to, by pokazać na przykładzie zapożyczeń związki języka z historią i kulturą narodu. Podobną funkcję pełni podrozdział *Zmienność znaczenia wyrazów*, zawierający następującą tezę: „Główną przyczyną zmienności znaczenia wyrazów jest zmienność warunków życiowych i kulturalnych. Zmiany w zakresie życia człowieka i jego otoczenia muszą znaleźć odbicie w języku”²¹³. Wyrażone w tych słowach przekonanie, że ję-

²¹⁰ Z. Klemensiewicz, *Wyrazy zapożyczone* [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, op. cit., s. 189 (fragment pracy *Poradnik dla nauczycieli dla klasy II gimnazjalnej*. Lwów – Warszawa 1934).

²¹¹ J. Dalbor-Żłabowa, *Jak prowadziłam naukę o wyrazach staropolskich w gimnazjum nowego typu*. „Polonista” 1935, z. 5–6.

²¹² J. Kleiner, A. Brückner, Z. Aleksandrowicz, J. Balicki, S. Maykowski, *Literatura polska. T. 1, cz. 1*. Lwów 1938.

²¹³ *Ibidem*, s. 347.

zyk jest zwierciadłem kultury stało się myślą przewodnią całej napisanej przez Brücknera części książki. Językoznawczy rozdział podręcznika to spójny i obszerny wykład na temat związków języka i kultury, który świadczy o tym, iż Brückner uznał zagadnienia kulturoznawcze za podstawę szkolnej nauki o języku.

Podręcznikowe wypowiedzi Klemensiewicza i Brücknera, a także omówione wcześniej publikacje językoznawcze i programy nauczania, dowodzą znacznego zainteresowania w dwudziestoleciu międzywojennym językowymi kwestiami kulturoznawczymi. Można tu wysnuć wniosek, iż tak szerokie spojrzenie na problematykę związków językowo-kulturowych stało się możliwe dzięki uznaniu celu teoretyczno-poznawczego za priorytetowy dla nauki o języku. Trzeba tu jednocześnie zaznaczyć, że położenie nacisku na ów teoretyczny aspekt nauczania oznaczało dla międzywojennych uczonych realizację przede wszystkim zagadnień z zakresu gramatyki opisowej. Równoległe jednak, w odejściu od powszechnego w szkolnym kształceniu językowym normatywizmu, widzieli oni szansę pogłębienia refleksji na temat roli języka w życiu narodu oraz możliwość odkrycia przed uczniami zapisanej w systemie językowym wiedzy o historii i kulturze.

2. Kulturoznawcze spojrzenie w publikacjach z zakresu dydaktyki języka w latach 1945–1985

2.1. Szkoła jedenastoletnia

Po drugiej wojnie światowej funkcjonował inny niż w dwudziestoleciu międzywojennym system szkolnictwa. W czerwcu 1945 roku odbył się Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi, na którym zrezygnowano z trójstopniowego systemu edukacji i ustalono obowiązek nauki w ośmioletniej szkole powszechnej. Decyzja ta została zmieniona 1 marca 1948 roku – kiedy to powołano jedenastoletnią szkołę ogólnokształcącą, składającą się z siedmioklasowej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum ogólnokształcącego²¹⁴. Program nauczania w tejże szkole²¹⁵ nie ma wyraźnego rysu kulturoznawczego. Można w nim co prawda odnaleźć kulturowe treści nauki o języku, ale wytyczne, dotyczące ich realizacji na lekcji, nie są skupione na poznawaniu obrazu dawnej kultury zapisanego w języku²¹⁶. Daje się

²¹⁴ *Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso. Warszawa 1980, s. 304, 349.

²¹⁵ *Program nauki w jedenastoletniej szkole ogólnokształcącej*. Warszawa 1950.

²¹⁶ Rzeczywiste poznawanie zapisanych w zapożyczeniach dziejów narodu nie jest głównym celem przywołanego programu. Problematyka zapożyczeń przeznaczonych do omówienia w klasie dziewiętej ujęta została w następujące zagadnienia: „(...) Stosunki polityczno-państwowe źródłem wzajemnych wpływów polsko-ruskich. Charakter społeczno-gospodarczy wpływów niemieckich. Charakter dworski wpływów włoskich i węgierskich. (...) (...) [S]każenie języka makaroni-

również zauważyć, że – w porównaniu do międzywojnia – zakres realizowanych w szkolnej nauce o języku zagadnień kulturoznawczych znacznie się zawęził.

W instrukcji programowej na rok 1957 / 58²¹⁷ koncepcja kształcenia bardzo się zmieniła, w wyniku czego publikacja ta zawiera więcej treści kulturoznawczych, niż obowiązujący dotąd program nauczania. Widać tu próby nawiązania do koncepcji międzywojennych. W nowej instrukcji zaproponowano, aby w klasie ósmej zaakcentować rolę języka w życiu narodu. Ta ogólna dość wytyczna została uszczegółowiona wyznacznikami programowymi dla następnych klas. W klasie dziesiątej problematyka kulturoznawcza obejmuje wstępne zagadnienia semantyczne: „Treść i zakres znaczeniowy wyrazu. (...). Właściwe i przenośne znaczenie wyrazu. Rola kontekstu w ustalaniu znaczenia wyrazu. Zmiany znaczenia wyrazu”²¹⁸, zaś w klasie jedenastej: „Społeczny charakter języka. Język narzędziem myślenia i środkiem porozumiewania (...). Język jako zwierciadło kultury narodu. (...). Rozwojowy charakter języka. (...). Związek rozwoju języka z życiem społeczeństwa. Wpływy obce w zakresie słownictwa na tle stosunków politycznych i kulturalnych z innymi narodami”²¹⁹.

Przytoczone założenia programowe znalazły wierne odzwierciedlenie w przeznaczonych do szkoły jedenastoletniej podręcznikach językowych. W podręczniku dla klasy dziesiątej znajduje się rozdział *Rozwój znaczeniowy wyrazu*, który analizuje zmiany znaczenia słów: ognisko, pióro, miednica i bielizna. Ten rozdział pokazuje, że w języku, a zwłaszcza w jego warstwie leksykalnej, znajdują się informacje o dawnej kulturze i sposobie życia. „W wyrazie *pióro* – czytamy – znaczenie «przyboru do pisania» powstało przez zastosowanie przenośni. Nazwę pióra ptasiego przeniesiono na przyrząd do pisania, ponieważ pierwotnie pisano zaostrzonym piórem gęsim. Nazwa pozostała, choć z czasem pióro gęsie zastąpiło stalówką. (...). Podobna zmiana znaczeniowa zaszła w wyrazie *miednica*. Pierwotnie oznaczał on miskę z miedzi (od staropolskiego przymiotnika *miedny* = *miedziany*). Później tę samą nazwę stosowano również do misek wyrabianych z innych materiałów (...).”²²⁰. Aby ukazać przesunięcie semantyczne kolejnego słowa autor podręcznika posłużył się fragmentem *Pana Tadeusza*: „Wyraz *bielizna* jeszcze przez Mickiewicza używany był w znaczeniu białego stroju: *Pośrodku szła*

zmami. Stosunki polityczno-społeczne źródłem wzmógłnych wpływów języka ukraińskiego oraz języków wschodnich (tatarskiego i tureckiego). Okres przejściowej ekspansji języka polskiego na obszarach ruskich, jej klasowe podłoże”, *Ibidem*, s. 78–79.

²¹⁷ *Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957 / 58. Język polski. Klasy VIII–XI*. Warszawa 1957.

²¹⁸ *Ibidem*, s. 30.

²¹⁹ *Ibidem*, s. 37.

²²⁰ S. Skorupka, *Język polski. Wiadomości i ćwiczenia z zakresu słownictwa, frazeologii i stylistyki. Klasa X*. Warszawa 1957, s. 25.

dziewczyna w bieliznę ubrana / W majowej zieloności tonąc po kolana; (...). Później jego zakres został ograniczony do części stroju, mianowicie do części spodniej. W tym znaczeniu stosowano wyraz do części garderoby z początku tylko białej (...)”²²¹. Materiał literacki posłużył w tym przypadku nie tylko jako egzemplifikacja pewnych faktów językowych, ale również jako językowe źródło wiedzy o dawnym świecie.

Kulturoznawczo nacechowany jest także rozdział *Znaczenie etymologiczne i znaczenie realne*. Wyjaśnia on różnice między tymi dwoma pojęciami, przywołując przy tej okazji pierwotne znaczenie niektórych nazw miejscowych, takich jak Częstochowa, Sandomierz, Poznań czy Radom. Są to informacje o dawnych tendencjach nazewniczych, tudzież o historii osadnictwa, które składają się na obraz przeszłości i kultury. Wiadomości zawarte w tym rozdziale uczeń może wykorzystać i zweryfikować, wykonując dwa ćwiczenia znajdujące się pod tekstem. Oto jedno z nich:

„Posługując się słownikiem etymologicznym, wyjaśnij pochodzenie następujących imion własnych: *Bolesław, Jarosław, Lasota; Warszawa, Siedlce, Grójec*”²²².

Efektem wykonania takiego ćwiczenia może być nie tylko odkrycie różnicy między realnym a etymologicznym znaczeniem wyrazu, ale również poznanie sposobu myślenia przodków oraz wycinków historii osadnictwa. Prócz tego ćwiczenie to realizuje funkcję samokształceniową, ponieważ uczy korzystania z innych niż podręcznik źródeł wiedzy, w tym przypadku ze słownika. Takie poszukiwanie informacji, odkrywanie etymologicznych źródeł słów mogło wyzwać postawę badawczą i ciekawość poznawczą ucznia.

Podręcznik do nauki o języku przeznaczony dla klasy jedenastej zawiera jeden rozdział traktujący o związkach języka z kulturą. Nosi on tytuł: *Związek rozwoju języka z życiem społeczeństwa*, a opatrzony został następującą tezą: „Język związany jest bezpośrednio z działalnością człowieka we wszystkich rodzajach jego pracy. Nie ma takiej dziedziny życia społecznego, w której by się można było obejść bez języka. Społeczeństwo ludzkie rozwija się nieustannie, od najprymitywniejszych form pracy w epoce kamienia łupanego do epoki precyzyjnych maszyn i socjalistycznych rewolucji. Wraz z rozwojem społeczeństwa musi rozwijać się i język (...)”²²³. Ta teza zakłada, iż zmieniające się warunki społeczne, historyczne i kulturowe mają wpływ na język, a ilustrują ją choćby przykłady funkcjonujących w języku zapożyczeń: czeskich, niemieckich, włoskich, ruskich, węgierskich,

²²¹ *Ibidem*, s. 26.

²²² *Ibidem*, s. 29.

²²³ S. Jodłowski, S. Rospond, B. Wieczorkiewicz, *Język ojczysty. Wiadomości i ćwiczenia z zakresu historii i kultury języka dla klasy jedenastej*. Warszawa 1958, s. 25–26.

francuskich oraz powstające nowe wyrazy rodzime: „Tak na przykład zmieniały się formy produkcji budowlanej a za tymi zmianami postępowały zmiany w słownictwie. Obok ogólnej nazwy budowli *dom* (łac. *domus*, grec. *demo* – buduję) powstawała *kamienica*, bo pierwotnie była budowana z *kamieni*; koło domu zjawił się *plot*, zwany tak, bo był *pleciony* z gałęzi; dawną słowiańską *strzechę* zastąpiono niemieckim *dachem* (...)”²²⁴. Ten fragment pokazuje, iż język jest dokumentem, w którym zapisują się zmiany społeczne i kulturowe.

Zwieńczeniem części pt. *Związek rozwoju języka z życiem społeczeństwa* są trzy rozbudowane ćwiczenia dla ucznia. Każde z nich składa się z kilku zadań, które trzeba wykonać w oparciu o załączone teksty. W jednym z ćwiczeń zamieszczono fragment artykułu z zakresu budownictwa, zawierający wiele nowo powstałych wyrazów związanych z tą dziedziną. Na jego podstawie należy odpowiedzieć między innymi na następujące pytanie:

„W jakich znaczeniach używamy wyrazów *kapitalny* i *ława* w wyrażeniach: *kapitalny* remont i *ława* betonowa?”²²⁵.

Celem tego ćwiczenia jest uświadomienie uczniowi, iż zmieniające się warunki społeczne mają wpływ na system leksykalny języka.

Analiza kulturoznawczego komponentu podręczników przeznaczonych do nauki o języku w szkole jedenastoletniej pokazała, że powojenne koncepcje podręcznikowe są w pewnym sensie wtórne wobec przedwojennych – nie pogłębiają w sposób znaczący refleksji kulturoznawczej w dydaktyce języka polskiego. Nie pojawiły się też w tym czasie artykuły metodyczne związane z tym aspektem kształcenia.

2.2. Szkoła dwunastoletnia

W okresie szkoły jedenastoletniej rozgorzała wśród dydaktyków trójtorowa dyskusja. Debatowano przede wszystkim nad organizacją systemu oświaty w powojennej Polsce; równolegle rozgorzał na nowo spór zapoczątkowany w dwudziestoleciu międzywojennym, dotyczący celu kształcenia językowego w szkole. Niemniej istotne były snute na tym tle rozważania nad zakresem omawianych w szkole treści językowych – pojawiły się tu między innymi propozycje edukacyjnego wyzyskania treści kulturoznawczych.

²²⁴ *Ibidem*, s. 32.

²²⁵ *Ibidem*, s. 37.

W styczniu 1961 roku uchwalono główne kierunki nowej reformy szkolnictwa. Postanowiono wydłużyć czas trwania nauki w szkole podstawowej do ośmiu lat. Okres kształcenia liceum ogólnokształcącego nie uległ zmianie²²⁶.

Program nauczania z 1966 roku²²⁷ został przeznaczony dla liceum ogólnokształcącego objętego cyklem nowej szkoły dwunastoletniej. Wyraźnie odzwierciedlają się w nim poglądy dydaktyczne Zenona Klemensiewicza (był on zresztą członkiem Komisji do Spraw Programów i Podręczników, która opiniowała ten program) dotyczące prakseologii kształcenia językowego²²⁸, ponieważ tenże „program nauki o języku wskazuje na teoretyczno-poznawcze i praktyczno-normatywne cele nauczania”²²⁹. Szkoda tylko, że nie uwidoczniły się w tym programie refleksje Klemensiewicza związane z kulturową teorią języka, nie ma w nim bowiem zbyt wielu kulturowych treści nauki o języku. W programie znajdują się, co prawda, zagadnienia, które mogłyby nadać kształceniu wymiar kulturoznawczy, ale ich sformułowania pozbawione są takiej sugestii. Egzemplifikacją może być materiał nauczania w klasie drugiej: „Realne i etymologiczne znaczenie wyrazu; Historyczna zmienność znaczenia i barwy uczuciowej wyrazu; Wyrazy zapożyczone, zagadnienie czystości języka; Poprawne i celowe posługiwanie się związkami frazeologicznymi”²³⁰. Ten przykład wskazuje, iż w programie przeważa praktyczny cel nauki o języku. Być może wynika to z faktu, że jednym z jego opiniodawców był Witold Doroszewski, który postulował normatywny charakter nauczania gramatyki²³¹. W związku z tym nie uwzględnia wielu zagadnień pozwalających na poznawanie kultury poprzez język, ponieważ wiążą się one z teoretycznym aspektem nauki o języku.

Z dniem 1 września 1971 roku program nauczania z 1966 roku został zastąpiony nowym²³², w którym odnaleźć można nieco więcej sygnałów kulturoznawczego ujęcia nauki o języku. Materiał nauczania w klasie pierwszej obejmuje kwestie wyrazów zapożyczonych, natomiast w klasie drugiej następujące zagadnienia: „Sposoby bogacenia słownictwa: ustalanie się użycia wyrazów w znaczeniu przenośnym, zapożyczanie wyrazów obcych; Znaczenie realne i etymologiczne wyrazu; Właściwe i przenośne znaczenie wyrazu; Wieloznaczność wyrazów jako rezultat rozwoju znaczenia (np. ognisko, komórka)”²³³. Sugerowana przez

²²⁶ *Historia wychowania, op. cit.*, s. 386.

²²⁷ *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I–IV*. Warszawa 1966.

²²⁸ Z. Klemensiewicz, *Cel nauczania gramatyki, op. cit.*

²²⁹ *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I–IV, op. cit.*, s. 35.

²³⁰ *Ibidem*, s. 18.

²³¹ W. Doroszewski, *O normatywny, op. cit.*

²³² *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I–IV*. Warszawa 1971.

²³³ *Ibidem*, s. 18–19.

program penetracja słownictwa umożliwia dostrzeżenie obrazu dziejów narodu oraz jego kultury, zaszyfrowanego w leksykalnej warstwie języka. I choć nie można stwierdzić, iż program z 1971 roku jest świadomie kulturoznawczy w swoich założeniach, to znajduje się w nim więcej sygnałów takiego ujęcia niż w programie poprzednim.

Podręczniki językowe obowiązujące na przełomie lat 60. i 70. XX wieku rozszerzyły nieco wyznaczniki obowiązującego programu nauczania o treści kulturoznawcze. Autorzy, interpretując wytyczne programowe, uzupełnili je o zagadnienia związków języka z kulturą narodu.

Jeden z działów podręcznika do nauki języka autorstwa Michała Jaworskiego obejmuje historię języka, kładzie nacisk na zmienność systemu językowego. Dużą jego część zajmują rozważania nad przemianami warstwy leksykalnej. Rozdział zatytułowany *Zmiany w dziedzinie słownictwa* dotyczy obecnych we współczesnym języku polskim zapożyczeń z języków obcych oraz ich historyczno-kulturowego podłoża, zgodnie z autorską tezą, iż „poszczególne epoki historyczne rozwoju języka polskiego charakteryzują się także pewną liczbą zapożyczeń z języków obcych. Kontakty kulturalne z różnymi narodami sprzyjają takim wzajemnym «pożyczkom» językowym»²³⁴. Autor wymienia przykłady i okoliczności przenikania zapożyczeń z języka: łacińskiego, greckiego, niemieckiego, włoskiego, węgierskiego i francuskiego, po czym daje uczniom możliwość wykorzystania zdobytych informacji w działaniu²³⁵.

Realizacja treści kulturoznawczych widoczna jest również w innym rozdziale tegoż podręcznika pt. *Zmienność budowy i znaczenia wyrazów*, w którym Jaworski podaje wiele przykładów słów zmieniających w ciągu wieków swoje pierwotne znaczenie: „Tak więc wyraz *złostnik* (porównaj dzisiejsze *złośnik*) oznaczał nie tego, kto się często kłóci, irytuje, jak to jest dziś, lecz «złoczyńcę, przestępcę» (...). Wyraz *ojczyzna* był kiedyś bliski znaczeniem wyrazowi *ojcowizna* «spuścizna, dziedzictwo po ojcu» (...)»²³⁶. Autor zaznacza również, iż „zatarciu się znaczenia wyrazu związanego z jego budową sprzyja często zanik wyrazu podstawowego. Tak np. niejasna jest dla nas budowa słowotwórcza wyrazu *spiżarnia*, ponieważ wyszedł z użycia rzeczownik *spiża* oznaczający «pożywienie»»²³⁷. Obserwacja

²³⁴ M. Jaworski, *Język polski. Wiadomości i ćwiczenia z gramatyki historycznej i opisowej. Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego, techników i liceów zawodowych*. Warszawa 1967, s. 9.

²³⁵ Proponując takie ćwiczenie: „Określ, jakich dziedzin życia dotyczą następujące wyrazy pochodzenia greckiego i łacińskiego: *atrament, biblioteka, data, liceum, foliał, eksperyment, astrologia, fizyka, gimnastyka*”, *Ibidem*, s. 11.

²³⁶ *Ibidem*, s. 13.

²³⁷ *Ibidem*, s. 14.

zmian znaczeniowych przywołanych słów to odkrywanie sposobu myślenia dawnych użytkowników języka, to badanie dokumentacji przeszłości narodu.

Podsumowaniem rozdziału pt. *Zmienność budowy i znaczenia wyrazów*, obfitującego w treści kulturoznawcze, jest jedenaście ćwiczeń dla ucznia. Oto przykładowe:

„Jakie znaczenie mają dziś wyrazy *tło*, *grzywna*, *niewiasta*, *zboże*, *treść*? Postaraj się uzasadnić, jaką drogą doszło do zmiany znaczenia pierwotnego na dzisiejsze.

Jakie znaczenie mają czasowniki *objasniać*, *zamieszkać* w przytoczonych tekstach? «Ślacheństwo jest jako rozpalona pochodnia, która objaśnia i kładzie przed oczy dobre i złe człowiecze sprawy i pobudza, zapala ku cnocie tak bojaźnią niesławą, jako też nadzieją czci a chwały» (Ł. Górnicki). «Albo też rydzyków nasolić, grzybków nasuszyć, a cóż to za praca? a długoż to zamieszka? Ale leniwemu niedbalcowi wszystko się trudno widzi» (M. Rej). Jakie znaczenie mają te czasowniki dziś?»²³⁸.

Ćwiczenia te są dowodem na życie wyrazów i ich rozwój, tudzież są zapisem mentalności przodków. Uwidacznia się tu zatem związek języka z przeszłością i kulturą narodu. Konstrukcja i treść tych zadań zakłada działanie badawcze ucznia, jest również w stanie wzbudzić u niego ciekawość poznawczą.

Podręcznik Michała Jaworskiego zawiera wiele treści kulturoznawczych, dotyczących głównie leksykalnych przesunięć semantycznych, trzeba tu jednak zaznaczyć, że nie są one opatrzone takim komentarzem autorskim, który w pełni naświetlałby sprawę relacji zachodzących między językiem a kulturą. Jaworski prezentuje pewne zjawiska, ale ich interpretacja jest niepełna. Przywołane przykłady wyrazów traktowane są raczej jako ciekawostki językowe, a nie jak materiał historyczno-kulturowy.

Podręcznik do nauki o języku dla klasy drugiej, realizujący program nauczania z 1966 roku, napisał Stanisław Skorupka²³⁹ – autor analizowanego wcześniej podręcznika dla dziesiątej klasy szkoły ogólnokształcącej. Fakt ten powoduje, że podręczniki te są miejscami podobne, a niekiedy nawet zbieżne. W obu książkach pojawia się na przykład rozdział dotyczący znaczenia realnego i etymologicznego wyrazów, a treść tych rozdziałów się pokrywa. Różnica polega natomiast na tym, iż w podręczniku nowszym pojawiła się przy okazji tego zagadnienia większa liczba ćwiczeń (w starszej książce były dwa, w nowszej jest ich sześć). Oprócz dwóch zadań z poprzedniego podręcznika pojawiły się na przykład takie:

²³⁸ *Ibidem*, s. 17.

²³⁹ S. Skorupka, *Język polski. Podręcznik do nauki o języku dla klasy II liceum ogólnokształcącego, techników i liceów zawodowych*. Warszawa 1967.

„Posługując się słownikiem etymologicznym, wyjaśnij pierwotne znaczenie następujących wyrazów: *bydło, stadło, uprzejmy, nikczemny, uroczysty, szorstki*.”

Posługując się słownikiem ogólnym i słownikiem etymologicznym, podaj znaczenie realne i etymologiczne następujących wyrazów: *zaszczyt, bawić się, brzytwa, piękny, most*²⁴⁰.

Wspólnym, nadrzędnym celem tych ćwiczeń jest, prócz realizacji funkcji samokształceniowej, odkrywanie źródeł znaczenia wyrazu, a w efekcie poznawanie elementów przeszłości ukrytych w języku.

Podobnie jak w omawianym rozdziale, pewna zbieżność treści w obu podręcznikach występuje w części zatytułowanej *Rozwój znaczeniowy wyrazu* w starszym, a *Zmiany znaczenia i barwy uczuciowej wyrazów* w nowszym. Już porównanie samych tytułów wskazuje, iż podręcznik późniejszy został poszerzony o kwestie związane ze zmianami zabarwienia uczuciowego wyrazów. Wynika to z następującej autorskiej konstatacji: „zmianom znaczenia wyrazów często towarzyszy zmiana ich barwy uczuciowej. Ujemnego zabarwienia wskutek zmiany znaczenia nabrały z biegiem wieków np. wyrazy: *dziewka, opravca, dziad, pośledni*, natomiast wyrazy: *czar, czarowny, drogi, przyjemny* i wiele innych nabrały – wprost przeciwnie – odcienia uczuciowego dodatniego”²⁴¹. Gdy w starszym podręczniku nie przewidziano w tym rozdziale żadnych ćwiczeń, to w nowszym są trzy. Oto jedno z nich:

„Posługując się słownikami etymologicznym i ogólnym języka polskiego, spróbuj wyjaśnić zmiany znaczenia i barwy uczuciowej wyrazów: *rzeźba, nikczemny*”²⁴².

Ćwiczenie to realizuje funkcję samokształceniową, motywuje ucznia do zajęcia postawy badawczej, ale przede wszystkim pokazuje mu, że język żyje, zmienia się, że odzwierciedla dawne stosunki społeczne i obyczajowe.

Skorupka stwierdził, że zmiana znaczenia wyrazu to jedna z możliwości wzbogacania językowego zasobu leksykalnego. Prócz tego sposobu wymienia inne: „Każdy język w miarę swego rozwoju – ściśle związanego z rozwojem cywilizacyjnym i kulturalnym mówiącego nim społeczeństwa – bogaci swoje słownictwo. Wzbogacanie słownictwa odbywa się trzema sposobami: przez tworzenie nowych wyrazów, przez nadawanie istniejącym wyrazom nowych znaczeń oraz przez zapożyczanie i przyswajanie wyrazów z innych języków”²⁴³. W związku z tym z rozwoju języka wynika nie tylko to, że odbijają się w nim przeszłe

²⁴⁰ *Ibidem*, s. 25.

²⁴¹ *Ibidem*, s. 32.

²⁴² *Ibidem*, s. 33.

²⁴³ *Ibidem*, s. 3.

obyczaje oraz mentalność, ale również dawne dzieje polityczne i gospodarcze narodu. Fakt ten potwierdza teza z rozdziału *Zapożyczanie wyrazów obcych*: „Zapożyczanie wyrazów z języków obcych jest zjawiskiem powszechnym we wszystkich językach. Wynika ono (...) ze wspólnej kultury, ze wspólnych obyczajów, ze stosunków handlowych, ekonomicznych, naukowych na danym obszarze geograficznym”²⁴⁴. Podobnie stwierdzenie z części *Zastosowanie neologizmów jako środka bogacenia słownictwa*, brzmi: „Przeobrażenia zachodzące w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym znajdują odbicie w języku, zwłaszcza w jego słownictwie. Nowe zjawiska (...) wymagają nowych nazw (...)”²⁴⁵. Widać zatem, że w podręczniku Skorupki zawierają się treści kulturoznawcze, przywołane jako niezbędny kontekst rozważań nad sposobami bogacenia słownictwa. Celem nadrzędnym takiego ujęcia jest przede wszystkim wyrabianie sprawności stylistycznej ucznia. Koncepcję tę można ściśle powiązać z obszernym studium, wydanym przez Stanisława Skorupkę i Halinę Kurkowską, zawierającym wiele stylistycznych wskazówek normatywnych, w którym tłem dla problematyki stylu stały się elementy historii języka²⁴⁶.

Analizując komplet podręczników do nauki o języku realizujących program nauczania z 1966 roku, można stwierdzić, że nie są one zespolone jasno sprecyzowaną kulturoznawczą koncepcją – podręczniki dla klasy trzeciej i czwartej nie zawierają treści kulturoznawczych (pierwszy z nich zajmuje się stylistyką, drugi kulturą języka), podręczniki, w których istnieją treści kulturoznawcze (klasa I i II) nie uzupełniają się wzajemnie, nie tworzą układu koncentrycznego, stanowią dwie osobne całości. Pomimo to należy je uznać za jedno z ogniw historii myśli kulturoznawczej w polonistycznej dydaktyce, ukazujące możliwość łączenia tej problematyki z zagadnieniami stylu i kultury języka.

Równoległe z reformatorskimi działaniami prowadzającymi dwunastoletni cykl nauczania toczył się spór na temat celu kształcenia językowego w szkole. Już na początku lat 50. XX wieku do tej dyskusji włączył się Witold Doroszewski²⁴⁷. W przeciwieństwie do dydaktyków dwudziestolecia międzywojennego opowiedział się za realizacją w szkole głównie celu normatywnego nauczania gramatyki, czyli za rozwijaniem sprawności językowej, która – według niego – wyraża się w znajomości norm społeczno-zwyczajowych. To do nauczyciela należy informowanie ucznia o tym, jaka norma współcześnie obowiązuje, po to, by ten w sposób właściwy posługiwał się wyrazami i formami językowymi. Jest to podstawowe

²⁴⁴ *Ibidem*, s. 8.

²⁴⁵ *Ibidem*, s. 15.

²⁴⁶ H. Kurkowska, S. Skorupka, *Stylistyka polska. Zarys*. Warszawa 1959.

²⁴⁷ W. Doroszewski, *O normatywny charakter nauczania gramatyki*. „Głos Nauczycielski” 1953, nr 51.

zadanie nauki o języku. Wiadomości teoretyczne zawarte w podręczniku muszą służyć celom normatywnym, gdyż rozumienie języka ma zwiększyć sprawność w posługiwaniu się nim w zakresie funkcji komunikacyjnej (ulepszanie języka jako narzędzia myśli) oraz ekspresywnej (zwiększanie sugestywności wypowiedzi).

To, że język jest narzędziem myślenia Doroszewski wielokrotnie podkreślał w swoich pracach językoznawczych²⁴⁸. Potwierdzał w nich również, iż w języku zawarta jest interpretacja rzeczywistości, zapis wyobrażeń o świecie posługującej się nim społeczności²⁴⁹. Trzeba jednak odnotować rozdźwięk między językoznawczymi a dydaktycznymi pracami Doroszewskiego. Z jednej strony głosił, iż „badanie języka może się stawać źródłem wiedzy zarówno o systemowych powiązaniach jego elementów, jak i o tym zasobie wyobrażeń o świecie, jaki jest nagromadzony w każdym języku”²⁵⁰, z drugiej zaś nie przewidywał wprowadzenia tej problematyki do szkolnej nauki o języku. Ograniczył funkcję teorii języka wyłącznie do roli usługowej – objaśniania poprawnościowych norm językowych. Uznał widocznie, że zagadnieniami obrazu świata ukrytego w języku powinno zajmować się wyłącznie naukowe językoznawstwo, pozostawiając szkolnej gramatyce działanie w zakresie praktyki językowej.

Jan Tokarski, podobnie jak Witold Doroszewski, zaakcentował cel praktyczny. Zadaniem szkoły jest, jego zdaniem, „doskonalenie sprawności językowej ucznia”²⁵¹. Rozumiał on jednak, że nie można doskonalić praktyki operowania językiem bez oparcia się na jego teorii, choć zarazem opanowanie teorii gramatycznej nie może być, jak sądził, celem samym w sobie, musi być swoistym rusztowaniem, wspierającym rozwój umiejętności posługiwania się językiem²⁵².

Michał Jaworski przyznał językowi ojczystemu wyjątkową rolę wśród przedmiotów nauczania jako głównemu składnikowi kultury narodowej oraz podstawowemu środkowi porozumiewania się ludzi. Prócz komunikacyjnej, Jaworski dostrzegł także instrumentalną funkcję języka, służy on bowiem do

²⁴⁸ Zob.: W. Doroszewski, *Język jako forma myślenia i działania. Z zagadnień językoznawstwa i epistemologii* [w:] tegoż, *Język, myślenie, działanie*. Warszawa 1982, s. 52; W. Doroszewski, *Uczucie a myśl w języku i w nauczaniu języka* [w:] tegoż, *Wśród słów, wrażeń i myśli*. Warszawa 1966, s. 43; W. Doroszewski, *Język a cywilizacja*, *op. cit.*, s. 55.

²⁴⁹ Zob.: W. Doroszewski, *O zadaniach teoretycznych i dydaktycznych polonistyki językoznawczej* [w:] tegoż, *Wśród*, *op. cit.*, s. 247; W. Doroszewski, *Uwagi o semantyce* [w:] tegoż, *Studia i szkice językoznawcze*. Warszawa 1962, s. 137, 144.

²⁵⁰ W. Doroszewski, *Funkcja poznawcza języka* [w:] tegoż, *Wśród*, *op. cit.*, s. 44.

²⁵¹ J. Tokarski, *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*. Warszawa 1972, s. 12.

²⁵² *Ibidem*, s. 30. Zob. również: J. Tokarski, *Analiza programu nauczania w zakresie gramatyki*. „Poradnik Językowy” 1965, nr 3.

opanowania wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, z zakresu rozmaitych przedmiotów nauczania²⁵³.

Taka wielość i różnorodność zadań nauczania mowy ojczystej powoduje, że Jaworski wymienił wiele wszechstronnych celów, jakie stoją przed nauką o języku. Przyznał, że nauczanie gramatyki ma duże znaczenie praktyczne, gdyż ułatwia przyswajanie zasad ortografii i interpunkcji oraz naukę języków obcych. Wpływa także na podnoszenie poprawności języka uczniów w zakresie wątpliwości i błędów językowych. Nauka o języku spełnia też cel poznawczy – podstawy systemu gramatycznego są ważnym składnikiem wykształcenia ogólnego. Gramatyka daje również duże możliwości realizacji formalnych, czyli kształcących celów nauczania, bowiem jej zadaniem jest wdrażanie uczniów do ścisłego logicznego myślenia poprzez obserwację faktów językowych, ich porównywanie, analizę oraz wyprowadzanie wniosków ogólnych z obserwowanych jednostkowych zjawisk. Nauka o języku kształci zatem spostrzegawczość wychowanków oraz umiejętność wnioskowania indukcyjnego i dedukcyjnego²⁵⁴. Poza ważnymi korzyściami poznawczymi, praktycznymi i kształcącymi nauczanie gramatyki przyczynia się też do osiągnięcia celów ogólniejszych. Jednym z nich jest wyrabianie naukowego poglądu na świat, innym zaś uświadomienie przywiązania i szacunku do mowy ojczystej, czego wyrazem jest troska o poprawność i staranność wypowiedzi²⁵⁵.

Michał Jaworski uznał, że podstawowym celem nauczania języka ojczystego jest „wykształcenie ludzi poprawnie i swobodnie nim władających”²⁵⁶. Wobec tego nauka o języku oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu powinny być elementem szerszej rozumianej nauki języka. Koncepcja Michała Jaworskiego opiera się na połączeniu celu praktyczno-normatywnego z celem teoretyczno-poznawczym w szerszej perspektywie celów kształcących i wychowawczych. Zadaniem nauki o języku jest uświadomienie młodzieży na podstawie teoretycznej, jakie są ogólne reguły poprawnego posługiwania się językiem, co ma ułatwiać rozumienie norm gramatycznych. Teoria językowa, czyli znajomość zasad budowy języka, jest w kształceniu niezbędna, ma ogromny wpływ na sprawność wypowiedzi. Według Jaworskiego była to ogólnoeuropejska tendencja, „wszędzie bowiem stawia się dziś przed nauczaniem gramatyki (...) zadania praktyczne, polegające na uświadamianiu młodzieży norm językowych i na wdrażaniu jej do poprawnego i sprawnego posługiwania się językiem. Dla realizacji tych zadań niezbędne

²⁵³ M. Jaworski, *Nauka o języku czy nauka języka*. „Nowa Szkoła” 1961, nr 1, s. 6.

²⁵⁴ M. Jaworski, *Nauka o języku*, op. cit. Por. także: M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1978 oraz B. Bartnicka, M. Jaworski, *Nauka o języku [w:] Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera. Warszawa 1968.

²⁵⁵ M. Jaworski, *Metodyka nauki*, op. cit., s. 38.

²⁵⁶ M. Jaworski, *Nauka o języku*, op. cit., s. 8.

są – zdaniem większości metodyków – (...) rozsądnie dobrane, rzetelne wiadomości teoretyczne o języku. Na ogół bowiem nie przeciwstawia się sobie teorii i praktyki w nauce o języku, i w kształceniu językowym młodzież ani też gramatyki teoretycznej i normatywnej, bo jest to zgodne z nowoczesnymi poglądami pedagogicznymi, i w ogóle ze współczesnymi poglądami na charakter, i zadania nauk społecznych²⁵⁷.

W drugiej połowie XX wieku wielu dydaktyków było zwolennikami teoretyczno-poznawczej formuły nauczania. To głównie oni dostrzegali możliwość edukacyjnego zastosowania treści kulturoznawczych. Chodzi tu na przykład o Franciszka Nieckulę – zasadność opisu języka nie budzi jego żadnych wątpliwości, gdyż „język to niezwykle ważna rzeczywistość społeczna, najważniejszy składnik kultury narodowej, podstawowe narzędzie wszelkich kontaktów człowieka z otoczeniem i jedyny instrument abstrakcyjnego myślenia”²⁵⁸.

W płaszczyznach języka ukryty jest obraz dawnych dziejów i kultury, a poznawczo-teoretyczny aspekt nauki o języku pozwala ten walor językowego materiału dydaktycznie wykorzystać. Szczególnie dużo informacji kulturowych zawiera się w słownictwie. Ten fakt nie umknął uwadze Joanny Syrokosz-Baranowskiej, która dostrzegła walor motywacyjny wynikający z atrakcyjności kulturowo-historecznego aspektu leksyki²⁵⁹. Według niej można zaciekawić uczniów historią języka między innymi poprzez badanie historycznej zmienności wyrazów. Zaproponowała cały szereg ćwiczeń realizujących to zagadnienie, celem których jest analiza realnego i etymologicznego znaczenia rozmaitych słów. Takie ćwiczenia mają za zadanie uzmysłowić uczniom, w jaki sposób ich przodkowie porządkowali rzeczywistość, jaka była ich mentalność, a co za tym idzie obyczaje i kultura. Oto przykład:

„Dawniej Słowianie, czując lęk przed przyrodą, nie nazywali potężnych, groźnych zwierząt po imieniu, używali formy opisowej. Taką właśnie formą jest nazwa «niedźwiedź». W języku rosyjskim słowo to jest przejrzyste pod względem budowy słowotwórczej, przez co jego znaczenie etymologiczne jest łatwe do odczytania. Spróbuj zrekonstruować je, wiedząc, że Rej używał tej nazwy jeszcze z nagłosowym «m» (na początku wyrazu zamiast «n» była spółgłoska «m»)”²⁶⁰.

²⁵⁷ M. Jaworski, *Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkołach podstawowych. Studium porównawcze (na podstawie materiałów z Polski, ZSRR, Czechosłowacji, NRD, NRF, Austrii, Francji, Belgii i Szwajcarii)*. Warszawa 1969, s. 188.

²⁵⁸ F. Nieckula, *Kształcenie językowe jako przedmiot nauczania [w:] Kształcenie językowe w szkole. T. 1*, red. M. Dudzik. Wrocław 1981.

²⁵⁹ J. Syrokosz-Baranowska, *Ćwiczenia jako metoda aktywizacji uczniów na lekcjach historii języka polskiego*. „Polonistyka” 1970, nr 5.

²⁶⁰ *Ibidem*, s. 38.

Autorka pokazała tutaj, jak etymologia i słowotwórstwo mogą przyczyniać się do odkrywania obrazu dawnej kultury ukrytego w słownictwie.

Jedną z „kulturowo nośnych” leksykalnych płaszczyzn języka jest także onomastyka, którą zainteresował się Henryk Borek²⁶¹. Uznał, że nazewnictwo to ważna i ciekawa a niedoceniana przez szkolną dydaktykę problematyka. Zaproponował trzy kompleksy zagadnień wartych uwzględnienia w programach nauczania gramatyki. Pierwszy to „zagadnienia teoretyczno-poznawcze związane z procesem tworzenia nazw i ich funkcją społeczną”²⁶². Będzie tu zatem miejsce na odkrywanie związku między nazwami własnymi a sposobem myślenia i kulturą społeczności, która te nazwy tworzyła, na wykrycie dawnych zależności zachodzących między wyrazem a jego desygnatem, na ustalenie przyczyny nadania takiej właśnie nazwy. Widać wyraźnie, że analiza nazewnictwa od tej strony posługuje się narzędziami badawczymi semantyki, co wiązać się również będzie ze słowotwórstwem. Drugi zespół zagadnień onomastycznych to – zdaniem Borka – kwestie poprawnościowe, związane z praktycznym posługiwaniem się nazwami własnymi. Ważne jest to, że szczegółowe wątpliwości w tym zakresie można rozstrzygać wyłącznie na gruntownej podstawie teoretycznej. Trzeci kompleks zagadnieniowy to „powiązanie regionalnego nazewnictwa osobowego i geograficznego z nauką o regionie”²⁶³. Takim lekcjom miałby przyświecać głównie cel wychowawczy polegający na rozbudzaniu emocjonalnego stosunku wychowanków do własnej okolicy poprzez zaciekawienie historią regionu.

Prócz poznawczych i wychowawczych walorów dydaktycznego wykorzystania onomastyki Borek wskazał na jej interdyscyplinarny charakter, który umożliwia integrację międzyprzedmiotową. Zaproponował „wykorzystanie tej części nazewnictwa, która odbija dawne stosunki historyczno-osadnicze, społeczne, socjologiczne, a także informuje o warunkach geograficznych, przyrodniczych – do nauczania historii i geografii”²⁶⁴, dostrzegł możliwość obserwacji obrazu dawnych dziejów i mentalności ukrytego w onomastyce na lekcjach nauki o języku.

Edward Breza²⁶⁵ poparł te postulaty: „Zakres tematyczny wskazany przez H. Borka zupełnie odpowiada potrzebom społecznym ucznia i zadowala wymagania onomasty. Chodzi mianowicie o to, aby uczeń (...) umiał zinterpretować proste i najczęściej spotykane nazwiska (...), rozumiał nazwy historycznych grodów i stolic, dalej nazwy swego najbliższego regionu (...)”²⁶⁶. Choć Breza położył

²⁶¹ H. Borek, *Nazewnictwo w szkole*. „Polonistyka” 1969, nr 6.

²⁶² *Ibidem*.

²⁶³ *Ibidem*.

²⁶⁴ *Ibidem*.

²⁶⁵ E. Breza, *Zakres i metoda nauczania nazewnictwa w szkole*. „Polonistyka” 1970, nr 5.

²⁶⁶ *Ibidem*.

nacisk głównie na praktyczno-normatywny aspekt nauczania onomastyki, to dostrzegł, iż poprzez poznanie pierwotnego znaczenia najbliższych sobie nazw własnych uczeń może odkryć związki nazewnictwa z dziejami narodu.

Potrzebę wprowadzenia do programów nauczania zagadnień onomastycznych zgłosił także, kontynuując myśl Borka i Brezy, Stanisław Kania²⁶⁷. Zaznaczył przy tym, że: „aby osiągnąć w nauczaniu onomastyki w szkole widoczny postęp, trzeba przede wszystkim pokusić się o ustalenie zakresu materiału onomastycznego, który (...) powinien uwzględniać z jednej strony zagadnienia teoretyczne związane z istotą nazw własnych, ich powstaniem i funkcją, a z drugiej – kwestie poprawnościowe, wynikające z praktycznego posługiwania się nazwami własnymi”²⁶⁸. Wśród całego szeregu zagadnień teoretycznych Kania wymienił między innymi: związek nazw własnych z życiem narodu, nazewnictwo regionalne i jego związek z dziejami regionu oraz etymologię ludową nazw własnych. Dostrzegł zatem silną zależność procesów nazewniczych od dziejów, kultury i sposobu myślenia narodu posługującego się danym językiem.

Kolejną po nazewnictwie bardzo nasyconą informacją z przeszłości płaszczyzną języka jest frazeologia. Można jednak zauważyć, że pojawiające się prace z zakresu metodyki frazeologii proponowały najczęściej wiązanie tej dziedziny języka z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Frazeologia była traktowana zazwyczaj wyłącznie jako środek wzbogacania słownictwa ucznia i kształtowania jego sprawności językowej²⁶⁹, podkreślano jej praktyczny aspekt. Pewnym wyjątkiem jest tutaj artykuł Michała Jaworskiego, który stwierdził, że dobrze jest opierać praktykę językową na teorii i w związku z tym należy wprowadzać w szkole elementy „analizy związków frazeologicznych z punktu widzenia ich struktury i znaczenia”²⁷⁰. Pomimo iż Jaworski dostrzegł związek frazeologii z semantyką, to pomijał fakt, że w semantycznej warstwie związków wyrazowych tkwią interesujące informacje o przeszłości i kulturze narodu, warte rozważań teoretycznych. Jest to zapewne konsekwencja poglądów autora na cele kształcenia językowego w szkole. Za podstawowe zadanie nauki o języku uznał „wyszkolenie ludzi poprawnie i swobodnie nim władających”²⁷¹, co należy rozumieć jako rozwijanie sprawności językowej.

²⁶⁷ S. Kania, *Onomastyka*, *op. cit.*

²⁶⁸ *Ibidem*, s. 46.

²⁶⁹ Zob.: Z. Saloni, *Ćwiczenia frazeologiczne w szkole*. „Polonistyka” 1972, nr 6; H. Kurczab, *Z zagadnień dydaktyki frazeologii w szkole średniej* [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*. T. 2, red. J. Kram, E. Polański. Katowice 1978.

²⁷⁰ M. Jaworski, *Uwagi o nauczaniu frazeologii*. „Język Polski. Biuletyn dla Szkół Średnich” 1968, nr 3.

²⁷¹ M. Jaworski, *Nauka*, *op. cit.*

Pewien przełom w metodyce frazeologii stanowi artykuł Stanisława Kania, który dostrzegł historyczno-kulturowy aspekt charakterystycznej grupy związków wyrazowych, mianowicie przysłów²⁷². Postulował, aby zostały docenione ich dydaktyczne walory. Analiza i interpretacja przysłów pozwala na poznawanie dziejów narodu, gdyż – jak pisał – „udzielają nam one wiedzy o przeszłości, ukazując dawne zwyczaje, obyczaje, kulturę, doświadczenia społeczne i polityczne, pozwalają dostrzec, jak ludzie żyli, pracowali, myśleli, czuli, do czego dążyli, jakie mieli przekonania, jaka była ich moralność, jak widzieli, rozumieli i tłumaczyli sobie otaczającą rzeczywistość”²⁷³. Kania w swoim artykule podawał szereg przykładów ćwiczeń frazeologicznych, uwzględniających rozmaite przysłowia, ale niestety nie miały one na celu odkrywania obrazu dawnej kultury. Polegały głównie na rejestracji przysłów związanych z określonym tematem, na przykład z pracą czy nauką. Nie prowadziły do refleksji, jaki wyłania się z nich światopogląd. Kania był w tym miejscu niekonsekwentny wobec własnej definicji przysłowia, bo ćwiczeniom nadał właściwie cel wzbogacania słownictwa ucznia²⁷⁴, przez co zyskały one wymiar praktyczny, a nie miały charakteru poznawczego, pomijały aspekt przysłowia jako przekątnika informacji o przeszłości. W artykule tym znajdują się jedynie pewne przesłanki kulturoznawczego spojrzenia na kształcenie językowe, które odzwierciedliło się w pełni w innej, omówionej niżej, publikacji tego autora.

W osobnym artykule Kania przedstawił materiały do licealnych zajęć fakultatywnych z zakresu nauki o języku, których celem ma być odkrywanie wpływu zmian dziejowych na system języka²⁷⁵. Propozycje te zostały oparte na solidnej podstawie teoretycznej wyjaśniającej związek języka z dziejami narodu. Kania przypomniał, że „język jest ściśle związany z historią narodu, który nim mówi (...). Kultura i stosunki społeczno-ekonomiczne narodu odzwierciedlają się przede wszystkim w słownictwie we frazeologii języka”²⁷⁶. Poparł to stwierdzenie licznymi przykładami wpływu czynników gospodarczo-politycznych na język. Przywołał między innymi proces nazewniczy wsi służebnych, a także wskazał elementy historii politycznej narodu zapisane w niektórych przysłowiach (np. *Za króla Piasta były drewniane miasta*). Duża część artykułu dotyczy historii kontaktów Polaków z innymi narodami, czego dowodem są funkcjonujące

²⁷² S. Kania, *Przysłowia na lekcjach języka polskiego* [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. 3, red. J. Kram. Katowice 1980.

²⁷³ *Ibidem*, s. 223.

²⁷⁴ Na takie możliwości dydaktycznego wyzyskania materiału przysłowiowego wskazał również E. Polański, *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982, s. 131–132.

²⁷⁵ S. Kania, *Odbicie*, *op. cit.*

²⁷⁶ *Ibidem*, s. 43.

w języku zapożyczenia z języka: czeskiego, niemieckiego, węgierskiego, tureckiego, włoskiego, rosyjskiego, francuskiego oraz angielskiego.

Na teorii objaśniającej związek języka z dziejami narodu Kania oparł konkretne metodyczne pomysły wykorzystania tych treści na lekcjach nauki o języku. Zaproponował tematy czterech dwugodzinnych zajęć połączonych wspólnym motywem związków historii narodu polskiego z dziejami rozwoju języka. Pierwsze zajęcia miałyby dotyczyć omówienia rozwojowego charakteru języka i jego związku z życiem narodu na podstawie materiałów przygotowanych przez młodzież, zaś pozostałe byłyby poświęcone kolejnym grupom zapożyczeń odzwierciedlającym zmiany dziejowe. Propozycja takich zajęć pokazała możliwość odkrywania na lekcjach gramatycznych obrazu dawnej rzeczywistości politycznej i społecznej.

Myśl Kani znalazła kontynuację w artykule Barbary Bartnickiej poruszającym problematykę zajęć fakultatywnych z historii języka polskiego²⁷⁷. Autorka wskazała tu na trzy możliwości ujęcia zagadnienia dziejów języka. Pierwsza z nich to forma wykładowa polegająca na przedstawieniu ogólnych rysów rozwoju języka w powiązaniu z informacjami o historii i kulturze narodu. Inna propozycja to szczegółowe omówienie wybranego problemu z zakresu historii języka. Jako przykład Bartnicka wskazała tu między innymi następujące zagadnienia: *Odbicie dziejów kultury materialnej i duchowej narodu w słownictwie polskim*, *Wpływ języków obcych na język polski*, *Wpływ czynników zewnętrznych na historyczny rozwój języka*²⁷⁸. Trzeci wariant propozycji różnił się od pozostałych jedynie formą, gdyż zalecał samodzielne zgłębienie wymienionych szczegółowych problemów w zespołach uczniowskich, prowadzących pod kierunkiem nauczyciela autentyczną pracę badawczą. Istotne jest to, że zakres treściowy proponowanego przez autorkę materiału obejmował relacje zachodzące między językiem a kulturą posługującego się nim narodu. Artykuł ten był zatem kolejnym przejawem myślenia o wprowadzeniu kulturoznawczej perspektywy w kształceniu językowym.

W latach powojennych rozwijała się (aczkolwiek powoli) kulturoznawcza myśl w dydaktyce nauki o języku. Dostrzeżono, że problematyka związków, jakie zachodzą między językiem a kulturą to interesująca z wielu względów propozycja metodyczna. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że mimo stałej obecności nurtu kulturoznawczego w myśli dydaktycznej miał on raczej charakter poboczny. Brakuje w tym okresie publikacji, która rozwijałaby tę koncepcję – przytoczone wystąpienia mają raczej charakter przyczynkowski. Znacznie wyraźniej rysują się w tym

²⁷⁷ B. Bartnicka, *Jak prowadzić zajęcia fakultatywne z historii języka polskiego*. „Polonistyka” 1971, nr 5.

²⁷⁸ *Ibidem*, s. 51.

czasie stanowiska fascynujące się odkryciami w zakresie gramatyki opisowej (gramatyka transformacyjno-generatywna, nauczanie programowane).

3. Przemiany edukacyjne w latach przełomu (1985–1999)

Program nauczania z 1985 roku²⁷⁹ wyróżnia się wyraźnym i pełnym nacechowaniem kulturowym, dlatego można uznać, iż jest przełomowy. Pierwszym jego założeniem było „**poznawanie** budowy i zasad funkcjonowania języka ojczystego, jego roli w życiu kulturalnym i społecznym narodu”²⁸⁰. Takie sformułowanie świadczy o tym, iż autorzy programu zaakcentowali wagę teoretyczno-poznawczego celu nauki o języku. Tego rodzaju ujęcie otwiera możliwość odkrywania i obserwowania związków języka z kulturą narodu. Założenie to jest widoczne już w doborze materiału językowego przeznaczonego dla klasy pierwszej, który obejmuje następujące zagadnienia: „Analiza wyrazów (szczególnie zmian znaczeniowych wyrazów); Najbardziej charakterystyczne cechy językowe i stylistyczne tekstów epok staropolskiej i średniopolskiej oraz okresu oświecenia (z uwzględnieniem wpływów obcych) na tle historii kultury polskiej”²⁸¹. Zalecana analiza słownictwa polega tutaj na rozpatrywaniu zależności zmiany znaczenia od kontekstu historycznego, społecznego czy kulturowego. Przywołany przykład sugeruje również integrację kształcenia językowego z literackim i kulturowym, choćby w zakresie obserwacji zapożyczeń. Podobne tendencje widać w doborze materiału do kształcenia językowego dla klasy drugiej, gdyż autorzy programu przewidzieli zbadanie leksykalnej i frazeologicznej płaszczyzny języka. Szczególnie ważny z kulturoznawczego punktu widzenia jest fakt, że ujęli w rozkładzie cały dział zatytułowany *Język a życie społeczeństwa*, który objął następujące zagadnienia: „Wpływ zmian zachodzących w życiu społeczeństwa na język; Język zwierciadłem dawnej kultury; Ślady archaicznych sposobów ujmowania rzeczywistości w budowie wyrazów i związków frazeologicznych; Wpływ struktury języka (systemu gramatycznego i słownictwa) na sposób ujmowania rzeczywistości”²⁸². W przytoczonych fragmentach programu łatwo dostrzec sformułowania charakterystyczne dla nowoczesnej kulturowej teorii języka. Sugerowana problematyka zakłada poznawanie obrazu kultury zapisanego w języku oraz badanie wpływu języka na sposób postrzegania świata przez jednostkę.

²⁷⁹ *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*. Warszawa 1985.

²⁸⁰ *Ibidem*, s. 5.

²⁸¹ *Ibidem*, s. 14.

²⁸² *Ibidem*, s. 22.

W programie dla klasy drugiej widoczna jest kontynuacja integracyjnych kwestii językowo-literacko-kulturowych z klasy pierwszej, w postaci analizy cech językowych i stylistycznych tekstów okresu romantyzmu i pozytywizmu, na tle historii kultury polskiej. Podobną problematykę, bo dotyczącą charakterystyki językowej tekstów młodopolskich i dwudziestolecia międzywojennego, z uwzględnieniem tego samego kontekstu, odnaleźć można w rozkładzie materiału dla klasy trzeciej. Prócz tego trzeba zaznaczyć, że program tejże klasy w zakresie nauki o języku podporządkowany jest refleksjom na temat zróżnicowania języka polskiego i zaleca omówienie między innymi takich zagadnień, jak: „Przykłady gwar środowiskowych i zawodowych: gwara uczniowska, sportowa, szoferska, myśliwska, złodziejska itp.; Cechy charakterystyczne tych gwar: odrębności słownikowe i frazeologiczne; Szybkie tempo zmienności form i znaczeń”²⁸³. Tutaj również analiza leksyki i związków wyrazów umożliwia obserwację obrazu mentalności i procesów społeczno-kulturowych, które odzwierciedlają się w języku.

Program z 1985 roku zawiera całościową i spójną koncepcję kulturoznawczego kształcenia językowego, a jej zamknięciem i podsumowaniem jest zakres materiału przewidziany dla klasy czwartej. Prócz charakterystyki językowo-stylistycznej tekstów literackich z okresu drugiej wojny światowej i czasów powojennych respektującej tło historyczno-kulturalne tych okresów, program przewiduje analizę tendencji rozwojowych współczesnej polszczyzny²⁸⁴. Szeroko opisane przez twórców programu kierunki rozwoju współczesnego języka polskiego świadczą o tym, że zdają sobie oni sprawę z tego, iż zapisywanie się w języku obrazu kultury, mentalności i dziejów narodu to proces ciągły. W języku odzwierciedlają się bowiem nie tylko dawne, ale również współczesne procesy społeczne i polityczne. Taka problematyka jest zatem naturalnym i konsekwentnym zamknięciem kulturoznawczego nurtu szkolnej nauki o języku.

Programowi nauczania z 1985 roku należy przyznać wyjątkową i ważną pozycję w kulturoznawczym nurcie myślenia o zadaniach szkolnej nauki o języku. Stanowi on dobrze przemyślaną, spójną i zamkniętą kompozycję treści językowych.

²⁸³ *Ibidem*, s. 30.

²⁸⁴ Obejmuje przykładowo taką problematykę: „Tendencja do oszczędzania wysiłku. Tendencja do wyrazistości i precyzji. Tendencja do uzupełniania systemu językowego, przystosowywania się języka do potrzeb życia, tu: Rozwój słownictwa współczesnej polszczyzny. Wpływ rozwoju cywilizacji na rozwój terminologii. Masowość zapożyczeń, ich związek z naukowymi i kulturalnymi stosunkami międzynarodowymi. Tendencja do ujednolicenia języka, tu: Zanikanie gwar, czynniki sprzyjające ujednoliceniu języka: upowszechnianie szkolnictwa, migracje ludności, urbanizacja, oddziaływanie środków masowego przekazu. Uniwersalność omówionych tendencji a ich różne przejawy w poszczególnych okresach rozwoju polszczyzny. Związek dwóch pierwszych tendencji z cechami psychiki człowieka, dwóch następnych – z jego uwarunkowaniami społecznymi”, *Ibidem*, s. 35–36.

Można zauważyć jego celową budowę koncentryczną, co znaczy, że zagadnienia relacji zachodzących między językiem a kulturą powtarzają się w każdej klasie, ale są stopniowo uzupełniane lub pogłębiane. Widoczna w nim jest tendencja do chronologicznego ujmowania procesów językowych oraz integrowania literackich, językowych i kulturowych treści nauczania. Badanie obrazu kultury ukrytego w języku dokonywać się ma, według programowych wytycznych, poprzez analizę głównie słownictwa i frazeologii za pomocą narzędzi semantyki. Można podejrzewać, że nie bez wpływu na formułę programu pozostała obecność wśród jego autorów Danuty Buttler, która dostrzegała i doceniała historyczno-kulturowy aspekt edukacyjny słownictwa i frazeologii²⁸⁵. Program ten jest zresztą konsekwencją nasilenia się od lat 70. XX wieku dydaktycznych postulatów i propozycji edukacyjnego zastosowania problematyki kulturowej teorii języka.

W podręcznikach opracowanych na podstawie programu nauczania z roku 1985 bardzo wyraźnie uwidacznia się kulturoznawcze spojrzenie na naukę o języku. Każda książka z serii *Język i my* zawiera zagadnienia związane z relacjami zachodzącymi między językiem a kulturą.

Podręcznik *Język i my* przeznaczony dla klasy pierwszej²⁸⁶ dzielił się na trzy części: *Naukę o komunikacji językowej i funkcjach tekstu* autorstwa Jadwigi Puzyrny, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu* opracowane przez Marię Nagajową oraz *Historię języka polskiego (X–XVIII w.)*, którą napisał Stanisław Dubisz. I to właśnie w tej ostatniej części znajdują się treści kulturoznawcze, a zwłaszcza w rozdziale o znaczącym tytule *Historia w słownictwie zapisana*. Na wstępie tegoż rozdziału autor formułuje następującą tezę: „W historii narodu słownictwo odgrywa szczególną rolę – jest zwierciadłem życia narodu. Przyglądając się dziejom słownictwa, przyglądamy się dziejom kultury duchowej i materialnej społeczeństwa (...)”²⁸⁷. Autor dostrzega związek języka z kulturą i podkreśla rolę słownictwa w tej relacji²⁸⁸.

W pierwszym podrozdziale, zatytułowanym *Rozwój znaczeń wyrazów w okresie staropolskim*, Dubisz przybliży jeden z aspektów rozwoju słownictwa, mianowicie podaje przykłady zmiany znaczeń słów rodzimych, nakreślając równocześnie ich znaczenie pierwotne. Ważne jest, że dokonuje tych operacji na tekstach staropolskich objętych kanonem lekturowym, mamy tu zatem do czynienia z integracją treści kształcenia literackiego i językowego (ukazuje np. rozszerzenie

²⁸⁵ D. Buttler, *Słownictwo*, op. cit.

²⁸⁶ S. Dubisz, M. Nagajowa, J. Puzyrny, *Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla klasy I szkół średnich*. Warszawa 1986.

²⁸⁷ *Ibidem*, s. 228.

²⁸⁸ Zob. również: S. Dubisz, *Historia języka w nowym podręczniku do języka polskiego dla klasy I szkół średnich*. „Polonistyka” 1986, nr 5.

słowa *miednica*, które pojawiło się w *Rozmowie Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*, oraz słowa *dobyttek* z *Satyry na leniwych chłopów*).

W kilku kolejnych podrozdziałach Dubisz zaprezentował inny sposób wzbogacania zasobu leksykalnego, czyli zapożyczanie słów z języków obcych. Zazna-
czył, że ta warstwa słownictwa również wiąże się z życiem i kulturą społeczeństwa:
„Zapożyczenia wyrazowe pojawiają się w polszczyźnie od początków jej rozwoju. Są świadectwem naszych kontaktów kulturowych, politycznych, gospodarczych z innymi narodami i państwami”²⁸⁹. Zgodnie z tą tezą autor podaje przykłady za-
pożyczania wyrazów od czasów powstania państwa polskiego aż do XVIII wieku. Jako materiał źródłowy często znów wykorzystuje staropolskie teksty literackie, integrując treści kształcenia polonistycznego – wskazuje na przykład, iż słowo *ce-
sarz* pojawiające się w *Legendzie o świętym Aleksym* to wczesna pożyczka łacińska, a wyraz *kmieć* z *Satyry na leniwych chłopów* to zapożyczenie czeskie.

Część podręcznika *Język i my* zatytułowana *Historia języka polskiego* to obszerny wykład podzielony na rozdziały i podrozdziały, na końcu którego zamieszczono zestaw 62 ćwiczeń. O przynależności poszczególnych ćwiczeń do omawianych w podręczniku zagadnień informują numery odpowiednich zadań umieszczone pod tekstem podrozdziałów. Oto tekst ćwiczenia 37:

„Jakie znaczenia mają wyrazy *strzelba*, *rzeźba* w poniższych cytatach?

«Strzelba gęsta szła na obłązonych» (Marcin Bielski);

«Ale przecie wszystkim impetem poszliśmy na nich, bośmy widzieli, że trzeba było ledwie nie wszystkim ginąć, gdybyśmy mieli byli tył podać (...). Okrutna tedy stała się rzeźba w onej gęstwinie (...)» (Jan Chryzostom Pasek)²⁹⁰.

Celem powyższego ćwiczenia, w którym autor konsekwentnie integruje kształcenie językowe z literackim, jest odkrycie pierwotnego znaczenia wskazanych wyrazów. Taka analiza zmian semantycznych sprzyja zgłębianiu zagadnienia historii zapisanej w słownictwie.

W rozdziale o zapożyczeniach znajduje się natomiast taki przykład:

„W przytoczonym niżej fragmencie podkreśl wyrazy pochodzenia obcego. Z jakiego języka zostały zaczerpnięte te wyrazy? Spróbuj ten tekst sformułować, używając wyłącznie polskiego słownictwa: «Nazajutrz tedy substytut do koła nie przyszedł i jam się też tam nie kwapił; ale że po mię przysłano, musiałem. Zaczęła się tedy materyja o juramentach, żeby koniecznie ekspedyjowane były (...)» (Jan Chryzostom Pasek, *Pamiętniki*)²⁹¹.

²⁸⁹ S. Dubisz, M. Nagajowa, J. Puzynina, *Język i my*, op. cit., s. 234.

²⁹⁰ *Ibidem*, s. 267.

²⁹¹ *Ibidem*, s. 269.

Materiałem językowym tego zadania jest tekst literacki, ale jego walor integrujący nie wiąże się tu z korzyściami edukacyjnymi, zwłaszcza jeśli chodzi o kulturoznawczy aspekt nauki o języku. Ćwiczenie to polega jedynie na rejestracji zapożyczeń oraz na czynnościach translatorskich, nie towarzyszy mu natomiast głębsza refleksja na temat historyczno-kulturowych okoliczności pojawiania się zapożyczeń. Taką funkcję spełnia natomiast ćwiczenie 44:

„Z jakimi okresami rozwoju naszego państwa i języka wiążą się następujące zapożyczenia wyrazowe: *kościół, pacierz, czynsz, burmistrz, data, kancelaria, fraszka, kalafior, dama, fryzjer?*”²⁹².

To proste polecenie doskonali umiejętność logicznego i analogicznego myślenia, tudzież wywołuje refleksję nad związkiem zapożyczeń z dziejami kultury.

W podręczniku *Język i my* opracowano zagadnienie obrazu kultury ukrytego w warstwie leksykalnej języka, który odkrywany jest w wyniku penetracji słownictwa rodzimego i funkcjonujących w języku zapożyczeń. Uzupełnieniem, a zarazem kontynuacją omówionego podręcznika jest książka dla klasy drugiej²⁹³, napisana przez Danutę Buttler. W jednym ze swoich artykułów, o czym wspomniano już wcześniej, autorka ta akcentowała możliwość wiązania nauki o języku z wiedzą o kulturze²⁹⁴, czego potwierdzeniem jest również treść przywołanego podręcznika, podporządkowana kulturoznawczej koncepcji kształcenia.

Zagadnienia opracowane w podręczniku *Język i my* dla klasy drugiej oscylują głównie wokół kwestii semantycznych. Buttler wyjaśnia pojęcie znaku, definiuje język jako zjawisko semiotyczne, zajmuje się również znaczeniem wyrazów. Podsumowaniem tych rozważań uczyniła rozdział pt. *Język a życie społeczeństwa*, w którym uwidacznia związki zachodzące między językiem i kulturą. Rozdział ten dzieli się na trzy podrozdziały. Pierwszy z nich nosi tytuł: *Wizerunek przeszłości zawarty we współczesnym słownictwie*, którego formuła świadczy o kulturoznawczym ujęciu tej części podręcznika. Potwierdza się to zresztą już w pierwszych słowach podrozdziału: „Mówi się czasem, że język – to żywa kronika losów mówiącej nim społeczności. Utrwalają się bowiem w jego środkach wiadomości o starych, zapomnianych dziś przedmiotach, zdarzeniach, poglądach i obyczajach”²⁹⁵. Autorka rozwija tę myśl, wskazując, iż w życiu naszych przodków ogromną rolę odgrywała praca na roli i hodowla, o czym świadczy choćby fakt, że nazwy zbóż, zwierząt hodowlanych i narzędzi rolniczych są bardzo stare, pochodzenia jeszcze

²⁹² *Ibidem*, s. 268.

²⁹³ D. Buttler, *Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla klasy drugiej szkół średnich*. Warszawa 1987.

²⁹⁴ D. Buttler, *Słownictwo*, *op. cit.*

²⁹⁵ D. Buttler, *Język i my*, *op. cit.*, s. 198.

prasłowiańskiego. Analiza słownictwa, tej „kroniki słowem pisanej”, wiele mówi jej zdaniem o dawnych poglądach na świat, obyczajach i wierzeniach²⁹⁶.

Wiele informacji kulturowo-cywilizacyjnych niosą też stałe związki frazeologiczne. Buttler podzieliła frazeologizmy na dwie podgrupy: pierwszą – związaną ze środowiskiem dworskim i tradycją szlachecką, i drugą – ludową oraz nawiązującą do życia miast, plebejską²⁹⁷. Rozważania na temat wizerunku przeszłości ukrytym we frazeologizmach autorka egzemplifikuje obszernym zestawem związków wyrazowych, takich jak na przykład: *odstąpić przyłbicę, zbić z tropu, wziąć do galopu, nie wylewać za kotnierz, zrzucić jarzmo, zalać komu sadła za skórę*, przy czym precyzyjnie określa ich pochodzenie i znaczenie współczesne. Udowadnia w ten sposób, że język zawiera w sobie ślady przeszłości, dawnej kultury, okoliczności cywilizacyjnych i obyczajowości.

Podrozdział drugi nosi tytuł *Życie duchowe dawnych epok w zwierciadle wyrazów*. Pokazuje on, że w języku zawierają się nie tylko informacje na temat kultury materialnej, ale również wizja przeszłości i miniony system wartości. Analiza dawnego słownictwa rodzimego wiele mówi o życiu duchowym naszych przodków²⁹⁸, Buttler zaznacza jednak, iż ówczesny sposób nazywania, a więc i postrzegania zjawisk duchowych, różni się od współczesnego. Autorka wykazała w tej części podręcznika, co poparła wieloma przykładami, że w języku zawierają się informacje nie tylko na temat kultury materialnej, ale również duchowej.

Podrozdział trzeci o tytule *Dawny i nowy zasób słowny w języku współczesnych użytkowników polszczyzny* jest podsumowaniem poprzednich części. Buttler pokazuje w nim, iż każda epoka zostawia swój ślad w języku, co obrazuje współczesnymi frazeologizmami (np. *kompresja etatów, zapisać coś na czyjeś konto*).

Pod koniec omówionego rozdziału pod tytułem *Język a życie społeczeństwa* znajduje się jednaście ćwiczeń dla ucznia. Można je podzielić na dwie grupy: pierwszą (mniejszą) stanowią zadania oparte na preparowanym materiale językowym, to znaczy na zebranych przez autorkę przykładach związków frazeologicznych, natomiast do drugiej grupy zaliczają się ćwiczenia wykorzystujące rozmaite autentyczne teksty.

²⁹⁶ *Ibidem*, s. 201.

²⁹⁷ „Związki pierwszego rodzaju – to metafory z dziedziny walki orężnej i turniejów (...). Inne typowe sfery, do których odwołują się frazeologizmy «dworskie», to łowiectwo, jazda konna, ucztę i zabawy. (...). Frazeologizmy ludowe nawiązują bądź do działań rolniczych (...), bądź do czynności rzemieślników (...). W związkach wywodzących się z polszczyzny miejskiej znajduje odbicie bardzo swoista sfera dawnej obyczajowości, mianowicie system kar i tortur średniowiecznych (...)”, *Ibidem*, s. 201–203.

²⁹⁸ „Zwraca uwagę chociażby to, że nazwy uczuć odnoszą się do emocji najbardziej elementarnych (...) (*gniew, miłość, nienawiść*). Także określenia moralne oznaczają nie tyle wewnętrzne poczucie dobra i zła, lecz raczej oceny i sankcje społeczne (*kara, błąd, вина*)”, *Ibidem*, s. 204.

Oto dwa ćwiczenia z grupy pierwszej:

„W jakich środowiskach społecznych powstały następujące frazeologizmy?

podciąć korzenie, zabić komu ćwieka, siedzieć jak na rozżarzonych węglach, mieć końskie zdrowie, wyrzucić na nice, zdobyć co wstępnym bojem, obrastać w pierze, rzucić cień na kogo, pomieszać komu szyki, odkryć swoje karty, daj go katu!, poznać pana po cholewach.

Wyjaśnij istotę obrazowości następujących frazeologizmów: *kląć w żywy kamień, suknia od wielkiego dzwonu, zakarbować sobie co w pamięci, dopiec do żywego, krzyż na drogę, postawić (położyć) na czym krzyżyk, pchać taczkę żywota*²⁹⁹.

Celem tych ćwiczeń jest uświadomienie pierwotnego znaczenia podanych związków frazeologicznych. Stanowią one przez to wydatną pomoc w odkrywaniu obrazu dawnego świata.

Do grupy drugiej należą ćwiczenia oparte na autentycznych tekstach literackich (np. pochodzących z *Lalki* Bolesława Prusa) czy publicystycznych (np. *O wyższym kształceniu kobiet* Aleksandra Świętochowskiego). Założeniem tych ćwiczeń jest odkrywanie związków języka z życiem społeczeństwa, poszukiwanie w słownictwie i związkach frazeologicznych informacji o kulturze. Jako przykład może tu posłużyć polecenie do jednego z zadań:

„Oto opis Warszawy w miesiącach letnich, zaczerpnięty z *Lalki* Bolesława Prusa. Wskaż w nim wyrazy informujące o dawnych zjawiskach i zwyyczajach”³⁰⁰.

Ćwiczenia znajdujące się pod koniec rozdziału *Język a życie społeczeństwa* spełniają funkcję transformacyjną – pozwalają uczniowi na wykorzystanie wiedzy zdobytej podczas lektury tekstu głównego. Są one podsumowaniem tej części podręcznika, stanowią element uczniowskiego procesu rekonstrukcji dawnego obrazu świata ukrytego w języku. Zgodna z wyznacznikami programu nauczania z 1985 roku książka *Język i my* dla klasy drugiej to podręcznik, w którym nachylenie kulturoznawcze jest efektem działania świadomego i celowego. Tak samo zatytułowany podręcznik dla klasy trzeciej³⁰¹, pomimo iż nie zawiera już rozdziałów zajmujących się ściśle obrazem dawnego świata ukrytym w języku, także uwzględnia sygnały kulturoznawczego spojrzenia na naukę o języku. Przykładowo – w rozdziale *Zróznicowanie terytorialne współczesnej polszczyzny* znajduje się m.in. taka informacja: „Różnice językowe pomiędzy poszczególnymi dzielnicami Polski utrzymywały się przez wieki dzięki takim czynnikom, jak: 1) osiadły

²⁹⁹ *Ibidem*, s. 213.

³⁰⁰ *Ibidem*, s. 215.

³⁰¹ B. Bartnicka, *Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla klasy III szkół średnich*. Warszawa 1988.

charakter ludu uprawiającego rolnictwo oraz przypisanie chłopu do ziemi w dobie pańszczyźnianej; 2) brak stałych ożywionych kontaktów pomiędzy ludnością z różnych dzielnic, a także pomiędzy ludnością wiejską a mieszkańcami miast; (...)”³⁰². Autorka wskazuje tutaj historyczno-polityczne i cywilizacyjne czynniki zróżnicowania polszczyzny, co jest jednym z aspektów relacji zachodzących między językiem a kulturą.

Podręcznik *Język i my* dla klasy czwartej³⁰³ obejmuje zagadnienia językowe związane ze współczesnym językiem polskim. Pokazuje on, że zapisywanie się obrazu dziejów i kultury w języku to proces ciągły, który trwa nadal. Zawiera bowiem obszerny rozdział zatytułowany *Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny*, w którym omawiane są następujące zagadnienia: tendencja do oszczędzania wysiłku; tendencja do wyrazistości i precyzji; tendencja do uzupełniania zasobu językowego; tendencja do ujednoczenia języka. Wszystkie te scharakteryzowane przez autorki procesy są efektem współczesnych czynników cywilizacyjnych i kulturowych. Dowodu na to twierdzenie możemy poszukać w podrozdziale *Tendencja do uzupełniania zasobu językowego*, w którym wytłumaczone zostają przyczyny tego właśnie zjawiska: „Największe potrzeby nazewnictwa obserwujemy obecnie w obrębie terminologii – zarówno technicznej, jak i naukowej. Tempo rozwoju cywilizacyjnego we współczesnym świecie jest tak szybkie, że konieczność tworzenia nowych nazw nie słabnie”³⁰⁴. Z tego faktu wynika również rosnąca liczba zapożyczeń³⁰⁵. Widać zatem, iż w języku zawiera się nie tylko obraz dawnej, ale i współczesnej kultury.

W omawianym podręczniku *Język i my* znajduje się bardzo wiele ćwiczeń związanych z zagadnieniem tendencji rozwojowych we współczesnej polszczyźnie (tendencja do oszczędzania wysiłku – 10 ćwiczeń, tendencja do wyrazistości i precyzji – 14 ćwiczeń, tendencja do uzupełniania zasobu językowego – 18 ćwiczeń, tendencja do ujednoczenia języka – 4 ćwiczenia). Oto przykłady ćwiczeń do omówionego wyżej podrozdziału:

„Jakie przyczyny zadecydowały o powstaniu i upowszechnieniu następujących wyrazów: *naukoznawca, filmoteka, muzeobus, wiertarka, poziomica, rozrabiacz, podrywacz, wazeliniarz, poprawkowicz, wykopki, prace drogowe*”³⁰⁶.

³⁰² *Ibidem*, s. 31–32.

³⁰³ D. Butler, H. Satkiewicz, *Język i my. Podręcznik do klasy IV szkół średnich*. Warszawa 1990.

³⁰⁴ *Ibidem*, s. 33.

³⁰⁵ *Ibidem*, s. 35.

³⁰⁶ *Ibidem*, s. 40.

Celem tego ćwiczenia jest skojarzenie podanej nazwy z czynnikiem cywilizacyjno-kulturowym, który mógł być motywacją jej powstania. Uświadamia zatem, iż życie społeczeństwa wywiera wpływ na kształt języka. A to drugie ćwiczenie:

„Porównaj podane hasła wyrazowe w słownikach języka polskiego pod red. Witolda Doroszewskiego i pod. red. Mieczysława Szymczaka. Na czym polegają różnice? *Konfrontacja, kurort, warta, dokument, bombowy, otwarcie, plomba, bombka, fluid*³⁰⁷.”

To zadanie pokazuje, że znaczenia słów na przestrzeni czasu zmieniają się lub rozszerzają na skutek ewoluujących warunków życia społeczeństwa, zmian cywilizacyjnych i kulturowych. Oba przywołane ćwiczenia unaocniają związki zachodzące między kulturą a językiem.

W omawianym podręczniku znajduje się ponadto nadobowiązkowy fakultatywny rozdział *Współczesna wiedza o języku*, ważny ze względu na jego wymiar kulturoznawczy. Charakteryzuje on między innymi dziedziny współczesnego językoznawstwa, przy czym jedną z nich jest etnolingwistyka. W tym podrozdziale została scharakteryzowana tzw. hipoteza Sapira-Whorfa, co argumentuje się tym, że „(...) trwałą wartość naukową ma podstawowa teza [tej – przyp. aut. K.G.] koncepcji (...) o swoistości ujęcia zjawisk świata środkami każdego języka”³⁰⁸. Rozważania na temat podstaw etnolingwistyki dały pretekst do ćwiczeń analizujących interpretację świata zawartą w języku polskim. Oto jedno z nich:

„Spróbuj ustalić na podstawie eufemizmów słownikowych i frazeologicznych:

- a) jakie rodzaje postępków są najczęściej potępiane przez polską społeczność językową;
- b) jaki jest w naszej obyczajowości stosunek do osób nadużywających alkoholu?”³⁰⁹.

Podręcznik *Język i my* dla klasy czwartej pokazuje, że oddziaływanie czynników kulturowo-cywilizacyjnych na język to proces ciągły. Prezentuje również najnowsze zdobycze językoznawstwa, mówiące o tym, iż w języku zawarta jest interpretacja rzeczywistości posługującej się nim społecznością.

Seria *Język i my* wyróżnia się wśród innych podręczników kulturoznawczym wymiarem ujmowanych w niej zagadnień. W każdym z tworzących ją podręczników znajdują się opracowania unaocniające związki języka z kulturą, pozwalające uczniowi zrozumieć, że w języku ukryte są informacje o przeszłości, o dawnych dziejach, zwyczajach, obyczajach, mentalności i sposobie postrzegania życia przez

³⁰⁷ *Ibidem*, s. 41.

³⁰⁸ *Ibidem*, s. 128–129.

³⁰⁹ *Ibidem*, s. 129.

naszych przodków, oraz zauważyć, że współcześnie język nadal zapisuje obyczaje i właściwości cywilizacji.

Ze względu na zmianę systemu politycznego w Polsce stanowiący inspirację dla podręczników *Język i my* program nauczania został zastąpiony innym. W 1990 roku ukazały się dwie wersje nowego programu nauczania w szkołach średnich³¹⁰. Oba warianty tego dokumentu są w zakresie kształcenia językowego podobne do programu z 1985 roku; zbliżony jest dobór treści oraz rozkład materiału w poszczególnych klasach. Jednak ten nowy program nie ma już tak wyraźnego wymiaru kulturoznawczego, jak jego poprzednik.

Podobnie jak w programie z 1985 roku, tak w obu wersjach z roku 1990 przeznaczono dla klasy pierwszej między innymi analizę zmian znaczeniowych wyrazów. Różnica zaś polega na tym, iż program nowszy, formułując wytyczną dotyczącą charakterystyki językowej tekstów staropolskich i średniopolskich, pomija zupełnie kontekst historii kultury. Analogicznie jest w klasie drugiej: zgodnie z założeniami programowymi charakterystyka językowo-stylistyczna dzieł romantycznych i pozytywistycznych nie obejmuje tła historyczno-kulturowego.

Jeśli chodzi o dobór treści przypadających na klasę trzecią, to znajdują się tu pewne sygnały kulturoznawczego spojrzenia na szkolne kształcenie językowe. Chodzi o dział *Język a życie społeczeństwa*, który w programie z 1985 roku znajdował się w klasie drugiej. W nowszej wersji został on zubożony, obejmuje tylko jedno enigmatycznie sformułowane zagadnienie: „Wpływ zmian zachodzących w życiu społecznym, kulturalnym, naukowym, politycznym etc. na język”³¹¹. Pozostała część materiału językowego stanowi kontynuację poprzedniego programu, oscyluje wokół problematyki różnicowania języka polskiego, w tym gwar. Zaskakująca jest w rozkładzie materiału do klasy trzeciej pewna niekonsekwencja – w pierwszej wersji programu z 1990 roku znajduje się zagadnienie: „Charakterystyka językowa i stylistyczna tekstów okresu Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego **na tle historii kultury**”³¹² (podkr. K.G.), natomiast w wersji drugiej aspekt kulturowy został pominięty. Jest to jednak jedyne i wyjątkowe na tle całego programu tego typu sformułowanie.

Dla klasy czwartej w zakresie nauki o języku przeznaczono zbieżne w obu programach (z 1985 i 1990 roku) treści nauczania dotyczące tendencji rozwojowych współczesnej polszczyzny. W programie późniejszym znalazło się jednak pewne novum, to znaczy dział *Wiadomości o wybranych kierunkach językoznawstwa*

³¹⁰ *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski. Dwie wersje.* Warszawa 1990.

³¹¹ *Ibidem*, s. 37 i 83.

³¹² *Ibidem*, s. 84.

*współczesnego*³¹³ obejmujący między innymi informacje o socjolingwistyce, kierunku, który bada zależność języka od czynników społecznych.

Program z 1990 roku nie ma tak wyraźnego rysu kulturoznawczego, jak poprzedni. Znajdują się w nim co prawda podobne elementy, ale nie jest to już tak spójna koncepcja. Częściową odpowiedzią na pytanie, dlaczego tak się stało, może być umieszczone we wstępie wyjaśnienie twórców programu: „Zasadniczej redukcji uległ także materiał językowy. (...) Podtrzymano jednak prymat kształcenia językowego w celach nauczania, choć program tak bardzo nasycony treściami literackimi z trudem poddaje się takiej interpretacji. (...) [Z]a najważniejsze cele programu uznać trzeba sprawności językowe uczniów”³¹⁴. Widać zatem, iż przyczyną częściowej rezygnacji z odkrywania na lekcjach nauki o języku obrazu kultury w nim zapisanego jest przewaga w programowej koncepcji praktycznego nad teoretycznym celem nauczania gramatyki, związana z ograniczeniami czasu przeznaczanego na edukację polonistyczną w szkole oraz nowymi głosami w dyskusji na temat celu szkolnego kształcenia językowego.

Swoiste novum w tym sporze wprowadziła Maria Nagajowa³¹⁵. Obok teoretycznego i praktycznego, wyróżniła cel kształceniowy. Zarówno wiedzę normatywną i teoretyczną oraz kształcenie umiejętności gramatycznych ujmowała jako całość realizującą cel teoretyczno-poznawczy nauki o języku. Natomiast cel kształceniowy (nazwany w innej publikacji praktycznym³¹⁶) wiązała z: nauką języka, a więc rozwijaniem sprawności i poprawności wypowiedzi, rozważaniem zagadnień etyki i estetyki mowy, doskonaleniem umiejętności myślenia. Realizacja tego celu daje, jak sądziła, podstawę kształcenia kodu rozwiniętego uczniów, który cechuje się wyższym od kodu ograniczonego poziomem kompetencji językowej, gdyż wymaga świadomego korzystania z bogactwa i różnorodności elementów języka³¹⁷. Kształcenie językowe powinno także, według Nagajowej, spełniać cel wychowawczy poprzez budzenie świadomości językowej i szacunku dla mowy ojczystej czy wreszcie uczenie rzetelności i odpowiedzialności za słowo.

Wprowadzenie do klasyfikacji teleologicznej celu kształceniowego i wychowawczego oraz pojęć „nauki o języku” i „nauki języka” nie jest inicjatywą Nagajowej, gdyż były to pomysły Jaworskiego³¹⁸, ale ujęcie autorki jest inne i nowatorskie. Postuluje ona funkcjonalne nauczanie gramatyki i realizację w szkole głównie celu kształceniowego ze względu na rozmaite współczesne uwarunko-

³¹³ *Ibidem*, s. 45 i 91.

³¹⁴ *Ibidem*, s. 8.

³¹⁵ M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce 1994.

³¹⁶ M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa 1990, s. 87.

³¹⁷ M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985, s. 112.

³¹⁸ M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim, op. cit.*

wania, np. obniżanie sprawności językowej społeczeństwa. Przyznaje, że wiedza teoretyczna jest potrzebna dla budowania świadomości językowej ucznia, sądzi jednak, iż „nauczanie zakładające tylko cel poznawczy jest błędem metodycznym, powoduje bowiem, że uczniowie nie widzą pożytku z nauki o języku i wydaje im się ono zbędnym balastem pamięciowym. Teoria językowa musi służyć praktyce językowej, co ma miejsce wtedy, gdy oprócz celu poznawczego zakłada się i realizuje również cel kształcący”³¹⁹. To, że swoją koncepcję opiera na podrzędności teorii wobec praktyki Nagajowa podkreśla już w tytule swojej pracy: *Nauka o języku dla nauki języka*.

Prakseologiczne założenia przyczyniły się zapewne w pewnym stopniu do rozwoju w latach 90. XX wieku jednej z głównych współcześnie koncepcji kształcenia językowego, zwanej komunikacyjną, której początki można wiązać z publikacją Anny Dyduchowej³²⁰. Uznała ona, że język to jednocześnie: „społeczne narzędzie komunikacji, kompetencje indywidualnego nadawcy (odbiorcy) oraz czynności i akty komunikacyjne prowadzące do powstawania tekstów”³²¹. Takie ujęcie sposobów istnienia języka pociąga za sobą kolejne innowacje w terminologii: nie ma w tej pracy sformułowań: „cel teoretyczny” i „cel praktyczny”, jest za to „opis języka w jego postaci statycznej i dynamicznej”. Statyczna forma języka to jego budowa systemowa: elementy i konstrukcje językowe. Uczeń powinien poznać podstawy fonetyki, fleksji, składni – „postulat rozwijania sprawności systemowej spełniać powinna szkolna nauka o języku”³²². Autorka stwierdziła jednak, że ważniejsze dla kształcenia językowego są kwestie związane z językiem w jego postaci dynamicznej, dotyczące czynności i aktów komunikacyjnych. Dla zaistnienia komunikacji, czyli porozumiewania się ludzi, nie wystarczy sama kompetencja językowa wyrażająca się w umiejętności tworzenia gramatycznie poprawnych zdań. Dyduchowa kładzie nacisk na rolę kontekstu w akcie komunikacyjnym, który wpływa na dobór przez nadawcę odpowiednich form językowych oraz na sposób rozumienia wypowiedzi przez odbiorcę³²³. Autorka uznała funkcję komunikacyjną języka za najważniejszą. Dlatego, według niej, kształcenie językowe w szkole powinno polegać na wspieraniu umiejętności konstruowania wypowiedzi jako całości, czyli pełnych komunikatów, nie zaś pojedynczych poprawnych gramatycznie zdań. Widać tu wyraźnie, że komunikacyjna koncepcja języka opiera się na teorii aktów mowy Austina i Searle’a.

³¹⁹ M. Nagajowa, *ABC metodyki*, op. cit., s. 87.

³²⁰ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków 1988.

³²¹ *Ibidem*, s. 23.

³²² *Ibidem*, s. 25.

³²³ *Ibidem*, s. 26–29.

Podobne poglądy do Dyduchowej głosiły również Bernadeta Niesporek, Krystyna Orłowa i Helena Synowiec³²⁴. Sądzą one podobnie, że rozwijanie i doskonalenie umiejętności językowych uczniów oraz wprowadzanie wiadomości z nauki o języku niezbędnych do świadomego i poprawnego posługiwania się polszczyzną są wzajemnie zależne. Zagadnienia gramatyczne muszą być ujmowane funkcjonalnie, tzn. powinny być zintegrowane z kształconymi umiejętnościami i mieć zastosowanie w praktyce językowej.

Autorki zwracają natomiast baczniejszą uwagę na rolę pozytywnej motywacji uczniów do poznawania systemu językowego. Problem językowy oraz czynności zmierzające do jego rozwiązania powinny zainteresować klasę. Można to osiągnąć np. poprzez urozmaicenie tematyki ćwiczeń, dobór materiału językowego bliskiego współczesnej młodzieży czy zróżnicowanie operacji ćwiczeniowych. Autorki twierdzą, że wytworzenie na lekcji sytuacji motywacyjno-problemowej decyduje o skuteczności kształcenia językowego.

Dla Niesporek, Orłowej i Synowiec głównym celem lekcji przeznaczonych na naukę o języku jest kształcenie sprawności komunikacyjnej uczniów, co wiąże się jednak z rozwijaniem takich cech ich osobowości, jak: otwartość wobec innych, kultura słowa, odpowiedzialność za słowo. Wspomaganie kompetencji komunikacyjnej przyczynia się również, ich zdaniem, do rozwoju umysłowego młodzieży poprzez usprawnianie procesów myślowych.

Wagę kształcenia kompetencji komunikacyjnej u uczniów podkreślił również Tadeusz Zgółka. Według niego kształtowanie języka może się opierać tylko na wspomaganie rozwoju kompetencji językowej, wyposażaniu ucznia w cały szereg odmian i stylów sytuacji komunikacyjnych³²⁵. Trzeba jednak korzystać z teorii gramatycznej, gdyż nie zawsze dla pełnej komunikacji wystarczy wiedza typu *know-how*, wynikająca z założenia, że „każdy użytkownik języka opanowuje reguły gramatyki, respektuje je, choć niekoniecznie potrafi zwerbalizować”³²⁶. Dziecko, posługując się językiem, posiada umiejętność budowania zdań, ale np. w obliczu wątpliwości językowych nie gwarantuje to efektywnej komunikacji, gdy nie jest ona poparta niezbędnymi wiadomościami teoretycznymi.

Podstawą kształcenia komunikacyjnego jest – jak już wspomniano – teoria aktów mowy. Ta nowoczesna koncepcja językoznawcza zajmuje się zachowaniami mownymi człowieka, uzależnia skuteczność językowego oddziaływania

³²⁴ B. Niesporek, K. Orłowa, H. Synowiec, *O funkcjonalne nauczanie gramatyki (z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1991, nr 11.

³²⁵ T. Zgółka, *Kształcenie językowe w szkole a językoznawstwo współczesne* [w:] *Zjazd Polonistów 1995. Zagadnienia edukacyjne*, red. B. Chrzastowska, Z. Uryga. Kraków 1995.

³²⁶ *Ibidem*, s. 124.

na odbiorcę od realizacji intencji komunikacyjnej nadawcy³²⁷. Kształcenie kompetencji komunikacyjnej polega zatem na doskonaleniu umiejętności tworzenia wypowiedzi, zarówno ustnych, jak i pisemnych, z uwzględnieniem ich aspektu illokucyjnego. Celem nadrzędnym takiego nauczania jest zatem wypracowywanie zdolności formułowania myśli w zależności od sytuacji komunikacyjnej.

4. Zainteresowanie dydaktyczne kulturową teorią języka po roku 1999

W dobie wzmożonego zainteresowania komunikacyjną funkcją języka nastąpił również niezwykle intensywny postęp kulturoznawczej myśli w dydaktyce języka. Jest to skutek przenikania do dydaktyki najnowszych zdobyczy językoznawstwa, mianowicie założeń kognitywizmu oraz wyników badań nad językowym obrazem świata. Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób połączyć komunikacyjną koncepcję kształcenia językowego z kognitywno-kulturową teorią języka w jedną dydaktyczną i spójną całość, można znaleźć w cyklu artykułów Waldemara Martyniuka publikowanych w „Nowej PolSzczyźnie” w latach 1999–2000.

Martyniuk wychodzi od hermeneutycznej koncepcji świata, podkreślającej jego językowy charakter³²⁸. Wedle tej koncepcji, ukształtowanej między innymi przez Gadamera, człowiek poznaje świat dzięki językowi, to znaczy, że „ludzkie bycie w świecie ma charakter językowy”³²⁹. Zdolność językowego doświadczania świata przez człowieka Martyniuk definiuje jako właściwość umysłu ludzkiego, która umożliwia rozumienie i tworzenie wypowiedzi, czyli tekstów, zaś rozumienie i tworzenie tekstów polega na odnoszeniu ich do znaczeń³³⁰. Niezwykle ważna jest konstatacja autora, że „obserwowane reguły językowe, czyli zasady odnoszenia znaczeń do tekstów, składające się na dany język są uwarunkowane kulturowo, społecznie oraz jednostkowo, indywidualnie, odzwierciedlając tym samym obydwa wymiary ludzkiego bycia w świecie. Każdy człowiek używa «swojego języka», który jest wypadkową języka społecznego i indywidualnego”³³¹. Z wypowiedzi Martyniuka można wyciągnąć wniosek, że skoro kompetencja językowa to znajomość ugruntowanych kulturowo zasad tworzenia wypowiedzi, to razem z nimi człowiek przejmuje zbiorowe wyobrażenia o świecie, za pomocą których porządkuje otaczającą go rzeczywistość.

³²⁷ R. Grzegorzyczkowa, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa 1995, s. 27.

³²⁸ W. Martyniuk, *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego / drugiego*. „Nowa PolSzczyzna” 1999, nr 1.

³²⁹ W. Martyniuk, *Teoria języka jako podstawa koncepcji uczenia się i nauczania języka obcego / drugiego*. „Polonistyka” 1999, nr 2, s. 57.

³³⁰ *Ibidem*.

³³¹ *Ibidem*, s. 59.

Na opisaną wyżej teorię języka Martyniuk oparł koncepcję kształcenia językowego. Stwierdził, że „celem edukacji językowej jest rozwijanie umiejętności rozumienia i kształtowania rzeczywistości za pomocą języka (...), uświadomienie językowego charakteru ludzkiego bycia w świecie, pokazanie ważnej roli tej właściwości umysłu ludzkiego w doświadczaniu świata (...). Celem kształcenia językowego jest rozwijanie kompetencji językowej człowieka, rozumiane jako rozwijanie możliwości jego udziału w rzeczywistości, to znaczy możliwości jej rozumienia i współtworzenia”³³². Widać zatem, że zarówno wyłożona przez Martyniuka teoria języka, jak i jego koncepcja kształcenia językowego wykazują związki z założeniami kognitywizmu, zwłaszcza w zakresie zagadnień językowego porządkowania rzeczywistości.

Istotę komunikacyjnego kształcenia językowego w aspekcie kognitywizmu objaśniała również Halina Mrazek. Podobnie jak Dyduchowa i Martyniuk uważa ona wypowiedź za podstawową jednostkę językową, która w różnych warunkach komunikacyjnych powoduje powstanie odmiennych aktów mowy³³³. To w pojęciu aktu mowy zawarty jest komunikatywny aspekt wypowiedzi. Mrazek sądzi, że „najważniejszą funkcją języka, choć jest on systemem strukturalnym, pozostaje doprowadzenie do skutku komunikacji”³³⁴. Dlatego jej zdaniem celem kształcenia językowego powinno być doskonalenie kompetencji komunikacyjnej.

Dla swojej komunikacyjnej koncepcji kształcenia językowego Mrazek znajduje oparcie w kognitywizmie. Konkluduje: „Kognitywizm widzi bowiem semantykę (leksykę) najpierw jako mentalny, świadomościowy słownik sytuujący się w głowie każdego człowieka. (...). Konsekwencją dla dydaktyka pozostaje zatem wydobywać ze słownika mentalnego ucznia słowa i ich znaczenia po to, by uczeń mógł je wzbogacać o nowe jakości semantyczne i w ten sposób usprawniać język dla potrzeb opisu świata, siebie samego i innych”³³⁵. W innym natomiast artykule autorka ta wskazała na korzyści płynące z dydaktycznego wykorzystania zagadnień językowego obrazu świata³³⁶. Stwierdziła, że ta problematyka może przyczynić się do wnikliwszej refleksji nad wartością słowa czy związków frazeologicznych oraz może pozwolić na kreowanie różnych językowych obrazów świata (związanych na przykład ze stylem potocznym, naukowym, poetyckim)³³⁷.

³³² W. Martyniuk, *Cele edukacji językowej*. „Polonistyka” 1999, nr 4, s. 52.

³³³ H. Mrazek, *Żeby uczeń odkrywał własny styl wypowiedzi* [w:] *Drugi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz. Kraków 2001, s. 184.

³³⁴ H. Mrazek, *Komunikacyjny model nauczania*. „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1.

³³⁵ H. Mrazek, *Komunikacja językowa i nauka o języku w podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia językowego* [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga. Kraków 2002, s. 146.

³³⁶ H. Mrazek, *Szkic językowego obrazu świata*. „Polonistyka” 1997, nr 6.

³³⁷ *Ibidem*, s. 331.

Artykuły Martyniuka i Mrazek wiążą komunikacyjną koncepcję kształcenia językowego z założeniami kognitywizmu i studiami nad językowym obrazem świata. Są to sygnały przejmowania przez dydaktykę nowoczesnej kulturowej teorii języka jako swojego rodzaju wypadkowej tych dwóch kierunków refleksji naukowej. Podobnego zdania jest Ewa Jędrzejko, dla której odkrywanie dawnego językowego obrazu Polski wzbogaca zarówno kulturową, jak i komunikacyjną kompetencję uczniów³³⁸. Uznała, że „jednym z atrakcyjnych tematów lekcji języka polskiego, wpisujących ten przedmiot w postulowane dziś nauczanie integrujące wiedzę z różnych dziedzin, mogą być ślady narodowej przeszłości, odkrywane tylko przez lingwistyczno-kulturową analizę różnych form języka i tekstów. Szczególnie wdzięczny i interesujący materiał obserwacyjny, kształcący także świadomość językową, przedstawia w tym względzie nie tylko słownictwo, ale też frazeologia i paremiologia (...)”³³⁹. Autorka w swoim artykule proponuje obserwację frazeologizmów i przysłów dokumentujących specyfikę tradycji szlacheckiej i etosu rycerskiego. Dostrzega możliwość łączenia tych treści z kształceniem literacko-kulturowym, na przykład z tematyką literatury i sztuki staropolskiej czy kulturą tego okresu. Według niej daje to szansę na wykorzystanie osiągnięć współczesnej lingwistyki kulturowej w praktyce szkolnej.

Jasno sprecyzowaną koncepcję połączenia kształcenia językowego z kulturową teorią języka zaprezentował Kordian Bakuła. Przedstawił program badawczy metodyki nauki o języku związany z tą właśnie teorią. Zauważył, że sposobem doskonalenia kompetencji komunikacyjnej tudzież rozwijania kompetencji kulturowej może być wykorzystanie w kształceniu retoryki, ponieważ „retoryka stanowi europejską skarbnicę terminów, pojęć, sposobów argumentowania, będących instrumentem porozumiewania się i porozumienia w naszym kręgu kulturowym”³⁴⁰. Wprowadzenie do kształcenia językowego praktycznej nauki stosowania chwytów retorycznych jest jednym ze sposobów nabywania oralnej sprawności uczniów, związanych równocześnie z nabywaniem kompetencji kulturowej³⁴¹.

Prócz „neoretorycznej”³⁴² Bakuła wskazał również inną drogę połączenia kształcenia językowego z kulturową teorią języka. Stwierdził, że kształcenie ję-

³³⁸ E. Jędrzejko, *Obraz dawnej Polski językiem malowany. Uwagi o etymologii, frazeologii i paremiologii* [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej: księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, red. H. Synowiec. Katowice 2002.

³³⁹ *Ibidem*, s. 604.

³⁴⁰ K. Bakuła, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*. Wrocław 1997, s. 131.

³⁴¹ Zob.: A. Wierzbicka, *Analiza lingwistyczna aktów mowy jako potencjalny klucz do kultury* [w:] *Problemy wiedzy o kulturze. Prace dedykowane Stefanowi Żółkiewskiemu*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz. Wrocław 1986.

³⁴² K. Bakuła, *Rozważania nad koncepcją kształcenia językowego w szkole podstawowej* [w:] *Z teo-*

zykowe powinno być zorientowane nie tylko współcześnie, ale również zwracać się ku przeszłości. W języku bowiem ukryty jest obraz dawnych dziejów i kultury, co jest warte omówienia na lekcjach językowych. Możliwości odczytania tego obrazu daje semantyka. Bakuła zaznaczył przy tym: „Semantyczny aspekt języka zawiera się głównie w jego leksyce i frazeologii, ale nie idzie mi o to, by zajmować się tylko tymi dziedzinami i nimi jako dziedzinami językoznawstwa (...). Idzie raczej o to, by zająć się tym, co znaczy, co ma znaczenie dla ludzi dziś i kiedyś, postrzeganiem przez nich siebie i świata (...)”³⁴³. Autor podkreślił, że w języku zawarta jest narodowa tradycja, której poznawanie możliwe jest dzięki obserwacji zjawisk historycznojęzykowych oraz procesów onomastycznych.

Spójną, choć z językoznawczej perspektywy niepełną, postulatyczną koncepcję rozwijania kompetencji kulturowej, integrującą kształcenie literackie i językowe, przedstawiła Zofia Agnieszka Kłakówna. Zaprezentowała ona zorientowany antropocentrycznie i podmiotowo model kształcenia, którego istotą są rozważania nad najważniejszymi dla człowieka problemami egzystencjalnymi, najbliższymi jednakowoż uczniowskiemu doświadczeniu. Najważniejszy tutaj jest uczeń – polonistyczna edukacja ma go wspomagać w pozyskiwaniu intelektualnej samodzielności i dojrzałości, w kreowaniu własnej wizji świata. Jednym z ważnych postulatów propozycji Kłakówny jest „nastawienie na odkrywanie uniwersalnych mechanizmów kulturowych”³⁴⁴, gdzie język traktuje się jako środek pozwalający na poznanie własnej osoby, innych, kultury i świata, tudzież umożliwiający porozumiewanie się w zakresie nie tylko życia codziennego, ale i kulturowej (w tym literackiej) tradycji³⁴⁵.

Przytoczone opinie współczesnych językoznawców i dydaktyków zaświadcza, że problematyka językowego (kulturowego) obrazu świata staje się ważnym elementem nowoczesnego kształcenia językowego. Odkrywanie poprzez semantykę obrazu dawnej kultury duchowej i materialnej, ukrytego w różnych warstwach języka, sprzyja zagłębianiu się w narodową tradycję, spełnia więc ważną funkcję poznawczą. Obserwacja językowego obrazu świata nadaje również nowe znaczenie kształceniu komunikacyjnemu, gdyż odwołuje się do kulturowego i społecznego kontekstu tekstów funkcjonujących w języku, więc umożliwia pełne rozumienie ich znaczeń i funkcji. Jest to zatem istotny element doskonalenia umiejętności sprawnego porozumiewania się. Potwierdzić zatem należy,

rii i praktyki dydaktycznej języka polskiego, t. 14, red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice – Kraków 1995, s. 87.

³⁴³ K. Bakuła, „JA-NAJPIERW”, *op. cit.*, s. 156.

³⁴⁴ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków 2003, s. 70.

³⁴⁵ *Ibidem*, s. 71–73.

że rekonstruowany narzędziami kognitywizmu językowy obraz świata może być współcześnie niezwykle ważnym i atrakcyjnym składnikiem szkolnego kształcenia językowego. Rozwój badań nad kulturową teorią języka spowodował, iż uczeni z pełną świadomością celów dydaktycznych uwzględniają zagadnienia kulturoznawcze, co wpłynęło na formułę nowych założeń programowych.

W roku 1999 miał miejsce kolejny etap reformy systemu edukacji, przywracający trójstopniowy system szkolnictwa, czyli podział etapów nauczania na szkołę podstawową, gimnazjum i szkołę średnią. Podstawowym założeniem tej reformy była idea demokratyzacji ustroju szkolnego oraz konieczność jego decentralizacji. Owa demokratyzacja i otwarcie systemu edukacji zakłada możliwość tworzenia wielu autorskich programów nauczania. Zdaniem Wiesławy Żuchowskiej „wartością reformy jest klimat wolności, otwartość na indywidualizm, możliwość wyboru w miejsce ujednoczonych, urzędowo narzuconych programów”³⁴⁶. Reforma pozwoliła na istnienie różnych rodzajów programów autorskich: indywidualnych – przeznaczonych dla danej szkoły, a nawet klasy, oraz powszechnych – finansowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej albo wydawcę³⁴⁷. Wobec tej swobody w zakresie twórczości programowej powstała konieczność opracowania dokumentu, który stanowiłby punkt odniesienia przy tworzeniu różnych programów, dokumentu stanowiącego pewne „minimum programowe”. Jest nim podstawa programowa, która zawiera obligatoryjny kanon dzieł polskich i obcych, siatkę pojęć językoznawczych i literaturoznawczych, wykaz zadań samokształceniowych oraz spis rozwijanych umiejętności. Taką podstawę programową ustaliło Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku (Dz.U. Nr 14, poz. 129).

Podstawa programowa to dokument z założenia ogólny, zawierający główne wyznaczniki kształcenia polonistycznego. Zarówno w podstawie dla gimnazjum, jak i dla liceum odnaleźć można sygnały kulturoznawczego spojrzenia na naukę o języku.

Tekst główny podstawy programowej został opatrzony następującą uwagą wstępną: „Człowiek zdobywa wiedzę przede wszystkim przez język. Nauczanie języka ojczystego tworzy fundament ogólnego rozwoju ucznia, jest pomocą w kształtowaniu zintegrowanej osoby wychowanka, stanowi główny punkt odniesienia całej edukacji szkolnej (...)”³⁴⁸. W tym założeniu Halina Mrazek dostrzegła

³⁴⁶ W. Żuchowska, *Reforma, czyli zmiana świadomości* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, t. 2, red. B. Chrzęstowska. Warszawa 1997, s. 16.

³⁴⁷ B. Chrzęstowska, *Program nauczania – wykładnią koncepcji pedagogicznej* [w:] *Kompetencje*, t. 2, *op. cit.*, s. 29.

³⁴⁸ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadpodstawowych*, *op. cit.*

odzwierciedlenie wielu współczesnych refleksji językoznawczych. Stwierdziła, że „przytoczone sformułowanie to swoiste credo i novum dydaktyczne. Eksponowana w nim jest zasada pierwotności języka, narzędzia służącego budowaniu językowego, a więc zintelektualizowanego obrazu świata i siebie. Ów obraz powstaje zawsze w umyśle uczącego się i rozszerza jego horyzonty poznawcze. Kategoria językowego obrazu świata znajduje oparcie w lingwistycznych teoriach: funkcjonalnej, komunikacyjnej, kognitywnej i antropologicznej, które do filozofii nauczania wnoszą nową jakość”³⁴⁹.

Wpływ teorii kognitywizmu oraz badań nad językowym obrazem świata na treść podstawy programowej jest widoczny szczególnie w częściach dokumentu traktujących o gimnazjum i liceum, zawierających przez to wyraźny rys kulturoznawczy. Podstawowym celem edukacyjnym kształcenia gimnazjalnego uczyniono mianowicie: „Wspomaganie umiejętności komunikowania się uczniów i wprowadzanie ich w świat kultury, zwłaszcza przez (...) rozwijanie zainteresowania uczniów językiem jako składnikiem dziedzictwa kulturowego”³⁵⁰. Twórcy podstawy wyraźnie zasugerowali, iż poznawanie kultury może się odbywać na gimnazjalnych lekcjach nauki o języku. Jest to możliwe dzięki temu, że w języku zapisują się informacje o kulturze, mentalności i zwyczajach, tworząc charakterystyczny dla danej społeczności obraz świata. Widać więc, że na zakres treści językowych podstawy programowej dla gimnazjum wpłynęły niewątpliwie wyniki współczesnych badań językoznawczych, zwłaszcza nad teorią kognitywizmu, kulturową teorią języka oraz nad językowym i kulturowym obrazem świata.

W obszarze wytycznych dla liceum można zauważyć, że za główny cel kształcenia językowego uznaje się tu doskonalenie kompetencji komunikacyjnej podbudowane wiedzą teoretyczną o języku. Jednym z wyszczególnionych celów edukacyjnych jest bowiem: „Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w różnych sytuacjach, a poprzez to osiąganie dojrzałości do życia w rodzinie, w społeczeństwie, w państwie obywatelskim”³⁵¹, natomiast zadaniem szkoły między innymi: „Opisanie systemu i życia języka: ukazanie jego rozwoju, zróżnicowania, bogactwa znaczeń i środków ekspresji; różnorodności użycia w sytuacjach komunikacyjnych; etyka mówienia”³⁵². Widać zatem, że ukazywanie zmienności systemu językowego, uwarunkowanej przecież czynnikami kulturowo-społecznymi, stanowi według tych założeń podstawę świadomej i sprawnej komunikacji.

Wiadomo, że badanie obrazu kultury ukrytego w języku odbywa się narzędziami semantyki. Dlatego dominacja w podstawie programowej zagadnień

³⁴⁹ H. Mrazek, *Komunikacja, op. cit.*, s. 145.

³⁵⁰ *Podstawa, op. cit.*

³⁵¹ *Ibidem.*

³⁵² *Ibidem.*

związanych właśnie z semantyką jest przyczynkiem do kulturoznawczego myślenia o kształceniu językowym. Na poziomie gimnazjum postuluje się następujące kwestie: „pojęcia służące omawianiu znaczeń wyrazów: treść i zakres, wyrazy abstrakcyjne i konkretne, ogólne i szczegółowe”, zaś liceum: „znak językowy (...), podstawowe funkcje znaku językowego (...), sposoby poszerzania leksyki (zapozyczenia, neologizmy, związki frazeologiczne)”³⁵³.

Zagadnienia związane bezpośrednio z kulturową teorią języka znajdują się w wykazie informacji wymaganych na rozszerzonym poziomie kształcenia licealnego – są to: „językowy obraz świata” oraz „kontakty międzyjęzykowe, zapożyczenia”. Problematyka ta dotyczy bezpośrednio związków zachodzących między językiem a kulturą i historią narodu. Można zatem stwierdzić, że dopiero rozszerzenie zakresu treści polonistycznych wiąże się – według założeń podstawy programowej – z nadaniem licealnej nauce o języku pełnego wymiaru kulturoznawczego.

Podsumowując rozważania na temat podstawy programowej do gimnazjum i liceum, należy uznać, że zawiera ona elementy kulturoznawczej koncepcji kształcenia językowego, co jest związane z wpływem, jaki wywarły na jej kształt współczesne badania lingwistyczne. Wytyczne nauczania dla gimnazjum i liceum stanowią na poziomie nauki o języku spójną całość, której spoiwem są zagadnienia z zakresu semantyki. Na obu etapach nauczania mają one służyć pogłębianiu uczniowskiej wiedzy o świecie i kulturze.

Formuła podstawy programowej, opierająca się przede wszystkim na komunikacyjnej koncepcji kształcenia, wywołała prócz entuzjastycznych również reakcje krytyczne. Wielu dydaktyków i językoznawców skonstatowało bowiem, że całkowite odrzucenie teorii językowej, w tradycyjnym, a nawet gramatycznym jej ujęciu, nie jest możliwe w świetle rzeczywistości szkolnej.

Na skutek inicjatywy Przewodniczącej Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN, Jadwigi Puzyniny, oraz w wyniku długotrwałych obrad tegoż zespołu powstała publikacja zawierająca „ujednolicony zestaw zagadnień z zakresu wiedzy o języku, które powinny być omawiane w zreformowanej szkole – od nauczania początkowego aż do matury”³⁵⁴. Książka ta stanowić ma kanon obligatoryjnych pojęć językoznawczych, koniecznych do wprowadzenia w procesie edukacji polonistycznej, zaś pragnieniem jej twórców jest, „by wszyscy autorzy programów nauczania i podręczników szkolnych wzięli

³⁵³ *Ibidem*.

³⁵⁴ *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina. Warszawa 2004 (wyd. 2), s. 4. Wydanie pierwsze nosi tytuł: *Nauka o języku polskim w zreformowanej szkole*. Warszawa 2001.

pod uwagę te ustalenia i w swoich pracach dawali rozstrzygnięcia niesprzeczne z tymi propozycjami³⁵⁵.

Rada Języka Polskiego doбором treści zawartych w tym postulatcie wyraźnie zaakcentowała edukacyjną konieczność wprowadzania elementów teorii językowej. Najwięcej miejsca poświęcono rozdziałom związanym z opisem systemu językowego (J. Podracki, W. Herman: *Składnia*, J. Maćkiewicz: *Frazeologia*, D. Zdunkiewicz-Jedynak: *Leksykologia z elementami semantyki i leksykografii*, J. Porayski-Pomsta: *Słotwórstwo*, H. Synowiec: *Fleksja*, J. Kowalikowa: *Fonetyka z elementami fonologii*). Ze względu jednak na położony we współczesnym kształceniu językowym nacisk na usprawnianie wypowiedzi wprowadzono też kilka rozdziałów poświęconych komunikacyjnemu aspektowi języka i formom wypowiedzi (J. Bartmiński: *Tekstologia (lingwistyka tekstu)*, U. Zydek-Bednarczuk: *Pragmatyka językowa z elementami retoryki*, M. Danielewiczowa: *Stylistyka*, T. Karpowicz: *Kultura języka polskiego*). Przewagę teoretycznej nauki o języku nad elementami pragmalingwistyki autorzy uzasadniają w ten sposób: „Nauka o języku, którą proponujemy przekazywać uczniom, jest – zwłaszcza w części opisującej system językowy (składnia, leksykologia, frazeologia, słotwórstwo, fonetyka) – dość tradycyjna, w niewielkim stopniu wykorzystuje nowsze teorie języka. Zarówno w nauce języków obcych, jak i w analizach stylistycznych i w poetyce funkcjonuje wciąż tradycyjna wersja opisu języka. Poza tym nowsze teorie są na ogół dość trudne, bardzo też zróżnicowane i słabo znane nauczycielom. W naszej książce pojawiają się ich nieliczne elementy w tekstologii, językoznawstwie ogólnym i kulturze języka³⁵⁶. Widać zatem, iż uznane autorytety w dziedzinie dydaktyki języka polskiego, w tym autorzy znanych podręczników, zdiagnozowali niemożność ograniczania szkolnego kształcenia językowego wyłącznie do usprawniania wypowiedzi.

W zgodzie z tym stanowiskiem pozostaje dodatkowe kompendium wiedzy o języku polskim – *ABC wiedzy o języku polskim*³⁵⁷, wydane przez współautorkę znanego cyklu podręczników *Barwy epok*, akcentujących doskonalenie sprawności językowej. Książka ta składa się z sześciu części, z których pierwsza opisuje język jako zjawisko społeczne i system, druga zajmuje się jego budową i funkcją poszczególnych składników, trzecia – istotą i rodzajami tekstów, czwarta – odmianami polszczyzny i stylami językowymi, piąta – zasadami komunikacji językowej, zaś szósta – rozwojem polszczyzny w przeszłości i terażniejszości. Publikacja

³⁵⁵ *Ibidem*.

³⁵⁶ *Ibidem*, s. 8.

³⁵⁷ J. Kowalikowa, *ABC wiedzy o języku polskim*. Kraków 2003. Książka ta niewiele różni się od innej, nieco starszej pozycji: tejże, *Nic bez języka. Vademecum dla licealisty, maturzysty, polonisty*. Kraków 2001.

ta różni się od wydawnictwa Rady Języka Polskiego przyjęciem funkcjonalnego i komunikacyjnego punktu widzenia na język, ale zawiera sporo wiadomości o systemie języka.

Zarówno w fakultatywnym podręczniku Kowalikowej, jak i w pracy zbiorowej wydanej pod patronatem Rady Języka Polskiego zawierają się elementy teoretycznego opisu języka. Prace te stanowią przeciwwagę dla dydaktycznych głosów postulujących czysto pragmalingwistyczne kształcenie – sugerują i sygnalizują, że szkolna nauka o języku nie powinna i nie może zrezygnować z aspektu teoretyczno-poznawczego.

ROZDZIAŁ III

KULTUROZNAWCZY WYMIAR PODRĘCZNIKÓW DO KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO REALIZUJĄCYCH ZREFORMOWANĄ PODSTAWĘ PROGRAMOWĄ Z 1999 ROKU

Reforma szkolnictwa z 1999 roku wprowadziła trójstopniowy system edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne) oraz swojego rodzaju swobodę w zakresie programowej i podręcznikowej twórczości. Główne założenie reformy to decentralizacja ustroju szkolnego, której jednym z przejawów jest rezygnacja z jedyne obowiązującego programu nauczania. Współcześnie dopuszcza się istnienie wielu autorskich programów, muszą one jednak zawierać obligatoryjne treści kształcenia znajdujące się w dokumencie nazwanym podstawą programową.

W związku z zaistniałą sytuacją na rynku wydawniczym pojawiło się wiele konkurujących ze sobą, bardzo różnorodnych podręczników szkolnych. Niektóre z nich są tradycyjne, wręcz schematyczne, inne zaskakują pomysłowością i oryginalnością zawartej w nich koncepcji nauczania. Obok pozycji koncentrujących się na opisie poszczególnych warstw systemu językowego, zbliżonych do dawnych podręczników gramatycznych, odnotowujemy takie, w których położono nacisk na doskonalenie sprawności komunikacyjnej ucznia. Interesującą propozycją metodyczną są książki, których głównym celem jest wspomaganie rozwoju kompetencji kulturowej wychowanka.

Należy tu zaznaczyć, że doskonalenie tejże kompetencji nie musi wykluczać działań związanych z kształtowaniem sprawności językowej ucznia. Można bowiem wyróżnić dwa sposoby rozwijania kompetencji komunikacyjnej: pragmalingwistyczny – kierujący uwagę na stosowność zachowań językowych w różnych sytuacjach komunikacyjnych, uwzględniający intencję wypowiedzi

w konkretnych aktach mowy, oraz kulturoznawczy – zajmujący się wpływem określonych sytuacji społeczno-kulturowych na zachowania językowe tudzież związkiem języka z okolicznościami i konwencjami kulturowymi. Dlatego właśnie w kontekście współczesnych tendencji w językoznawstwie i dydaktyce należy używać pojęcia „kulturoznawczy wymiar nauki o języku” w szerszym ujęciu, wykraczającym znacznie poza obserwację obrazu przeszłości zaszyfrowanego w systemie językowym, a uwzględniającym kulturowo-społeczne uwarunkowania komunikacji językowej.

W związku z tym podjęta w tej rozprawie obserwacja podręczników pod kątem realizacji założeń kulturowej teorii języka podążyła w dwóch kierunkach. Pierwszy z nich to określenie sposobu analizowania w podręczniku obrazu przeszłości utrwalonego w różnych płaszczyznach języka: leksyce, frazeologii, onomastyce i paremiologii; drugi kierunek natomiast to obserwacja w podręcznikach zakresu i doboru treści związanych z retoryką, gdyż to ta właśnie dziedzina otwiera integracyjne perspektywy dla równoległego kształcenia kompetencji kulturowej i komunikacyjnej. Sztuka retoryczna wymaga bowiem uwzględnienia określonych reguł mownych funkcjonujących w danej społeczności, wynikających ze specyfiki jej kultury.

Bardzo bogata oferta podręczników do kształcenia językowego w gimnazjum i liceum sprawiła, iż poszukiwanie w nich sygnałów kulturoznawczego aspektu nabrało nowego, **porównawczego** wymiaru. Można bowiem zbadać, w jaki sposób i w jakim stopniu istniejące równolegle – a opierające się bardziej lub mniej wyraźnie na naukowych poszukiwaniach językoznawstwa i dydaktyki – podręczniki mówią o relacjach zachodzących między językiem a kulturą tudzież kulturą a komunikacją językową. Nie chodzi jednak wyłącznie o zaznaczenie obecności ani nawet sposobu realizacji w podręcznikach zagadnień kulturoznawczych, ale również o określenie ich miejsca w podręcznikowej koncepcji kształcenia – o stwierdzenie, czy są one dominantą, czy raczej elementem pobocznym. Dlatego niezbędną refleksją i tłem dla rozważań będzie prakseologiczny aspekt współczesnych podręczników językowych.

Obok analizy merytorycznego poziomu podręczników obiektem zainteresowania będzie obudowa dydaktyczna zagadnień kulturoznawczych sterująca pracą umysłową ucznia oraz ekspresja i funkcja towarzyszących omawianym treściom rozwiązań edytorskich.

1. Podręczniki gimnazjalne

Wśród gimnazjalnych podręczników kształcenia językowego można wyróżnić podręczniki wyłącznie do nauki o języku oraz te, które w zamyśle łączą w jednej pozycji zagadnienia literackie i językowe. Kolejny formalny podział polega na wyróżnieniu podręczników, które nie dzielą omawianych treści na etapy kształcenia oraz serie składające się z trzech książek przeznaczonych do poszczególnych klas.

Innego natomiast podziału dokonała Urszula Żydek-Bednarczuk. Podzieliła podręczniki gimnazjalne ze względu na sposób realizacji kształcenia językowego³⁵⁸. Głównym kryterium kategoryzacji uczyniła rodzaj kompetencji językowej, doskonalonej przez dany podręcznik. Wyróżniła m.in. „podręczniki nastawione na gramatykę i kształcące sprawność systemową. Kształcenie kompetencji komunikacyjnej jest [w tych podręcznikach – przyp. aut. K.G.] niewielkie”³⁵⁹. Do tej grupy zaliczyć można tradycyjnie skonstruowany podręcznik *Nasz język ojczysty*³⁶⁰, który zawiera usystematyzowaną wiedzę gramatyczną w rozdziałach: *Składnia i interpunkcja; Części mowy, odmiana wyrazów; Słowotwórstwo i słownictwo, Fonetyka i ortografia, Ortografia oraz interpunkcja; Trochę uwag o słownikach języka polskiego i kilka rad, jak z nich korzystać*. Materiał gramatyczny jest tu usystematyzowany w układzie liniowym zgodnie z działami nauki o języku. Doskonalenie sprawności systemowej realizuje się głównie na poziomie ćwiczeń dla ucznia, których zadaniem jest sprawdzenie zrozumienia podręcznikowego układu. Ćwiczenia te nie są ukierunkowane na pragmatykę nauki o języku, w małym stopniu usprawniają kompetencję komunikacyjną.

Przeciwnieństwem dla wyżej omówionych są „podręczniki rozwijające kompetencję komunikacyjną, a więc nastawione na sprawność sytuacyjną, pragmatyczną i społeczną. Zagadnienia gramatyki są wplecione w uwarunkowania komunikacyjne i wyjaśniane za pomocą tekstów spełniających różne funkcje, a także tekstów uwarunkowanych stylistycznie”³⁶¹. Jako przykład może tu służyć podręcznik *Mów i pisz po polsku*³⁶² skoncentrowany na doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej zarówno w mowie, jak i na piśmie.

³⁵⁸ U. Żydek-Bednarczuk, *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum* [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętko, Z. Uryga. Kraków 2002, s. 139–140.

³⁵⁹ *Ibidem*, s. 139.

³⁶⁰ J. Podracki, J. Porayski-Pomsta, *Nasz język ojczysty. Podręcznik dla klasy I–III gimnazjum*. Warszawa 2000.

³⁶¹ U. Żydek-Bednarczuk, *Koncepcja podręcznika*, *op. cit.*, s. 140.

³⁶² J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Mów i pisz po polsku. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjalistów*. Kraków 2001.

Analiza podręczników gimnazjalnych pod kątem istnienia w nich treści kulturoznawczych pokazała, że nie występują one w tych dwóch wydawnictwach, w których zrezygnowano z podziału na klasy (to znaczy w podręczniku *Nasz język ojczysty* oraz *Mów i pisz po polsku*). Treści kulturoznawcze można natomiast odnaleźć w poszczególnych książkach wchodzących w skład podręcznikowych cykli.

Seria *Język ojczysty*³⁶³ należy do trzeciej, wymienionej przez Żydek-Bednarczuk, kategorii. Człony tej serii można bowiem zdefiniować jako podręczniki „dwuczęściowe – „zawierające elementy gramatyki systemowej lub funkcjonalnej oraz rozbudowany materiał komunikacyjny (akty mowy, różnorodne zachowania językowe, sytuacje). Kształcą one sprawność językową zarówno systemową, jak i komunikacyjną (...). W podręcznikach tych pojawia się również dział dotyczący form wypowiedzi”³⁶⁴. Koncepcja cyklu *Język ojczysty* opiera się na zintegrowaniu tradycyjnego, systemowego ujęcia nauki o języku z tymi tendencjami w kształceniu językowym, które kładą nacisk na doskonalenie kompetencji komunikacyjnej. Priorytetowym założeniem autorek tych podręczników jest rozwijanie umiejętności sprawnego porozumiewania się, ale nie bagatelizują one znaczenia teorii językowej dla usprawniania wypowiedzi mówionej i pisanej, gdyż – jak twierdzi Maria Nagajowa, autorka podręcznika do klasy pierwszej, „nie ma umiejętności bez wiadomości”³⁶⁵. Wobec tego elementy wiedzy gramatycznej są tutaj ujęte funkcjonalnie, podporządkowane doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej, a nauka o języku pełni rolę służebną wobec nauki języka.

W przypadku podręcznika Nagajowej wprowadzenie elementu kulturoznawczego jest zjawiskiem marginalnym i zostało potraktowane instrumentalnie. Książka ta składa się z trzech dużych rozdziałów: *Nauka o języku*, *Sztuka posługiwania się językiem* oraz *Sztuka pisania*. Na początku drugiego z wymienionych rozdziałów umieszczony został wykład na temat: *Czym jest język w naszym życiu*. Ta odautorska narracja to próba zdefiniowania języka i określenia jego znaczenia w życiu człowieka: „(...) Tylko dzięki językowi ludzie mogą myśleć, poznawać świat, porozumiewać się ze sobą, przekazując i odbierając informacje dotyczące wszelkich dziedzin życia. Jest to możliwe, dlatego że w języku utrwala się doświadczenie poznawcze człowieka zdobyte w toku jego rozwoju. (...). W języku zachowany jest również obraz świata minionego. (...) Przed wiekami książki miały okładki z drewna, stąd zwrot *przeczytać od deski do deski* (...). Możliwość myślenia

³⁶³ M. Nagajowa, *Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej gimnazjum*. Warszawa 2000; K. Orłowa, H. Synowiec, *Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy drugiej gimnazjum*. Warszawa 2000; K. Orłowa, H. Synowiec, *Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy trzeciej gimnazjum*. Warszawa 2001.

³⁶⁴ U. Żydek-Bednarczuk, *Koncepcja podręcznika*, op. cit., s. 139.

³⁶⁵ M. Nagajowa, *Jak uczyć języka polskiego w klasie I gimnazjum*. Warszawa 1999.

i poznawania świata, przekazywania i odbierania informacji oraz skutecznego porozumiewania się jest zależna od sprawności językowej mówiących. Wszyscy więc powinni pracować nad jej rozwojem. Ty również!”³⁶⁶. Z analizy przytoczonego fragmentu wynika, że Nagajowa próbuje dokonać syntezy nauki o języku z komunikacyjną koncepcją kształcenia językowego. Informacje z zakresu kulturowej teorii języka autorka uczyniła czynnikiem motywującym ucznia do pracy nad własną kompetencją komunikacyjną – prezentuje wycinek obrazu przeszłości ukrytego w związkach frazeologicznych, wyraźnie chce zaciekawić ucznia tą problematyką. Zaznacza jednak, że odszyfrowanie językowego obrazu dawnej kultury jest zależne od sprawności językowej. Przywołany fragment oprócz informacyjnej spełnia funkcję motywacyjną. Końcowy, bezpośredni zwrot do ucznia jako adresata wypowiedzi powoduje, że tekst nie jest bezosobową notatką encyklopedyczną na temat istoty i funkcji języka, ale skierowanym wprost do gimnazjalisty postulatem, którego podłoże motywacyjne opiera się na zagadnieniach relacji językowo-kulturowych: zadaniem informacji o pochodzeniu podanego związku frazeologicznego jest zaciekawienie ucznia problematyką języka. Należy tu jednak zauważyć, iż kulturoznawcza myśl omawianej pogadanki nie ma kontynuacji w transformacyjnej warstwie podręcznika – nie ma w nim bowiem ćwiczeń, które pozwoliłyby na zgłębienie problematyki kulturowego obrazu świata.

Podobnie informacyjną wyłącznie funkcję spełnia jeden z podrozdziałów podręcznika *To lubię!* do kształcenia językowego w klasie pierwszej gimnazjum³⁶⁷. W obrębie rozdziału *Dobry zwyczaj – nie pożyczaj!?*, traktującego o zapożyczeniach językowych, znajduje się część zatytułowana *Modne języki – podróż przez stulecia*. Nie ma ona charakteru wykładowego, nie jest to odautorska narracja. Historia pojawiania się w polszczyźnie zapożyczeń została zaprezentowana w interesujący sposób: rysunki trzech postaci – siedemnastowiecznego szlachcica – sarmaty, eleganckiej, osiemnastowiecznej, odzianej w suknię balową kobiety z wachlarzem oraz współczesnego, ubranego w garnitur mężczyzny z telefonem komórkowym, zostały opatrzone komiksowymi „chmurkami” z ich rzekomymi wypowiedziami. W usta szlachcica włożono słowa Jana Chryzostoma Paska, zaczerpnięte z *Pamiętników*, pełne zapożyczeń z łaciny („Chwycił się bardzo Straszewski tego et consentis, widząc, że to z mniejszym jego nierówno będzie kłopotem, nihilominus, żeby królowi umiał opowiedzieć jej qualitates”³⁶⁸). Dama została wykreowana jako jedna z postaci *Powrotu pośta* Juliana Ursyna Niemcewicza, więc wtrąca do swojego wywodu słówka francuskie („W kwiecie

³⁶⁶ *Ibidem*, s. 60.

³⁶⁷ H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Ćwiczenia językowe. Klasa 1 gimnazjum*. Kraków 1999.

³⁶⁸ *Ibidem*, s. 65.

mej młodości kochałam szambelana, cud doskonałości. *Quelle figure et quels talents*, jak cudnie walcował (...)”³⁶⁹). Mężczyzna w garniturze wypowiada się we współczesnym języku potocznym: „Przed południem musiałem pojechać, wziętą w leasing komfortową limuzyną, na zakupy do supermarketu. Potem trochę pracowałem przy komputerze. Wieczorem, by się zrelaksować, włączyłem swój telewizor i jedząc chipsy, oglądałem talk show”³⁷⁰. Na marginesie opisanego fragmentu podręcznika znajduje się mała ramka z narysowanymi wewnątrz oczami, która – zgodnie z podręcznikową legendą – niesie informację dla ucznia, iż tekst ten służy do obserwacji zjawisk językowych. W tym przypadku uczeń może skonstatować, że zapożyczanie słów i wyrażeń z języków obcych to proces stale obecny w polszczyźnie, w którym zmieniały się tylko preferencje językowe, a zatem może dostrzec związki języka z kulturą i obyczajami danego okresu.

Głównym zadaniem ćwiczeń znajdujących się w tym rozdziale jest ocena przydatności i zasadności stosowania zapożyczeń. Można w tym upatrywać próby połączenia treści kulturoznawczych z komunikacyjną koncepcją kształcenia językowego. Jest to jednak jedyna taka wyraźna próba w tym podręczniku tak bardzo ukierunkowanym na kształcenie sprawności porozumiewania się. Obejmuje on mianowicie następujące zagadnienia: językowe zachowanie się w często spotykanych sytuacjach (rozdział *Teatr życia codziennego*), stosowanie skrótów i skrótowców (*Językowe oszczędności*), zasady skutecznego i etycznego dyskusowania (*Za i przeciw*), poprawna wymowa (*Językowy aerobik*), ćwiczenia redakcyjne przygotowujące do pisania recenzji (*Przed ekranem*), spójność wypowiedzi (*Naj... Naj... Naj...*), ćwiczenia zwiększające zasób leksykalny (*Na huśtawce uczuć*), stylistyka dawnych i współczesnych listów miłosnych – ćwiczenia redakcyjne (*Za minutę pierwsza miłość*), kompozycja hasła reklamowego (*Reklama od kuchni*), funkcja słowników – poszukiwanie informacji (*Masz problem? Napisz!*), ćwiczenia redakcyjne przygotowujące do pisania reportażu (*Prasa informuje na różne sposoby*) oraz zapożyczenia (omówiony już rozdział *Dobry zwyczaj – nie pożyczaj!?*).

Taki dobór i konfiguracja treści w *To lubię!* wynika z jasno sprecyzowanego założenia autorek tego podręcznika: „Kształceniu językowemu na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum nadajemy nazwę – praktyka językowa. Chodzi bowiem o wyraźną sugestię i konieczność próbowania ról i języka przez dziecko (...)”³⁷¹. Istotą tego podręcznika jest zatem kształcenie komunikacyjne, czyli

³⁶⁹ *Ibidem*.

³⁷⁰ *Ibidem*.

³⁷¹ H. Mrazek, *Komunikacyjny model kształcenia językowego* [w:] M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik nauczyciela. Klasa 1 gimnazjum*. Kraków 1999, s. 23.

„dbałość o rozwijanie języka dziecka poprzez ćwiczenie umiejętności kreowania, analizowania i korygowania tzw. aktów mowy, dla których istotna jest wypowiedź w określonej sytuacji”³⁷².

Autorki *To lubię!* nie ograniczają kształcenia językowego wyłącznie do usprawniania wypowiedzi. Uważają bowiem, że skoro człowiek poznaje świat poprzez język, to nadrzędnym celem całej polonistycznej edukacji powinno być wychowanie językowe, realizowane na drodze integracji kształcenia językowego z kulturowo-literackim. „Kształcenie językowe – pisze Kłakówna – stanowi podstawę i poziom elementarny, doskonali przechodzenie od mówienia z zanurzeniem w kontekście zewnętrznym do odbierania i tworzenia wypowiedzi, dla których istotny jest kontekst wewnętrzny, więc od sytuacji, w których na przykład przedmiot komunikacji można pokazać palcem, do takich, które nie mają żadnego odniesienia w otaczających konkretach. Otwiera więc na kształcenie kulturowo-literackie, które tworzy kolejne stopnie humanistycznego wtajemniczenia, prowadzące do rozumienia tekstów, w których wszystko utkane jest wyłącznie ze słów”³⁷³. Widać zatem, że celem kształcenia językowego jest tu wspomaganie rozwoju abstrakcyjnego myślenia pozwalającego na sprawne poruszanie się w językowym świecie kulturowych komunikatów; „kształcenie literackie jest natomiast w tej koncepcji bardzo istotnym, lecz składowym elementem kształcenia kulturowego”³⁷⁴. Równie ważnym składnikiem tegoż jawi się właśnie kształcenie językowe.

Podręcznik do klasy trzeciej gimnazjum z serii *To lubię!* koncentruje się już nie tylko na komunikacyjnym aspekcie języka, ale również na jego funkcji kumulacyjnej. Znajduje się tu rozdział *W świecie stereotypów*, którego podstawowym celem jest odkrywanie fragmentów językowego obrazu świata poprzez analizę stereotypów zawartych w języku potocznym i przysłowiach (chodzi tu o stereotypy mieszkańców miast, ojca, matki, orła i jabłka). Zamierzeniem autorek było „wskazać na prawdziwą *kopalnię* celnych powiedzeń, które powstały w wyniku długowiecznych obserwacji ludzi i świata (...). Pewne jest, że przysłowia kształtują obraz świata, w swych osądach odpowiadający wyobrażeniom potocznym”³⁷⁵. Językowy obraz świata kumuluje się w paremiologicznej warstwie języka dzięki

³⁷² Z.A. Kłakówna, *Wprowadzenie* [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik nauczyciela. Klasa 1 gimnazjum*, op. cit., s. 7.

³⁷³ *Ibidem*.

³⁷⁴ Z.A. Kłakówna, *Kształcenie kompetencji kulturowej. Wychowanie do lektury* [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik nauczyciela. Klasa 1 gimnazjum*, op. cit., s. 107.

³⁷⁵ M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *To lubię! Podręcznik nauczyciela. Klasa 3 gimnazjum*. Kraków 2001, s. 59.

jego zdolności do magazynowania informacji o charakterze kulturowym. Wprowadzając tę problematykę, autorki cyklu *To lubię!* zwróciły uwagę na fakt, iż język to nie tylko narzędzie komunikacji międzyludzkiej, ale również nośnik informacji pozajęzykowych, dzięki któremu możliwe jest poznanie zawartego w nim przekazu kulturowego.

Inne podręczniki językowe do gimnazjum, ujęte w serię *Do Itaki*, skoncentrowane są głównie na usprawnianiu uczniowskich wypowiedzi. Komunikacyjna koncepcja podręcznika *Do Itaki* powoduje, iż występujące w nim zagadnienia kulturoznawcze mają charakter incydentalny.

Podręcznik do klasy drugiej, zatytułowany *Gra w słowa*³⁷⁶, obejmuje trzy duże części: *W kręgu form i tekstów* (tu: rodzaje wypowiedzeń, funkcja części mowy w zdaniu, elementy fleksji), *W kręgu słów i znaczeń* (omawia problematykę wzbogacania się zasobu leksykalnego polszczyzny) oraz *W kręgu zachowań językowych*. Pomimo iż w pierwszym rozdziale znajdują się elementy nauki o języku, to głównym celem podręcznika jest doskonalenie umiejętności porozumiewania się, czyli praktyka używania języka.

W rozdziale *W jaki sposób bogaci się polszczyzna. Zapożyczenia z języków obcych* znajduje się fragment *Dworzanina polskiego* Łukasza Górnickiego opisujący skłonność Polaków do zapożyczania wyrazów obcego pochodzenia. Poniżej tego fragmentu zamieszczono odautorski komentarz: „(...)”. Jak widać, wzbogacanie własnego języka przez zapożyczanie wyrazów i konstrukcji obcych ma odległą historię (...). Żaden język nie rozwija się w izolacji, bo żadna kultura nie rozwija się całkowicie oddzielnie. Słownictwo obce dostawało się do polszczyzny razem z wpływami różnych kultur: czeskiej, niemieckiej, francuskiej(...)”³⁷⁷. Autorki wyraźnie sugerują gimnazjaliście, że między językiem a kulturą zachodzą ścisłe zależności, jednak nie pogłębiają tej myśli w dalszej części rozdziału. Uwagę ucznia kierują raczej w stronę praktyki językowej, a ściślej – w stronę czystości języka. Dlatego właśnie zwieńczeniem pogadanki odautorskiej jest wypowiedź Wisławy Szymborskiej na temat powszechności wyrazów obcych w polszczyźnie, dla których częstokroć można znaleźć polski odpowiednik. Ten sposób ujęcia problematyki zapożyczeń zaowocował takim na przykład ćwiczeniem:

„Pamiętając o różnych pokazanych tu opiniach, spróbuj wyciągnąć wniosek co do możliwości kierowania rozwojem języka i usuwania z niego obcych wyrazów. (...)”³⁷⁸.

³⁷⁶ A. Skudrzykowa, K. Urban, *Gra w słowa. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla klasy drugiej gimnazjum*. Kraków 2000.

³⁷⁷ *Ibidem*, s. 98.

³⁷⁸ *Ibidem*, s. 100.

Mimo że we wstępnej części omówionego rozdziału znajdują się informacje na temat związków językowo-kulturowych, to autorki podręcznika *Gra w słowa* nie zwracają więcej uczniowskiej uwagi na fakt, że zapożyczenia to swojego rodzaju kronika kontaktów międzynarodowych, a więc źródło informacji kulturowych; koncentrują się natomiast na zagadnieniach czystości języka. Taka sama idea przyświeca rozdziałowi *Anglicyzmy we współczesnej polszczyźnie*³⁷⁹, w którym nie nakreślono wcale społeczno-kulturowego tła zaanonsowanego w tytule zjawiska, a skupiono się już wyłącznie na kwestiach zasadności stosowania zapożyczeń angielskich.

Kompozycja podręcznika z serii *Do Itaki* do klasy trzeciej, zatytułowanego *Buszując w zdaniu*, jest taka sama jak tego do klasy drugiej³⁸⁰ – powtórzone są trójdzielność i tytuły rozdziałów – jednakże sposób prezentacji zagadnień kulturoznawczych się zmienia. Mimo komunikacyjnego nachylenia książki w części *W kręgu słów i znaczeń* znajdują się dwa rozdziały rozpatrujące zagadnienia zależności językowo-kulturowych. Pierwszy z nich, zatytułowany *Z czego dawniej miednice robiono. Zmiany znaczenia wyrazów* nie rozpoczyna się pogadanką odautorską o charakterze informacyjnym. Funkcję wprowadzenia spełnia tutaj obszernie ćwiczenie dla ucznia:

„Przed nami kilka niewielkich fragmentów pochodzących z tekstu *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza. Z tych fragmentów wydobyte zostały niektóre wyrazy. Wszystkie one są nam znane, są to wyrazy zrozumiałe dla znającego język polski. Znamy współczesne znaczenie tych wyrazów. Przypatrzmy się im bliżej. Czytając uważnie poszczególne fragmenty tekstu pochodzącego z XIX wieku, ustal ówczesne znaczenie wyróżnionych wyrazów. Obok każdego podaj znaczenie współczesne wraz z ilustrującym je kontekstem:

*Sama biała i w długą bieliznę ubrana
Kręci się jak bijąca wśród kwiatów fontanna.*

Bielizna – biały ubiór kobiecy

Dziś: ubranie noszone bezpośrednio na ciele pod innym ubraniem”³⁸¹.

³⁷⁹ *Ibidem*, s. 102–105.

³⁸⁰ Oczywiście jest, że podobieństwo podręczników do klasy drugiej i trzeciej z serii *Do Itaki* wynika z faktu, iż są one tego samego autorstwa. Książka do klasy pierwszej znacznie się różni – została bowiem napisana przez inny zespół (ten, który napisał również książki do kształcenia literackiego z tej serii). Skupiona jest na doskonaleniu umiejętności sprawnego wypowiedzania się i na podstawowych informacjach teoretycznych o systemie językowym. Zob.: T. Garsztko, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Lekcje żywego języka. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla klasy pierwszej gimnazjum*. Kraków 1999.

³⁸¹ A. Skudrzykowa, K. Urban, *Buszując w zdaniu. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla klasy trzeciej gimnazjum*. Kraków 2001, s. 63–64.

Prócz podanego przykładu w ćwiczeniu tym znajduje się jeszcze osiem fragmentów *Pana Tadeusza*, których celem jest uzmysłowienie gimnazjaliście historycznej zmienności znaczenia wyrazów. Pod ćwiczeniem został sformułowany wniosek o różnicy między realnym a etymologicznym znaczeniem wyrazu. Odwrócenie tradycyjnego układu elementów rozdziału, to znaczy usytuowanie na pierwszym miejscu ćwiczenia, a dopiero potem krótkiego wykładu, spowodowało, iż uczeń ma możliwość samodzielnego obserwowania zjawisk językowych oraz odkrywania rozmaitych zależności. Należy tu również odnotować próbę integracji kształcenia językowego z literackim. Wykorzystanie fragmentów *Pana Tadeusza* dało naturalny kontekst historyczny dla omawianego zagadnienia zmienności wyrazów. Ćwiczenie to pokazało, że literatura jest swoistym archiwum, w którym zapisane są informacje o dawnym języku i jego związku z kulturą. Podobnie integrującą funkcję ma inne ćwiczenie z analizowanego rozdziału, które przywołuje fragment *Rozmowy mistrza Polikarpa ze Śmiercią*, aby ukazać przesunięcie semantyczne słowa miednica³⁸².

W końcowej części rozdziału *Z czego dawniej miednice robiono* podano definicję etymologii, rozróżniając ją od etymologii ludowej. Znajduje się tu również wyodrębniona znacząco część podręcznika, pt. *Ze skarbcza kultury*, w której umieszczono dwa fragmenty opracowania Władysława Kopalińskiego *Kot w worku, czyli z dziejów powiedzeń i nazw* – objaśnienie etymologii słowa „kulig” oraz znaczenia słowa „złoty”. Fragmenty dobrano w ten sposób, że ukazują one związek między językiem i kulturą. Ten element podręcznika spełnić ma funkcję motywacyjną, zainteresować ucznia poruszonymi w rozdziale zagadnieniami oraz wyjaśnić na konkretnym przykładzie, czym zajmuje się definiowana wyżej etymologia.

Inny rozdział podręcznika do klasy trzeciej z serii *Do Itaki* rozpatruje zagadnienie zależności językowo-kulturowych na przykładzie stereotypów. Chodzi tu o rozdział *Jacy są? Stereotyp w języku i kulturze*. Rozpoczyna się on wierszem *Pacierze polskie* Jerzego Szperkowicza traktującym o stereotypowym wyobrażeniu różnych narodowości. Na podstawie tego tekstu polecono uczniowi wykonanie dwóch ćwiczeń – pierwsze polega na wypisaniu pojawiających się w wierszu nazw narodowości i państw, drugie zaś na dopisaniu charakteryzujących je cech. Mamy tu znów, podobnie jak w poprzednio omawianym rozdziale, integrację wewnątrzprzedmiotową. Dopelnieniem dwóch początkowych ćwiczeń jest kolejne, polegające na scharakteryzowaniu Szwajcara, Szkota i Anglika. Sens wykonywania tych ćwiczeń objaśniono w umieszczonych pod nimi słowach do ucznia: „Jeśli porównacie między sobą wyniki waszej pracy, przekonacie się, że wasza wiedza

³⁸² *Ibidem*, s. 65.

o cechach charakteru przedstawicieli różnych narodów jest podobna. Skąd znamy cechy charakteru narodów, z którymi nigdy się osobiście nie zetknęliśmy? (...). Ucząc się języka, uczymy się oczywiście jego gramatyki, jego wyrazów, ich znaczeń słownikowych, ale także przejmujemy utrwalone w danej kulturze wyobrażenia zjawisk, ludzi, rzeczy i opinii o nich. Te opinie nie są konieczne przez nas sprawdzane, są utrwalone w kulturze, utrwalone w języku, przejmujemy je bezwiednie. Nazywa się je stereotypami (...)³⁸³. Kolejne ćwiczenie dla ucznia ma stać się egzemplifikacją tych słów:

„Do podanych nazw dopisz cechy charakteryzujące: Słońce, Księżyc, brat, matka, góral, poznaniak, (...), koń, pies, (...), uczony, polityk”³⁸⁴.

Można tu skonstatować, że nadrzędnym celem tego rozdziału jest ukazanie roli stereotypu w językowym obrazie świata każdego człowieka – stereotyp porządkuje i segmentuje wiedzę o rzeczywistości. Autorzy podręcznika ostrzegli tutaj przed nadmiernym zaufaniem do stereotypowych opinii – w ramce opatrzonej nakazem *Zapamiętaj!*: „Stereotypy z jednej strony ułatwiają orientację w złożonym świecie, włączając jednostkę do wspólnoty językowej i kulturowej, z drugiej jednak – opisują rzeczywistość w sposób uproszczony, co może przeszkadzać w porozumiewaniu się między ludźmi. Zwłaszcza kiedy stereotyp łączy się z uprzedzeniami, wiedzą przyjmowaną bezkrytycznie”³⁸⁵. Ta uwaga poszerza rozważania językowo-kulturowe o aspekt etyczny. Rozdział pełni zatem funkcję wychowawczą.

Należy odnotować, że omówiony rozdział posiada niebagatelny aspekt motywacyjny. Aby zainteresować gimnazjalistów zagadnieniem stereotypów funkcjonujących w języku i kulturze, autorzy przywołali znany dowcip o Szkotach opierający się na głównej stereotypowej cesze tego narodu, mianowicie skąpstwie. Aspekt ludyczny potęguje tutaj oddziaływanie czynnika motywującego.

Podobnie jak seria *Do Itaki*, podręczniki Anity Gis z serii *Zrozumieć słowo* nie mają charakteru kulturoznawczego, niemniej jednak w książce do klasy drugiej³⁸⁶ znajdują się pewne sygnały takiego ujęcia. Należy tu zaznaczyć, że głównym celem tego cyklu jest doskonalenie kompetencji komunikacyjnej zarówno w mowie, jak i piśmie (służą temu znajdujące się w podręczniku do każdej z klas rozdziały: *Czytanie, Mówienie i słuchanie, Pisanie*) oraz przekazanie informacji z zakresu nauki o języku (*Słownictwo i słowotwórstwo, Frazeologia, Fonetyka*).

³⁸³ *Ibidem*, s. 70.

³⁸⁴ *Ibidem*, s. 71.

³⁸⁵ *Ibidem*, s. 72.

³⁸⁶ A. Gis, *Zrozumieć słowo. Podręcznik do kształcenia językowego. Klasa 2*. Poznań 2000, s. 120–121.

W omawianym podręczniku znajduje się bardzo interesujące ćwiczenie. Jest ono jedynym elementem podrozdziału *Frazeologia i historia*, wchodzącego w skład rozdziału *Frazeologia*. W rozbudowanym zadaniu ukazującym związki języka z historią materiał badawczy został podzielony na trzy części – pierwsza zawiera 12 związków wyrazowych (np. *miecz Damoklesa*), druga ich współczesne rozumienie (czyli w tym wypadku jest to *symbol grożącego stale niebezpieczeństwa*), zaś trzecia informację o ich pochodzeniu, czyli krótką notkę historyczną. Zadanie polega na tym, by połączyć frazeologizm z właściwym znaczeniem i odpowiednią do niego informacją. Konstrukcja tego ćwiczenia zakłada rezygnację z umieszczenia w podręczniku wykładu na temat związków językowo-historycznych; uczeń zdobywa informacje w trakcie wykonywania zadania, są one integralnym jego elementem. Ćwiczenie to w oryginalny sposób realizuje zatem ogólnodydaktyczną zasadę wiązania teorii z praktyką, przy czym umiejętność kojarzenia faktów i logicznego myślenia stała się w nim środkiem do odkrywania relacji między językiem a historią.

Kolejną próbę opisu tych językowo-historycznych relacji odnajdujemy w narracji podrozdziału *Zapóżyczenia*, wchodzącego w obręb zagadnień z zakresu słownictwa i słowotwórstwa: „Handel, wojny, kontakty kulturalne i naukowe powodują przechodzenie wyrazów i konstrukcji gramatycznych z jednego języka do drugiego (...). W różnych okresach historycznych oddziaływały na polszczyznę różne języki, świadczące o intensywności kontaktów z przedstawicielami danych społeczeństw lub kultur”³⁸⁷. Przypisane do tego działu ćwiczenia nie składają już do refleksji nad związkami między językiem a dziejami narodu, ich celem jest bowiem albo odtworzenie treści rozdziału, albo kształcenie umiejętności pisania krótkiego tekstu z wykorzystaniem zapożyczeń.

Podręcznik Janiny Dietrich i Alicji Zatorskiej *Ślad na fali* to próba ujęcia w jednej książce zagadnień językowych oraz literackich. Tej kompilacji nie można jednak nazwać integracją. W podręczniku dla klasy pierwszej³⁸⁸ kwestie językowe istnieją w jednym oddzielnym fragmencie ostatniego rozdziału zatytułowanego *Kalejdoskop*. Wśród sugerujących różnorodność pozostałych podrozdziałów (*Oblicza sławy*, *Z mroków przeszłości*, *Wokół sceny*, *W świecie filmu*, *Wśród książek*) ten językowy nosi tytuł *Kłopoty z polszczyzną*, a jego brzmienie już na samym wstępie sugeruje nachylenie praktyczno-normatywne. W części zatytułowanej *Język się zmienia* przedrukowano artykuł *Pokaż język* z „Gazety Wyborczej” dotyczący masowego zapożyczania słów z języka angielskiego i badający przyczyny tego zjawiska. Ćwiczenia znajdujące się pod tekstem nie składają jednak do refleksji nad

³⁸⁷ *Ibidem*, s. 108.

³⁸⁸ J. Dietrich, A. Zacharska, *Ślad na fali. Język polski w gimnazjum. Klasa 1*. Warszawa 1999.

związkiem języka z życiem społeczeństwa, są bardzo odtwórcze i nieskomplikowane, czasem ich funkcja jest niejasna, np.:

„(...) Dokończ zapis, pamiętając, by wyraz określający znalazł się po wyrazie określanym: kinderniespodzianka (sic!) – niespodzianka dla (...)” lub „Dlaczego używa się obcej nazwy „butik” zamiast polskiego odpowiednika mały sklep odzieżowy”³⁸⁹.

Praktyczno-normatywny cel umieszczonych w podręczniku *Ślad na fali* zadań językowych uwidacznia się w kolejnej części, *Sprzątamy język polski*, zawierającej wywiad z Józefem Bubakiem na temat „oczyszczania” polszczyzny z zapożyczeń, a pod nim ćwiczenia z zakresu kultury języka. Autorki podręcznika, w przeważającym stopniu literackiego, pominęły zupełnie teoretyczny aspekt nauki o języku, skupiły się na zagadnieniach poprawności językowej.

Oprócz podręczników gimnazjalnych, w których odnaleźć można zagadnienia związane z ukrytym w języku obrazem kultury, należy również wspomnieć o serii *Czytam świat*. Ten cykl charakteryzuje się i wyróżnia przewagą partii ćwiczeniowych nad częścią teoretyczną, co zmusza gimnazjalistę do dużej samodzielności. W podręcznikach tych znajdują się głównie zagadnienia komunikacji językowej oraz elementy gramatyki opisowej, ale uwagę zwraca znajdujący się w podręczniku do klasy drugiej rozdział *Retoryka*, który akcentuje dość wyraźnie związki zachodzące między sztuką porozumiewania się a kulturą.

Rozdział ten rozpoczyna się – bez żadnego wstępu teoretycznego – zadaniem dla ucznia polegającym na odnalezieniu w słowniku języka polskiego i słowniku wyrazów obcych definicji pojęcia „retoryka”. Ta samodzielnie wyszukana informacja ma pomóc gimnazjaliście w rozwiązaniu kolejnego ćwiczenia integrującego kształcenie językowe z kulturowo-literackim:

„Podobno po raz pierwszy zastosował retorykę szatan w raju. Kogo i w jaki sposób przekonał? Jaki był tego skutek? Odszukaj odpowiedni fragment w Biblii”³⁹⁰.

Poszukiwanie i analiza celowości chwytów retorycznych w utworze literackim sprawiają, że celem tego ćwiczenia – dzięki integracji polonistycznych treści nauczania – jest doskonalenie kompetencji komunikacyjnej zsynchronizowane z doskonaleniem kompetencji kulturowej. Wiedza językowa na temat reguł komunikacyjnych jawi się tutaj niezbędnym warunkiem zrozumienia tekstu kultury.

Sygnalizowanie związków językowo-kulturowych możliwych do uchwycenia przez analizę środków retorycznych to jedyny element kulturoznawczy w językowych podręcznikach *Czytam świat*. Natomiast cały rozdział zajmujący się tą

³⁸⁹ *Ibidem*, s. 198.

³⁹⁰ A. Krzyczkowska, R. Starz, E. Szpak, *Czytam świat. Człowiek i język. Klasa 2*. Kielce 2000, s. 5.

problematyką znajduje się w podręczniku do klasy trzeciej, ale przeznaczonym do kształcenia literackiego. Wyróżnia się on na tle serii, ponieważ zarówno książka do klasy pierwszej, jak i do drugiej, a po części również do trzeciej, to antologie rozmaitych tekstów literackich zgrupowanych wokół motywów tematycznych – na co wskazuje podtytuł cyklu: *Wypisy z wielkiej księgi kultury*.

Podręcznik do klasy trzeciej z serii *Czytam świat*³⁹¹ składa się z trzech dużych rozdziałów pt.: *Człowiek wobec problemów egzystencjalnych*; *Twórca wobec świata* i *Ja wobec kultury*. W tym ostatnim zdefiniowano: język jako podstawowy element kultury, ukazano jego zmienność i różnorodność – omówiona została problematyka języka komiksu i reklamy oraz języka młodzieżowego w kontekście kultury popularnej, podano przykład gwary góralskiej, skupiono się na procesach rozwojowych polszczyzny, uwzględniono też informacje o zachowanym w języku dziedzictwie przeszłości: „Słowa określają, definiują. Jeśli znamy ich etymologię (pochodzenie), to znaczenie staje się bogatsze. Przekonaj się, co można wyczytać ze słowa. Jak podaje W. Kopaliniński w *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* słowo «muzeum» pochodzi od greckiego terminu *mouseion*, oznaczającego świątynię Muz (...). Pierwotnie musiało więc nazywać miejsce, gdzie przechowywano twory różnych sztuk, będące czymś wyjątkowym, wręcz świętym dla tych, którzy je gromadzili. Dziś w muzeum przechowuje się nie tylko dzieła sztuki, lecz także pamiątki historyczne i inne zabytki przeszłości. Pierwotne znaczenie słowa «muzeum» uległo więc zmianie. Zapamiętaj, że język rozwija się nie tylko dlatego, iż wciąż przybywa nam nowych pojęć, ale też dlatego, że zmienia się znaczenie słów istniejących. Posługując się słownikiem wyrazów obcych, wskaż źródłosłowy terminów: biblioteka, teatr (...) oraz rozważ sens, jaki się w nich kryje»³⁹².

Celem kompilacji odautorskiego wykładu i ćwiczenia słownikowego jest skłonienie ucznia do refleksji nad zmiennością systemu językowego oraz przekonanie go, że etymologia pozwala na odczytanie ukrytych w języku informacji o przeszłości. Trzeba jednakże stwierdzić, że w podręczniku poruszony został zaledwie jeden z aspektów kulturowej teorii języka, a obserwacja zależności zachodzących między językiem a kulturą wydaje się być mocno ograniczona.

Podsumowując dotychczasowe rozważania o podręcznikach gimnazjalnych, należy stwierdzić, iż występujące w nich zagadnienia kulturoznawcze mają charakter epizodyczny. Wynika to zapewne z faktu, że ich autorzy główny cel kształcenia językowego w gimnazjum upatrują w doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej. W niektórych podręcznikach widać próby łączenia treści z zakresu

³⁹¹ C. Antosik, A. Biała, A. Krawczyk, K. Staszewska, *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy III gimnazjum*. Kielce 2001.

³⁹² *Ibidem*, s. 135.

kulturowej teorii języka z kształceniem komunikacyjnym. Jest to zabieg trudny, ponieważ odkrywanie obrazu kultury zaszyfrowanego w języku wiąże się raczej z teoretyczno-poznawczym celem kształcenia, zaś usprawnianie porozumiewania się wchodzi w zakres praktyki językowej. Pojawiają się jednakże w podręcznikach gimnazjalnych zagadnienia kulturoznawcze – mimo charakteru incydentalnego pełnią one niebagatelną funkcję motywacyjną, skłaniają ucznia do zainteresowania się kulturowym aspektem języka.

2. Podręczniki licealne

Liczba dostępnych na rynku po roku 1999 licealnych podręczników do kształcenia językowego jest większa niż liczba podręczników gimnazjalnych, można je natomiast podzielić według tych samych kategorii – na takie, które służą wyłącznie do nauki o języku oraz te, które łączą w jednej pozycji zagadnienia literackie i językowe. Są ponadto podręczniki, które nie dzielą omawianych treści na etapy kształcenia oraz serie składające się z trzech książek przeznaczonych do poszczególnych klas.

Podręcznik Jadwigi Kowalikowej i Urszuli Żydek-Bednarczuk *Współczesna polszczyzna*³⁹³ zawiera zakres wiedzy gramatycznej przeznaczony dla szkół średnich, bez podziału na poszczególne klasy. Ta obszerna w związku z tym książka składa się z dziewięciu dużych rozdziałów, zatytułowanych kolejno: *Język polski narzędziem porozumiewania się; Tworzywo wypowiedzi – słownictwo i frazeologia; O budowie składniowej wypowiedzi; Funkcje i formy wypowiedzi; Sztuka mówienia i pisania, Rozumienie tekstów pisanych i mówionych, Polszczyzna w rozwoju, Język poprawny, piękny, uczciwy* oraz *Mały poradnik językowy*. Każdy z tych rozdziałów składa się z mniejszych podrozdziałów, konstruowanych według takiego samego, trzyczęściowego schematu: najpierw znajduje się część A – „Wiadomości”, potem B – „Ćwiczenia”, a na końcu część C – „Wnioski i wskazówki”.

Rozdział siódmy podręcznika, *Polszczyzna w rozwoju*, ukazuje związki języka z kulturą narodu. Prócz fonetycznych, słowotwórczych, fleksyjnych i składniowych zmian w języku, jakie dokonały się na przełomie wieków, autorki mówią o zmianach w obrębie słownictwa oraz o kulturowym aspekcie związków frazeologicznych. Jeden z podrozdziałów noszący tytuł *Rozwój słownictwa i frazeologii* zawiera tezę: „Swoją podstawowy zakres słownictwa polszczyzna odziedziczyła z języka prasłowiańskiego. Ten jej najbardziej otwarty na rozwój składnik wzbogacał się i kształtował w ciągu wieków, nadążając za potrzebami komunikacyjnymi,

³⁹³ J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Współczesna polszczyzna. Podręcznik języka polskiego dla szkół średnich*. Kraków 1999.

jakie stwarzało życie społeczne, gospodarcze, polityczne i kulturalne narodu”³⁹⁴. Autorki kładą nacisk na zależność zachodzącą między językiem a życiem narodu, wymieniają cztery rodzaje zmian dokonujących się w leksyce: powstawanie nowych wyrazów (neologizmów), zapożyczanie wyrazów, zmiany pierwotnego znaczenia słów oraz wychodzenie z codziennego użycia i przechodzenie wyrazów do kategorii archaizmów. Niewątpliwie kulturoznawczy charakter ma część dotycząca zapożyczeń, w której ukazano falowe ich przedostawanie się do języka polskiego, kolejno: z czeskiego, niemieckiego, węgierskiego, rosyjskiego, tatarskiego, tureckiego, włoskiego, francuskiego, rosyjskiego i angielskiego. Oto fragmenty komentarza: „Wraz z rozwojem miast oraz przybywaniem osadników z zachodu na wyludnione – w wyniku najazdu Tatarów – ziemie napłynęło do polszczyzny mnóstwo wyrazów niemieckich. (...). Profrancuska polityka w XVII wieku (królowa Marysieńka na polskim tronie!) znalazła i pozostawiła ślady w postaci słów zapożyczonych z języka francuskiego (...). Człowiek dobrze wychowany i wykształcony powinien był mówić i pisać po francusku”³⁹⁵.

Podsumowaniem tak ujętej informacji o związkach zapożyczeń z dziejami i kulturą społeczności uczyniono dwa ćwiczenia dla ucznia:

„Przeczytaj uważnie wyrazy uporządkowane w czterech grupach i określ, z jakich języków się one wywodzą:

- a) *majster, szlafrok, czynsz;*
- b) *edukacja, sygnatura, kolumna;*
- c) *stres, trening, start, brydż;*
- d) *asortyment, abonament, atelier, makijaż.*

Co oznaczają słowa: *sponsor, kredyt, orbita, satelita, obligacja, fiskus, rywalizacja?* Podaj ich polskie odpowiedniki”³⁹⁶.

Pierwsze z ćwiczeń pozwala uczniowi na wykorzystanie zdobytych informacji dotyczących historii zapożyczeń, natomiast drugie wiąże się z realiami współczesnymi, a więc uświadamia, że zapożyczanie wyrazów to proces stale obecny w języku polskim.

Mimo że podręcznikowa część dotycząca zapożyczeń uzmysławia związki językowo-kulturowe, to wnioskiem uczyniono myśl nie z zakresu kulturowej teorii języka, ale raczej kultury języka. Autorki niespodziewanie zakończyły wywód przykazaniem, że z zasobu zapożyczeń można i trzeba korzystać, pamiętając jednak o tym, by zawsze sięgać najpierw po słowo rodzime.

³⁹⁴ *Ibidem*, s. 298.

³⁹⁵ *Ibidem*, s. 302–303.

³⁹⁶ *Ibidem*, s. 304.

Na związki zachodzące między językiem a kulturą zwraca uczniowi uwagę kolejna część podręcznika mówiąca o zmianach znaczenia wyrazów rodzimych. Rejestruje ona semantyczne przekształcenia następujących wyrazów: *matka*, *maciora*, *ojczyzna*, *dziedzina*, *afekt*, *mierny*, *nikczemny*, *pośledni*, *bielizna*, *miednica*, objaśniając je na przykład w ten sposób: „Słowo *ojczyzna* odnosiło się niegdyś do majątku odziedziczonego po *ojcu*, podobnie jak *dziedzina* do posiadłości *dzia- da*, do ziemi otrzymanej w spadku po dziadach. *Afekt* – to pierwotnie *uczucie*. Obecnie zakres tego wyrazu uległ zawężeniu”³⁹⁷. Analiza etymologicznego źródłosłowa służy ukazaniu zmian językowych związanych ze zmieniającymi się warunkami życia narodu.

Do tego zespołu zagadnień przypisano cztery ćwiczenia dla ucznia. Oto przykłady:

„Dawniej wyraz *złodziej* oznaczał osobę, która zło działa, czyli czyni zło. A jak jest dzisiaj? (...).

Rzeczownik *opona* oznaczał niegdyś ozdobną tkaninę, zasłonę. Jakie jest jego współczesne znaczenie? (...)

³⁹⁸

Celem tych ćwiczeń jest uświadomienie uczniowi, że zmiana znaczenia wyrazu jest związana ze zmianami warunków życia społeczeństwa. Semantyczny aspekt słowa może również wiele powiedzieć o mentalności narodu, co autorki potwierdzają we wniosku: „Śledzenie losu polskich wyrazów to bardzo interesujące zajęcie. Wzbogaca ono nie tylko wiedzę o języku, lecz dostarcza wielu informacji o życiu społeczeństwa, jego kulturze, przemianach obyczajowych, historii”³⁹⁹.

Możliwość poznawania kultury poprzez język uzmysławia uczniowi w szczególności część podręcznika zatytułowana *Stare i nowsze związki frazeologiczne*. Zawiera ona takie informacje: „Do naszych czasów przetrwało wiele starych związków frazeologicznych, mimo iż rzeczywistość, która je zrodziła i do której się odwołują, odeszła w przeszłość. Czytamy wciąż książkę *od deski do deski*, chociaż dzisiaj nikt nie robi okładek drewnianych. (...). Związki frazeologiczne to kopalnia wiedzy o przeszłości, kulturze materialnej i duchowej narodu. (...). Związki frazeologiczne odzwierciedlają dawne życie dworskie, ziemiańskie, chłopskie i mieszczańskie. Wiele z nich odnosi się do popularnego zajęcia szlachty – *myślistwa* – np. *być na tropie*; *zbić z tropu*; *strzelić, a nie nabić*”⁴⁰⁰. Widać zatem, iż ta część podręcznika zawiera dobitne tezy kulturoznawcze, zakładające, że we frazeologicznej warstwie języka są zawarte informacje z przeszłości. Tę wiedzę uczeń

³⁹⁷ *Ibidem*, s. 305.

³⁹⁸ *Ibidem*, s. 306.

³⁹⁹ *Ibidem*, s. 309.

⁴⁰⁰ *Ibidem*.

ma szansę wykorzystać w trzech z sześciu przeznaczonych do tego podrozdziału ćwiczeniach. Jedno z nich, przykładowe, ma taką formułę:

„Które z podanych związków frazeologicznych wiążą się z: obyczajowością rycersko-szlachecką, pracą rolnika, życiem w mieście:

- *kruszyć o coś kopię, wysadzić z siodła, podjąć rękawicę, odstąpić przyłbicę,*
- *orać jak wół, zrzucić jarzmo, młócić słomę,*
- *robić coś na jedno kopyto, cienko prząść, wygarbować komuś skórę.*

Jakie jest znaczenie każdego z wymienionych związków?”⁴⁰¹.

Ćwiczenie to uzmysławia, że źródłem wielu współcześnie funkcjonujących w polszczyźnie związków frazeologicznych jest miniona już rzeczywistość i że w związku z tym we frazeologizmach zawiera się obraz dawnej kultury materialnej, jak i duchowej, zwyczajów oraz obyczajów.

Autorki podręcznika *Współczesna polszczyzna* pokazują licealiście w rozdziale *Ogólne tendencje rozwojowe we współczesnej polszczyźnie*, że zapisywanie się w języku informacji historyczno-kulturowych to proces ciągły. Tłumaczą one – „(...) zmiany dokonujące się obecnie wynikają, podobnie jak i w przeszłości, z konieczności nadążania za wyzwaniem komunikacyjnymi, jakie niesie ze sobą życie, oraz z potrzeby uwzględniania nowych warunków, w jakich odbywa się proces porozumiewania się”⁴⁰². Wymieniają cztery tendencje rozwojowe we współczesnym języku polskim: dążenie do ujednoczenia języka, dążenie do oszczędzania wysiłku, dążenie do precyzji i wyrazistości informacji oraz dążenie do uzupełniania zasobu językowego. Pod koniec tej części podręcznika znajduje się aż szesnaście ćwiczeń uświadamiających występowanie tych tendencji w języku, np.:

„Obecnie coraz mniej ludzi mieszkających na wsi mówi tylko gwarą. Język ogólny upowszechnia się pod wpływem telewizji, radia, prasy i oczywiście, jak dawniej, szkoły i urzędu. Która z wymienionych wyżej tendencji uwidacznia się za pośrednictwem tego zjawiska? (...).

Przekształcanie się nazw dwuwyrazowych w pojedyncze słowa, np. *samolot odrzutowy* – *odrzutowiec*, *liceum ogólnokształcące* – *ogólniak*, *zadanie klasowe* – *klasówka* to przejaw dążenia do”⁴⁰³.

Pomimo iż omówiony rozdział zawiera treści kulturoznawcze, to jego podsumowanie nie wskazuje na ścisłe zależności językowo-kulturowe, ale znów zwraca uwagę na kwestie normatywne. Wnioskiem z tej części podręcznika

⁴⁰¹ *Ibidem*, s. 310.

⁴⁰² *Ibidem*, s. 313.

⁴⁰³ *Ibidem*.

jest uwaga, iż „tendencje obserwowane w rozwoju współczesnej polszczyzny rodzą zjawiska, które wymagają oceny z punktu widzenia obowiązujących norm poprawnościowych”⁴⁰⁴.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy stwierdzić, iż podręcznik *Współczesna polszczyzna* jest w przeważającej części ukierunkowany na doskonalenie kompetencji komunikacyjnej, choć zawiera także pewne treści kulturoznawcze. Ukazuje ściśle związki zachodzące między językiem a kulturą odzwierciedlające się w leksyce i frazeologizmach, oraz gromadzi sporo ćwiczeń dla ucznia eksponujących to zjawisko. Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że wnioski umieszczone pod koniec podrozdziałów kierują się w stronę praktyczno-normatywnego aspektu zjawisk językowych, obserwowanych na tle przemian kultury. Być może autorki zamierzały w ten sposób zintegrować kulturową teorię języka z doskonaleniem kompetencji komunikacyjnej.

Potwierdzeniem takiego zamysłu jest w omawianym podręczniku na pewno formuła rozdziału *Retoryka w komunikacji językowej*. Zamieszczone w nim ćwiczenie przypomina pod względem koncepcji cytowane wcześniej zadanie z gimnazjalnego podręcznika *Czytam świat*, podobnie bowiem uzmysławia, że tekst literacki to komunikat językowy: „Hymn narodowy jest częściowo utworem retorycznym. (...). Znajdź w tekście wykładniki stylu retorycznego, oddziaływające na wolę i uczucia, na przykład: «będziem Polakami», «kiedy my żyjemy»”⁴⁰⁵.

Retoryka jawi się tutaj nie tylko jako element integrujący kształcenie językowe z kulturowo-literackim, ale również dziedzina wiedzy o języku otwierająca możliwość jednoczesnego doskonalenia kompetencji kulturowej i komunikacyjnej.

Perspektywy takiej symbiozy pokazane zostały bardziej zdecydowanie w innym podręczniku przeznaczonym dla liceum, bez podziału na poszczególne klasy, mianowicie w *Mówię, więc jestem*⁴⁰⁶. Już we wstępie autorzy, objaśniając tytuł swojej książki, zaznaczają, iż język to środek komunikacji oraz składnik kultury: „Nasz podręcznik przeznaczamy właśnie dla ludzi myślących, skłonnych do racjonalnego namysłu nad swoim miejscem w kulturze świata i swojego narodu. Język zaś stanowi podstawę tej kultury. Powiada się, że naród żyje, dopóki żyje jego język, a ten może żyć tylko dzięki troskliwemu i rozumnemu posługiwaniu się nim przez użytkowników”⁴⁰⁷. W związku z tym autorzy nadrzędnym celem podręcznika uczynili usprawnianie umiejętności posługiwania się językiem. Wspominają jednak jeszcze o innym celu – tym, który „związany jest również z głębszym zastanowieniem się nad językiem, ale tym razem traktowanym jako przedmiot refleksji,

⁴⁰⁴ *Ibidem*, s. 316.

⁴⁰⁵ *Ibidem*, s. 223.

⁴⁰⁶ H. i T. Zgólkowie, *Mówię, więc jestem. Podręcznik języka polskiego dla licealistów*. Kraków 2001.

⁴⁰⁷ *Ibidem*, s. 7.

a nie tylko narzędzie komunikacji⁴⁰⁸. Można zatem wnioskować, iż w podręczniku *Mówię, więc jestem* dokonuje się próby syntezy teoretyczno-poznawczego z praktyczno-normatywnym ujęciem treści kształcenia językowego. Istotna jest w nim refleksja nad językiem jako ważnym elementem kultury.

Trzeba tu jednakże zauważyć, że w przeważającej części podręcznik służy doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej. Składa się z ośmiu działów: *Znak – język – komunikacja językowa; Wersje i odmiany języka; Polszczyzna poprawna; Retoryczna sztuka korzystania z języka; Język wobec prawdy, dobra i piękna; Dzieje polszczyzny; Polszczyzna we współczesnej wieży Babel; Uzupełnienia (dla dociekliwych)*. Same już tytuły poszczególnych działów wskazują na komunikacyjny aspekt prezentowanej w nich problematyki, jednakże sposób ujęcia treści pozwolił na przenikanie się zagadnień komunikacyjnych i kulturoznawczych. Zabieg ten stał się koncepcyjną dominantą dla realizacji zagadnienia językowego obrazu świata.

W części trzeciej podręcznika znajdują się rozdziały: *Poprawność porozumiewania się; Pisanie i mówienie – kłopoty i pułapki; Wieloznaczność i jednoznaczność wyrazów; Budowanie wypowiedzi i tekstu oraz Wzbogacanie słownictwa*. W tym ostatnim umieszczono podrozdział zatytułowany *Słowa nadrzędne i podrzędne. Pola semantyczne wyrazów*. Została tu omówiona kwestia językowego obrazu świata w aspekcie komunikacyjnym, a wprowadzeniem w temat i pretekstem rozważań uczyniono objaśnienie pojęcia pola semantycznego. Oto fragment podręcznikowej narracji: „Kategoria pól semantycznych jest szczególnie przydatna w rozważaniach nad językowym obrazem świata. Dawno już spostrzeżono, że nazywanie poszczególnych elementów rzeczywistości za pomocą słów ma charakter twórczy. «Nazwać» znaczy bowiem «rozpoznać», «odróżnić od innych rzeczy» (...). W świecie dostrzegamy przede wszystkim to, co możemy nazwać. Znany aforyzm Ludwiga Wittgensteina głosi: «Granice mojego języka są granicami mojego świata». Można tę maksymę interpretować na dwa różne sposoby. Jednym z nich jest sugestia wzbogacania języka własnego, prywatnego, zwłaszcza w zakresie słownictwa poklasyfikowanego na różne pola wyrazowe. Sprzyja temu edukacja szkolna (...). Z drugiej jednak strony, aforyzm Wittgensteina sugeruje również, że jesteśmy skazani na język, jakim się posługujemy. Postrzegamy świat w takich kategoriach, jakie są możliwe do opisanego za pomocą słów polskich (...). A przecież obok są inne języki i inne odmiany ojczystego języka, z których każda pozwala inaczej postrzegać świat. Stąd biorą się kłopoty tłumaczy – kłopoty komunikacyjne (...)⁴⁰⁹.

⁴⁰⁸ *Ibidem*.

⁴⁰⁹ *Ibidem*, s. 147–148.

Łatwo tu zauważyć, iż słowa austriackiego filozofa, prekursora w dziedzinie badań nad językowym obrazem świata stanowią istotny czynnik mający motywować licealistę do powiększania zasobu słownictwa. Podobną formułą charakteryzuje się rozdział zatytułowany *Językowy obraz świata* znajdujący się w części *Polszczyzna we współczesnej wieży Babel*, stanowiący kontynuację poprzednio omówionego. Tu rozpatruje się problem wielości językowych obrazów świata w kontekście doskonalenia kompetencji komunikacyjnej: „Istotne i cenne jest zwłaszcza to, że każdy z języków wytwarza swój specyficzny, niepowtarzalny obraz rzeczywistości (...). Konstrukcje takich językowych obrazów świata, w których sposób wyodrębniania podstawowych kategorii jest różny i specyficzny dla języka, powodują przynajmniej dwa rodzaje komplikacji. Pierwszy dotyczy skuteczności komunikacyjnej, czyli tożsamości sensów nadawanych i odbieranych. (...). O niemowlęciu angielskim nie można powiedzieć *ono (it)*, należy użyć koniecznie *ona (she)* albo *on (he)* (...). Najlepszym przykładem podobnych kłopotów może być jednak odmienny sposób wyrażania grzeczności w różnych językach (...). Znajomość tego rodzaju zasad komunikacji jest niezbędna po to, aby skutecznie i bez kompromitacji posługiwać się określonym językiem. Zasady te składają się na wiedzę, którą czasem nazywa się kompetencją komunikacyjną. Jest to uzupełnienie czy poszerzenie kompetencji językowej”⁴¹⁰.

Autorzy podręcznika sugerują, że wiedza gramatyczna pozwalająca na budowanie poprawnych składniowo zdań nie jest wystarczająca dla skutecznej komunikacji, należy bowiem posiadać wiedzę o kulturowych konwencjach posługiwania się językiem, czemu służy odkrywanie językowego obrazu świata. Formuła tego rozdziału prowokuje również refleksję na temat koncepcji kształcenia zawartej w podręczniku *Mówię, więc jestem*. Można bowiem wnioskować, że według jego autorów kształcenie to powinno polegać na łączeniu teorii języka z praktyką posługiwania się nim. Czynnikiem scalającym aspekt teoretyczno-poznawczy z praktyczno-normatywnym są w tym wypadku zagadnienia z zakresu kulturowej teorii języka – stanowiące element teoretycznej wiedzy językoznawczej tudzież podstawę sprawnej i skutecznej komunikacji.

Zgółkowo podejmują inną jeszcze próbę jednoczesnego kształtowania kompetencji kulturowej i komunikacyjnej. Jeden z rozdziałów ich podręcznika poświęcony jest retoryce. Poznanie zasad sztuki oratorskiej sprzyja rozwijaniu sprawności językowej, a także wprowadza uczniów w świat kultury – chwytły retoryczne związane są ściśle z utrwalonymi w tradycji wzorcami zachowań mownych, z etyką wypowiedzi. W związku z tym w omawianym podręczniku można znaleźć następujące ćwiczenie:

⁴¹⁰ *Ibidem*, s. 262–263.

„Przygotowujesz się jako adwokat do obrony swojego klienta przed sądem. Zgromadź możliwie wiele sposobów oddalania zarzutów oskarżyciela, uznając je za nieprawdziwe (ale nie chcąc powiedzieć wprost, że oskarżyciel kłamie) (...)”⁴¹¹.

W podręczniku *Mówię, więc jestem* retoryka łączy kształcenie językowe z kulturowym poprzez integrację nauki o języku z analizą literacką (w jednym ze swoich artykułów Tadeusz Zgółka stwierdził, że Wielka improwizacja nie może być poprawnie zinterpretowana bez wiedzy retorycznej⁴¹²). Autorzy pokazują, że literatura jest w stanie pomóc w przygotowaniu mowy, w komponowaniu ustnych wystąpień i wypowiedzi pisemnych. Literatura jest bowiem nie tylko bogatym skarbcem, gdzie można „poszukać motta, cytatu, aforyzmu, które ułatwią prowadzenie rozważań wokół już ustalonej idei głównej”⁴¹³, ale można w niej także odnaleźć gotowe wzory wypowiedzi, np. w zakresie sztuki epistolarnej. Widać zatem, iż w podręczniku Zgółków retoryka to koherentny składnik zintegrowanego kształcenia językowego i kulturowo-literackiego.

Kolejny podręcznik, zatytułowany *Mowa i życie*⁴¹⁴, podobnie jak ten wyżej omówiony, zawiera ogół wiedzy językowej przeznaczonej dla szkół średnich bez podziału na poszczególne klasy. Składa się z czterech obszernych części: *Język jest kodem; Język w działaniu, czyli jak się porozumiewamy; Wśród słów i znaczeń* oraz *Kultura wypowiedzi językowej*.

Kulturoznawczy wymiar tego podręcznika autorki zapowiadają już we wstępie: „*Mowa i życie* – tytuł ma oddać podstawowy zamysł podręcznika. Jest nim przybliżenie Czytelnikowi współczesności przez lepsze poznanie i głębsze rozumienie zależności między rzeczywistością i językiem. Zależność ta jest dość oczywista: z jednej strony poprzez język rzeczywistość poznajemy, dzięki niemu możemy ją opisać, wartościować, dzięki niemu możemy w niej działać, istnieć wśród innych ludzi; z drugiej strony język każdej epoki, sposób językowego działania są zawsze pochodną rzeczywistości tej epoki”⁴¹⁵. Autorki wyjaśniają w ten sposób sens podręcznikowego tytułu, który rzeczywiście wskazuje, że omawiane zagadnienia koncentrować się będą na związkach języka z życiem i przeszłością narodu.

Zgodnie ze wstępem w podręczniku *Mowa i życie* można odnaleźć sygnały kulturoznawczego myślenia o języku. W rozdziale piątym pierwszej części, pt. *Historyczna zmienność systemu językowego, czyli o elastycznej stabilności kodu*

⁴¹¹ *Ibidem*, s. 182.

⁴¹² T. Zgółka, *O potrzebie retoryki [w:] Kompetencje szkolnego polonisty, t. 2*, red. B. Chrzastowska. Warszawa 1997, s. 67.

⁴¹³ H. T. Zgółkowie, *Mówię, więc jestem, op. cit.*, s. 183.

⁴¹⁴ A. Skudrzykowa, K. Urban, *Mowa i życie. Kształcenie językowe. Język polski – ćwiczenia. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Klasy 1–3*. Kraków 2002.

⁴¹⁵ *Ibidem*, s. 5.

językowego, znajduje się podrozdział *System językowy zmienia się nadal* a w jego obrębie tak sformułowane zagadnienie: Życie wyrazów – słownictwo zapomniane i wychodzące z użycia, czyli archaizmy i archaizacja. Uwzględniono tutaj fragment tekstu Ewy Kołodziejczyk o dawnych określeniach członków rodziny, zawierający m.in. taką informację: „Ojciec i matka to zarówno dzisiaj, jak i dawniej – *rodzice*. Warto jednak wiedzieć, że rzeczownik *rodzic*, którym od niedawna niefortunnie określamy i matkę, i ojca, niegdyś oznaczał wyłącznie ojca. Matka od najdawniejszych czasów była *rodzicą*, co zaświadczone jest już w średniowiecznym hymnie o *Bogurodzicy*. Dzisiejszy ojciec to dawniej *ocięc*, a matka miała nieużywane obecnie warianty: *mać* (...), a także... *maciora*, używany dziś w zupełnie innym znaczeniu”⁴¹⁶. Mimo że głównym celem tego tekstu popularnonaukowego jest rejestracja archaicznych określeń stopni pokrewieństwa, takich jak *zelwica*, to znajdują się w nim przykłady zmiany znaczeń wyrazów współczesnych wraz z objaśnieniem ich etymologii. Jest to pewien sygnał dla ucznia, że język żyje i kryje w sobie informacje z przeszłości. Ta myśl potwierdza się w następującym ćwiczeniu:

„Jaki obraz rodziny przekazany został w tak bogatym zbiorze słownictwa opisującego rodzinne związki? (...)”⁴¹⁷.

Istotą tego ćwiczenia jest próba odtworzenia sposobu interpretowania rzeczywistości przez naszych przodków, a więc odkrywanie zależności zachodzących między językiem i kulturą. Kolejne zaś dotyczy relacji międzyludzkich we współczesnym świecie i ich odniesień w języku:

„Jakie znaczenie mają obecnie nazwy *ciocia* i *wujek*? W odniesieniu do kogo używasz ich teraz? Do kogo też zwracałeś się tak w dzieciństwie? Co ta zmiana znaczenia mówi o więziach w społeczeństwie nam współczesnym? Jakie znaczenie tych wyrazów notuje słownik?”⁴¹⁸.

To złożone z wielu pytań ćwiczenie pozwala na odkrycie fragmentu językowego obrazu współczesnych stosunków międzyludzkich i potwierdza zależności językowo-kulturowe.

Druga część omawianego rozdziału nosi tytuł *Wewnętrzno- i zewnętrznojęzykowe przyczyny zmian językowych*. Pierwsza grupa zagadnień znajdujących się w tym podrozdziale została opatrzona hasłem – zapowiedzią: *O tym, dlaczego język się zmienia*. Znajdują się tutaj fragmenty pięciu wypowiedzi językoznawców, mówiących o różnych przejawach ewolucji systemu językowego – część z nich

⁴¹⁶ *Ibidem*, s. 50–51.

⁴¹⁷ *Ibidem*, s. 51.

⁴¹⁸ *Ibidem*.

traktuje o zmianach konkretnych form językowych w obrębie składni i fleksji, inne natomiast, tak jak na przykład konkluzja Stanisława Szobera, że „(...) jako narzędzie porozumiewania się, język z jednej strony odbija w sobie nieustanne wzajemne przenikanie się różnorodnych warstw tworzących społeczeństwo, a z drugiej – odzwierciedla przeobrażenia, jakie z biegiem czasu zachodzą w duchowym i materialnym stanie kultury narodu”⁴¹⁹, dotyczą wpływających na język czynników zewnętrznych, pozajęzykowych. Autorki umożliwiły uczniowi wykorzystanie wniosków płynących z lektury tych wypowiedzi w czterech ćwiczeniach. Dwa pierwsze zadania mają charakter odtwórczy:

„Na podstawie przedstawionych tekstów ustalmy, jakie cechy językoznawcy przypisują językowi. Na jakie przyczyny zmian w systemie językowym wskazują? Uporządkujmy nasze obserwacje, dzieląc przyczyny zmian na zewnętrznojęzykowe oraz wewnętrznojęzykowe”⁴²⁰.

Warto tutaj zwrócić uwagę na sposób sterowania pracą umysłową ucznia. Podręcznikowy narrator zwraca się do ucznia w pierwszej osobie liczby mnogiej (*ustalmy, uporządkujmy*), tak jakby chciał zachęcić licealistę do wspólnego działania i zmotywować do wysiłku. Skutkiem wyboru takiej formy językowej jest wzbudzenie u ucznia poczucia, że nie jest on osamotniony w swojej pracy, a przede wszystkim – nie jest do niej zmuszany.

Ćwiczenia trzecie i czwarte nie mają już wyłącznie odtwórczego charakteru, pobudzają refleksję nad językiem:

„Jak sądzisz, które z przyczyn – zewnętrznojęzykowe czy wewnętrznojęzykowe – bardziej wpływają na zmianę współczesnej polszczyzny? Spróbuj ustalić te przyczyny. Który z poziomów systemu językowego rozwija się najdynamiczniej?”⁴²¹.

Forma tych ćwiczeń podkreśla podmiotowość ucznia, czyni go samodzielnym obserwatorem zjawisk językowych, akcentuje wagę jego zdania w omawianych kwestiach. Celem wszystkich zadań odnoszących się do cytowanych wypowiedzi językoznawczych jest obserwacja przez ucznia zmian systemu językowego, dokonujących się pod wpływem ewoluujących warunków społecznych i kulturowych. Można tu zatem stwierdzić, że ta część podręcznika ma dość wyraźne intencje kulturoznawcze.

Podobnie trzeba orzec o drugim zespole zagadnień znajdującym się w tym podrozdziale, a dotyczącym się tendencji rozwojowych współczesnej polszczyzny. Analogicznie jak poprzednio, znajduje się tu wypowiedź językoznawczego

⁴¹⁹ *Ibidem*, s. 61.

⁴²⁰ *Ibidem*, s. 62.

⁴²¹ *Ibidem*.

autorytetu, fragment eseju Stanisława Dubisza, który mówi o dwóch tendencjach przejawiających się we współczesnym języku: tendencji do wystarczalności i tendencji do ekonomiczności środków językowych. W tej części podręcznika znajduje się aż dziesięć ćwiczeń dla ucznia. Oto przykład:

„W polszczyźnie ogólnej coraz częściej funkcjonują nacechowane nazwy potoczne, które zastępują w niej dwuwyrazowe nazwy neutralne, np. *budżetówka* ← *sfera budżetowa*, *zabiegówka* ← *gabinet zabiegowy*, *zjazdówki* ← *narty zjazdowe*, *zręcznościówka* ← *gra zręcznościowa*, *przygodówka* ← *gra przygodowa*. Uzasadnij, dlaczego”⁴²².

Powyższe ćwiczenie uzmysławia, że współczesny język polski podlega wpływom rozmaitych tendencji wynikających ze zmieniających się nieustannie warunków życia. Konsekwencją wykonania tego zadania jest refleksja nad ciągłością ewolucji systemu językowego. Ćwiczenie to pozwala zauważyć, że język jest ściśle związany z życiem społeczności.

Związki języka z życiem i kulturą narodu uwidacznia też inny obszerny rozdział podręcznika *Mowa i życie*, zatytułowany *Wśród słów i znaczeń*. Pierwszy podrozdział o tytule *W jaki sposób zmienia się słownictwo* obejmuje takie zagadnienia, jak: neologizmy, neosemantyzmy, zapożyczenia i związki frazeologiczne. Można uznać, że ta część podręcznika ma wymiar kulturoznawczy, czego zapowiedź stanowić ma krótkie wprowadzenie podręcznikowego narratora: „Język podąża za rzeczywistością. Musi zatem stale uzupełniać swe zasoby słownikowe, by tę zmieniającą się rzeczywistość w każdym jej elemencie oznakować, opatrzyć etykietą – nazwać”⁴²³. Jednak ćwiczenia dla ucznia znajdujące się w tym rozdziale mają głównie charakter poprawnościowy i praktycznojęzykowy, w mniejszym natomiast stopniu zwracają uwagę na językowo-kulturowe relacje. Jako przykład może tu posłużyć ćwiczenie dotyczące neologizmów w polszczyźnie:

„Od niedawna w polskiej kulturze masowej zaczęto obchodzić dzień zakochanych – *walentynki*, w liczbie pojedynczej – *walentynka* to okolicznościowa kartka. Oceń poprawność i przydatność tych neologizmów”⁴²⁴.

Widać tutaj, że ćwiczenie koncentruje się raczej na kwestii czystości i kultury języka, nie zwracając uwagi na tło społeczne prezentowanego zjawiska językowego. Podobnie rzecz się ma w zadaniu z działu o zapożyczeniach:

„Oto kilka najnowszych zapożyczeń słownikowych z języka angielskiego. Zastanów się, które z nich uznasz za zbędne. Uzasadnij swoje stanowisko: *fast food*,

⁴²² *Ibidem*, s. 65.

⁴²³ *Ibidem*, s. 111.

⁴²⁴ *Ibidem*, s. 112.

*marketing, hamburger, jogging, mass media, moderator, fitness club, snack bar, sitcom, skaner, infolinia*⁴²⁵.

W podrozdziale o zapożyczeniach znajduje się ramka z odautorską narracją mającą na celu przekazanie wiedzy na temat historii przenikania wyrazów z języków obcych do polskiego wraz z uwzględnieniem tła historyczno-kulturowego. Omówiony więc został związek z dziejami narodu zapożyczeń czeskich, niemieckich, łacińskich, węgierskich, ruskich, francuskich, a w końcu najnowszych – angielskich: „Naturalnym przejawem wzajemnych kontaktów między narodami i między kulturami jest zjawisko przechodzenia wyrazów z jednego języka do drugiego (...). Najstarsze, jak wiadomo, zapożyczenia w języku polskim związane są z procesem przyjmowania chrześcijaństwa (...). Cała zatem ówczesna terminologia religijna oparta jest na łacinie (...). Powstanie miast i osiedlanie się kolonistów niemieckich w wieku XIII spowodowały z kolei nasilenie się wpływów języka niemieckiego, głównie w zakresie organizacji życia w miastach (...). Współcześnie, jak wszyscy obserwujemy, językiem coraz powszechniej obecnym w kulturze jest angielski. Rozwój mediów, nasilenie i łatwość kontaktów między kulturami sprawiają, że pozycja języka angielskiego jest w świecie dzisiejszym porównywalna z pozycją łaciny w przeszłości”⁴²⁶.

Z tej informacji jasno wynika, że zapożyczanie wyrazów z języków obcych to proces ciągły, bo między językiem a życiem narodu zachodzą ściśle związki. Mimo że ten fragment podręcznikowej narracji ma wymiar kulturoznawczy, to nie przekłada się to bezpośrednio na formułę przytoczonego wcześniej ćwiczenia, które problematykę zapożyczeń angielskich rozpatruje w aspekcie praktyki i czystości językowej, pomijając tło społeczne i socjologiczne.

Sumując wyniki analizy podręcznika *Mowa i życie*, należy uznać, że cechuje się on w znacznym stopniu podejściem kulturoznawczym. Wynika to po części z faktu, iż książka ta była przeznaczona dla trzyletniego etapu kształcenia, więc treści kulturoznawcze stanowią duży procent opracowanych zagadnień. Zaletą podręcznika jest kształt jego warstwy informacyjnej, czyli sposób przekazywania wiedzy z zakresu relacji językowo-kulturowych. Źródłem informacji uczyniono tutaj fragmenty rozpraw językoznawczych, mniejszą rolę w tym zakresie spełniają pogadanki odautorskie. Podawane w ten sposób wiadomości nabierają wagi i znaczenia. Taka formuła ma również inną zaletę – wprawia ucznia do czytania tekstów naukowych. W omówionym podręczniku znajduje się wiele ćwiczeń dla ucznia, w których może on wykorzystać zdobytą wiedzę. Zadania te mają

⁴²⁵ *Ibidem*, s. 115.

⁴²⁶ *Ibidem*, s. 115.

wyzwolić postawę badawczą i skłaniają do refleksji nad relacjami zachodzącymi między językiem a kulturą przeszłością narodu.

Szczególne miejsce wśród podręczników realizujących zagadnienia kulturoznawcze przyznać należy licealnym podręcznikom z serii *To lubię!*, gdyż zawierają one spójną koncepcję wprowadzania ucznia w świat kultury (mimo iż materiał nauczania został tu rozdzielony na poszczególne klasy)⁴²⁷. Autorzy cyklu za cel zintegrowanego kształcenia polonistycznego przyjmują antropocentrycznie ukierunkowane kształcenie kompetencji kulturowej. Antropocentryczność programu edukacyjnego *To lubię!* „dotyczy przedmiotu poznania, którym czyni się tu nie tyle literaturę, język czy szerzej kulturę dla wiedzy o nich samych, co człowieka, który kulturę tworzy i poprzez nią właśnie daje się poznawać. Przedmiotem poznania stają się przy takim założeniu egzystencjalne wymiary ludzkiego bytowania ujawniane przez tworzoną kulturę (...)”⁴²⁸. Chodzi więc tutaj o to, aby uczeń był podmiotem kształcenia, aby szkoła pomagała mu w poznawaniu otaczającego świata, a przede wszystkim siebie. Nadrzędnym celem kształcenia jest zatem poznawanie wytworów kultury jako przejawów działalności ludzkiej. Poczesne miejsce w takiej koncepcji zajmuje kształcenie językowe, ponieważ „poznawanie świata i siebie odbywa się przede wszystkim poprzez język. Myśli się bowiem zawsze w jakimś języku”⁴²⁹. Dlatego też kształcenie kulturowo-literackie jest ściśle związane z kształceniem językowym, co w podręcznikach *To lubię!* przekłada się na integrację tych dwóch działów polonistycznej edukacji. Uwidacznia się ona w silnym związku treści podręcznika literackiego i językowego – w obu książkach układ treści wyznaczany jest wspólnym motywem lub tematem: „Te dwie sfery kształcenia: kulturowo-literacka i językowa – pisze Kłakówna – są tak ściśle skorelowane, że mogą być sygnowane identycznie lub niewiele się różniącymi tytułami rozdziałów. Każdy rozdział jest przy tym zapowiadany znaczącą planszą. Związane z takimi samymi tytułami plansze nie są natomiast takie same w obu podręcznikach. Stanowią one bowiem teksty przynależne do reprezentowanej dziedziny kształcenia. Plansze, podobnie jak tytuły sekwencji umieszczane w obrębie poszczególnych części każdego z podręczników, wskazują na przedmiotowe różnicowanie perspektyw oglądu proponowanego materiału”⁴³⁰. Przykładowo,

⁴²⁷ Zob.: K. Grudzińska, *Licealny podręcznik kształcenia językowego „To lubię!” – wartość merytoryczna, dydaktyczna i edytorska* [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych. T. 4*, red. A. Kastory, G. Chomicki. Kraków 2006.

⁴²⁸ Z.A. Kłakówna, *Język polski w szkołach ponadgimnazjalnych – kształcenie kompetencji kulturowej* [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Klasa I. Książka nauczyciela*. Kraków 2002, s. 14.

⁴²⁹ *Ibidem*, s. 13.

⁴³⁰ *Ibidem*, s. 16.

część pierwsza zatytułowana *Na drodze do samopoznania* w podręczniku literackim podejmuje problematykę tożsamości manifestowanej wyglądem zewnętrznym, zaś w podręczniku językowym tożsamości manifestowanej przez język, np. przez gwarę, uleganie modzie językowej czy skłonność do puryzmu.

Integracja treści nauczania przedmiotu „język polski” widoczna jest już w samym sposobie porządkowania materiału. Poszczególne rozdziały mają w większości takie same tytuły, jak w analogicznym podręczniku do literatury⁴³¹ – co stanowi formalne poświadczenie stałego związku między kształceniem językowym i kulturowo-literackim. Świadectwem tej korelacji jest również wykorzystywanie tekstów literackich do ćwiczeń językowych. Nie są to jednak jedyne przejawy integracji wewnątrzprzedmiotowej. Autorzy zamieścili bowiem w językowym *To lubię!* mnóstwo odnośników do podręcznika literackiego na końcu czy marginesie strony lub w postaci wtrąceń w tekście głównym, których bezpośrednim celem jest wskazanie określonych informacji, lub częściej: sugestia porównania ujęć omawianego zagadnienia w obu częściach podręcznika. Nawiązania te ukazują stały związek między różnymi treściami kształcenia, a także uświadamiają uczniowi przydatność zdobywanej wiedzy. Najważniejszym jednak przejawem integracji jest łączenie treści polonistycznych wspólną myślą przewodnią dla poszczególnych rozdziałów. Najlepszym przykładem będzie tu część zatytułowana w obu podręcznikach *Trzeba wiedzieć z czego się wyrasta*. W książce językowej ten rozdział ukazuje ściśle relacje między językiem, domem i regionem, zaś tematem utworów literackich zamieszczonych w drugim podręczniku jest właśnie dom, wieś. Widać tutaj, że metodą integracji w *To lubię!* jest ogniskowanie treści kształcenia wokół wspólnego motywu mającego charakter ponadprzedmiotowy.

W zintegrowanym kształceniu polonistycznym proponowanym przez twórców *To lubię!* ogromną rolę odgrywa kształcenie językowe, a ściślej – rozwijanie kompetencji językowej. Na takim założeniu opierają się następujące konstatacje o charakterze deklaratywnym: „(...) język, a właściwie kompetencja językowa, jest szczególną właściwością umysłu ludzkiego pozwalającą na odnoszenie znaczenia do językowych form wypowiedzi, nazywanych tekstami. Rozwój językowy określamy jako rozwój możliwości «bycia w świecie». Z obydwu tych przesłanek wyprowadzamy pożądane i możliwe do osiągnięcia cele edukacji językowej, definiując je ogólnie jako kształcenie analitycznej, krytycznej i twórczej postawy wobec świata”⁴³². Skoro ludzkie pojmowanie świata ma charakter językowy (wi-

⁴³¹ M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I*. Kraków 2002.

⁴³² W. Martyniuk, *Rozwijanie kompetencji językowej jako nadrzędny cel kształcenia* [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Klasa I. Książka nauczyciela*, op. cit., s. 24–25.

dać tu nawiązanie do myśli Wittgensteina), to kształcenie językowe ma pomagać uczniowi w rozumieniu otaczającej rzeczywistości i swojego w niej miejsca. Tak pojmowane kształcenie językowe jest zatem koherentnym elementem kształcenia kulturowego, którego celem jest poznawanie oraz rozwijanie aktywnej postawy wobec przejawów kulturowej bytności człowieka w świecie.

W licealnych podręcznikach do kształcenia językowego z serii *To lubię!* widoczny i stale podkreślany jest związek języka i kultury. Podręcznik dla klasy pierwszej został opatrzony przez jego autorów przedmową – listem skierowanym do uczniów, w którym można odnaleźć następujące słowa: „Proponujemy Wam w każdym razie udział w przygodzie odkrywania, czym jest język dla człowieka w ogóle i dla każdego z nas. Podejmowanie refleksji nad językiem może być równoznaczne z poznawaniem siebie, innych ludzi i otaczającego świata. To właśnie umożliwia ten podręcznik. Łatwo przy tym zauważyć, że podzielony został na rozdziały o takich samych tytułach, jak w książce do kształcenia kulturowo-literackiego. Tutaj także kategoriami nadrzędnymi, porządkującymi refleksję, są pojęcia: TOŻSAMOŚĆ I PAMIĘĆ. Świadomość własnej tożsamości uzyskuje się bowiem poprzez język (...). Wiedzę o języku – tak właśnie postrzeganym – podręcznik nasz pomaga wyprowadzać z analizy tekstów, które rzeczywiście w kulturze funkcjonują. (...)”⁴³³.

Z tych wybranych fragmentów przedmowy odczytać można podstawowe założenia podręcznika *To lubię!* i wykreowanej w nim koncepcji kształcenia, a mianowicie: ujęcie języka jako podstawowego składnika budującego samoświadomość człowieka oraz narzędzia poznawania świata.

Założenie, że uczeń powinien poprzez język odkrywać własną tożsamość tudzież poznawać świat, czyli również kulturę, znajduje odzwierciedlenie w doborze podręcznikowego materiału językowego oraz sposobie porządkowania treści. Świadczą o tym także tytuły poszczególnych części książki, starannie nawiązujące do myśli przewodniej. I tak w części pierwszej, opatrzonej wiele mówiącym tytułem *Na drodze do samopoznania*, odnajdujemy zagadnienia dotyczące: historii pisma, istoty komunikacji językowej, mody językowej i różnych odmian języka. To nagromadzenie rozmaitych kwestii językowych służy pewnym celom, między innymi ukazaniu licealiście zjawiska ewoluowania sposobu i reguł porozumiewania się ludzi na przestrzeni wieków, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Niemniej istotne jest przesłanie tej części podręcznika, z którego wynika, że ważnym krokiem „na drodze do samopoznania” jest uświadomienie sobie rangi komunikacji językowej w kontaktach międzyludzkich. Natomiast funkcją takiego doboru

⁴³³ I. Steczko, W. Martyniuk, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Kształcenie językowe. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, profilowane, technikum*. Kraków 2002, s. 4.

treści tego rozdziału, aby ukazywał on różnorodność odmian języka, jest pomaganie uczniowi w poznawaniu własnego „ja”, uświadamianie, że język każdego człowieka wiele mówi o nim samym, o jego pochodzeniu, pracy i kontaktach towarzyskich. Rozdział ten pokazuje zatem, jak silny jest związek języka z kulturą, jak wiele mówi on o jego użytkownikach. Świadczy o tym umieszczony w charakterze podsumowania pod koniec rozdziału tekst Anny Wierzbickiej „Znaki naturalne i konwencjonalne”, omawiający zagadnienia semantyczne i zależności językowo-kulturowe. Z treścią artykułu koresponduje następujące ćwiczenie:

„Zestawione tu nazwy współczesnych zespołów muzycznych oraz tytułów młodzieżowych piosenek z lat 1999–2002 proponujemy potraktować jako manifest pewnej postawy wobec świata. Zadanie polega na tym, by:

- określić, do jakich sfer rzeczywistości odsyła przedstawiony materiał językowy;
- omówić, w czym przejawia się charakterystyczna dla zgromadzonych nazw i tytułów językowa kreacja (...);
- zrekonstruować w punktach wyznaczniki manifestowanej postawy (...);
- zgromadzić materiał rejestrujący nazwy zespołów i tytuły piosenek z końca lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku (...) oraz produkcji typu disco polo z końca XX wieku (...);
- porównać różne wizje świata wyrażające się w analizowanych zestawieniach i przedyskutować w klasie możliwe przyczyny dostrzeżonych różnic (...)⁴³⁴.

Przywołane ćwiczenie jest reprezentatywne dla podręcznika *To lubię!* – wszystkie zadania dla ucznia mają charakter złożony, składają się z serii rozmaitych i różnorodnych poleceń. W ćwiczeniach tych autorzy aranżują sytuację problemową – badawczą, skłaniają ucznia do samodzielnego zgłębienia zagadnienia. Celem przytoczonego wyżej ćwiczenia jest zachęcenie licealisty do refleksji nad relacjami językowo-kulturowymi poprzez analizę autentycznego materiału językowego. Uściślając – chodzi tu o to, aby uczeń spróbował zrekonstruować językowy obraz świata ukryty za tytułami i tekstami piosenek.

Czynnikiem wyzwalamym u ucznia postawę badawczą oraz chęć obserwacji relacji językowo-kulturowych jest regularne zamieszczanie w zadaniach – również w przytoczonym wyżej – propozycji dyskusji. Zajęcie określonego stanowiska w pewnej sprawie nie tylko sprzyja rozwojowi osobowości, ale również wymaga dobrej znajomości przedmiotu dyskusji, więc motywuje ucznia do zgłębienia zagadnienia. Chodzi także o to, aby uczeń potrafił wyrazić własne zdanie na temat otaczającej go rzeczywistości językowej, aby próbował zrozumieć jej związek z kulturą.

⁴³⁴ *Ibidem*, s. 44–45.

Część druga otwiera się cytatem z opowiadania Henryka Grynberga pod tytułem *Ojczyzna*: „Trzeba wiedzieć, z czego się wyrasta”, a w jej skład wchodzi kwestie języka familijnego i różnicowania języka narodowego. Intencją autorów podręcznika było zapewne zaakcentowanie ścisłej relacji: język – dom, czyli związku języka z rzeczywistością pozajęzykową. Ta ścisła korelacja wynika z faktu, że człowiek uczy się języka w rodzinnym domu, tutaj go kształtuje. Autorzy wzbogacają również pojęcie domu o tzw. małą ojczyznę, co pomaga uczniowi uzmysłowić sobie związki regionu oraz jego kultury.

Część trzecia podręcznika – *A to Polska właśnie* – zawiera logiczną kontynuację motywu z części poprzedniej. Zakres treściowy wykracza poza rodzinę i region, więc dość czytelna jest sugestia utożsamiająca dom i ojczyznę. Rozdział ten zajmuje się problematyką pochodzenia i powstania języka polskiego oraz językowego obrazu świata zarchiwizowanego we frazeologizmach i stereotypach. Jest on wyraźnie ukierunkowany na odkrywanie dawnej kultury, której obraz zawiera się w języku. Świadczy o tym zamieszczenie tekstu Ryszarda Tokarskiego *Słownictwo jako interpretacja świata*, zaznajamiającego ucznia z pojęciem językowego obrazu świata zasadniczym dla rozważań nad zależnościami językowo-kulturowymi, artykułu Jerzego Bartmińskiego i Jolanty Panasiuk *Stereotypy jako składniki językowego obrazu świata*, czemu towarzyszy takie rozbudowane ćwiczenie:

„Mówi się czasem słusznie, że język jest żywą kroniką losów używającej go społeczności. W strukturze i znaczeniu poszczególnych wyrazów, a zwłaszcza stałych związków wyrazowych, utrwala się przecież wiadomości o starych, zapomnianych już dziś przedmiotach i wydarzeniach, dawne realia obyczajowo-społeczne, ludzkie przekonania, wierzenia, wyobrażenia i poglądy na świat. Prezentujemy dalej wybór polskich frazeologizmów, które (...) przechowują pamięć o minionym świecie. W związku z przedstawionym materiałem proponujemy:

- pogrupować przywołane frazeologizmy ze względu na dziedziny życia, do których się odnoszą (...);
- opracować wspólnie (do wyboru):
 - 1) broszurę pt. *Frazeologiczna kronika dawnej Polski*,
 - 2) opracować mały ilustrowany słownik frazeologizmów (ukazujący ich dosłowne i przenośne znaczenie) (...)”⁴³⁵.

Materiałem badawczym dla tego zadania uczyniono 37 związków frazeologicznych, opatrzonych krótką notką objaśniającą ich pochodzenie i znaczenie, takich jak np.: *pleść jak Piekarski na mękach*, *(brać co) na kredę „na kredyt”*, *dać / zadać komu pieprzu*, *mydlić komu oczy*, *nie zasypiać gruszek w popiele*, *puścić coś*

⁴³⁵ *Ibidem*, s. 102.

plazem, zbijać baki. Ćwiczenie to ma wymiar kulturoznawczy, jego celem jest poznanie dawnych obyczajów, które zapisały się w związkach wyrazowych. Zgrupowany tu materiał językowy jest bardzo interesujący. Czynnikiem motywującym licealistów do analizowania językowego obrazu dawnej kultury jest również propozycja wykonania broszury lub słownika.

Rozdział czwarty podręcznika *To lubię!* – pt. *W śródziemnomorskim tygłu* – jest ostatnim ogniwem cyklu integrującego kwestie językowe z motywem domu i przynależności do pewnej wspólnoty. Tutaj odkrywa się przed uczniem, że język polski to „wypadkowa” rozmaitych czynników i wpływów. Dowodem na to są funkcjonujące w nim zapożyczenia i temu właśnie zagadnieniu poświęcona jest głównie omawiana część podręcznika. Znajdują się tu między innymi obszernie fragmenty książki Anny Dąbrowskiej *Język polski*, mówiące o historyczno-społeczno-kulturowych okolicznościach napływania do polszczyzny zapożyczeń.

Kwestie językowe zawarte w czterech pierwszych rozdziałach podręcznika *To lubię!* stanowią zamkniętą całość i logiczny cykl, którego nadrzędnym celem jest uzmysłowienie licealistom ścisłego związku języka z poczuciem przynależności do pewnej wspólnoty: rodziny, regionu, ojczyzny, w końcu Europy i świata oraz uświadomienie ścisłych zależności zachodzących między językiem a kulturą. Materiał językowy został dobrany w ten sposób, by uczeń zrozumiał, że język to istota człowieczeństwa, że jest on nierozzerwalnie związany z historią narodu, że odnaleźć w nim można obraz przeszłości (w tym celu zamieszczono w podręczniku np. artykuł *Człowiek i język* Hansa-Georga Gadamera). Koncepcja podręcznika zakłada, że uczeń będzie sam rozwiązywał problemy językowe, będzie badaczem i odkrywcą. Jako materiał badawczy służą autentyczne teksty, które zaistniały i funkcjonują w rzeczywistości językowej. Jak zapewniają w przedmowie autorzy: „żaden z nich nie został spreparowany wyłącznie dla ukazania jakiegoś językowego problemu”⁴³⁶. Różnorodność, a zwłaszcza autentyczność, tych tekstów jest szczególnie cenna ze względu na zbliżenie kształcenia językowego do otaczającej ucznia rzeczywistości i kultury – należy również uznać te właściwości za przejaw funkcjonalizmu w podręczniku *To lubię!* Źródłem wiedzy na temat kulturowego obrazu świata są fragmenty rozpraw naukowych uznanych autorytetów z dziedziny językoznawstwa. Teksty te nie stanowią bezpośredniego rozwiązywania zadań i poleceń, lecz wskazują właściwy kierunek uczniowskiego działania w ćwiczeniu, pomagają w badaniu relacji językowo-kulturowych i w zajęciu stanowiska wobec omawianych zjawisk językowych.

Atmosferze samodzielności w badaniu związków zachodzących między językiem i kulturą sprzyja system ćwiczeniowych poleceń oraz podręcznikowa

⁴³⁶ *Ibidem*, s. 4.

narracja. Narratorzy, bo jest ich kilku, czego dowodem jest konsekwentne stosowanie czasowników w pierwszej osobie liczby mnogiej: „proponujemy”, „przedstawiamy”, to w domyśle autorzy podręcznika. Ujawniają się oni już w przedmowie, gdzie został wykreowany adresat ich publikacji. Tym odbiorcą jest grupa uczniów, klasa szkolna, co ma swoje konsekwencje w podręcznikowych zwrotach: „przeczytajcie”, „rozważcie”. Formy te akcentują, że praca na lekcji powinna być po części wspólnym działaniem całego zespołu zmierzającym do jednego celu. Warto odnotowania jest również fakt, że w bezpośrednich poleceniach dotyczących poszczególnych czynności ćwiczeniowych „narratorzy” nie posługują się trybem rozkazującym czasowników, ale stosują wymiennie właściwie dwie formy: „proponujemy, aby...” i „zadanie polega na tym, by...”. Rezygnując z nakazów, autorzy zapobiegli tworzeniu się atmosfery przymusu i podkreślili podmiotowość uczniów, uznając ich za aktywnych poszukiwaczy śladów kultury w języku.

Podręcznik *To lubię!* do klasy drugiej liceum⁴³⁷ pokazuje, że w języku zawarte są nie tylko informacje na temat dawnych dziejów i obyczajów narodu, ale że również odzwierciedla się w nim specyfika mentalności i sposobu myślenia społeczności. W związku z tym rozdział drugi dotyczy językowego obrazu miłości. Znajduje się tu fragment książki G. Lakoffa i M. Johnsona *Metafory w naszym życiu*, który ma pomóc w wykonaniu następującego ćwiczenia:

„Przedstawiamy niżej cytaty z kilku romansów typu *harlequin*. Wybór ten obejmuje fragmenty charakterystyki głównych bohaterów oraz ich miłosnych wyznań. Zadanie polega na tym, by:

- porównać opisy mężczyzn i kobiet z różnych tekstów i określić, na czym polega swoistość tych prezentacji (...);
- odtworzyć językowy obraz miłości na podstawie wypisów z *harlequinów* (...);
- ocenić sposoby opisywania miłości stosowane w tekstach kultury masowej i określić źródła ich powodzenia. (...)”⁴³⁸.

Ćwiczenie to pokazuje, że w języku zawarta jest interpretacja rzeczywistości, przejawiająca się choćby w stereotypowym ukazywaniu rozmaitych zjawisk, w tym przypadku miłości. W związku z tym w języku wyraża się specyfika myślenia i rozumienia świata przez posługującą się nim społeczność. Zadaniem ucznia jest tutaj nie tylko odtworzenie językowego obrazu miłości wykreowanego we fragmentach romansów, ale również dokonanie samodzielnej oceny analizowanego zjawiska językowego. Kreuje się tu licealistę na dojrzałego i uważnego obserwatora, którym ma się stać po wykonaniu szeregu poleceń z wyraźną gradacją

⁴³⁷ Z.A. Kłakówna, I. Steczko, W. Martyniuk, *To lubię! Kształcenie językowe. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, profilowane technikum*. Kraków 2003.

⁴³⁸ *Ibidem*, s. 47.

trudności – refleksja nad zależnościami językowo-kulturowymi to zadanie podsumowujące całe ćwiczenie a jednocześnie najtrudniejsze. Widać zatem, że została tu uznana podmiotowość ucznia, że adresatem podręcznika jest świadomy uczestnik kultury.

Kreacja ucznia jako dojrzałego obserwatora zjawisk językowych widoczna jest w całym cyklu *To lubię!*, czego potwierdzeniem może być np. takie ćwiczenie z podręcznika do klasy trzeciej:

„Coraz bardziej popularne stają się dziś internetowe dzienniki, tzw. blogi. Niżej cytujemy fragment zapisu tego typu (...). Zadanie polega na tym, by:

- ocenić blogi i inne obserwowane we współczesnej kulturze pomysły upubliczniania osobistych przeżyć i problemów w kontekście rozważań o współczesnej kulturze jako kulturze narcystycznej (...);
- ocenić omawiane zjawiska w kontekście pojęcia obyczajowego, w tym językowego tabu;
- przedyskutować w klasie kwestię obyczajowego i językowego tabu w dzisiejszym kontekście kulturowym (...)”⁴³⁹.

A oto jeszcze inne ćwiczenie, podobne w założeniu:

„Zadanie polega na tym, by:

- przeczytać z uwagą wypowiedzi na temat kiczu w kulturze zamieszczone na s. 93–99;
- zgromadzić dostępne na rynku (w Internecie) gotowe wzory rozmaitych tekstów okolicznościowych (zaproszenia, życzenia, gratulacje, pozdrowienia, wyznania itp.);
- ocenić ich językowe walory w kontekście przytoczonych przez nas rozważań na temat kiczu; (...)”⁴⁴⁰.

Oba przywołane ćwiczenia skłaniają ucznia do samodzielnej refleksji i zajęcia stanowiska w zaaranżowanej sytuacji problemowej. Licealista ma zastanowić się nad procesami językowo-kulturowymi, które zachodzą w otaczającej go rzeczywistości. To dlatego zamieszczone w podręcznikach *To lubię!* teksty, stanowiące materiał badawczy, są niepreparowane i autentyczne. Dzięki temu uczeń ma świadomość, że związek języka z kulturą ma charakter permanentny i stały.

Szczególnie cennym źródłem dokumentującym zależności języka i kultury jest dla autorów *To lubię!* literatura. Koncepcja literatury jako komunikatu językowo-kulturowego to jednocześnie podstawa integracji polonistycznych treści

⁴³⁹ Z.A. Kłakówna, I. Steczko, W. Martyniuk, *To lubię! Kształcenie językowe. Klasa III. Liceum ogólnokształcące, profilowane, technikum*. Kraków 2004, s. 43.

⁴⁴⁰ *Ibidem*, s. 88.

nauczania. Integracyjne zabiegi polegające na scalaniu kształcenia kulturowo-literackiego z kulturowo-językowym widoczne są szczególnie w dotyczącym kwestii retoryki rozdziale podręcznika do klasy drugiej, zatytułowanym *W cieniu wielkiej sprawy*. Autorzy wykorzystują fakt, że obserwacja udokumentowanych w literaturze przemówień nie tylko umożliwia analizę zastosowanych w nich retorycznych zabiegów językowych, ale pozwala również na odkrywanie związku między kreowaną przez nie specyficzną sytuacją komunikacyjną a tłem kulturowym determinującym ich powstanie. Konsekwencje takiego ujęcia są bardzo widoczne w ćwiczeniach znajdujących się w przywołanym rozdziale. Oto fragment pierwszego zadania:

„Nasza rodzima tradycja retoryczna (...) dostarcza wielu świadectw troski o sprawę ojczyzny (...). Do najznakomitszych przykładów (...) należą *Kazania Sejmowe* Piotra Skargi (...). Przedstawiamy niżej fragmenty jednego z tych kazań jako próbkę tekstu pozwalającego obserwować stosowane przez wielkiego retora przeszłości zabiegi nastawione na perswazyjną skuteczność wypowiedzi. (...). Zadanie polega na tym, by:

- zgromadzić i przedstawić informacje na temat sytuacji politycznej w Rzeczypospolitej Obojga Narodów, która to sytuacja stanowiła impuls i tło wystąpienia Skargi;
- zgromadzić dowody kulturowej nośności zastosowanych przez Skargę figur i odwołań (...) oraz ocenić je w kategoriach stereotypu i skuteczności”⁴⁴¹.

Na projektowaniu podobnych działań opiera się formuła kolejnego ćwiczenia:

„Przedstawiony niżej fragment publicystyki Stanisława Staszica jest przykładem retorycznego majstersztyku. Zadanie polega na tym, by: zgromadzić i przedstawić informacje na temat sytuacji politycznej w Rzeczypospolitej, która stanowiła tło dla wystąpień Staszica (...)”⁴⁴².

Przytoczone przykłady ćwiczeń pokazują wyraźnie, że realizacja w *To lubię!* zagadnień związanych z retoryką nie ogranicza się do funkcji praktyczno-normatywnej. Przemówienie retoryczne nie jest tu tylko doskonałym wzorem, którego naśladowanie miałoby przyczynić się do usprawnienia uczniowskich wypowiedzi. Przykłady publicznych wystąpień są świadectwami związków zachodzących między komunikatem językowym a okolicznościami kulturowymi – co w przełożeniu na edukacyjną praktykę otwiera możliwości paralelnego kształcenia kompetencji komunikacyjnej i kulturowej.

⁴⁴¹ Z.A. Kłakówna, I. Steczko, W. Martyniuk, *To lubię! Kształcenie językowe. Klasa II, op. cit.*, s. 56.

⁴⁴² *Ibidem*, s. 71.

W innej podręcznikowej serii, mianowicie w poświęconych językowi książkach z cyklu *Barwy epok*, sposób ujęcia zagadnień retorycznych nieco różni się od formuły *To lubię!*. W podręczniku do klasy pierwszej odnajdujemy rozdział zatytułowany *Retoryka dawniej i dziś*, w którym zdefiniowano pojęcie retoryki oraz odwołano się do jej starożytnych korzeni. Ćwiczenia znajdujące się w tym rozdziale w zamyśle mają integrować – podobnie jak w *To lubię!* – kształcenie językowe z kulturowo-literackim, ale zaprojektowane w nich czynności ucznia koncentrują się na językowej analizie chwytów retorycznych, ich głównym celem nie jest odkrywanie związków zachodzących między językiem i kulturą. A to przykłady tychże ćwiczeń:

„W *Pieśni o spustoszeniu Podola* Jan Kochanowski wykorzystał różne sposoby argumentacji. Wypisz z tekstu argumenty zastosowane przez poetę i nazwij je”.

„Zanalizuj fragment tekstu Stanisława Staszica *Do panów, czyli możnowładców* jako klasyczny przykład mowy retorycznej. Wskaż w tekście środki retoryczne i uzasadnij, dlaczego autor je zastosował”⁴⁴³.

W ćwiczeniu pierwszym tekst literacki stał się tylko materiałem analitycznym do badań jego struktury językowej. Nie zwraca się tu uwagi na tło historyczno-kulturowe. Natomiast w drugim zadaniu widać taką próbę – polecenie, aby uczeń uzasadnił wybór chwytów językowych zastosowanych przez Staszica, wymaga od niego uwzględnienia okoliczności polityczno-kulturowych, w jakich powstało przemówienie. Niemniej jednak sposób realizacji zagadnień retorycznych w podręczniku *Barwy epok* nie prowokuje do tak głębokiej refleksji nad zależnościami językowo-kulturowymi jak ten, który został zaproponowany w *To lubię!*.

Trzeba tu jednak koniecznie podkreślić, że również w serii *Barwy epok* znajduje się wiele zagadnień kulturoznawczych – oscylujących głównie wokół problematyki językowego obrazu świata. I właśnie w podręczniku do klasy pierwszej znajduje się rozdział *Językowy obraz świata – literacki obraz świata*, a w nim dwa podrozdziały. Pierwszy z nich nosi tytuł *Świat widziany, przetworzony, przedstawiony*. Fragment podręcznikowego wykładu w rzeczonym podrozdziale łączy zagadnienia językowego oraz literackiego obrazu świata z komunikacyjną funkcją języka: „Język pośredniczy między nami jako jednostkami (...) a otaczającym nas światem. Za pomocą słów i budowanych z nich struktur świat ten poznajemy, przeżywamy, interpretujemy, oceniamy. W tych procesach grają zarówno ważną rolę nasze cechy indywidualne (...), jak i uwarunkowania środowiskowe

⁴⁴³ J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Barwy epok. Nauka o języku. Klasa 1*. Warszawa 2002, s. 43.

i doświadczenie zbiorowe. Dziedziczymy jako składnik kultury pewne stereotypy myślenia, wartościowania, formułowania sądów. (...). Rezultatów wymienionych procesów intelektualnych i emocjonalnych (...) nie zachowujemy (...) wyłącznie dla siebie. Informujemy o nich w różnorodnych komunikatach naszych partnerów: konkretnych lub jak w wypadku literatury, bliżej nieznanymi, potencjalnych odbiorców. Przekazujemy im jakąś część świata, który na podstawie uzyskanej wiedzy, wrażeń, opinii zrekonstruowaliśmy, zmieniając jego charakter pierwotnie wobec nas zewnętrzny na wewnętrzny, nasz własny”⁴⁴⁴.

Już na podstawie tego wykładu, rozważającego łącznie zagadnienia językowego i literackiego obrazu świata, można wysnuć wnioski (do zasygnalizowania którego skłoniła wcześniej analiza rozdziału o retoryce), że autorki podręcznika będą się starały integrować kształcenie językowe z literackim. I rzeczywiście – istotą wszystkich ćwiczeń dotyczących wspomnianego podrozdziału jest rekonstrukcja obrazu świata *Trenu X* Jana Kochanowskiego, np.:

„Jakie poglądy na życie pozagrobowe znalazły wyraz w tekście? (...) Jakimi środkami językowymi wyraził nadawca swe uczucia? (...)”⁴⁴⁵.

Ćwiczenia te ukazują literaturę jako odzwierciedlenie sposobu interpretowania rzeczywistości przez twórcę.

Natomiast podrozdział pt. *Odkrywanie świata utrwalonego w związkach frazeologicznych* zajmuje się językiem jako zwierciadłem dawnej mentalności i obyczajowości posługującego się nim społeczeństwa. Autorki opracowują zagadnienie frazeologizmów dwuaspektowo: przedstawiają je jako środki językowego wyrazu i zwracają uwagę na poprawność ich użycia, a także mówią o nich jako o komunikatach kulturowych, w których utrwaliło się doświadczenie ludzi minionych epok. Jeśli chodzi o ćwiczeniową część tego podrozdziału, to kładzie on nacisk na pragmatyczną stronę użycia związków wyrazowych; większość zadań to proste polecenia typu:

„Wymień co najmniej trzy związki frazeologiczne (stare lub nowe) o ogólnym znaczeniu «uciekać»”⁴⁴⁶.

Również ćwiczenie, którego celem jest obserwacja związków językowo-kulturowych, pozbawione jest głębszej refleksji:

„W szerokim znaczeniu za frazeologizmy bywają też uważane rozmaite powiedzenia i przysłowia. Wiele z nich tworzy chrześcijański kalendarz przyrodniczo-rolniczy, wiążąc zjawiska, w których odzwierciedla się naturalny rytm przyrody,

⁴⁴⁴ J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Barwy epok. Nauka o języku. Klasa 1, op. cit.*, s. 68.

⁴⁴⁵ *Ibidem*, s. 71.

⁴⁴⁶ *Ibidem*, s. 74.

z imionami świętych (...), np. *Na św. Grzegorza idzie zima do morza*. Ile tego rodzaju tekstów pamiętasz? Wypisz przynajmniej trzy⁴⁴⁷.

Zadanie to nie prowokuje refleksji nad specyfiką mentalności i kultury ludowej, chodzi tu bowiem wyłącznie o rejestrację przysłów o określonej tematyce.

W podręczniku z serii *Barwy epok* do klasy drugiej znajduje się obszerny rozdział pt. *Język – jaki jest, jaki był, jak się zmienia* omawiający między innymi kwestie rozwoju znaczeniowego słownictwa, archaizmów, neosemantyzmów i neologizmów. Jest tu również podrozdział *W Europie, od dawna rodzinnej* traktujący o historii zapożyczania przez polszczyznę wyrazów obcych. Ćwiczenia w nim zawarte nie analizują jednak historyczno-społecznych okoliczności zapożyczania słów, polegają natomiast na prostych, odtwórczo-transformacyjnych operacjach, typu:

„Podaj kilka (np. 4) przykładów wyrazów pochodzenia: łacińskiego, niemieckiego, włoskiego, węgierskiego, tatarsko-tureckiego, francuskiego (...)”⁴⁴⁸.

Zważywszy na fakt, iż przeważająca część informacji potrzebnych uczniowi do wykonania tego zadania znajduje się w tekście podrozdziału, to można z całą pewnością stwierdzić, iż nie wyzwala ono postawy badawczej, a już na pewno nie skłania do poszukiwania w języku śladów kontaktów z innymi narodami.

W podręczniku do klasy drugiej widoczna jest kontynuacja treści podręcznika do klasy pierwszej. Znajduje się tu bowiem rozdział o takim samym tytule: *Językowy obraz świata – literacki obraz świata*, którego założenie jest następujące: „Czytelnik może poprzez uważną lekturę tekstu dotrzeć do jego twórcy. Poznać jego sposób myślenia, widzenia świata, przekładania sądów, ocen, uczuć i wyobrażeń na literaturę. (...). Poprzez styl ukazuje się czytelnikowi obraz świata, taki, jakim go widział twórca. Jest to obraz językowy, bo wyrażony w języku”⁴⁴⁹. Podobnie jak w podręczniku do klasy pierwszej, autorki chcą tu integrować kształcenia językowe z kulturowo-literackim. Podrozdziały: *Zrozumieć poetę romantycznego, co kto widzi w Soplicowie, Realistyczne widzenie świata* oraz *Ten pejzaż młodopolski* skoncentrowane są na analizie stylistyki utworów. Literatura jest tutaj zwierciadłem minionej rzeczywistości kulturowej. Specyfika poetyki tekstów charakterystycznych dla danej epoki historycznoliterackiej jest odzwierciedleniem swoistego dla niej sposobu myślenia o otaczającym świecie. Uczeń może się o tym przekonać, wykonując np. takie ćwiczenie:

⁴⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁴⁸ J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Barwy epok. Nauka o języku. Klasa 2*. Warszawa 2003, s. 16.

⁴⁴⁹ *Ibidem*, s. 105.

„Przeczytaj fragment końcowy *Pieśni IV* poematu Juliusza Słowackiego *Beniowski*. Autor za pośrednictwem ja lirycznego odsłania w nim swą romantyczną osobowość. Odszukaj w tekście słowa – klucze, będące szczególnie ważnymi nośnikami informacji o jej cechach. Określ i zapisz te cechy. (...). Odtwórz na podstawie użytych przez autora środków poetyckiego obrazowania portret «kochanki» (...)»⁴⁵⁰.

Ćwiczenie to pokazuje, że w językowej warstwie utworu ukryte są informacje na temat językowego obrazu świata autora dzieła oraz światopoglądu epoki. Wobec tego literatura jest tutaj przykładem relacji zachodzących między językiem a kulturą.

W książce do klasy trzeciej znajduje się rozdział stanowiący podsumowanie kulturoznawczego nurtu rozważań podręczników *Barwy epok*. Nosi on tytuł *Język jaki jest, jaki był, jak się zmienia* – stanowi więc kontynuację tak samo zatytułowanego rozdziału z podręcznika do klasy drugiej. W podręczniku dla drugiej klasy można odnaleźć informacje na temat dawnych procesów rozwojowych polszczyzny, natomiast w książce do klasy trzeciej scharakteryzowane zostały współczesne tendencje rozwojowe języka polskiego. Celem tego rozdziału, a zwłaszcza podrozdziału *Wciąż w rozwoju*⁴⁵¹, jest ukazanie, iż ewolucja języka, zależna od czynników historyczno-społecznych, to proces stały. Tendencja do ujednociania języka i uzupełniania zasobu językowego, dążenie do ścisłości i precyzji oraz do ekonomizacji środków językowych to zjawiska odzwierciedlające aktualne potrzeby komunikacyjne i współczesne procesy kulturowe.

Podsumowując rozważania o językowych podręcznikach cyklu *Barwy epok*, można zauważyć, iż systematyzują one pewne treści, tak by tworzyły nurt kulturoznawczy⁴⁵². Świadczy o tym cykliczność przywoływania zagadnień (rozdział *Językowy obraz świata – literacki obraz świata* w podręcznikach do klasy pierwszej i drugiej, część zatytułowana *Język jaki jest, jaki był, jak się zmienia* w podręcznikach do klasy pierwszej, drugiej i trzeciej). Układ materiału ma tutaj charakter koncentryczny, tzn. że elementy treści nauczania powtarzają się w podręcznikach dla kolejnych klas, ale są stopniowo rozszerzane i pogłębiane. Michał Jaworski nazywa taki układ również cyklicznym i spiralnym, odróżniając go od układu liniowego, który wprowadza zgodnie z działami nauki o języku uporządkowane

⁴⁵⁰ *Ibidem*, s. 109–110.

⁴⁵¹ J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Barwy epok. Nauka o języku. Klasa 3*. Warszawa 2004, s. 124–129.

⁴⁵² K. Grudzińska, *Koncepcja kształcenia w podręcznikach do nauki o języku z serii „Barwy epok”* [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, t. 5*, red. A. Kastory, G. Chomicki. Kraków 2007.

systemowo informację, zazwyczaj od najprostszych do skomplikowanych i w zasadzie nie cofa się do wiadomości już omówionych⁴⁵³.

Taki sposób porządkowania informacji realizuje np. gimnazjalny podręcznik Jerzego Podrackiego i Józefa Porayskiego-Pomsty *Nasz język ojczysty*⁴⁵⁴, który zajmuje się analizą poszczególnych działów nauki o języku, takich jak: składnia, fleksja, słowotwórstwo, fonetyka. Jak zauważyła Halina Mrazek, w podręczniku tym „układ materiału gramatycznego podporządkowany jest zasadzie strukturalnego opisu języka «od góry», czyli od wypowiedzenia jako struktury najbardziej pojemnej”⁴⁵⁵. Opis elementów kolejnych podsystemów języka składa się na obraz liniowego układu treści w tym podręczniku. W przeciwieństwie do liniowego układu koncentryczny wraca do poznanych wcześniej zagadnień, uzupełnia wiedzę ucznia o nowe elementy. W przypadku podręczników *Barwy epok* koncentryczna konstrukcja treści językowych służy odzwierciedleniu ciągłości relacji językowo-kulturowych, to znaczy ukazaniu nieustającego rozwoju języka pod wpływem zmieniających się okoliczności społecznych. Trzeba tu jednak nadmienić, że najczęściej podstawową funkcją ćwiczeń dla ucznia w podręcznikach *Barwy epok* jest kształcenie kompetencji językowej oraz dbałość o kulturę języka – dużo miejsca poświęca się tu na doskonalenie wypowiedzi pisemnych i ustnych (np. rozdziały: *Językowe podstawy tworzenia tekstów* (kl. 1 i 2); *Warsztat językowy autora dłuższych wypowiedzi pisanych* (kl. 1, 2 i 3); *Mówimy i piszemy pięknie, poprawnie, skutecznie* (kl. 1); *Warsztat wypowiedzi mówionych* (kl. 1 i 2)). Autorzy cyklu uznali bowiem, że istnieje „(...) potrzeba funkcjonalnego traktowania wiedzy o języku, uwzględnienia komunikacyjnego charakteru zachowań językowych. Należy także zwrócić większą uwagę na skuteczność wypowiedzi, zarówno ustnych, jak i pisemnych. (...). Słowo i język stają się wówczas przedmiotem namysłu i tworzą wiedzę o świecie. Tak rozumiane kształcenie językowe pojawia się na każdej lekcji (...). Stąd zrodził się postulat łączenia treści językowych z literackimi i kulturowymi”⁴⁵⁶.

Ten postulat integracji kształcenia polonistycznego jest równocześnie uzasadnieniem decyzji opatrzenia podręcznika językowego takim samym tytułem, jak literacki: *Barwy epok*. „Obydwa podręczniki (...) dopełniają się wzajemnie (...). Treści kształcenia językowego zostały powiązane z treściami literackimi

⁴⁵³ M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1978, s. 52.

⁴⁵⁴ J. Podracki, J. Porayski-Pomsta, *op. cit.*

⁴⁵⁵ H. Mrazek, *Komunikacja, op. cit.*, s. 150.

⁴⁵⁶ M. Rusek, *Poradnik dla nauczyciela* [w:] B. Kołcz, J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, M. Rusek, *Barwy epok. Poradnik dla nauczyciela. Program nauczania. Klasa 1*. Warszawa 2002, s. 8.

z podręcznika *Kultura i literatura*⁴⁵⁷. I rzeczywiście – w podręczniku *Nauka o języku* materiałem badawczym niektórych ćwiczeń są teksty literackie zamieszczone w drugim podręczniku, natomiast w podręczniku językowym pojawiają się często – zamieszczone jako źródło analiz – mniej znane utwory, które wzbogacają wiedzę o kulturze różnych epok literackich.

Trzeba tu jednak zaznaczyć, że kształcenie językowe w literackich podręcznikach z serii *Barwy epok* polega głównie na usprawnianiu pozostających w ścisłym związku z tekstami kultury wypowiedzi ucznia – język jest tu narzędziem jego interpretacyjnej aktywności, spełnia więc funkcję praktyczną. Poznaczym aspektem nauki o języku zajmują się natomiast podręczniki językowe – dlatego więc prócz rozdziałów nastawionych na doskonalenie kompetencji komunikacyjnej odnaleźć w nich można wiele zagadnień z zakresu kulturowej teorii języka.

Inaczej natomiast jest w podręcznikach *Moja polszczyzna*, które już we wstępnym, zawartym w przedmowie założeniu autorów mają przede wszystkim „służyć doskonaleniu szeroko rozumianej sprawności komunikacyjnej”⁴⁵⁸. Zapewne taki sposób ujęcia koncepcji kształcenia jest przyczyną marginalizacji zagadnień kulturoznawczych w tych podręcznikach. W książce do klasy pierwszej pojawiają się takie rozdziały, jak: *Komunikacja językowa, Odbiór i tworzenie tekstów, Sztuka korzystania z języka, Opis systemu językowego, Poprawność językowa i kultura języka* oraz *Samokształcenie*. Znajduje się w niej jednak również rozdział *Życie języka*, a w nim, obok kwestii pochodzenia języka polskiego i jego najdawniejszych dziejów, podrozdział dotyczący zapożyczeń. Ta część podręcznika została oznaczona gwiazdką, czyli uznana za materiał nadobowiązkowy bądź przeznaczony dla programu rozszerzonego. Znajduje się tu krótki wykład, w którym informacje o związkach zapożyczeń z historią przeplatają się z zagadnieniami czystości języka. Jednak celem większości umieszczonych pod tekstem ćwiczeń jest odkrywanie zależności historyczno-językowych. Przykładowo: „Korzystając ze słowników, encyklopedii, poradników językowych, objaśnij hasła: *bohemiczmy, germanizmy, italianizmy, galicyzmy, rusycyzmy, anglicyzmy, zapożyczenia z tureckiego i tatarskiego*”⁴⁵⁹.

Należy tu odnotować, że uczeń zostaje sprowokowany do samodzielnego zgłębienia zagadnienia, które zasygnalizowano w podręcznikowym wykładzie – musi sam odnaleźć informacje na temat źródeł zapożyczeń. Ćwiczenie to motywuje zatem do samokształcenia, do wykorzystania innych niż podręcznik

⁴⁵⁷ *Ibidem*, s. 14.

⁴⁵⁸ A. Gis, J. Kaniewski, *Moja polszczyzna. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. Poznań 2002, s. 3.

⁴⁵⁹ *Ibidem*, s. 117.

kompendiów wiedzy. Zdobyte w ten sposób wiadomości są niezbędne do wykonania następnego zadania polegającego na uzupełnieniu tabeli:

Język	Okres wpływów	Dziedziny życia	Przykłady słownictwa

Źródło: A. Gis, J. Kaniewski, *Moja polszczyzna. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. Poznań 2002, s. 117.

oraz ćwiczenia, które ma charakter podsumowujący:

„Czy słuszne jest stwierdzenie, że w słownictwie zapożyczonym jest zapisana historia kontaktów naszego narodu i państwa z innymi narodami i państwami? Rozwiń wypowiedź, wzbogacając ją o przykłady”⁴⁶⁰.

Celem powyższych ćwiczeń jest uzmysłowienie uczniowi stałych relacji zachodzących między językiem a dziejami narodu oraz motywowanie go do samodzielnego ich odkrywania.

Poszukując treści kulturoznawczych w podręcznikach, nie sposób pominąć tych pozycji, które z założenia nie rozdzielają kształcenia literacko-kulturowego od kształcenia językowego na osobne woluminy. Takiej próby integracji treści polonistycznych dokonuje się w serii *Pamiętajcie o ogrodach*. Podstawą koncepcji tego cyklu jest przekonanie jego twórców, że poznawanie kultury to element łączący kształcenie językowe z literackim. W rozdziale wstępnym podręcznika do klasy pierwszej: *W kręgu semiotyki – znak w tradycji, kulturze i języku*, stanowiącym rodzaj odautorskiej przedmowy, wyjaśniono na czym polega złożoność znaku kultury i sprecyzowano opierający się na tych konstatacjach główny cel kształcenia polonistycznego: „Nie wszystkie znaki są jednakowo proste. Te twory kultury, które są mówione lub pisane – słowem literatura, są zbudowane w sposób szczególnie skomplikowany. Bo oto zanim dojdziemy do tego, czego znakiem jest cytat z piosenki w wierszu Szymborskiej, musimy zrozumieć znaki dla tego wiersza podstawowe: znaki językowe, za których pomocą ludzie przekazują innym ludziom informacje o świecie i bogactwo swoich przeżyć i uczuć. Żeby więc rozszyfrować i zrozumieć znaki kultury literackiej, trzeba najpierw poznać ich budulec – język. Ta *dwutorowość poznawcza* będzie nam towarzyszyła w całym podręczniku. Będziemy się pochylać nad złożonymi tworam – znakami literackimi i skupiać się nad poznaniem ich tworzywa – polszczyzny. Bez dobrej znajomości polszczyzny nie sposób właściwie odczytać dzieła literackiego nawet na poziomie podstawowym (...). Polszczyzna nie służy jednak wyłącznie do

⁴⁶⁰ *Ibidem*.

tworzenia tekstów literackich (...). Na ogół mówimy i piszemy w zupełnie innych celach, a teksty pełnią wówczas wiele różnych funkcji”⁴⁶¹. Z tego fragmentu podręcznikowej narracji wynika, że dostrzeżono tu wagę teorii języka, stanowiącą punkt wyjścia dla wiarygodnej interpretacji tekstu literackiego. Takie założenie stało się w serii *Pamiętajcie o ogrodach* podstawą integracji kształcenia językowego z kulturowo-literackim. Ważne jest również to, że teoria języka nie jest w tej serii wyłącznie narzędziem poznawczym dla literatury, ale stanowi klucz zrozumienia otaczającej człowieka rzeczywistości językowej.

Jeśli chodzi o układ treści kształcenia literackiego, to podręczniki *Pamiętajcie o ogrodach* przestrzegają porządku chronologicznego narzuconego następstwem epok historycznoliterackich. Podręcznik do klasy pierwszej podzielono na sześć dużych działów obejmujących okres od starożytności do oświecenia, a w każdym z nich odnaleźć można również elementy kształcenia językowego. W części zatytułowanej *W kręgu Biblii* znajdują się zagadnienia pochodzenia i początków języka według różnych przekazów; wynalazku pisma, różnic między językiem mówionym a pisanym oraz językowych śladów Biblii w polszczyźnie i stylu biblijnego. W dziale *Antyczny rodowód cywilizacji europejskiej* pojawiły się kwestie językowej obecności mitologii w polszczyźnie, a także informacje o typach związków frazeologicznych, ich istocie, pochodzeniu i wartości stylistycznej oraz o rodzajach błędów frazeologicznych. W zakresie rozszerzonym tego działu znajdują się ćwiczenia z obszaru frazeologii. Rozdział *Średniowieczne światło* obejmuje takie zagadnienia, jak miejsce polszczyzny wśród innych języków słowiańskich, kształtowanie się języka polskiego, najdawniejsze zapożyczenia językowe. W zakresie rozszerzonym natomiast kwestie podstawowych procesów językowych epoki przedpiśmiennej, etymologii wyrazów jako źródła poznania przeszłości nie tylko języka; różnych typów zmian znaczeniowych wyrazów oraz ortografii najdawniejszych zabytków języka polskiego. Część *Przeniknąć obłoki. Wiek XV i XVI* zajmuje się polszczyzną epoki odrodzenia, a w tym językiem Mikołaja Reja i Jana Kochanowskiego, tudzież problematyką zapożyczeń językowych. Natomiast w zakresie rozszerzonym uwzględnia rozmaite zjawiska, mianowicie: najważniejsze procesy językowe w polszczyźnie renesansowej, rozwój znaczeniowy wyrazów, wieloznaczność i jej typy, zjawisko homonimii w języku oraz rozwój ortografii polskiej. Rozdział *Siedemnastowieczne antynomie* zawiera jeden ogólny podrozdział językowy – *Polszczyzna okresu baroku*, a rozdział *Wiek rozumu i czułego serca* obejmuje trzy takie elementy: *Polszczyzna epoki oświecenia: u progu polszczyzny współczesnej*; *Odrodzenie polszczyzny w II połowie*

⁴⁶¹ A.Z. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński, „Pamiętajcie o ogrodach”. *Kultura – literatura – język. Cz. 1*. Warszawa 2002, s. 12–13.

XVIII wieku; „O poprawie wad wymowy” dziś, czyli o publicznym zabieraniu głosu i jeden w zakresie rozszerzonym – *Słownictwo okresu oświecenia. Pierwszy słownik języka polskiego*.

Podobnie jak podręcznik do klasy pierwszej został skomponowany ten do klasy drugiej⁴⁶². Przedstawiono tu zarys kultury literackiej od romantyzmu do modernizmu, a w każdym rozdziale omówiono rozmaite kwestie językowe. Część *Czas diamentów i popiołu. Kultura i literatura I połowy XIX wieku* zajmuje się językiem wielkich poetów romantycznych oraz neologizmami poetyckimi i użytkowymi w języku, zaś w zakresie rozszerzonym – zróżnicowaniem regionalnym polszczyzny. Rozdział *Stąpając po ziemi. Kultura i literatura II połowy XIX wieku* obejmuje zagadnienia języka literatury i publicystyki II połowy XIX wieku, stylu językowego, odmian stylistycznych języka i stylizacji językowej w literaturze. W rozdziale *Zmienia się skóra świata* można przeczytać o stylu pisarzy młodopolskich oraz dialektach ludowych.

Książka *Pamiętajcie o ogrodach* do klasy trzeciej⁴⁶³ obejmuje czasy od dwudziestolecia międzywojennego po współczesne i kompozycyjnie nie różni się od dwóch poprzednich. Rozdział *Awangardy poetyckie po I wojnie światowej* zajmuje się najważniejszymi procesami w polszczyźnie XX wieku (tu: upowszechnieniem polszczyzny ogólnej i demokratyzacją języka po roku 1918). Zagadnienia językowe występują jeszcze w części drugiej, która nosi tytuł *Pokolenia poetyckie*, a są to: język twórców dwudziestolecia międzywojennego, nowomowa jako dwudziestowieczne zwyrodnienie języka, potoczna odmiana języka i wulgaryzmy w języku oraz w części rozszerzonej: językowy obraz świata; w części czwartej *Wiek gier* – tu mówi się o normie językowej i czynnikach ją kształtujących oraz w części szóstej – *Wiek kultury masowej* – poruszającej temat języka reklamy i nowych mediów.

Przywoławszy treść rozdziałów językowych w podręcznikach *Pamiętajcie o ogrodach*, można dokonać ich podziału ze względu na cel edukacyjny. Wyróżnić można na przykład takie, których celem jest przekazanie teoretycznej wiedzy z zakresu nauki o języku, np. *Zjawisko homonimii w języku czy Rozwój ortografii polskiej*, a zdarzają się sporadycznie również rozdziały praktyczno-normatywne, nastawione na doskonalenie kompetencji komunikacyjnej, np. *Ćwiczenia z zakresu frazeologii*. W przeważającej jednak liczbie występują działy integrujące kształcenie literacko-kulturowe z językowym. Typowym przykładem mogą tu być opracowania indywidualnych cech języka poszczególnych pisarzy czy stylu

⁴⁶² A.Z. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński, „Pamiętajcie o ogrodach”. *Kultura – literatura – język*. Cz. 2. Warszawa 2003.

⁴⁶³ A.Z. Makowiecki, A. Markowski, W. Paszyński, T. Wroczyński, „Pamiętajcie o ogrodach”. *Kultura – literatura – język*. Cz. 3. Warszawa 2004.

charakterystycznego dla danej epoki. Są jednak rozdziały inaczej jeszcze integrujące kształcenie językowe z kulturowym. Mają one wymiar kulturoznawczy, realizują teoretyczno-poznawczy cel szkolnej nauki o języku – poprzez analizę języka umożliwiają odkrywanie kultury. Przykładem są części zatytułowane: *Najdawniejsze zapożyczenia językowe czy Językowy obraz świata*. Pierwsza z nich nie tylko zawiera wycinek wiedzy na temat realiów średniowiecza, ale pokazuje, że współczesny język to prawdziwa kronika kontaktów międzynarodowych. Jeśli chodzi o drugi z wymienionych rozdziałów, to jest on bardzo ważny z punktu widzenia kulturowej teorii języka w nauczaniu szkolnym, ponieważ wprowadza i objaśnia najważniejszą dla tej koncepcji kategorię – językowego obrazu świata: „(...) Język, zwłaszcza potoczny, codzienny – czytamy – nie odzwierciedla wiernie świata, lecz go interpretuje: wybiera i nazywa te elementy rzeczywistości, które są z jakiegoś powodu ważne dla tego, kto mówi tym językiem. Nie musi to być zgodne z tym, jak opisuje się świat naukowo (...)”⁴⁶⁴. W dogłębnym zrozumieniu tego twierdzenia ma pomóc licealiście wykonanie następującego ćwiczenia:

„Znajdź przykłady (np. związki frazeologiczne lub typowe powiedzenia potoczne), w których zawarty jest potoczny obraz jakiegoś fragmentu rzeczywistości i wyjaśnij, na czym polega różnica między taką wizją świata a wizją naukową (np. *tylę, co kot napłakał* = przekonanie o tym, że koty nie wydzielają łez. Zoologia nie potwierdza tej obserwacji, gdyż...)”⁴⁶⁵.

Pojęcie językowego obrazu świata jest kluczowe dla kulturowej teorii języka, więc wydaje się, że w podręcznikach o tak silnym nachyleniu kulturoznawczym, jak *Pamiętajcie o ogrodach*, powinno się znajdować w części pierwszej, a nie dopiero w trzeciej. Można jednak uznać, że rozdział ten pełni rolę wniosku i podsumowania rozważań na temat relacji językowo-kulturowych, co uzasadniałoby taką koncepcję.

W podręcznikach *Pamiętajcie o ogrodach* zagadnienia kulturoznawcze są czynnikiem spajającym kształcenie literacko-kulturowe z językowym. Podobny zabieg zastosowano w podręczniku *Skarbiec języka, literatury i kultury*, również integrującym treści polonistyczne. Jego forma jest nieco zaskakująca, niespotykana. Na komplet książek dla ucznia składa się jeden podręcznik główny przeznaczony dla całego cyklu kształcenia oraz wypisy dla poszczególnych klas. Podręcznik podstawowy prezentuje zjawiska literacko-kulturowe w porządku chronologicznym⁴⁶⁶, który został odwrócony w wypisach, poszerzających problematykę

⁴⁶⁴ *Ibidem*, s. 181.

⁴⁶⁵ *Ibidem*, s. 184.

⁴⁶⁶ *Skarbiec języka, literatury i kultury. Podręcznik dla klas I–III liceum. Liceum ogólnokształcące i profilowane w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, red. B. Chrzęstowska. Poznań 2002.

sygnalizowaną w podręczniku o antologii tekstów literackich i ćwiczenia dla ucznia. Wypisy dla klasy pierwszej koncentrują się na zagadnieniach kultury XX wieku⁴⁶⁷, klasa druga obejmuje dziewiętnastowieczne zjawiska kulturowe⁴⁶⁸, zaś dopiero w klasie trzeciej uczeń zgłębia najdawniejszą historię literatury i kultury⁴⁶⁹. Taki układ treści powoduje, że uczeń na początku kształcenia ponadgimnazjalnego styka się najpierw ze zjawiskami kultury współczesnej, by cofać się stopniowo do ich źródeł. Położony tu został nacisk na bliską uczniowi współczesność, w zrozumieniu której ma pomóc sięganie do kulturowych korzeni.

Rozważaniom nad istotą zależności kulturowych i kontekstualnością literatury towarzyszy w omawianych podręcznikach refleksja nad rolą języka w życiu człowieka. Cyklicznie, w podręczniku głównym i wszystkich częściach wypisów, pojawia się rozdział *Człowiek wobec języka*. Wyłaniająca się z nich koncepcja kształcenia polega na doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej, uzależniającej sprawność porozumiewania się od rozumienia zależności językowo-kulturowych.

Podręcznik główny stanowi teoretyczne tło dla rozważań nad rolą i znaczeniem języka w życiu człowieka. Opisano tutaj różne odmiany, a także funkcje języka. Ukazano język w dwojakim aspekcie – z jednej strony jego ciągłą zmienność, wynikającą choćby z uzupełniania jego zasobu leksykalnego, zaś z drugiej strony możliwości kumulacyjne, czyli zdolność do magazynowania informacji o przeszłości (tu objaśnione zostało pojęcie językowego obrazu świata). Poznanie języka w całej tej różnorodności i bogactwie uczyni z niego – według autorów tego rozdziału *Skarbca*, Tomasza Miki i Bogdana Walczaka – „sprawne narzędzie precyzyjnego wyrażania własnych myśli”⁴⁷⁰. Widać zatem, że w omawianym podręczniku punktem wyjścia dla praktyki językowej jest wiedza teoretyczna, a kluczem sprawności komunikacyjnej – zrozumienie związków zachodzących między językiem a kulturą.

Koncepcja ta widoczna jest również w wypisach. Książka do klasy pierwszej zajmuje się środowiskowymi odmianami języka (analizowane są w niej autentyczne teksty) oraz najważniejszymi tendencjami rozwojowymi polszczyzny powojennej. Powiązanie tych zagadnień z komunikacyjną koncepcją kształcenia wynika, według autorów, z faktu, że „*opanować język polski* nie oznacza bowiem tylko znajomości iluś dzieł literackich – nasz język żyje w wielu odmianach i wersjach,

⁴⁶⁷ B. Chrzęstowska, B. Kaniewska, A. Legeżyńska, T. Mika, *Wypisy dla klasy I liceum ogólnokształcącego i profilowanego. Kultura XX wieku i jej tradycje*. Poznań 2002.

⁴⁶⁸ B. Chrzęstowska, J. Fiećko, B. Kaniewska, P. Nowak, W. Ratajczak, *Wypisy dla klasy II liceum ogólnokształcącego i profilowanego. Kultura XIX wieku i jej tradycje*. Poznań 2003.

⁴⁶⁹ B. Chrzęstowska, B. Judkowiak, K. Kuczyńska-Koschany, T. Mika, *Wypisy dla klasy III liceum ogólnokształcącego i profilowanego. Staropolskie korzenie współczesności*. Poznań 2004.

⁴⁷⁰ *Skarbiec*, op. cit., s. 49.

często od siebie bardzo różnych. Nie można i nie warto się od nich izolować, trzeba je poznać i nauczyć się oceniać. (...). Warto więc podpatrywać cudze osiągnięcia i... błędy (niektóre zgromadzone teksty dalekie są od pełnej poprawności językowej), by ulepszyć własny język⁴⁷¹.

Druga część wypisów stanowi kontynuację pierwszej – ona również ukazuje funkcjonowanie różnych tekstów języka w społeczeństwie. Tym razem rozmaite komunikaty językowe – wiersze z okresu romantyzmu, piosenki współczesne, przemówienia, listy, slogany reklamowe, teksty popularnonaukowe, naukowe, publicystyczne i gwarowe – zostały zanalizowane pod kątem doboru środków językowych i zawartej w nich wizji świata. Jako przykład można tu zacytować ćwiczenie polegające na odczytaniu obrazu rzeczywistości zarysowanego w piosence Grzegorza Ciechowskiego *Nie pytaj o Polskę*:

„Z tekstu Grzegorza Ciechowskiego odczytaj charakterystykę Polski. Jaka jest ocena kraju i jego mieszkańców zawarta w tej piosence? Jaki jest Twój obraz Polski początków XXI wieku? Kim jest zadający pytania w tej piosence? Jaki jest jego stosunek do ojczyzny?”⁴⁷².

Pretekstem do rozważań nad problemem językowego obrazu świata są również zagadnienia związane z retoryką. Istotą podrozdziału *Retoryka tradycyjna i nowomowa* jest porównanie przemówienia Józefa Piłsudskiego z wystąpieniem Wiesława Gomułki. Znajduje się tu na przykład takie ćwiczenie:

„Przemówienie Wiesława Gomułki jest przykładem nowomowy. (...) Wynotuj z tego tekstu po 5 przykładów mechanizmów językowych charakterystycznych, według ciebie, dla takiego sposobu interpretacji rzeczywistości”⁴⁷³.

Widać zatem, że w *Skarbcu* kwestie retoryczne nie spełniają funkcji usługowej wobec praktycznej nauki języka, ale są istotnym elementem kształcenia kompetencji kulturowo-językowej.

Aby pomóc maturzyście w zrozumieniu polszczyzny współczesnej, trzecia część wypisów cofa się w językową przeszłość. Tytuł rozdziału językowego uległ nieznacznej modyfikacji, więc brzmi: *Człowiek wobec języka i jego dziejów*, bo opisane w nim zostały początki języka polskiego i jego najstarsze przekształcenia, na przykład zmiany znaczeń wyrazów. Obserwacja wielowiekowych procesów językowych stanowi punkt wyjścia dla rozważań nad współczesnymi zjawiskami językowymi (np. przesunięcia semantyczne we współczesnej leksyce). Podobnie

⁴⁷¹ B. Chrzęstowska, B. Kaniewska, A. Legeżyńska, T. Mika, *Wypisy dla klasy I, op. cit.*, s. 77.

⁴⁷² B. Chrzęstowska, J. Fiećko, B. Kaniewska, P. Nowak, W. Ratajczak, *Wypisy dla klasy II, op. cit.*, s. 62.

⁴⁷³ *Ibidem*, s. 68.

jak w całym cyklu wypisów, tak i w części ostatniej jako materiał językowy posłużyły autentyczne teksty kultury – z okresu staropolskiego dla odzwierciedlenia procesów historycznych oraz współczesne, które obrazują zachodzące aktualnie pod wpływem rozmaitych czynników społecznych przemiany języka.

Podręcznik *Skarbiec, języka, literatury i kultury* oraz przynależne mu wypisy pomagają licealiście zrozumieć otaczającą go rzeczywistość językową. Wymiar kulturoznawczy tych podręczników polega głównie na odkrywaniu zawartego w tekstach kultury obrazu świata. Naświetlenie związków językowo-kulturowych jest w tym przypadku drogą ku sprawnej i świadomej komunikacji.

Na edukacyjnym rynku wydawniczym dostępny był jeszcze jeden innowacyjny podręcznik licealny. Seria *Słowa i teksty*, pomimo że nie dzieli kształcenia językowego i literackiego na dwa osobne woluminy, to i tak dla każdej klasy przeznaczone są dwie książki – pierwsza, bogata pod względem kolorów i rozwiązań edytorskich, do pracy w szkole, a druga, utrzymana w tonacji czarno-białej, do pracy w domu. Te dwa podręczniki stanowią spójny komplet – rozdziały w podręczniku szkolnym i domowym noszą takie same tytuły, a ich treść uzupełnia się wzajemnie.

W podręcznikach *Słowa i teksty* wyróżnić można rozdziały poświęcone wyłącznie zagadnieniom języka oraz rozdziały literackie. Jest to jednak podział elastyczny, ponieważ w rozdziałach literackich omawiane są często adekwatne kwestie dotyczące języka. W podręcznikach tych literatura prezentowana jest w porządku chronologicznym: od antyku do oświecenia w klasie pierwszej⁴⁷⁴, od romantyzmu do Młodej Polski w klasie drugiej⁴⁷⁵ i od dwudziestolecia międzywojennego po współczesność w klasie trzeciej⁴⁷⁶. Mimo iż literatura współczesna stanowi tu oddzielne zagadnienie, to jest ona stale obecna w całym trzyletnim cyklu nauczania. Jeśli zaś chodzi o zakres i dobór treści w rozdziałach językowych, to można tu zauważyć porządek tematyczny. Klasa druga poświęcona jest doskonaleniu pisania, a klasa trzecia – mówienia. Natomiast podręcznik do klasy pierwszej skupiony jest na zależnościach zachodzących między językiem i kulturą.

Ścisły związek języka oraz kultury podkreślony został w podręcznikach do klasy pierwszej już samą konstrukcją rozdziału początkowego, zatytułowanego

⁴⁷⁴ J. Klejnocki, B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w szkole. Klasa 1*. Warszawa 2002; tychże, *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w domu. Klasa 1*. Warszawa 2002.

⁴⁷⁵ B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Klejnocki, *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w szkole. Klasa 2*. Warszawa 2005; tychże, *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w domu. Klasa 2*. Warszawa 2003.

⁴⁷⁶ D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Klejnocki, B. Łazińska, *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w szkole. Klasa 3*. Warszawa 2004; tychże, *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w domu. Klasa 3*. Warszawa 2006.

Z *języka wszystkie mądrości*. Dotyczy on problematyki funkcji języka, a jako pierwsza została w nim omówiona funkcja kulturotwórcza. W podręczniku szkolnym podrozdział *Granice język daje* opatrzony został dodatkowo popularnym mottem, myślą pochodzącą z dzieła Wittgensteina pt. *Traktat logiczno-filozoficzny* („Granice mojego języka oznaczają granice mojego świata”), co kieruje uwagę w stronę stosunku języka do rzeczywistości i kultury. Aby uzmysłowić licealiście ogromne znaczenie języka, zamieszczono tu artykuł wybitnego neurologa, zajmującego się problemem ludzi niesłyszących, który stwierdza, że u istoty ludzkiej, która nie potrafi posługiwać się językiem, znacznie ograniczony jest zakres myślenia. W analizowanym podrozdziale zostało również wytłumaczone kluczowe dla kulturotwórczej funkcji języka pojęcie językowego obrazu świata oraz stereotypu językowego.

Odpowiadający omówionemu podrozdział w podręczniku domowym zawiera odautorską narrację, w której objaśnia się uczniowi założenia kulturowej teorii języka: „Dziedzicząc po przodkach język, stajemy się spadkobiercami całego duchowego dorobku, zbiorowych doświadczeń, których podstawowym nośnikiem jest właśnie język. W nim utrwalone są wszystkie – decydujące o narodowej tożsamości – symbole, stereotypy, a więc funkcjonujące w świadomości społecznej obrazy rzeczywistości (...), utrwalony przez tradycję sposób patrzenia na świat i wiedza o nim. (...). Mówi się czasem, że język to żywa kronika dziejów mówiącej nim społeczności. W zasobie słownym języka utrwała się bowiem wiedza o wiekach minionych. (...). W języku znajdują odbicie obyczaje, wierzenia, kultura materialna, wreszcie historia naszych przodków. (...). Udział języka w kształtowaniu kultury narodowej oraz jego rola jako narzędzia wprowadzania człowieka w kulturę narodu stały się dla lingwistów podstawą wyodrębnienia kulturotwórczej funkcji języka”⁴⁷⁷.

Po tych uwagach teoretycznych tłumaczących istotę utrwalonego w języku obrazu przeszłości znajdują się związane z tymi zagadnieniami zadania dla ucznia, na przykład takie:

„*Duch* każdego narodu, jego niepowtarzalne dziejowe doświadczenia wyrażają się między innymi w przysłowiach. (...). Dokończ podane polskie przysłowia. Jaka wiedza o porządku świata i jakie wskazania moralne zostały w nich utrwalone? (...)”⁴⁷⁸

⁴⁷⁷ J. Klejnocki, B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w domu. Klasa I, op. cit.*, s. 15–17.

⁴⁷⁸ *Ibidem*, s. 17.

lub następujące:

„Źródłem wiedzy o stereotypach zwierząt mogą być przenośne znaczenia ich nazw, wyrazy pochodne oraz frazeologizmy mające w swoim składzie nazwy zwierząt. Zgromadź, posługując się słownikiem języka polskiego oraz słownikiem frazeologicznym, materiał językowy dotyczący podanych zwierząt. Na tej podstawie ustal, jakie jest nasze wyobrażenie o naturze: osła, świni (...)”⁴⁷⁹.

Celem tych ćwiczeń jest samodzielne odkrycie przez ucznia wycinka obrazu świata zaszyfrowanego w polskim języku, obrazu narodowej moralności i mentalności.

W innym rozdziale podręcznika do klasy pierwszej, zatytułowanym *Zejdźmy tedy w dzieciństwo tej mowy*, autorzy podkreślają fakt, że w języku odzwierciedla się nie tylko dawny sposób myślenia, ale również odbicie znajdują dzieje narodu i przemiany cywilizacyjne. Dowodem na to są zmiany zachodzące w obrębie słownictwa na skutek, między innymi, procesu zapożyczania wyrazów. Dlatego podrozdziałowi *Język polski czy „europolszczyzna”? O wpływie języków obcych na polszczyznę dawną i współczesną* towarzyszy refleksja, że „dzieje wyrazów zapożyczonych są swego rodzaju kroniką przeszłości politycznej i kulturalnej państwa”⁴⁸⁰.

Jak już wspomniano wyżej, w podręcznikach *Słowa i teksty* prócz rozdziałów poświęconych wyłącznie zagadnieniom językowym występują takie, w których funkcjonują one wraz z literackimi. Integrację taką widać w rozdziale *Retoryka w teorii i praktyce* zamieszczonym w podręczniku do klasy trzeciej. Podrozdział *Niewiele mówić, lecz wiele powiedzieć... Retoryka dziś: przemówienia okolicznościowe* rozpoczyna się fragmentem z *Pana Tadeusza* dotyczącym „ważnej Sędziego nauki o grzeczności”, na podstawie którego licealista ma wykonać następujące zadanie:

„Adam Mickiewicz, rejestrując zanik demokracji szlacheckiej i swoistej szlacheckiej obyczajowości, wplótł w tekst narodowej epepei wiele okolicznościowych oracji, będących przejawem językowej swady i dowcipu. Zanalizuj okolicznościowe przemówienie Sędziego. Do jakiego wzoru krasomówstwa ono nawiązuje? Jakie środki retoryczne zostały wykorzystane w tej mowie?”⁴⁸¹.

⁴⁷⁹ *Ibidem*, s. 18.

⁴⁸⁰ B. Łazińska, D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Klejnocki, *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w domu. Klasa 1, op. cit.*, s. 140.

⁴⁸¹ D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Klejnocki, B. Łazińska, *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w szkole. Klasa 3, op. cit.*, s. 129.

Tekst literacki jest tutaj nie tylko materiałem analitycznym do odtwórczych zabiegów w płaszczyźnie języka, ale również dokumentem kultury i komunikatem językowym, którego treść i forma ściśle zależą od okoliczności jego powstania. Takie ujęcie zagadnień retorycznych, obecne również w innych analizowanych wcześniej podręcznikach, pozwala na spójne doskonalenie kompetencji komunikacyjnej i kulturowej.

W podręcznikach *Słowa i teksty* zintegrowane zostały treści literackie, kulturowe i językowe. Kształcenie językowe zajmuje w tej serii poczesne miejsce – świadczy o tym wielość różnorodnych rozdziałów jemu poświęconych. Wynika to ze świadomości autorów doniosłej roli języka w życiu i kulturze narodu. Warto tu ponownie odnotować, że na pierwszej pozycji w serii znajduje się rozdział poświęcony kulturotwórczej funkcji języka. Nie jest to jednak jedyny aspekt kształcenia językowego, jakim zajmują się autorzy podręcznika. Wiele uwagi poświęcają bowiem doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej zarówno w piśmie, jak i w mowie. W książce do klasy drugiej wskazuje się zatem na różnice między polszczyzną mówioną i pisaną, rozważa kwestie etyki i estetyki wypowiedzi, przypomina pojęcie stylu (skupiając się na wyznacznikach stylu naukowego i urzędowego) oraz uczula na błędy stylistyczne (rozdział *By doskonalić umiejętność pisania... Pisać tak, aby inni czytali*, a także *By doskonalić umiejętność pisania... W kręgu tekstów naukowych* oraz *By doskonalić umiejętność pisania... W świecie tekstów użytkowych*), szeroko omawia rodzaje środków artystycznego wyrazu (*By doskonalić umiejętność pisania... Od słowa do zdania*) tudzież wskazuje na wagę spójności i przemyślanej kompozycji tekstu (*By doskonalić umiejętność pisania... Od rozprawki do eseju*). Autorzy uwzględnili również wiele wskazówek związanych z techniką pracy pisarskiej, dotyczących np. zasad sporządzania bibliografii (we wspomnianym już rozdziale *By doskonalić umiejętność pisania... W kręgu tekstów naukowych*), objaśnili również trudniejsze kwestie z zakresu ortografii i interpunkcji (*By doskonalić umiejętność pisania... Bez błędów ortograficznych i interpunkcyjnych*). Podręcznik do klasy maturalnej skupiony jest natomiast na doskonaleniu wypowiedzi ustnej. Znajdują się w nim zagadnienia poprawności wymowy, mówi się również o czynnikach prozodycznych języka (*Mówić tak, by inni słuchali... Postępuj, jak brzmi*) i chwytach retorycznych (*Mówić tak, by inni słuchali... Retoryka w teorii i praktyce*), o sztuce konwersacji i innych aspektach komunikacji międzyludzkiej, w tym na przykład o mowie ciała (*Mówić tak, by inni słuchali... Słowa – mosty, słowa – mury. Jak się komunikujemy?*). Ten szeroki wachlarz zagadnień pozwala wnioskować, że w podręcznikach *Słowa i teksty* położono nacisk na wszechstronne kształcenie językowe wynikające z wielości funkcji, jakie spełnia język w życiu posługującej się nim społeczności.

Obserwacja podręczników kształcenia językowego pod kątem sposobu i stopnia realizacji zagadnień kulturoznawczych skłania do refleksji natury ogólnej. W większości ich autorzy unikają tradycyjnej gramatyki opisowej (wyjątkiem jest tutaj podręcznik *Nasz język ojczysty*). Zjawisko to należy wiązać z ogólnodydaktyczną tendencją kładącą nacisk na funkcjonalność szkolnego nauczania i użyteczność zdobywanej w szkole wiedzy. Celem nauki o języku, określonym między innymi przez podstawę programową, nie jest już szczegółowy i sformalizowany opis jego struktury – teorię językową podporządkowano doskonaleniu sprawności pragmatycznej, sytuacyjnej i społecznej, co miało być również gwarancją wzrostu zainteresowania uczniów kwestiami językowymi.

Rozwój komunikacyjnego modelu kształcenia językowego spowodował, że wielu autorów za główny cel swoich podręczników przyjęło doskonalenie kompetencji językowej ucznia. Trzeba tu jednak zauważyć, iż praktyka, a właściwie pragmatyka językowa, nie wyklucza wykorzystywania tkwiących w nauce o języku walorów poznawczych. Na skutek rozwoju kognitywizmu i lingwistyki kulturowej, a także publikacji wielu prac językoznawczych dotyczących problematyki zależności i związków zachodzących między językiem a kulturą, teoretyczny aspekt nauki o języku wykroczył znacznie poza obszary gramatyki opisowej. Dzięki realizacji poznawczego celu kształcenia możliwe jest odczytywanie ukrytego w języku obrazu kultury, a więc – doskonalenie kompetencji kulturowej ucznia. W tej sytuacji teoretyczna nauka o języku nie jest poznawaniem elementów jego struktury, ale zgłębianiem zawartego w nim przekazu pozajęzykowego.

W związku z tym w podręcznikach poszukuje się możliwości łączenia perspektyw kształcenia kompetencji komunikacyjnej i kulturowej. Otaczająca człowieka rzeczywistość ma bowiem charakter semiotyczny, a funkcjonujące w niej teksty są wypadkową rozmaitych okoliczności społeczno-historycznych. Warunkiem świadomej i kompetentnej komunikacji jest dotarcie do semantycznej istoty języka, a zatem – między innymi – poznanie kulturowego dziedzictwa zawartego w różnych jego płaszczyznach. Na takim założeniu oparty jest cykl *Pamiętajcie o ogrodach* i seria *Słowa i teksty* oraz podręcznik *Skarbiec języka, literatury, sztuki*, które, łącząc w jednym woluminie treści kształcenia literackiego i językowego, uświadamiają, że analiza języka różnych tekstów pozwala na zrozumienie zawartego w nich przekazu kulturowego. Innym jeszcze sposobem spajania kształcenia językowego ze wspomaganie rozwoju kompetencji kulturowej, zastosowanym w kilku podręcznikach, jest pozyskanie dla nauczania zasobów sztuki retorycznej. Badając wpływ sytuacji polityczno-kulturowych na zachowania językowe, wprowadza się ucznia w świat językowej tradycji, doskonaląc przy tym jego sprawność językową.

Kulturoznawczy aspekt nauki o języku otwiera niewątpliwie pole dla integracji kształcenia językowego z literackim w momencie, gdy potraktuje się dzieło literackie jako językowy komunikat kulturowy. Próby takiej integracji dokonuje się również w tych podręcznikach, w których pokonuje ona formalny podział na osobne woluminy, czyli w cyklu *Barwy epok* oraz w *To lubię!*.

Integracja polonistycznych treści nauczania zwiększa szansę na doskonalenie kompetencji kulturowej. Pomimo szerokiej możliwości integracyjnych nie ma wielu podręczników realizujących pełny zakres zagadnień kulturoznawczych. Wynika to zapewne z przekonania, iż głównym celem kształcenia językowego w szkole powinno być rozwijanie praktycznej umiejętności skutecznego porozumiewania się, a odkrywanie kultury poprzez język wiąże się jednak z teoretyczno-poznawczym wymiarem nauki o języku. Są podręczniki podporządkowane takiej właśnie funkcjonalnej, komunikacyjnej koncepcji, które zagadnienia kulturoznawcze traktują wyłącznie jako materiał fakultatywny (np. *Moja polszczyzna*).

Znajdują się również na rynku wydawniczym podręczniki, takie jak *Barwy epok*, *Pamiętajcie o ogrodach*, *Skarbiec języka, literatury, kultury*, *Słowa i teksty* oraz *To lubię!*, które zawierają spójną koncepcję kształcenia kulturowego, chociaż prezentują nieraz diametralnie różne sposoby jej realizacji. Różnice te tkwią w założeniach prakseologicznych tudzież są wynikiem decyzji dotyczących rozwiązań formalnych. Dobór i zakres zagadnień kulturoznawczych sprawia jednak, iż proponowaną w tych seriach formułę nauczania można określić nie jako kształcenie językowe, ale właściwie: kulturowo-językowe⁴⁸².

⁴⁸² Por.: K. Grudzińska, *Kulturoznawczy wymiar licealnych podręczników kształcenia językowego (na wybranych przykładach)* [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec. Kraków 2007.

ROZDZIAŁ IV

BADANIE POSTAW UCZNIÓW I NAUCZYCIELI WOBEC KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO I TREŚCI KULTUROZNAWCZYCH

Istotą tego rozdziału są wyniki sondażu badawczego przeprowadzonego w szkołach ponadpodstawowych. Jego celem jest analiza postaw uczniów i nauczycieli wobec kształcenia językowego oraz ustalenie motywacyjnych efektów omawiania kulturoznawczych zagadnień językowych⁴⁸³.

Jako narzędzie posłużyła tu najpierw rozbudowana ankieta dla uczniów, złożona z trzynastu rozmaitych pytań otwartych i zamkniętych (alternatywnych i koniunktywnych)⁴⁸⁴, która pozwoliła zorientować się w oczekiwaniach oraz ocenić postawy młodzieży wobec kształcenia językowego. Innym nieco narzędziem był składający się z sześciu zadań test badający zdolność uczniów do dostrzegania ukrytego w języku obrazu szeroko pojętej kultury. Badaniem ankietowym oraz badaniem za pomocą testu zostało objętych stu uczniów krakowskich liceów: 30 uczniów klasy trzeciej III Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Kochanowskiego, 31 z klasy trzeciej XIX Liceum Ogólnokształcącego, 20 z klasy pierwszej i 19 z klasy trzeciej liceum ogólnokształcącego wchodzącego w skład Zespołu Szkół Zawodowych Huty im. Tadeusza Sendzimira⁴⁸⁵.

Do zbadania rzeczywistych korzyści motywacyjnych realizowania zagadnień kulturoznawczych posłużyły próbki ćwiczeń zaczerpniętych z dostępnych na rynku wydawniczym podręczników, rozwiązywane na zajęciach lekcyjnych przez uczniów trzech zespołów klasowych (klasa pierwsza, druga i trzecia liceum

⁴⁸³ Zob.: K. Grudzińska, *Kształcenie językowe w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych* [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012.

⁴⁸⁴ Klasyfikacja pytań na podstawie: M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa 1978, s. 276–278.

⁴⁸⁵ Badanie przeprowadzono w roku szkolnym 2005 / 2006.

ogólnokształcącego Zespołu Szkół Zawodowych Huty im. Tadeusza Sendzimi-
ra). Opinie licealistów o zaprezentowanym materiale, a zwłaszcza oceny jego
atrakcyjności, zostały zebrane podczas wywiadu panelowego przeprowadzonego
bezpośrednio po zajęciach.

Ostatnią techniką badawczą był wywiad z nauczycielami, sondujący ich sto-
sunek do kształcenia językowego oraz stopień zainteresowania proponowaną
kulturoznawczą koncepcją nauczania. Wywiadu udzieliło dwudziestu nauczycie-
li uczących w krakowskich liceach. Szczegółowe wyniki badań empirycznych po-
służyły wspólnej analizie wielu zagadnień, takich jak: definiowanie języka przez
młodzież, ocena szkolnego kształcenia językowego przez młodzież i nauczycieli,
czynniki wpływające na postawy i oczekiwania uczniów wobec kształcenia ję-
zykowego, identyfikacja atrakcyjnych dla uczniów językowych treści nauczania
oraz ich wpływ na motywację uczenia się przedmiotu, stopień zainteresowania
uczniów zagadnieniami językowego obrazu dawnej kultury, stosunek nauczycieli
do kształcenia językowego i treści kulturoznawczych tudzież możliwości integro-
wania treści kulturoznawczych z kształceniem literackim, historią i społeczeń-
stwem oraz geografią.

Wzory trzech narzędzi badawczych, to znaczy: ankiety, testu, scenariusza wy-
wiadu z nauczycielem, znajdują się w aneksie.

1. Kształcenie językowe w opinii uczniów i nauczycieli

1.1. Definiowanie języka i jego funkcji przez młodzież licealną

Sposób definiowania języka przez młodzież to punkt wyjścia dla badań em-
pirycznych nad szkolnym kształceniem językowym. Indywidualny sposób ujmo-
wania kategorii języka wywiera bowiem wpływ na postawę wobec nauki o języku
oraz na oczekiwania wobec edukacji językowej.

Spośród ankietowanych uczniów aż 37 na pytanie pierwsze ankiety (*Czym
dla Ciebie jest język? Jak rozumiesz to pojęcie?*) odpowiedziało, że środkiem poro-
zumiewania. Zważając, iż 27 ankietowanych nie odpowiedziało na to pytanie, a 4
udzieliło odpowiedzi żartobliwej („Mięsień w ustach”, „Narząd do odczytywania
smaków”), należy zauważyć, iż połowa odpowiedzi koncentruje się na komuni-
kacyjnym aspekcie języka. Sporadycznie (7 razy) pojawiały się stwierdzenia de-
finiujące język jako składnik kultury i tożsamości narodowej (np. „Świadectwo,
w jakim kraju żyjemy i kim się czujemy”, „Język ojczysty”, „Język narodowy”,
„Element kultury narodowej”, „Nieodłączny element życia każdego człowieka
i społeczeństwa, wyraz kultury i tradycji”). Również 7 ankietowanych zwróciło

uwagę na fakt, że język to istota relacji międzyludzkich oraz sposób wyrażania uczuć i myśli (np. „Język łączy ludzi”, „Wyrażanie słów, emocji”, „Warunkuje relacje międzyludzkie”). Padło także 6 odpowiedzi bardzo ogólnych, mało precyzyjnych („Przedmiot w szkole lub język, którym się posługuję”, „Posługuję się tym”, „Jest bardzo ważny, bo posługuję się nim”, „Słownictwo, którym się posługuję”, „Mowa”, „Coś pięknego”). Dwóch uczniów zdaje sobie sprawę z systemowości struktury języka („Zbiór umownych znaków”, „Zbiór słów o konkretnym znaczeniu, określonym sposobie łączenia w zdania”). Pozostali licealiści utożsamiają język z przedmiotem szkolnym, pisząc np. „Nauka o poprawnym wysławianiu się, pisaniu, komunikowaniu z innymi”, „Nauka o czymś ważnym, której każdy człowiek powinien się uczyć”, „Nauka o pisaniu i mówieniu tak, by inni nas rozumieli” lub „Nauka o pisowni i wymowie”.

Wynik końcowy punktu dziesiątego ankiety, w którym poproszono o wybór trzech najbardziej trafnych twierdzeń o języku, potwierdził wnioski nasuwające się po analizie pytania pierwszego – aż 93 ankietowanych zaznaczyło odpowiedź: *Język to środek umożliwiający porozumiewanie się ludzi*, co oznacza, iż aspekt komunikacyjny języka jest oceniany przez młodzież jako jego istota. Niemal tak samo często (87 wskazań) uczniowie wybierali twierdzenie: *Język to element kultury narodowej*; zauważali też, że *Język to czynnik scalający naród, stanowiący o jego tożsamości*. Świadczy to, że u młodzieży występuje silne poczucie kulturowej więzi z językiem, młodzi ludzie dostrzegają jego rolę w życiu społeczeństwa. Znacznie mniejszą liczbę wskazań otrzymały warianty: *Język to archiwum informacji o przeszłości* (21), *Język to kronika kontaktów międzynarodowych* (18) oraz *Język to muzeum historii narodu (np. historii osadnictwa)* (14). Pozornie zatem związek języka z kulturą i dziejami narodu nie funkcjonuje w świadomości uczniów jako istotny składnik jego definicji. Gdyby jednak zsumować wyniki trzech powyższych twierdzeń, to okazuje się, że 53 uczniów zaznaczyło twierdzenie związane z kulturową teorią języka – można więc wnioskować, że dostrzegają oni wagę relacji językowo-kulturowych. Najmniejszą liczbę głosów uzyskało jedno z popularniejszych określeń języka: *Język to system znaków* (17). Znacząca przewaga głosów dla „definicji komunikacyjnej” nad „semantyczną” świadczy o tym, że młodzież nie przywiązuje wagi do związku między porozumiewaniem się ludzi a znakowością otaczającego ich świata i kultury.

Wyniki badań pokazały, że podstawową funkcją języka jest dla ankietowanych funkcja komunikacyjna, ponieważ dzięki niej mogą sprawnie i skutecznie porozumiewać się z innymi ludźmi. Bardzo istotna jest dla nich również narodotwórcza funkcja języka, scalająca społeczeństwo, świadcząca o jego tożsamości i poczuciu wspólnoty. Uczniowie zwrócili także uwagę na relacje zachodzące między językiem a kulturą, jednakże nie uznali ich za istotne.

1.2. Obraz szkolnego kształcenia językowego

Wyniki ankiety dla uczniów i wywiadu z nauczycielami zobrazowały fragment szkolnej rzeczywistości i pozwoliły wysunąć wnioski dotyczące kształcenia językowego. Celem wielu pytań było ustalenie postaw uczniów i nauczycieli wobec pozaliterackich lekcji polonistycznych.

Przede wszystkim należy zauważyć, że lekcje języka polskiego w liceum opierają się głównie na interpretacji tekstów literackich. Aż 36 uczniów na pytanie: *Jak często miałeś / miałaś w szkole na języku polskim lekcje nauki o języku (gramatyki)?* odpowiedziało: „sporadycznie”, „od czasu do czasu”, „bardzo rzadko”, „przeważały lekcje literatury”. Taka sama liczba osób stwierdziła, że „rzadko”, co oznacza, że 72% ankietowanych miała bardzo ograniczony kontakt z nauką o języku. Natomiast 26 uczniów stwierdziło, że miało takie lekcje „dość często”, a tylko 2 – „bardzo często”. Pomimo to większość uczniów na pytanie: *Czy uważasz, że nazwa przedmiotu – JĘZYK POLSKI – odpowiada omawianym w szkole treściom? Może ten przedmiot powinien mieć inną nazwę? Zaproponuj ją* albo nie odpowiedziała wcale (23 osoby), albo stwierdziła, że proporcje realizowanych w szkole treści są właściwe i że nie ma potrzeby zmieniać nazwy przedmiotu (55 osób). Można zatem przypuszczać, iż tym osobom odpowiada obecna formuła polonistycznego kształcenia. Są jednak osoby, które dostrzegły, że proporcje te są zaburzone, pojawiło się również kilka propozycji nowej nazwy: „Literatura” (4 osoby), „Literatura polska”, „Literatura Polski”, „Historia literatury”, „Wiedza o literaturze i języku”, „Wiedza o języku polskim i literaturze światowej”. Dwie osoby zaproponowały rozdzielenie przedmiotu „język polski” na dwa: literaturę i gramatykę.

Jeśli chodzi o częstotliwość lekcji kształcenia językowego, to wyniki ankiety pokrywają się z wynikami wywiadu. Na pytanie: *Czy znajduje Pan / Pani czas na prowadzenie w szkole lekcji kształcenia językowego?* tylko 6 nauczycieli udzieliło zdecydowanej odpowiedzi twierdzącej. Realizują takie zagadnienia, jak: powstanie i dzieje języka polskiego, komunikacja językowa, sposoby wzbogacania słownictwa i (jedna osoba) językowy obraz świata. Jedenastu uczących przyznało się, że rzadko prowadzą lekcje językowe, sporadycznie, okazjonalnie, w sytuacjach wymuszonych rzeczywistymi potrzebami – poprawiają i omawiają wtedy rozmaite błędy popełniane przez uczniów w wypowiedziach pisemnych i ustnych. Niektóre osoby reagowały na to pytanie zażenowaniem, za którym kryły się chyba wyrzuty sumienia oraz tłumaczeniami typu: „lektur jest tak dużo, a czasu bardzo mało” lub „wiem, że powinienem / powinnam więcej”, natomiast kilka osób reagowało agresywnie, czuły się atakowane, stwierdzały autorytatywnie: „literatura jest ważniejsza!”. Pozostałych 3 nauczycieli nigdy nie prowadzi lekcji kształcenia

językowego, bo twierdzą stanowczo, że nie mają na to czasu, „którego ledwie wystarczy na omówienie literatury”.

Przyczyny tak małej popularności nauki o języku wśród nauczycieli wiążą się z pewnością z faktem, iż – zdaniem 13 z nich – studia nie dają dobrego przygotowania do prowadzenia lekcji językowych. Inną przyczyną są własne preferencje i zainteresowania polonistyczne. Tylko trzech spośród rozmówców określiło swoje studenckie zainteresowania jako językowe, a ich praca magisterska dotyczyła właśnie zagadnień języka. Czternaście osób obroniło pracę z zakresu literaturoznawstwa, dwie z metodyki (ale metodyki literatury, nie języka), jedna osoba pisała pracę właściwie socjologiczną – badała stan czytelnictwa wśród młodzieży zasadniczych szkół zawodowych, ale swoje zainteresowania studenckie również określiła jako literackie. Można zauważyć, że zainteresowania studenckie nauczycieli wyznaczyły ich obecne preferencje – tylko 5 osób znajduje czas na czytanie specjalistycznych pism językoznawczych, a 3 uczestników badania zadeklarowało żywe zainteresowanie nowinkami i odkryciami w zakresie języka.

Mimo niechęci większości uczących do kształcenia językowego 15 nauczycieli dostrzega dysproporcję między lekcjami literackimi a językowymi w szkole. Aż 18 osób deklaruje również, że podczas interpretacji tekstu literackiego zajmuje się jego stroną językową – np. archaizmami, neologizmami, stylem, funkcjami języka. Próby integracji treści kształcenia wynikają zapewne z powszechnego wśród nich przekonania, że kształcenie językowe w szkole jest potrzebne – potwierdzili to wszyscy rozmówcy (choć 3 zaznaczało, że na wcześniejszych niż ponadgimnazjalny etapach kształcenia), a lekcje integrujące kształcenie kulturowo-literackie z językowo-kulturowym są sposobem na oszczędność szkolnego czasu.

Trzeba tutaj zauważyć pewną zależność. Fakt, że nauczyciele nie zdołali zainteresować się na studiach nauką o języku wpłynął bezpośrednio na to, że unika ją teraz prowadzenia lekcji językowych, co rzutuje w konsekwencji na stosunek uczniów do kształcenia językowego. Na pytanie: *Które lekcje przedmiotu „język polski” wolisz: gramatyki czy literatury? Uzasadnij* (należy tu zaznaczyć, że część ankietowanych nie uzasadniła swojego wyboru) aż 80 uczniów odpowiedziało, że literatury. Dwie osoby lubią zarówno lekcje literackie, jak i językowe, 2 nie lubią żadnych, a 6 badanych nie odpowiedziało na zadane pytanie. Zatem zaledwie 10 uczniów zdecydowanie przedkłada lekcje językowe nad literackimi.

Jeśli chodzi o osoby, które preferują lekcje językowe, to w ich przypadku argumentacja była następująca: „uczą, jak nie popełniać błędów językowych”, „literatura mnie nie interesuje”, „nie lubię czytać książek”, „nie lubię czytać lektur”, „uczę się zasad posługiwania językiem”, „mogę kształcić umiejętności językowe”. Ankietowani, którzy wolą lekcje kształcenia literackiego, najczęściej argumentowali swój wybór stwierdzeniem, że są one po prostu ciekawsze (34 osoby) lub

bardziej interesujące (4 osoby). Pojawiały się również takie opinie: „lubię czytać książki” (2 osoby), „te lekcje nie wymagają nauki *na pamięć*”, „gramatyka jest jedynie zasadą zapisu, literatura jest ponad gramatyką”, „literaturę łatwiej zrozumieć – jest prostsza”.

Można tu zatem wnioskować, że lekcje językowe kojarzą się uczniom z czymś trudnym, czasem niezrozumiałym. Tę opinię potwierdza bilans odpowiedzi z innego pytania ankietowego, polegającego na zanotowaniu w tabeli wyników szczegółowej analizy i ocenie lekcji nauki o języku. Polecenie zostało sformułowane następująco: *Jak oceniasz lekcje gramatyki w Twojej szkole? Jakie one były? Zaznacz haczykiem*. Zebrane wyniki ujęto w tabeli 1.

Tabela 1. Ocena lekcji gramatycznych przez uczniów

Ocena	Zdecydowanie tak	Tak	Czasami	Nie	Brak odpowiedzi
Ciekawe, interesujące	7	10	47	26	10
Nudne	9	21	39	24	7
Niezrozumiałe	2	13	37	38	10
Trudne	4	17	42	24	12
Łatwe	5	33	29	18	15
Pobudzały moje zainteresowanie nauką o języku, gramatyką	4	8	31	47	10
Kształciły umiejętności	9	42	32	7	10
Przekazywały wiele informacji z zakresu wiedzy o języku	10	40	28	13	9

Dane nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wybrania więcej niż 1 odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Można zauważyć, że uczniowie dostrzegli kształcące i poznawcze walory lekcji językowych, ale dla połowy ankietowanych były one tylko czasem interesujące, a 26 osób nie było nimi zaciekawionych. Dla wielu osób były one również nudne, niezrozumiałe i trudne. Zapewne dlatego u większości uczniów nie pobudziły one zainteresowania nauką o języku.

Przyczyn niechęci młodzieży wobec kształcenia językowego można upatrywać w doborze i sposobie realizacji zagadnień językowych. Jeden z punktów ankiety pozwolił rozeznaczyć w zasobie wiedzy o języku posiadanej przez uczniów, która rzuca pewne światło na formułę lekcji kształcenia językowego. Odpowiedzi badanych na pytanie: *Które z pojęć nauki o języku są Ci znane?* ujęto w tabeli 2.

Tabela 2. Znajomość pojęć z zakresu wiedzy o języku

Pojęcie	Tak, wiem co to jest	Coś słyszałem / słyszałam	Nie znam
Rzeczownik	99	1	0
Orzeczenie	92	8	0
Przydawka	73	25	2
Związek zgody	19	45	36
Okolicznik sposobu	56	31	13
Orzecznik	53	33	14
Zdanie współrzędnie złożone	80	20	0
Zdanie podrzędne dopełnieniowe	65	30	5
Fonem	7	20	73
Temat słowotwórczy	49	35	16
Formant	34	33	33
Dopełniacz	96	3	1
Związek frazeologiczny	87	7	6
Archaizm	82	13	5
Dialekt	56	30	14
Stylizacja	71	22	7
Toponim	2	25	73
Akt mowy	9	37	54
Komunikat	81	12	7
Kod	51	21	28
Stereotyp językowy	50	29	21
Językowy obraz świata (JOS)	8	27	65
Zapożyczenie	82	12	6
Pole semantyczne	1	15	84

Dane nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wybrania więcej niż 1 odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie powyższego zestawienia można wnioskować, iż szkolne kształcenie językowe opiera się głównie na realizacji zagadnień gramatycznych, takich jak rozbiór logiczny zdania (dotyczy to zapewne wcześniejszych niż licealny etapów kształcenia), na co wskazuje dobra orientacja uczniów w pojęciach z tego zakresu. Są im znane elementy fleksji i składni. Nieco gorszy stan wiedzy dotyczy innych struktur języka, mianowicie fonetyki i słowotwórstwa.

To, iż lekcje kształcenia kojarzą się uczniom głównie z gramatyką, wiedzą o systemie językowym, unaoczniają odpowiedzi udzielone na kolejne pytanie: *Którą z nazw przyjąłbyś dla nieliterackich lekcji języka polskiego?* – tabela 3.

Tabela 3. Propozycje nazw dla nieliterackich lekcji języka polskiego

Nazwa	Zdecydowanie tak	Chyba tak	Nie	Brak odpowiedzi	Razem
Nauka o języku	35	28	25	12	100
Nauka języka	19	31	41	9	
Kształcenie językowe	29	39	25	7	
Gramatyka	48	23	21	8	

Źródło: opracowanie własne.

Połowa uczniów zdecydowanie uznała, że najlepszą nazwą, czyli taką, która odpowiada omawianym w szkole treściom, jest gramatyka, a 35 osób stwierdziło stanowczo, iż nauka o języku.

Wyniki ankiety dają również pewne wyobrażenie na temat innych niż teoretyczno-gramatyczne treści gimnazjalnego i licealnego kształcenia językowego. Wracając znów do zestawienia pojęć językowych, można skonstatować, iż są one często wprowadzane na lekcjach kształcenia literackiego – 82 uczniów wie dobrze, co to jest *archaizm* (ponieważ jest to pojęcie stale obecne podczas analizy tekstów średniowiecznych), 71 osób zna pojęcie *stylizacji* (zjawisko omawiane choćby podczas lektury *Potopu* Henryka Sienkiewicza). Wyniki ankiety potwierdzają więc słowa nauczycieli deklarujących integrowanie treści kształcenia polonistycznego.

Wielu licealistów orientuje się w pojęciach związanych z komunikacją językową. Wydaje się, że istnieją dwie przyczyny takiego stanu rzeczy. Pierwsza z nich to gimnazjalna koncepcja kształcenia językowego nastawiona na doskonalenie kompetencji komunikacyjnej, czego wyznacznikiem jest formuła współczesnych podręczników gimnazjalnych. Drugą przyczynę należy wiązać z opinią nauczycieli na temat celów szkolnego kształcenia językowego. Jedno z pytań wywiadu brzmiało: *Jaki aspekt kształcenia językowego wydaje się Panu / Pani ważniejszy: komunikacyjny, praktyczny (poprawnościowy), czy może poznawczo-teoretyczny?* I tutaj 3 osoby stwierdziły, iż oba są ważne, ale dla 14 istotniejszy jest aspekt praktyczno-normatywny i komunikacyjny.

Konsekwencją takiej proporcji jest z pewnością znikoma obecność zagadnień semantycznych na lekcjach kształcenia językowego. Uczniowie nie znają takich pojęć, jak toponim, pole semantyczne i językowy obraz świata. Można również wnioskować, iż kwestia zapożyczeń (tu wysoki wynik – 82 uczniów zna dobrze to pojęcie) omawiana jest w kontekście czystości języka, a więc komunikacyjnym, a nie w aspekcie zależności historyczno-językowych.

1.3. Oczekiwania i postawy wobec kształcenia językowego

Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród młodzieży licealnej pozwoliły na zorientowanie się w horyzoncie oczekiwań i postaw uczniów wobec kształcenia językowego. Najważniejszym wnioskiem wydaje się twierdzenie, iż pomimo niechęci uczniów wobec kształcenia językowego, są oni świadomi jego konieczności. Na pytanie: *Czy jesteś przekonany, że nauka o języku w szkole jest potrzebna?* aż 85 osób odpowiedziało twierdząco, a przecząco zaledwie 5 (pozostałych 10 uczniów nie udzieliło odpowiedzi). W uzasadnieniu opinii miało pomóc uczniowi kolejne polecenie: *Wybierz trzy twierdzenia [spośród dziesięciu], które wydają Ci się najważniejsze – „Kształcenie językowe w szkole jest potrzebne, ponieważ:...”*. Wyniki zestawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Uzasadnienie konieczności kształcenia językowego w szkole

Wariant	Liczba osób, która go zaznaczyła
Język jest stale obecny, trzeba nim władać dobrze i skutecznie	70
Uczy szacunku do mowy ojczystej	32
Pozwala na rozpoznawanie manipulacji w wypowiedziach polityków, dziennikarzy itp.	25
Wiedza gramatyczna jest niezbędna w nauce języków obcych	21
Rozwija sprawność i poprawność wypowiadania się zarówno w mowie, jak i piśmie	55
Doskonali kulturę języka człowieka	31
Sprzyja pogłębianiu kontaktów między ludźmi, np. przez usprawnianie umiejętności dyskusji	38
Pozwala poznać strukturę języka	9
Język zawiera w sobie wiele interesujących informacji o dawnej kulturze i cywilizacji	14
Język decyduje o istnieniu narodu	33

*Dane nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wybrania więcej niż 1 odpowiedzi.
Źródło: opracowanie własne.*

Z zestawienia wynika, że większość uczniów przyjmuje **postawę praktyczną**, a nawet pragmatyczną wobec kształcenia językowego. Ma ono przede wszystkim pomóc w nabywaniu sprawności komunikacyjnej (największą liczbę wskazań uzyskały warianty: „język jest stale obecny, trzeba nim władać dobrze i skutecznie” i „rozwija sprawność i poprawność wypowiadania się zarówno w mowie, jak i piśmie”). Wynika to między innymi z faktu, że większość uczniów definiuje język jako środek porozumiewania się (zob. podrozdział 1.1.). Dla ucznia ważna jest wymierna korzyść, jaką wyniesie z lekcji językowych – udoskonalenie

umiejętności dyskusowania, co przyda mu się w codziennych sytuacjach komunikacyjnych, czy też zdobycie takiej wiedzy językowej, która pomoże mu w nauce języków obcych, jak również nabycie zdolności wychwytywania manipulacji językowej. U młodzieży licealnej wyraźnie zaznacza się również **postawa patriotyczna**⁴⁸⁶. Jej zdaniem kształcenie językowe uczy szacunku do mowy ojczystej i jest ważne, bo język decyduje o istnieniu narodu. Trzeba tu przypomnieć, że 87 osób zdefiniowało język jako element kultury narodowej, a 64 badanych jako czynnik scalający naród, stanowiący o jego tożsamości.

Na podstawie odpowiedzi na dwa inne pytania ankietowe (*Czego oczekiwałbyś po lekcjach nauki o języku? Co mogłoby Cię zainteresować?* oraz *Co według Ciebie powinno być treścią lekcji nauki o języku w liceum? Jakie problemy należałoby omawiać?*) można wyodrębnić jeszcze jedną postawę – **poznawczą**. Zasadniczym oczekiwaniem licealistów wobec kształcenia językowego jest postulat, aby lekcje były bardziej interesujące – najczęściej pojawiającą się odpowiedzią była: „ciekawe problemy z zakresu języka”. Inne propozycje to: „więcej słowotwórstwa”, „problemy języka współczesnego”, „współczesne problemy polszczyzny”, „historia powstania języka”, „pochodzenie języka i jego historia”, „nauka o powstaniu języka polskiego, jego funkcjonowanie, jak się kształtował”, „zapożyczenia”, „dlaczego jest coraz więcej zapożyczeń”, „etykieta językowa”, „co decyduje o tym, że pisze lub mówi się tak, jak jest teraz”, „pochodzenie i znaczenie słów”, „związki frazeologiczne”. Widać zatem, iż uczniowie wykazują zainteresowanie nie tylko praktyczno-normatywnymi zagadnieniami języka, ale trzeba tu odnotować, iż ciekawi ich refleksja nad jego teoretycznym aspektem. Tezę tę potwierdzają wyniki pytania szczegółowego, *Które z wymienionych zagadnień z zakresu nauki o języku mogłyby Cię zainteresować?*, przedstawione w tabeli 5.

Tabela 5. Zagadnienia z zakresu nauki o języku interesujące dla uczestniczących w badaniu uczniów

Zagadnienie	Zdecydowanie tak	Chyba tak	Nie	Brak odpowiedzi
Rozbiór logiczny zdań	11	25	60	4
Artykulacja głosek	5	19	69	7
Mechanizmy komunikacji językowej	22	48	25	5
Obraz dawnej kultury i historii ukryty w wyrazach i związkach wyrazowych	49	34	13	4
Środki językowej manipulacji	49	28	18	5

⁴⁸⁶ Por.: K. Grudzińska, *O patriotyzmie współczesnej młodzieży – deklaracje i postawy uczniów klas wojskowych* [w:] *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek. Warszawa 2017.

Zagadnienie	Zdecydowanie tak	Chyba tak	Nie	Brak odpowiedzi
Pochodzenie nazw miejscowości w moim regionie	32	40	26	2
Zapożyczenia w polszczyźnie	32	48	15	5

Dane nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość wybrania więcej niż 1 odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Widać zatem, że młodzież nie jest zainteresowana tym teoretycznym aspektem języka, który obejmuje kwestie gramatyczne, natomiast widoczne jest żywe zaciekawienie zagadnieniami kulturoznawczymi: połowę osób ciekawi obraz dawnej kultury i historii ukryty w związkach frazeologicznych, wielu uczniów chciałoby rozmawiać o nazwach własnych i związkach frazeologicznych.

Wpływ zagadnień kulturoznawczych na uczniowską motywację potwierdzili również nauczyciele. Na pytania: *Czy interesują Pana / Panią zagadnienia obrazu dawnej kultury i cywilizacji ukrytego w słownictwie i związkach frazeologicznych?* oraz *Czy wprowadzenie takich zagadnień do szkolnej nauki o języku mogłoby wpłynąć na uczniowskie zainteresowanie tą dziedziną kształcenia?* tylko dwóch pedagogów stwierdziło pesymistycznie, że współczesnej młodzieży nie jest w stanie zainteresować nic, co dotyczy języka. Pozostali natomiast wykazali zainteresowanie taką problematyką, stwierdzając, że to atrakcyjna propozycja metodyczna.

2. Percepcyjne możliwości młodzieży w zakresie odkrywania kulturowego obrazu świata

Diagnozie percepcyjnych możliwości młodzieży w zakresie odkrywania obrazu kultury ukrytego w języku posłużył test złożony z 6 rozbudowanych zadań. Posłużył on w zorientowaniu się, czy licealiści skłaniani byli na lekcjach kształcenia językowego do refleksji nad kulturowym obrazem świata.

Celem trzech pierwszych ćwiczeń było skłonienie ucznia do refleksji nad semantyczną wartością wyrazu poprzez analizę jego pierwotnego sensu. Ćwiczenia te badały, czy uczniowie liceum potrafią właściwie odczytać etymologiczne znaczenie rozmaitych słów. Etymologia jest bowiem skarbnicą wiedzy o specyfice dawnych procesów nazewniczych, odzwierciedlających mentalność społeczności oraz sposób interpretowania przez nią świata.

Pierwsze zadanie miało charakter wprowadzający: *Czy wiesz, że każdy wyraz opowiada swoją historię? Znaczenie i pochodzenie słowa ukryte jest często w nim samym (np. wycieraczka – przedmiot służący do wycierania). Spróbuj objaśnić podane wyrazy w podobny sposób.* Poproszono o podanie porównywalnej definicji:

7 rzeczowników, 3 czasowników i 3 przymiotników. Szczegółowe wyniki tego zadania zawiera tabela 6.

Tabela 6. Celność uczniowskich definicji słowotwórczych

Wyraz	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi	Razem
Krajalnica	99	0	1	100
Mieszkanie	82	14	4	
Chodnik	91	7	2	
Szklanka	40	54	6	
Niemowlę	40	52	8	
Ojczyzna	28	57	15	
Uczta	8	61	31	
Wzruszyć	31	33	36	
Objaśniać	7	75	18	
Naśladować	14	71	15	
Niebieski	43	39	18	
Wzniosły	15	45	40	
Bogaty	2	65	33	

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badania pokazały, iż podane wyrazy prezentowały zróżnicowany poziom trudności. Młodzież na ogół nie miała problemu ze zdefiniowaniem pierwszych rzeczowników, trudności pojawiły się natomiast już ze słowem *szklanka* (definiowanym często jako przedmiot do picia zamiast naczynie ze szkła), *niemowlę* (tu pojawiała się odpowiedź „małe dziecko”, tylko 40 osób wiedziało, iż wyraz pochodzi od „nie mówić”) oraz *ojczyzna*. Najwięcej problemu przysporzyło słowo *uczta* – tylko 8 osób skojarzyło je z wyrazem „czcić”. Podobne trudności wystąpiły przy odkrywaniu pierwotnego znaczenia czasowników i przymiotników: największe ze słowem *objaśniać* (7 osób skonstatowało, iż to znaczy „sprawiać, że coś staje się jasne”) oraz *bogaty* (tylko 2 ankietowanych wyprowadziło ten wyraz od słowa „Bóg”).

Rozwiązanie zadania drugiego nie przysporzyło ankietowanym takich trudności jak wykonanie pierwszego. Polecenie brzmiało następująco: *Te wyrazy powstały z połączenia dwóch słów. Napisz jakich oraz jakie znaczenie wynika z tego połączenia.* Szczegółowe wyniki prezentuje tabela 7.

Tabela 7. Celność uczniowskich definicji słowotwórczych – wyrazy złożone

Wyraz	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi	Razem
Meblościanka	96	2	2	100
Żywopłot	91	5	4	
Parostatek	92	3	5	
Samolot	88	3	9	
Długopis	82	4	14	

Źródło: opracowanie własne.

Z danych ujętych w tabeli 7 wynika, że tylko w niewielkim procencie uczniowie mieli problem z właściwym wskazaniem dwóch słów stanowiących podstawę słowotwórczą podanych wyrazów złożonych. Nie było to zatem zadanie trudne. Większe problemy ankietowani napotkali w zadaniu trzecim polegającym na odszyfrowaniu etymologicznego znaczenia nazw miesięcy oraz wybranych imion – tabela 8.

Tabela 8. Celność uczniowskich definicji słowotwórczych – nazwy miesięcy i imiona

Miesiąc / imię	Prawidłowa odpowiedź	Błędna odpowiedź	Brak odpowiedzi	Razem
Kwiecień	62	11	27	100
Czerwiec	5	44	51	
Sierpień	49	17	34	
Wrzesień	45	13	42	
Listopad	54	13	33	
Grudzień	18	22	60	
Bogumił	66	7	27	
Ludmiła	54	12	34	
Bogusław	62	8	30	
Bogdan	36	12	52	

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o nazwy miesięcy, to najwięcej prawidłowych rozwiązań zanotowano przy „kwietniu” (62 osoby skojarzyły nazwę miesiąca z kwitnieniem kwiatów), natomiast najwięcej trudności przysporzyło odkrycie pierwotnego sensu słowa „czerwiec” – tu prawidłowo odpowiedziało tylko dwoje ankietowanych. Blisko połowa uczniów potrafiła wskazać etymologię staropolskich imion oprócz imienia „Bogdan” objaśnionego właściwie przez 36 osób.

Celem kolejnego ćwiczenia było sprawdzenie, czy licealiści potrafią odszyfrować zapisane w związkach frazeologicznych i przysłowiach ślady kulturowego obrazu dawnego świata: *Język to takie jakby archiwum, muzeum, w którym*

znajdują się pamiątki przeszłości. W związkach frazeologicznych i powiedzeniach ukryte są często informacje o dawnej kulturze, zwyczajach, obrzędach i wydarzeniach. Spróbuj uzupełnić tabelę i rozszyfrować kilka takich frazeologicznych zagadek. Uczeń miał tutaj odczytać znaczenie pierwotne, czyli pochodzenie związku wyrazowego oraz określić znaczenie współczesne – przenośne. Wyniki zadania zaprezentowano w tabelach 9–10:

Tabela 9. Znajomość współczesnego znaczenia związków frazeologicznych

Co znaczy dziś? Jak rozumiemy to powiedzenie? (znaczenie współczesne)	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi	Razem
Wyjść jak Zabłocki na mydle	57	8	35	100
Pleść duby smalone	45	6	49	
Odsłonić przyłbicę	14	27	59	
Zalać sadła za skórę	11	16	73	
Podjąć rękawicę	53	18	29	
Zbić z tropu	57	24	19	
Czytać od deski do deski	75	9	16	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 10. Znajomość pierwotnego znaczenia związków frazeologicznych

Skąd się wzięło to powiedzenie? (znaczenie pierwotne)	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi	Razem
Wyjść jak Zabłocki na mydle	18	19	63	100
Pleść duby smalone	0	8	92	
Odsłonić przyłbicę	16	6	78	
Zalać sadła za skórę	0	4	96	
Podjąć rękawicę	18	10	72	
Zbić z tropu	3	10	87	
Czytać od deski do deski	22	6	72	

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki ankiety pokazują, że młodzież licealna często nie rozumie popularnych związków frazeologicznych. Największe trudności sprawiło wyjaśnienie powiedzenia *zalać sadła za skórę* – tu zanotowano tylko 11 prawidłowych odpowiedzi, często pojawiało się tłumaczenie udosławiające tę metaforę, to znaczy – „przytyć”. Najmniejszy problem ankietowani napotkali w związku z powiedzeniem *czytać od deski do deski*. Największych natomiast trudności przy sporzyciu przywołanie źródła historyczno-obyczajowego podanych związków wyrazowych. Nikt nie wiedział, skąd się wzięło powiedzenie *pleść duby smalone* (kilka osób skojarzyło je z utworem *Romantyczność* Adama Mickiewicza) i *zalać*

sadła za skórę – w przypadku tego związku frazeologicznego może to być przyczyna nieznamości również jego współczesnego znaczenia. Tylko 3 osoby skojarzyły związek wyrazowy *zbić z tropu* z kulturą łowiecką. Najwięcej natomiast prawidłowych odpowiedzi dotyczyło związku *czytać od deski do deski* – 22 osoby wiedziały, że kiedyś książki były oprawiane w drewniane okładki. Przekłada się to na fakt, że również stosunkowo dużo osób znało współczesne znaczenie tego związku.

Z powyższego zestawienia tabelarycznego (tabele 9–10) płyną następujące wnioski: większość uczniów nie potrafi właściwie objaśnić znaczenia związków frazeologicznych, jednak fakt, iż funkcjonują one w otaczającej młodzież rzeczywistości językowej implikuje pojawianie się również odpowiedzi prawidłowych. Problemem staje się odczytanie obrazu przeszłości zaszyfrowanego w powiedzeniach, gdyż wymaga to od uczniów pewnej wiedzy, a właściwie kompetencji kulturowej, której nabywanie nie jest równoznaczne z nabywaniem kompetencji komunikacyjnej. Przeszkodą jest tu przypuszczalnie także nieznamość realiów historyczno-społecznych stanowiących kontekst i klucz objaśnienia pierwotnego znaczenia związków frazeologicznych.

Celem kolejnego ćwiczenia było uzmysłowienie uczniom, że prócz przeszłości w języku utrwalona jest również współczesność, a źródłem związków wyrazowych mogą być teraźniejsze realia życia i specyfika dzisiejszej kultury. Licealiści zostali poproszeni o objaśnienie znaczenia podanych przykładów. Można by przypuszczać, iż skrócenie perspektywy czasowej spowoduje dużą liczbę bezbłędnych odpowiedzi, jednakże tak się nie stało – duża część uczniów zrezygnowała z rozwiązania tego zadania. Wyniki zawiera tabela 11.

Tabela 11. Trafność definiowania współczesnych związków frazeologicznych

Związek wyrazowy	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi	Razem
Filmowa uroda	56	11	33	100
Radiowy głos	50	17	33	
Sytuacja jak w czeskim filmie	34	14	52	
Czarny scenariusz	57	13	30	
Telegraficzny skrót	32	10	58	
Pewne jak w banku	61	13	26	
Komputerowy umysł	54	10	36	

Źródło: opracowanie własne.

Średnio 49% ankietowanych potrafiło wskazać właściwą parafrazę – najwięcej prawidłowych objaśnień, bo 61 zanotowano dla związku *pewne jak w banku*, najmniej, czyli 32 – dla *czarny scenariusz*. Wydawać by się mogło, że wszystkie

podane przykłady będą przedstawiały dla uczniów taki sam stopień trudności, tymczasem wynik najwyższy jest dwukrotnie większy od najniższego. Wnioskować można również, że podane związki frazeologiczne funkcjonują u części licealistów wyłącznie w słownictwie biernym, nie posługują się nimi na co dzień lub nie zastanawiają nad ich rzeczywistym znaczeniem.

Kolejne zadanie koncentrowało uwagę uczniów już nie na znaczeniu związków frazeologicznych, ale na zmianach znaczeniowych w obrębie słownictwa. Jego istota zawarła się w następującym poleceniu: *Niektóre wyrazy na przestrzeni czasu zmieniły swoje znaczenie. Inne, prócz dawnego, mają dzisiaj zupełnie nowy sens. Bardzo łatwo to zauważyć w przywołanych niżej fragmentach dzieł literackich. Zwróć uwagę na wyróżnione słowa i napisz, jakie mają znaczenie w tekście, a jak możemy rozumieć je dzisiaj.* Wyniki zadania ujęto w tabelach 12–13.

Nietrudno zauważyć, że 57% uczniów zrezygnowało z rozwiązania podanego zadania – być może okazało się ono zbyt trudne. Część licealistów spostrzegła jednak zmianę znaczeniową w obrębie wyrazu. Najwięcej trafnych odpowiedzi zanotowano dla wyrazu *wahasz* – wynik jest przy tym bardzo zbliżony zarówno dla odczytania znaczenia w tekście, jak i znaczenia współczesnego. Są jednak wyniki niepokrywające się w ten sposób, np. znaczenie wyrazu *kończyły* w tekście literackim objaśniło prawidłowo tylko 16 osób, natomiast jego użycie współczesne trafnie oceniło aż 39 osób. I znów okazało się, iż historyczna perspektywa jest przeszkodą w percepcji zjawisk z zakresu językowego obrazu świata. Zadanie pierwsze wykazało bowiem, że uczniowie bezbłędnie odczytują etymologiczne znaczenie słów desygnujących przedmioty im bliskie, współczesne (krajalnica, chodnik), natomiast sprawia im kłopot etymologiczne objaśnienie wyrazów dawnych, których sens pierwotny nie funkcjonuje już w świadomości użytkowników języka (uczta), a przekłada się to na niemożność dostrzeżenia przesunięć semantycznych. Wyniki całego testu pokazały, że większość uczniów ma problem z zagłębianiem się w ukryte sensy językowe, a największy kłopot sprawia im odszyfrowanie obrazu przeszłości ukrytego w związkach frazeologicznych i przysłówiach oraz zrozumienie historycznej zmienności leksykalnej warstwy języka⁴⁸⁷. Można zatem przypuszczać, że licealiści nie zetknęli się z taką problematyką na dotychczasowych lekcjach kształcenia językowego.

⁴⁸⁷ Por. K. Grudzińska, *Pogranicza intuicji i wiedzy – percepcyjne możliwości młodzieży w zakresie odkrywania kulturowego obrazu świata* [w:] *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, s. 115–131.

Tabela 12. Celność analizy semantycznej wyrazów – znaczenie dawne

Znaczenie wyrazu w tekście	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi	Razem
„Proścież Boga, wy miłe i żądne maciory ,/ By wam nad dziatkami nie były takie to pozory,/ Jele ja nieboga ninie dziś zeźrzała (...)” (<i>Posłuchajcie, bracia miła...</i>)	41	10	49	100
„Strumień kręcący chował się w olszynach, które na widnokregu czerniały kończynach ” (A. Mickiewicz)	16	12	72	
„Z dawna już słysząc o przejeździe kupca,/ I ja i moje kamraty,/ Tutaj za miastem, przy wzgórcu u słupca,/ Zasiadaliśmy na czaty ” (A. Mickiewicz)	41	7	52	
„Teraz się wahasz lekko w jedwabnym hamaku” (J. Słowacki)	46	7	47	
„Szalupa spieszyła ku morzu; przy oświacie rybacy mogli rozemnać, że to łódź moskiewska” (S. Linde)	35	8	57	
„Jagusia jedna jakby nic nie jadła, próżno ją Boryna niewolił , w pół brał i jak dzieciątko prosił (...)” (S.W. Reymont)	15	20	65	

Tabela 13. Celność analizy semantycznej wyrazów – znaczenie współczesne

Współczesne znaczenie wyrazu	Odpowiedź prawidłowa	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi	Razem
„Proścież Boga, wy miłe i żądne maciory ,/ By wam nad dziatkami nie były takie to pozory,/ Jele ja nieboga ninie dziś zeźrzała (...)” (<i>Posłuchajcie, bracia miła...</i>)	37	6	57	100
„Strumień kręcący chował się w olszynach, które na widnokregu czerniały kończynach ” (A. Mickiewicz)	39	8	53	
„Z dawna już słysząc o przejeździe kupca,/ I ja i moje kamraty,/ Tutaj za miastem, przy wzgórcu u słupca,/ Zasiadaliśmy na czaty ” (A. Mickiewicz)	29	16	55	
„Teraz się wahasz lekko w jedwabnym hamaku” (J. Słowacki)	45	9	46	
„Szalupa spieszyła ku morzu; przy oświacie rybacy mogli rozemnać, że to łódź moskiewska” (S. Linde)	27	8	65	
„Jagusia jedna jakby nic nie jadła, próżno ją Boryna niewolił , w pół brał i jak dzieciątko prosił (...)” (S.W. Reymont)	29	7	64	

Źródło: opracowanie własne.

3. Motywacyjny aspekt zagadnień kulturoznawczych zawartych w ofercie podręcznikowej

Próbki podręcznikowych ćwiczeń to narzędzie analityczne, które posłużyło zbadaniu wpływu zagadnień kulturoznawczych na uczniowską motywację. Dwa zespoły uczniowskie (kl. I liceum – 20 osób i kl. III liceum – 19 osób) na dwugodzinnych zajęciach języka polskiego otrzymały identyczne zestawy zadań do rozwiązania. Oto one:

ZADANIE 1

„Połącz frazeologizm z właściwym znaczeniem i dobierz odpowiednią do niego informację, np. a 4 III:

a) bajońskie sumy	1) stała się rzecz nieodwołalna
b) kości zostały rzucone	2) biesiada odznaczająca się przepychem
c) przeciąć węzeł gordyjski	3) symbol grożącego stale niebezpieczeństwa
d) przekroczyć Rubikon	4) bardzo dużo pieniędzy
e) uczta Lukullusa	5) obfitość talentów i zainteresowań, znawca różnych dziedzin
f) miecz Damoklesa	6) uczynić krok nieodwołalny
g) wychowanie spartańskie	7) zwycięstwo osiągnięte nadmiernym kosztem
h) człowiek renesansowy	8) surowe, okrutne, bezwzględne prawa
i) pyrrusowe zwycięstwo	9) rozstrzygnąć zagmatwaną sprawę w sposób stanowczy
j) gorączka złota	10) wychowanie bardzo surowe, twarde, wielka dyscyplina
k) szara eminencja	11) człowiek kierujący sprawą, instytucją, państwem po kryjomu, w sposób zakonspirowany, anonimowo
l) drakońskie prawa	12) pęd do bogacenia się, pogoń za zyskiem

I. Lucius Licinius Lucullus (ok. 110–56 p.n.e.) – wódz i polityk rzymski, słynął z bogactwa i rozrzutności. Biesiady wydawane przez niego zawsze zadziwiały Rzymian (na stołach różnego rodzaju potrawy – ryby, ptactwo, wykwintne wina i przysmaki, wszystko świetnie i oryginalnie przyrządzone).

II. W roku 49 p.n.e. Cezar wkroczył do Italii (pomimo zakazu senatu rzymskiego). Przekroczenie Rubikonu, małej rzeki stanowiącej granicę między Galią Przedalpejską i Italią, oznaczało wypowiedzenie wojny domowej. To właśnie wówczas, wydając legionom rozkaz przejścia przez rzekę, miał powiedzieć: „Kości zostały rzucone”.

III. Zwrot frazeologiczny nawiązuje do układu zawartego w Bayonne (miasta w południowo-zachodniej Francji) w 1808 roku przez Napoleona z rządem Królestwa Warszawskiego. Na mocy porozumienia Napoleon odstąpił 43 miliony

franków wierzytelności pruskich w zamian za 21 milionów franków płatnych w ciągu czterech lat, na które rząd Księstwa był zmuszony zaciągnąć pożyczki. Sumy okazały się nieściągalne, dlatego też często tym zwrotem określa się fantastyczne, zawrotne sumy pieniędzy.

IV. Rubikon to mała rzeczka, stanowiąca granicę między Galią Przedalpejską i Italią. W 49 r. p.n.e Cezar – wbrew zakazowi senatu rzymskiego – wkroczył do Italii.

V. Gordios I, ojciec Midasa, złożył w darze w świątyni Zeusa królewski wóz, przy którym jarzmo z dyszlem łączył kunsztowny węzeł z dereniowego łyka. Legenda głosiła, że kto węzeł rozwiąże, ten zostanie panem świata. Gdy Aleksander Wielki zajął Frygię, próbował ów węzeł rozwiązać. Kiedy to się nie udawało – rozciął węzeł mieczem.

VI. W IV w. p.n.e. dworzanin tyrana Syrakuz, Dionizjosa Starszego, został zaproszony na ucztę. Usadowiono go tak, że nad głową miał zawieszony na końskim włosie miecz.

VII. Sparta szczyliła się wojskiem. W sztuce wojennej ćwiczył się każdy obywatel do 60. roku życia. Obowiązywał swoisty kodeks moralny. „Wróć z tarczą lub na tarczy” – takie było pożegnanie matki z synem idącym na wojnę. Śmierć w bitwie to największy honor, a przeżycie klęski to hańba, jakiej nawet matka żołnierza nie mogła przebaczyć. Od najmłodszych lat wobec dzieci stosowano wielką dyscyplinę. Był to system okrutny. Dziecko z wadami ciała zrzucano w przepaść z góry Tajget. Inne narażano na zimno, niewygody i głód.

VIII. Jest to odwołanie do ludzi renesansu (odrodzenia), przede wszystkim włoskiego w XV i XVI w. Ówczesny człowiek charakteryzował się śmiałością intelektualną oraz moralną. Był to człowiek wszechstronny – czuły na piękno, spragniony sławy, śmiały w sztuce, znajdujący się na literaturze i filozofii. Nie bał się wyrażać swojej osobowości. Był realistą.

IX. Król Epiru – Pyrrus (319–272 p.n.e.) zwyciężył Rzymian pod Ausculum (279 p.n.e.). Zwycięstwo to jednak okupił wielkimi stratami. To właśnie wówczas miał powiedzieć: „Jeszcze jedno takie zwycięstwo, a będziemy zgubieni”.

X. Określenie François Joseph de Clerc du Tremblay (1577–1638), kapucyna znanego też jako Pere Joseph (ojciec Józef), zaufanego doradcy i agenta dyplomatycznego kardynała Richelieu.

XI. Prawodawca ateński Drakon w 621 r. p.n.e. sporządził kodeks karny, który zastąpił prawo zwyczajowe.

XII. W 1848 roku odkryto złoto w Sutter’s Mill w dolinie Sacramento w Kalifornii. W ciągu roku liczba nowych poszukiwaczy [złota – przyp. aut. K.G.] z całego

świata wyniosła sto tysięcy i wciąż rosła. Określano w ten sposób żywiołowy pęd do poszukiwania złota⁴⁸⁸.

ZADANIE 2

a) „Autor utworu literackiego przedstawia dzięki językowi i za jego pośrednictwem świat, który jest rezultatem odbioru i przeżycia rzeczywistości zewnętrznej. Zastanów się, jaki portret zbiorowy Polaków został nakreślony w pieśni Jana Kochanowskiego i zanalizuj, co jej autor myśli o swoich rodakach⁴⁸⁹.”

Jan Kochanowski

Pieśń V (Księgi wtóre)

Wieczna sromota i nienagrodzona
Szkoda, Polaku! Ziemia spustoszona
Podolska leży, a pohaniec sprosny,
Nad Niestrem siedząc, dzieli łup żalosny!

Niewierny Turczyn psy zapuścił swoje,
Którzy zagnali piękne łanie twoje
Z dziećmi pospołu a nie masz nadzieje,
By kiedy miały nawiedzić swe knieje.

Jedny za Dunaj Turkom zaprzędano,
Drugie do hordy dalekiej zagnano;
Córy szlacheckie (żał się mocny Boże!)
Psom bisurmańskim brzydkie ścielą łoża.

Zbójce (niestety), zbójce nas wojują,
Którzy ani miast, ani wsi budują;
Pod kotarzami tylko w polach siedzą,
A nas nierządne, ach, nierządne, jedzą!

Tak odbieżałe stado więc drapają
Rozbójce wilcy, gdy po woli mają,
Że ani pasterz nad owcami chodzi,
Ani ostrożnych psów za sobą wodzi.

⁴⁸⁸ A. Gis, *Zrozumieć słowo. Język polski. Podręcznik do kształcenia językowego. Klasa 2*. Poznań 2000, s. 120–121.

⁴⁸⁹ Pomysł na to ćwiczenie pochodzi z podręcznika: J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Barwy epok. Nauka o języku. Cz. 1*. Warszawa 2002, s. 71.

Jakiego serca Turkowi dodamy,
Jesli tak lekkim ludziom nie zdołamy?
Ledwiec nam i tak króla nie podawa;
Kto się przypatrzy, mała nie dostawa.

Zetrzy sen z oczu, a czuj w czas o sobie,
Cny Lachu! Kto wie, jemu czyli tobie
Szczęście chce służyć? A dokąd wyroku
Mars nie uczyni, nie ustępuj kroku!

A teraz k` temu obróć myśli swoje
Jakobyć szkody nieprzyjaciel twoje
Krwia swą nagrodził i omył tę zmazę,
Którą dziś niesiesz prze swej ziemie skazę.

Wsiadamy? Czy nas półmiski trzymają?
Biedne półmiski, czego te czekają?
To pan, i jadać na srebrze godniejszy,
Komu żelazny Mars będzie chętniejszy.

Skujmy talerze na talery, skujmy,
A żołnierzowi pieniądze gotujmy!
Inszy to darmo po drogach miotali,
A my nie damy, bychmy w cale trwali?

Dajmy; a naprzód dajmy! Sami siebie
Ku gwałtowniejszej chowajmy potrzebie.
Tarczej niż piersi pierwej nastawiają,
Pozno puklerza przebici macają.

Cieszy mię ten rym: „Polak mądr po szkodzie”:
Lecz jesli prawda i z tego nas zbodzie,
Nową przypowieść Polak sobie kupi,
Że i przed szkodą, i po szkodzie głupi”⁴⁹⁰.

b) „Z tekstu Grzegorz Ciechowskiego odczytaj charakterystykę Polski. Jaka jest ocena kraju i jego mieszkańców zawarta w tej piosence? Jakimi wyrazami autor ocenia Polaków a w jakich słowach wyraża swoje uczucia?

⁴⁹⁰ Pomysł na to ćwiczenie pochodzi z podręcznika: J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Barwy epok. Nauka o języku. Cz. 1.* Warszawa 2002, s. 71.

Nie pytaj o Polskę

(muzyka i słowa: Grzegorz Ciechowski)

to nie karnawał
 ale tańczyć chcę
 i będę tańczył z nią po dzień
 to nie zabawa
 ale bawię się
 bezsenne noce senne dni
 to nie kochanka
 ale sypiam z nią
 choć śmieją ze mnie się i drwią
 taka zmęczona
 i pijana wciąż
 dlatego nie
 nie pytaj więcej mnie
 nie pytaj mnie
 dlaczego jestem z nią
 nie pytaj mnie
 dlaczego myślę że...
 że nie ma dla mnie innych miejsc
 nie pytaj mnie
 co ciągle widzę w niej
 nie pytaj mnie dlaczego w innej nie
 nie pytaj mnie
 dlaczego ciągle chcę
 zasypiać w niej i budzić się
 te brudne dworce
 gdzie spotykam ją
 te tłumy które cicho klną
 ten pijak który mruczy coś przez sen
 że póki my żyjemy ona żyje też
 nie pytaj mnie (...) (sic!)⁴⁹¹.

Celem pierwszego zadania było wprowadzenie uczniów w tematykę kulturoznawczą, uświadomienie im, że we frazeologicznej warstwie języka przecho-
 wują się informacje historyczne. Drugie zadanie zaś stanowi kompilację ćwiczeń
 z dwóch różnych podręczników, połączonych wspólnym motywem językowego
 obrazu świata. Pierwsza część zadania polega na odczytaniu obrazu Polaków za-
 rysowanego w utworze literackim, druga natomiast na odszyfrowaniu obrazu
 Polski z tekstu współczesnej piosenki. Chodziło tu o uzmysłowienie uczniom,
 że każdy tekst kultury – staropolski i współczesny, tekst literacki, czy tekst

⁴⁹¹ Pomysł na to ćwiczenie pochodzi z: B. Chrzęstowska, J. Fiećko, B. Kaniewska, P. Nowak, W. Ratajczak, *Wypisy dla klasy II, op. cit.*, s. 62. Zachowano oryginalną pisownię.

piosenki – może w swoisty sposób interpretować rzeczywistość i przekazywać określoną wizję świata.

Na podstawie wyników badania można wnioskować, że uczniowie nie mieli większych problemów z rozwiązaniem powyższych zadań. W przypadku pierwszego ćwiczenia należało dobrać dwanaście trójczłonowych zestawów (związek frazeologiczny, jego pochodzenie i znaczenie współczesne). Bez błędnie odpowiedziało 33 licealistów, 6 popełniło jedną pomyłkę (związaną z frazeologizmami *kości zostały rzucone i przekroczyć Rubikon*).

Wynik drugiego ćwiczenia nie jest już tak wymierny, ponieważ miało ono charakter opisowy. Uczniowie dzielili się tu swoimi refleksjami i spostrzeżeniami. Część odpowiedzi była przemyślana, ale zdarzały się również zdawkowe i niewyczerpujące. Generalnie jednak uczniowie potrafili właściwie odczytać krytyczny stosunek Jana Kochanowskiego do swoich rodaków i określić jego przyczyny (brak troski o kraj, dbanie wyłącznie o własne sprawy, nieprzezorność) oraz przedstawić smutną charakterystykę Polski wyłaniającą się z piosenki Ciechowskiego.

Nadrzędnym celem opisywanego tu badania analitycznego nie było sprawdzenie jakości rozwiązań, ale ustalenie wpływu prezentowanej problematyki na uczniowską motywację. Określeniu stopnia zainteresowania licealistów zagadnieniami kulturoznawczymi posłużył polekowy sondaż, wywiad panelowy, przeprowadzony z wszystkimi uczniami bezpośrednio po zajęciach, w czasie których rozwiązywali ćwiczenia. Celem badania było zebranie opinii młodzieży, jej refleksji o zadanym materiale ćwiczeniowym tudzież obserwacja reakcji.

W obu zespołach klasowych zostały zadane następujące pytania:

1. Czy zaproponowane ćwiczenia były dla Was trudne?
2. Jak myślicie, czy wykonane przez Was ćwiczenia wiązały się z kształceniem językowym czy literackim?
3. Które ćwiczenie było bardziej interesujące: pierwsze czy drugie? Dlaczego?
4. Czy lekcje nauki o języku dotyczące takiej problematyki byłyby dla was ciekawe? Uzasadnijcie odpowiedź.

Celem pytania o trudność zaprezentowanych ćwiczeń było nawiązanie kontaktu z uczniami. W obu zespołach uczniowie najczęściej odpowiadali, że zadania nie były trudne lub „nie bardzo trudne”; część stwierdziła, że pierwsze ćwiczenie było łatwiejsze. Nie jest zaskakujące, że bardziej skomplikowane wydają się uczniom złożone zadania wymagające samodzielnego formułowania myśli niż operacje polegające na prawidłowym kojarzeniu podanych informacji.

Jeśli chodzi o drugie pytanie, to widać tu wyraźne zróżnicowanie odpowiedzi. Klasa pierwsza miała większy niż trzecia problem z przyporządkowaniem ćwiczeń do typu kształcenia. Młodszy licealiści mówili, że ćwiczenie pierwsze jest językowe, a drugie literackie. Trzecioklasiści zaś uznali, że pierwsze ćwiczenie

jest językowe, natomiast drugie łączy kształcenie literackie z językowym. Jedna osoba dodała, że pierwsze ćwiczenie „łączy się troszkę z historią”. Można zatem stwierdzić, że starsi licealiści dostrzegli, że skonstatowali integracyjne możliwości tkwiące w kształceniu językowym. Różnica odpowiedzi w klasie pierwszej i trzeciej tkwi zapewne w doświadczeniu edukacyjnym. Uczniowie klasy pierwszej to niedawni gimnazjaliści, których kontakt z kształceniem językowym ograniczył się w większości przypadków do gramatyki i doskonalenia kompetencji komunikacyjnej. Maturzyści mieli zapewne większą styczność z nauką o języku w szerszym znaczeniu, wykraczającą znacznie poza ramy gramatyki opisowej i kształcenia komunikacyjnego.

Podobne zróżnicowanie, jak w odpowiedziach na pytanie drugie, można dostrzec w zakresie preferencji poszczególnych ćwiczeń (pytanie nr 3). Uczniom klasy pierwszej w większości bardziej podobało się ćwiczenie pierwsze: mówili, że jest prostsze, że przypomina zagadkę, łamigłówkę, że można się wielu ciekawych rzeczy dowiedzieć, np. „skąd się wzięły znane słowa”. Nieliczne osoby w tej klasie wybrały jako ciekawsze pytanie drugie – one argumentowały, że „jest fajne, bo znają tę piosenkę”. Widać zatem, że uczniowie klasy pierwszej przejawiają ludyczny stosunek do kształcenia – podoba im się to, co można traktować jak zabawę lub kojarzy się z rozrywką. Nieco inaczej jest w przypadku trzecioklasistów – oni wybierali głównie drugie zadanie. Pierwsze uznali za ciekawe, ale bardzo proste, natomiast drugie za „nietypowe”. Interesująca była dla nich głównie interpretacja tekstu piosenki Grzegorza Ciechowskiego – to było dla nich „coś z życia”, „coś bliskiego młodzieży”. Pojawiły się również opinie, że ten współczesny kontekst „dał im nowe spojrzenie na literaturę, bo można omawiać ją tak jak piosenkę”. Zauważali również, że „mimo iż język od renesansu po współczesność się zmienił, to twórców gnębią te same problemy”. Można zatem zauważyć, że zagadnienia językowego obrazu świata pobudziły maturzystów do głębszej refleksji, wzbudziły w nich żywe zainteresowanie.

Spostrzeżenie to potwierdziło się w odpowiedziach na pytanie czwarte. Uczniowie zgodnie wskazali, że taka problematyka jest interesująca z punktu widzenia szkolnego kształcenia językowego. Jedyną wątpliwością kilku uczniów z klasy pierwszej, przyzwyczajonych zapewne do innego profilu lekcji językowych, było to, czy „to na pewno jest nauka o języku”. Większość uczniów oceniła, że te ćwiczenia są bardziej interesujące niż gramatyka, że „uczą czegoś o kulturze”. Jednym z argumentów był również trafny dobór materiału językowego i jego ciekawe zestawienie (pieśń renesansowa z piosenką współczesną). Należy wnioskować, że ćwiczenia zaczerpnięte z dostępnych na rynku podręczników stanowią interesujący dla uczniów materiał językowy do kształcenia w wymiarze kulturoznawczym.

Ćwiczenie, którego istotą jest analiza piosenki Grzegorza Ciechowskiego, posłużyło jako materiał dla eksperymentu w klasie drugiej liceum ogólnokształcącego. Podano uczniom sam tekst utworu (bez tytułu) i kartkę z pytaniem następującej treści: o kim i w jaki sposób wypowiada się osoba mówiąca w przytoczonej piosence.

Celem tego eksperymentu było sprawdzenie, czy licealiści potrafią rozszyfrować metaforę utworu, odnaleźć utajnioną wizję Polski. Okazało się, iż powyższe zadanie przysporzyło uczniom niemało trudności – tylko 14 osób z 23 właściwie odczytało sens piosenki. Pozostali pisali, że mowa tu jest o kochanej, acz pochodzącej z niskich warstw społecznych dziewczynie.

Istotą dalszej części tego badania była rozmowa z uczniami, podobna jak w poprzednim sondażu. Zadano tym razem następujące pytania:

1. Czy zaproponowane ćwiczenie było dla Was trudne?
2. Jak myślicie, czy wykonane przez Was ćwiczenie wiązało się z kształceniem językowym czy literackim?
3. Czy lekcje nauki o języku dotyczące takiej problematyki byłyby dla was ciekawe? Uzasadnijcie odpowiedź.

Kilku uczniów, którzy prawidłowo rozwiązali zadanie, stwierdziło stanowczo, iż nie było ono dla nich trudne. Przeważająca większość klasy odebrała je jednak jako skomplikowane; trudność tkwiła w zagadkowości ćwiczenia i niełatwej do odczytania, bo spotęgowanej brakiem tytułu, metaforze utworu.

Interesujących odpowiedzi udzielali uczniowie na pytanie drugie, ponieważ większości z nich wykonywane zadanie nie kojarzyło się w ogóle ze szkolnym kształceniem (!), kilku zaklasyfikowało je do kształcenia literackiego. Klasa była w związku z tym zaskoczona trzecim pytaniem, sugerującym przecież, iż podane ćwiczenie może służyć kształceniu językowemu; wykazała tutaj żywe zainteresowanie taką propozycją lekcji językowej.

Podsumowując wyniki całego sondażu badawczego, można stwierdzić, że licealiści wykazują niechęć wobec lekcji kształcenia językowego. Przyczyn należy zapewne upatrywać w formule tych zajęć oraz doborze zagadnień językowych. Większość licealistów ocenia swoje dotychczasowe lekcje pozaliterackie jako nudne, niezrozumiałe i trudne. Z sondażu wynika również, iż uczniowie są zainteresowani problematyką obrazu kultury zawartego w systemie językowym, a wielu z nich nigdy nie zetknęło się z podobnymi zagadnieniami. Metodyczną atrakcyjność tej problematyki zauważają również nauczyciele, którzy najczęściej interesują się wyłącznie literaturą. Sondaż badawczy potwierdził zatem, że kwestie kulturoznawcze wpływają znacząco na uczniowską motywację i wzrost zainteresowania nauką o języku.

ROZDZIAŁ V

PODSUMOWANIE – ROZWÓJ I ALTERNATYWY KULTUROZNAWCZEJ KONCEPCJI KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

Dwudziestowieczne dzieje kształcenia językowego są w zasadzie historią sporu o jego koncepcję. Przemienność dominacji celów nauczania gramatyki – teoretycznego i praktycznego powoduje, że ilustracja tego sporu za pomocą wykresu przyjęłaby kształt sinusoidy.

W okresie dwudziestolecia międzywojennego językoznawcy i dydaktycy sprzeciwili się powszechnemu dotąd normatywizmowi. Skrajnie „teoretyczne” stanowisko w kwestii celu nauki o języku w szkole reprezentował Stanisław Szober. W nauczaniu gramatyki upatrywał celu teoretyczno-poznawczego, wyjaśniania praw językowego systemu. Zenon Klemensiewicz, Jan Rozwadowski i Henryk Gaertner również byli przekonani o zasadności takiego właśnie ujęcia, jednakże starali się oni godzić dwa skrajne stanowiska, dążyli do kompromisu i zgłaszali potrzebę obecności w nauczaniu, obok wiedzy o systemie językowym, wybranych zagadnień normatywnych.

Po drugiej wojnie światowej nastąpił zwrot w kierunku praktyki językowej – za normatywnym charakterem nauczania gramatyki opowiedzieli się Witold Doroszewski i Jan Tokarski, choć ten ostatni rozumiał, że nie można doskonaląc sprawności językowej bez oparcia się na teorii gramatycznej. Stanowisko w pełni kompromisowe reprezentował w tym czasie Michał Jaworski, który łączył cel praktyczno-normatywny z teoretyczno-poznawczym w szerszej perspektywie celów kształcących i wychowawczych. Kontynuację myśli Jaworskiego można dostrzec w poglądach Marii Nagajowej. Obok celu teoretycznego i praktycznego wyróżniła ona cel kształceniowy, opierając swoją koncepcję na podrzędności

teorii wobec praktyki. Niemal równocześnie pojawiły się jednak głosy sprzeciwu wobec takiego ujęcia, np. Franciszka Nieckuli, kładące nacisk na potrzebę realizacji w szkole celu teoretyczno-poznawczego.

W kontekście tej prakseologicznej dyskusji rozwijała się w dydaktyce języka polskiego myśl kulturoznawcza. Jej początki należy umiejscowić w okresie międzywojennym, w pracach tych samych dydaktyków i językoznawców, którzy propagowali teoretyczny aspekt nauczania gramatyki. W późniejszych publikacjach metodycznych, programach nauczania i podręcznikach pojawiały się próby nawiązania do tych międzywojennych wyznaczników. Trzeba jednak zauważyć, że podręczniki do nauki o języku ukazujące się w latach 1930–1990 różniły się nieraz znacznie zakresem wprowadzania kulturoznawczych zagadnień językowych. Wyniki analizy porównawczej prezentuje tabela 14.

Informacje zebrane w tabeli 14 wskazują, że najczęściej omawianymi zagadnieniami powiązаныmi z problematyką kulturowej teorii języka były: realne i etymologiczne znaczenie wyrazu, związek zapożyczeń z historią narodu oraz rozwój znaczeniowy wyrazów. Każde z nich pojawiło się w pięciu podręcznikach. Pozostałe zagadnienia realizują pojedyncze podręczniki.

Jeśli chodzi o liczbę nawiązań do zagadnień kulturoznawczych w poszczególnych podręcznikach, to najwięcej takowych zawiera podręcznik Stanisława Skorupki do klasy drugiej (realne i etymologiczne znaczenie wyrazu, związek zapożyczeń z historią narodu, rozwój znaczeniowy wyrazu) oraz międzywojenny jeszcze *Zarys dziejów języka polskiego* Aleksandra Brücknera (związek zapożyczeń z historią narodu, rozwój znaczenia wyrazu, związek rozwoju języka z życiem społeczeństwa), jednakże w pełni kulturoznawczym wymiarem odznacza się podręcznik Danuty Buttler do klasy drugiej pt. *Język i my*. Autorka opracowała w nim problematykę precyzyjnie unaoczniającą relacje zachodzące między językiem a kulturą i przeszłością narodu, a mianowicie wizerunek przeszłości zawarty w słownictwie i frazeologizmach.

Z powyższego zestawienia wypływa również wniosek dotyczący celu zamieszczania w podręcznikach zagadnień kulturoznawczych. Liczba ćwiczeń dla ucznia, towarzyszących poszczególnym tematом, wskazuje, że niektórzy autorzy większą uwagę koncentrowali na funkcji informacyjnej prezentowanych treści, inni zaś kładli nacisk na funkcję transformacyjną. Pod względem liczby ćwiczeń pozwalających uczniowi na zbliżenie do problematyki kulturoznawczej wyróżniają się książki autorstwa: Jaworskiego, Buttler oraz Buttler i Satkiewicz.

Tabela 14. Zestawienie frekwencyjne wybranych treści podręczników do nauki o języku z lat 1930–1990 pod kątem kulturoznawczych zagadnień językowych

Podręcznik / kulturoznawcze zagadnienie językowe		Realne i etymologiczne znaczenie wyrazu	Związek zapożyczeń z historią narodu	Rozwój znaczenia wyrazu	Związek rozwoju języka z życiem społeczeństwa	Wizerunek przeszłości we współczesnym słownictwie i frazeologizmach	Wpływ współczesnych czynników kulturowo-cywilizacyjnych na język
Z. Klemensiewicz, <i>Język polski. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla klasy pierwszej gimnazjalnej</i>	Obecność zagadnienia	tak	nie	nie	nie	nie	nie
	Liczba ćwiczeń	3	–	–	–	–	–
Z. Klemensiewicz, <i>Język polski. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla klasy drugiej gimnazjalnej</i>	Obecność zagadnienia	tak	tak	nie	nie	nie	nie
	Liczba ćwiczeń	3	0	–	–	–	–
Z. Klemensiewicz, <i>Język polski. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla klasy trzeciej gimnazjalnej</i>	Obecność zagadnienia	tak	nie	nie	nie	nie	nie
	Liczba ćwiczeń	3	–	–	–	–	–

ROZDZIAŁ V. PODSUMOWANIE – ROZWÓJ I ALTERNATYWY KULTUROZNAWCZEJ...

Podręcznik / kulturoznawcze zagadnienie językowe		Realne i etymologiczne znaczenie wyrazu	Związek zapożyczeń z historią narodu	Rozwój znaczenia wyrazu	Związek rozwoju języka z życiem społeczeństwa	Wizerunek przeszłości we współczesnym słownictwie i frazeologizmach	Wpływ współczesnych czynników kulturowo-cywilizacyjnych na język
A. Brückner, <i>Zarys dziejów języka polskiego</i>	Obecność zagadnienia	nie	tak	tak	tak	nie	nie
	Liczba ćwiczeń	–	–	–	–	–	–
S. Skorupka, <i>Język polski. Wiadomości i ćwiczenia z zakresu słownictwa, frazeologii i stylistyki. Klasa X</i>	Obecność zagadnienia	tak	nie	tak	nie	nie	nie
	Liczba ćwiczeń	2	–	2	–	–	–
S. Skorupka, <i>Język polski. Wiadomości i ćwiczenia z zakresu słownictwa, frazeologii i stylistyki. Klasa XI</i>	Obecność zagadnienia	nie	nie	nie	tak	nie	nie
	Liczba ćwiczeń	–	–	–	3	–	–

ROZDZIAŁ V. PODSUMOWANIE – ROZWÓJ I ALTERNATYWY KULTUROZNAWCZEJ...

Podręcznik / kulturoznawcze zagadnienie językowe		Realne i etymologiczne znaczenie wyrazu	Związek zapożyczeń z historią narodu	Rozwój znaczenia wyrazu	Związek rozwoju języka z życiem społeczeństwa	Wizerunek przeszłości we współczesnym słownictwie i frazeologizmach	Wpływ współczesnych czynników kulturowo-cywilizacyjnych na język
M. Jaworski, <i>Język polski. Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego, techników i liceów zawodowych</i>	Obecność zagadnienia	nie	tak	tak	nie	nie	nie
	Liczba ćwiczeń	–	2	11	–	–	–
S. Skorupka, <i>Język polski. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego, techników i liceów zawodowych</i>	Obecność zagadnienia	tak	tak	tak	nie	nie	nie
	Liczba ćwiczeń	6	2	3	–	–	–
S. Dubisz, M. Nagajowa, J. Puzynina, <i>Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla klasy I szkół średnich</i>	Obecność zagadnienia	nie	tak	tak	nie	nie	nie
	Liczba ćwiczeń	–	4	5	–	–	–

ROZDZIAŁ V. PODSUMOWANIE – ROZWÓJ I ALTERNATYWY KULTUROZNAWCZEJ...

Podręcznik / kulturoznawcze zagadnienie językowe		Realne i etymologiczne znaczenie wyrazu	Związek zapożyczeń z historią narodu	Rozwój znaczenia wyrazu	Związek rozwoju języka z życiem społeczeństwa	Wizerunek przeszłości we współczesnym słownictwie i frazeologizmach	Wpływ współczesnych czynników kulturowo-cywilizacyjnych na język
D. Buttler, <i>Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla klasy II szkół średnich</i>	Obecność zagadnienia	nie	nie	nie	nie	tak	nie
	Liczba ćwiczeń	–	–	–	–	11	–
D. Buttler, H. Satkiewicz, <i>Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla klasy III szkół średnich</i>	Obecność zagadnienia	nie	nie	nie	nie	nie	tak
	Liczba ćwiczeń	–	–	–	–	–	46

Legenda: „–” nie dotyczy.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując rozważania nie tylko o podręcznikach z lat 1930–1990, ale ogólnie o historii myśli kulturoznawczej w polonistycznej dydaktyce, można zauważyć, że im bliżej współczesności, tym częściej problematyka historyczno-kulturowa stawała się ważnym, a czasem nawet nadrzędnym elementem nauki o języku. Należy tu odnotować jeszcze jeden wniosek z dotychczasowej obserwacji – kulturoznawcze treści językowe pojawiły się w tych podręcznikach, które realizację praktyczno-normatywnych celów nauczania gramatyki w szkole starały się nasycać zagadnieniami z zakresu teorii języka.

W latach 90. ubiegłego stulecia rozwinęła się komunikacyjna koncepcja kształcenia językowego oraz związana z nią tendencja funkcjonalnego ujęcia teorii językowej. Wielu dydaktyków położyło nacisk na pragmatyngwistyczny aspekt kształcenia językowego – szczególnie skrajne stanowisko zaprezentował na przykład Kordian Bakula.

Rozwój kognitywizmu, lingwistyki kulturowej i na szeroką skalę zakrojonych badań nad językowym obrazem świata pokazał jednakże zasadność ponownego rozważenia walorów poznawczego aspektu nauki o języku. W obliczu najnowszych zdobyczy językoznawstwa w opiniach dydaktyków zaczyna się pojawiać myśl, że celem szkolnej nauki o języku nie jest gromadzenie informacji o poszczególnych warstwach systemu językowego dla samego faktu poznawania jego struktury. Rzecz polega na odkrywaniu tego, co kryje się za jednostkami języka, na odszyfrowywaniu zawartego w nim obrazu świata. Poznawanie na lekcjach języka polskiego zarchiwizowanej w języku wizji kultury wiązać się musi tym samym z teoretyczno-poznawczym aspektem kształcenia językowego. Nie jest to jednak teoria języka w dawnym znaczeniu, utożsamiana z tradycyjną gramatyką. Badanie języka jako specyficznego dokumentu historii duchowej i materialnej wykracza znacznie poza obszary działania tradycyjnego nauczania gramatyki opisowej. Pomimo iż jest to nauka o języku w aspekcie teoretyczno-poznawczym, to odkrywa ona nie istotę systemu gramatycznego, ale ukryty w języku obraz kultury. Analiza zależności zachodzących między językiem a kulturą pozwala na zrozumienie otaczającej człowieka rzeczywistości językowej i pozajęzykowej – dociera do źródeł mentalności użytkownika języka i objaśnia mechanizmy kierujące indywidualną interpretacją świata.

Obserwacja współczesnych wypowiedzi dydaktycznych skłania do refleksji, że tocząca się w dwudziestym wieku dyskusja na temat celu szkolnego kształcenia językowego nie skończyła się wraz z początkiem nowego stulecia. Dodatkowo nabrała ona nowego wymiaru w związku z reformą edukacji. Wprowadzenie trójstopniowego systemu nauczania wymagało bowiem weryfikacji treści kształcenia i ponownego określenia jego celów, w tym również celu kształcenia językowego.

Istota sporu o cele w zasadzie pozostała niezmienną. Nadal chodzi bowiem – w dużym uproszczeniu – o ustalenie proporcji między teorią a praktyką w szkolnej nauce o języku. Jednak stanowiska badaczy w tej sprawie opierają się dziś na mocnej podbudowie najnowszych odkryć z zakresu językoznawstwa i dziedzin pokrewnych.

Badania związane z teorią aktów mowy spowodowały, że praktyczna nauka operowania językiem polega dziś na doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej. Taka czysto pragmalingwistyczna koncepcja kształcenia językowego nie zadowala wszystkich dydaktyków, ponieważ kognitywne rozważania nad językowym obrazem świata świadczą przekonująco o walorach poznawczego ujmowania wybranych zagadnień językowych. Szkolne kształcenie językowe staje się ważnym i koherentnym elementem kształcenia kulturowego.

Wielu dydaktyków i językoznawców skonstatowało również, że całkowite odrzucenie teorii językowej, w tradycyjnym a nawet gramatycznym jej ujęciu, nie jest możliwe w świetle rzeczywistości szkolnej. Zarówno w pracy zbiorowej wydanej pod patronatem Rady Języka Polskiego, zatytułowanej *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, jak i w fakultatywnym podręczniku Kowalikowej pt. *ABC wiedzy o języku polskim* zawierają się elementy teoretycznego opisu języka. Prace te stanowią przeciwagę dla dydaktycznych głosów postulujących czysto pragmalingwistyczne kształcenie – sugerują i sygnalizują, że szkolna nauka o języku nie powinna i nie może zrezygnować z aspektu teoretyczno-poznawczego.

Zaprezentowane wyżej tendencje współczesnej dydaktyki języka polskiego kontrastują ze sobą, bo inspirowane są różnymi nurtami językoznawstwa. Obecność ujęcia komunikacyjnego, kulturowego i tradycyjnego powoduje, że podręczniki do kształcenia językowego w gimnazjum i liceum również bardzo się różnią – założeniami koncepcyjnymi oraz doborem i zakresem prezentowanych w nich treści. Można je podzielić według czterech kategorii:

1. W zdecydowanej mniejszości znajdują się podręczniki, które są w zasadzie zminiaturyzowanym akademickim kursem językoznawstwa ogólnego i gramatyki opisowej, realizujące teoretyczno-poznawcze zadania nauczania. Zajmują się one analizą poszczególnych płaszczyzn języka, budową jego struktury, pomijając w zasadzie komunikacyjny aspekt języka (np. *Nasz język ojczysty*).
2. Istnieją również podręczniki, które usiłują pogodzić dwa skrajne nurty: teoretyczny i praktyczny. Po części realizują one tradycyjnie rozumianą teorię językową, poświęcając przy tym wiele uwagi kształtowaniu sprawności porozumiewania się uczniów (np. *Czytam świat, Język ojczysty, Współczesna polszczyzna*).

3. Sporo jest podręczników skupiających się wyłącznie na doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej, koncentrujących się wyraźnie na praktycznym, a nawet pragmatycznym aspekcie kształcenia językowego (np. *Mów i pisz po polsku, Do Itaki, Zrozumieć słowo, Moja polszczyzna*).
4. I wreszcie podręczniki, które nadają kształceniu językowemu wymiar kulturoznawczy. Rozwijają kompetencję kulturową uczniów, powodując przy tym, że kształcenie w ich wydaniu należy nazwać właściwie językowo-kulturowym. Pokazują one, że teoretyczno-poznawczy aspekt nauki o języku może wykraczać poza opis jego struktury, a koncentrować się na ważnych zagadnieniach pozajęzykowych. Podręczniki te nie umniejszają przy tym rangi doskonalenia kompetencji komunikacyjnej. Nie kładą tu jednak nacisku na pragmatykę językową, upatrując w nim niezbędnego elementu wychowania świadomego uczestnika kultury. Należą do nich: *Mówię, więc jestem, Mowa i życie, To lubię!*. W tej grupie znajdują się również podręczniki, które łączą w jednym woluminie kształcenie językowe i literackie, spajając je w szeroko pojmowane kształcenie kulturowe – są to: *Barwy epok, Pamiętajcie o ogrodach, Skarbiec języka, literatury i kultury, Słowa i teksty*.

Istotą kulturoznawczego wymiaru szkolnej nauki o języku jest analiza związków zachodzących między językiem i kulturą oraz kulturą i komunikacją. Wyraża się on odpowiednim doбором zagadnień językowych, podporządkowanych funkcji doskonalenia kompetencji kulturowej ucznia. Aby nadać szkolnemu kształceniu językowemu wymiar kulturoznawczy, należy traktować język jako specyficzny dokument historii duchowej i materialnej. Poznawanie kultury poprzez język opiera się na teorii językowego obrazu świata, a właściwie kulturowego obrazu świata, w którym przechowuje się zapisane w języku dziedzictwo przeszłości. Zarchiwizowany w języku obraz dawnych dziejów narodu, jego mentalności, poglądów, zwyczajów, obyczajów i innych śladów kultury to kulturoznawczy materiał dydaktyczny, który można wykorzystać do rozwijania uczniowskich zainteresowań obrazem przeszłości zaszyfrowanym w różnych płaszczyznach języka: leksyce, frazeologii, onomastyce, paremiologii. Nie jest to jednak jedyna sfera działań w obrębie kształcenia kulturoznawczego. Należy bowiem do niego również obserwacja okoliczności kulturowych determinujących powstawanie wypowiedzi językowych, uwzględnienie określonych reguł mownych funkcjonujących w danej społeczności a wynikających ze specyfiki jej kultury. Obserwację tę umożliwia takie podejmowanie zagadnień retorycznych, które w równym stopniu wykorzystywać będzie tkwiący w nich potencjał praktyczny, przyczyniający się do usprawniania wypowiedzi ustnych, jak też walory poznawcze, pozwalające na odkrycie zależności językowo-kulturowych.

Szkolna nauka o języku ma w założeniu uwzględniać związane z kulturową teorią języka najnowsze zdobycze językoznawstwa, realizując w ten sposób poznawczy cel nauczania. Nie można jednak zapomnieć o niezwykle ważnym komunikacyjnym aspekcie kształcenia językowego, związanym z praktyką używania języka, a wymuszonym rzeczywistymi potrzebami społecznymi (rozumienie tekstu, sprawność porozumiewania się w mowie i na piśmie). Dlatego wydaje się istotne, aby kształcenie językowe w wymiarze kulturoznawczym wiązało się ściśle z doskonaleniem również tej kompetencji. Wiadomo przecież, że ludzkie pojmowanie świata ma charakter językowy, a zatem, skoro kształcenie językowe ma pomagać uczniowi w rozumieniu otaczającej rzeczywistości i swojego w niej miejsca, to staje się ono koherentnym elementem kształcenia kulturowego, którego celem jest poznawanie oraz rozwijanie aktywnej postawy wobec przejawów kulturowej bytności człowieka w świecie⁴⁹². Otaczająca człowieka kulturowa rzeczywistość ma charakter semiotyczny, a funkcjonujące w niej teksty są wypadkową rozmaitych okoliczności społeczno-historycznych. Warunkiem świadomej i kompetentnej komunikacji jest dotarcie do semantycznej istoty języka, a zatem – między innymi – poznanie kulturowego dziedzictwa zawartego w różnych jego płaszczyznach. Połączenie kształcenia językowo-kulturowego z doskonaleniem kompetencji komunikacyjnej jest możliwe, jak już wspomniano, na przykład dzięki retoryce. Poznanie zasad sztuki oratorskiej sprzyja rozwijaniu sprawności językowej, a także wprowadza uczniów w świat kultury – chwytły retoryczne związane są ściśle z utrwalonymi w tradycji wzorcami zachowań mownych, z okolicznościami kulturowymi determinującymi powstanie danego komunikatu językowego.

Kulturoznawcze spojrzenie na szkolne kształcenie językowe przynosić może wiele edukacyjnych korzyści:

1. Kompetencja kulturowa to koherentny element humanistycznego wykształcenia ogólnego. Pozwala ona na poznanie poprzez język człowieka i jego najważniejszych wytworów – kultury, cywilizacji. Poznanie kultury to niezwykle ważny i w zasadzie nadrzędny cel edukacyjny, ponieważ świadome uczestnictwo w kulturze to warunek intelektualnej dojrzałości.
2. Wyniki empirycznego sondażu jednoznacznie wskazują, że kulturoznawcze zagadnienia językowe wpływają pozytywnie na uczniowską motywację – jest to dla licealistów atrakcyjna problematyka, która skłania ich do zajęcia postawy poznawczej względem nauki o języku. Uczniowie wykazują w tym aspekcie żywe zainteresowanie.

⁴⁹² Por.: „(...) [J]ęzyk i kultura mogą być traktowane nie tylko i nie przede wszystkim jako formy ekspresji i komunikacji, lecz jako złożone systemy poznawcze, systemy orientacji człowieka w świecie” – M. Krasuska-Betiuk, *Polonistyczne obrazy świata. Szkic o kulturowych źródłach dydaktyki szkolnej*. „Chowanna” 2017, t. 2, nr 49, s. 357.

3. Poznawanie przez język rodzimej tradycji kulturowej prowadzi do zrozumienia wagi języka w życiu narodu – zagadnienia kulturoznawcze spełniają więc nie tylko funkcję poznawczą, ale i wychowawczą.
4. Dzięki integracyjnym perspektywom kulturoznawczego spojrzenia na język wiedza ujmowana jest funkcjonalnie, a kształcenie staje się efektywne.

Integracyjne perspektywy wykorzystywania treści kulturoznawczych są ważne ze względu na oszczędność szkolnego czasu. Takie łączenie elementów wiedzy z różnych dziedzin poprawia jakość kształcenia w zakresie utrzymania ciągłości i spójności nauczania, sprzyja tworzeniu sytuacji motywacyjnych, w których uczeń dostrzeże przydatność, elastyczność i funkcjonalność zdobywanych wiadomości i umiejętności⁴⁹³.

Kształcenie językowo-kulturowe może stać się elementem spójnej edukacji polonistycznej, realizowanej na drodze integracji wewnątrzprzedmiotowej. Treści kulturoznawcze są wtedy elementem scalającym kształcenie językowe z literacko-kulturowym. Teksty literackie to swoiste zabytki językowe, w których zapisały się informacje o rzeczywistości dla ucznia odległej. Są one dokumentem zmian znaczeniowych wyrazów i przesunięć semantycznych tudzież kanwą, na której oprzeć można rozważania o stereotypach językowych i społecznych, stanowiących składnik dawnej wizji świata (np. bajki i satyry Ignacego Krasickiego). Możliwości integracyjne tkwią również w stylistycznym ukształtowaniu utworu – analizie zabiegów indywidualizujących język postaci może towarzyszyć refleksja na temat mody językowej i zależności społeczno-językowych (choćby na przykładzie *Pamiętników* Jana Chryzostoma Paska). Interpretacja utworu literackiego pozwala na odkrywanie zawartego w nim językowego obrazu świata oraz odzwierciedlonych w warstwie językowej realiów rzeczywistości, w jakiej powstał.

Zagadnienia kulturoznawcze otwierają możliwości nie tylko dla integracji wewnątrzprzedmiotowej, ale sprzyjają również korelacji treści międzyprzedmiotowych. W związku z tym stanowią doskonałą bazę materiałową dla dwóch międzyprzedmiotowych ścieżek edukacyjnych: kulturoznawczej i regionalnej. W realizację tychże zaangażowanych powinno być kilka przedmiotów: język polski, historia, historia i społeczeństwo oraz geografia.

Zagadnienia budujące kulturoznawczy wymiar kształcenia językowego można zatem realizować w kilku płaszczyznach pracy szkolnej:

⁴⁹³ Por.: K. Grudzińska, *Integracyjne perspektywy kulturoznawczego kształcenia językowego w gimnazjum i liceum*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2014, nr 161.

I. Dziedzina pracy lekcyjnej:

1. Diachroniczne ujęcie zagadnień leksykalnych. Zmiany znaczeń i przesunięcia semantyczne wyrazów a przemiany cywilizacyjne i dziejowe – w rzeczywistym kontekście literackim, z wykorzystaniem elementów etymologii.
2. Językowy obraz świata zawarty w utworach literackich różnych epok oraz w autentycznych tekstach pozaliterackich.
3. Stereotypy w kulturze, języku codziennym i języku utworów literackich.
4. Zagadnienia z zakresu retoryki w aspekcie zależności językowo-kulturowych (na podstawie rzeczywistych przemówień lub różnorodnych wystąpień słownych zaczerpniętych z utworów literackich).
5. Określenie okoliczności wpływających na tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny.

II. Elementy ścieżek międzyprzedmiotowych realizowanych na języku polskim:

A. Ścieżka kulturoznawcza

1. Zapożyczenia jako kronika kontaktów międzynarodowych – kształcenie językowe łączy się tutaj z programem nauczania historii oraz historii i społeczeństwa w zakresie wyznaczonym analizą języka pod kątem funkcji kumulatywnej.
2. Związki frazeologiczne jako odzwierciedlenie specyfiki mentalności i obrazu kultury – zagadnienie to integrować może kształcenie językowe i literackie, stanowiąc np. materiał do syntezy wiedzy o epoce literackiej, a przy tym stanowić może ogniwo kulturoznawczej ścieżki edukacyjnej, łącząc się w ten sposób ze stosunkowo nowym w programach nauczania przedmiotem historia i społeczeństwo.

B. Ścieżka regionalna

1. Zagadnienia onomastyczne, a zwłaszcza toponomastyczne; analiza motywacji powstawania nazw okolicznych miejscowości⁴⁹⁴ – kulturowa teoria języka to pole dla korelacji kształcenia językowego nie tylko z historią, ale i z geografą.
2. Obyczajowość i światopogląd ludowy zarchiwizowany w paremiologicznej warstwie języka.

III. Praca pozalekcyjna

Zagadnienia kulturoznawcze to doskonała alternatywa dla pracy pozalekcyjnej, w obrębie kółek zainteresowań, które dają szansę na szczegółowe i wnikliwe

⁴⁹⁴ E. Wierzbicka-Piotrowska uznała, że „najciekawsza jest dla uczniów rekonstrukcja językowego obrazu świata, w którym żyją i który – wydawałoby się – dobrze znają. Światem takim jest najczęściej rodzinne miasto, którego obraz można znaleźć m.in. w nazwach ulic, placów, skwerów, mostów itp.” – E. Wierzbicka-Piotrowska, *Metodologia językowego obrazu świata w nauczaniu szkolnym*. „Poradnik Językowy” 2015, nr 1, s. 70.

opracowanie problemu językowo-kulturowego. Otwiera się tu możliwość badania pojedynczych elementów i wycinków językowego obrazu świata, np. stereotypów poszczególnych zwierząt lub kolorów. Materiał badawczy mogą zgromadzić uczniowie, mogą to być również słowniki czy teksty literackie. Wybór zagadnień do pracy pozalekcyjnej jest szeroki, zależy tylko od inwencji nauczyciela i – przede wszystkim – zainteresowań uczniów.

Zaprezentowane sposoby realizacji kulturoznawczego kształcenia językowego wykorzystują zdolność języka do magazynowania informacji o dawnej kulturze. Jest to ciekawa problematyka, warta wykorzystania w celu edukacyjnym ze względu na jej motywacyjny charakter: może mieć ona wpływ na pobudzenie uczniowskiego zainteresowania językiem. Podręczniki realizujące zagadnienia kulturoznawcze dają więc szansę na wyjście z kryzysowej sytuacji szkolnego kształcenia językowego. Pojawia się tu jednak pytanie, czy nauczyciele poloniści, biorąc pod uwagę ich tradycyjną niechęć wobec kształcenia językowego, są gotowi do wprowadzania uczniów w problematykę językowego i kulturowego obrazu świata. Niepokój budzi przyjmowana często przez uczących hierarchia realizowanych treści: mimo zmian programowych i wymagań egzaminacyjnych nowej matury dla nauczycieli częstokroć – co trudno zrozumieć – najważniejsze jest kształcenie kulturowo-literackie, a marginalizację kwestii językowych tłumaczą oni brakiem czasu. Należy jednak pamiętać o ważnym, sformułowanym przez Zenona Klemensiewicza, stojącym przed nauczycielem zadaniu: „Stosunek polonisty [do języka – przyp. aut. K.G.] musi łączyć postawę rozumową i uczuciową. A wtedy język ojczysty stanie się dla niego wartością godną najwyższego szacunku, miłości i przywiązania, bo będzie widzieć w języku dorobek zarówno wielowiekowego rozwoju ludzkości i narodu, jak też wynik indywidualnego rozwoju jednostki, która nieraz w trudzie i znoju szuka językowej formy dla wewnętrznej treści swego życia”⁴⁹⁵. Jedną z zasad pedagogiki językowej Klemensiewicza jest wspomaganie rozwoju języka ucznia jako narzędzia myślenia („Ideałem wychowawczym pedagoga językowego będzie człowiek władający mową ojczystą z całą świadomością i wysiłkiem, by ona oddała wiernie pełnię jego życia duchowego”⁴⁹⁶) oraz traktowanie języka jako archiwum przechowującego kulturową spuściznę minionych epok. W związku z tym nauczyciele powinni korzystać z oferty podręcznikowej, w której znajdują się zagadnienia kulturoznawcze. Współczesne podręczniki otwierają przed nauczycielem możliwość oswojenia się z tą problematyką tudzież dostrzeżenia jej walorów motywacyjnych; są również w stanie przyczynić się do wzrostu zainteresowania wychowanków nauką

⁴⁹⁵ Z. Klemensiewicz, *Zadania i właściwości nauczyciela polonisty* [w:] tegoż, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*. Warszawa 1982, s. 822.

⁴⁹⁶ Z. Klemensiewicz, *Poprawność i pedagogika językowa* [w:] tegoż, *Składnia, op. cit.*, s. 778.

o języku. Problemowi związanemu z ograniczeniami szkolnego czasu można natomiast zaradzić, usprawniając organizację pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej ucznia tudzież wykorzystując integracyjne perspektywy zagadnień kulturoznawczych, dzięki czemu rozważania na temat języka staną się elementem holistycznego kształcenia kulturowego.

BIBLIOGRAFIA

- Ajdukiewicz K., *Język i poznanie, t. 1* (wybór pism z lat 1920–1939). Warszawa 1960.
- Antosik C., Biała A., Krawczyk A., Staszewska K., *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy III gimnazjum*. Kielce 2001.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura* [w:] *Język a kultura, t. 13*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej* [w:] *Język a kultura. T. 13*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000.
- Anusiewicz J., *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki* [w:] *Język a kultura, t. 1. Podstawowe pojęcia i problemy*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1991.
- Anusiewicz J., *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław 1994.
- Apresjan J., *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław 1980.
- Awrorin W., *Funkcyi jazyka* [w:] *Sowriemiennyje problemy litieraturowiedienija i jazykoznanija*. Moskwa 1974.
- Bacon F., *De dignitate et augmentis scientiarum* [w:] *Dzieła Francisa Bacona*. London 1857.
- Bakuła K., „JA-NAJPIERW”. *Kształcenie językowe wobec kulturowej teorii języka. Przewidywane zmiany miejsc* [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska. Kraków 1999.
- Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*. Wrocław 1997.
- Bakuła K., *Rozważania nad koncepcją kształcenia językowego w szkole podstawowej* [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego, t. 14*, red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice – Kraków 1995.
- Bartmiński J., Chlebda W., *Jak badać kulturowo-językowy obraz świata Słowian i ich sąsiadów?*. „Etnolingwistyka” 2008, nr 20.
- Bartmiński J., *Język w kontekście kultury* [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński. Lublin 2014.

- Bartmiński J., *O pojęciu językowego obrazu świata* [w:] J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2012.
- Bartmiński J., *Perspektywa semazjologiczna i onomazjologiczna w badaniach językowego obrazu świata*. „Poradnik Językowy” 2015, nr 1.
- Bartmiński J., *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki* [w:] *Język a kultura, t. 12. Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998.
- Bartmiński J., *Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego operacjonalizacji* [w:] *Jaka antropologia literatury jest dzisiaj możliwa*, red. P. Czaplinski, A. Legeżyńska, M. Telicki. Poznań 2010.
- Bartmiński J., *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński. Lublin 2004.
- Bartmiński J., Tokarski R., *Językowy obraz świata a spójność tekstu* [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska. Wrocław 1986.
- Bartnicka B., *Jak prowadzić zajęcia fakultatywne z historii języka polskiego*. „Polonistyka” 1971, nr 5.
- Bartnicka B., *Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla klasy III szkół średnich*. Warszawa 1988.
- Bartnicka B., Jaworski M., *Nauka o języku* [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera. Warszawa 1968.
- Benveniste E., *Struktura języka i struktura społeczeństwa* [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński. Warszawa 1980.
- Bizior R., *Obraz Boga Ojca w kazaniach 2 połowy XIX w. a kontekst kulturowy*. „Język – Szkoła – Religia” 2016, nr 11 (3).
- Black M., *Metafora* [w:] *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego”, t. 1*, red. M. Głowiński, H. Markiewicz. Wrocław 1977.
- Borek H., *Nazewnictwo w szkole*. „Polonistyka” 1969, nr 6.
- Breza E., *Zakres i metoda nauczania nazewnictwa w szkole*. „Polonistyka” 1970, nr 5.
- Buttler D., *Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla klasy drugiej szkół średnich*. Warszawa 1987.
- Buttler D., *Rozwój semantyczny wyrazów polskich*. Warszawa 1978.
- Buttler D., *Słownictwo we współczesnych ujęciach teoretycznych i w nauczaniu szkolnym*. „Polonistyka” 1987, nr 4.
- Buttler D., Satkiewicz H., *Język i my. Podręcznik do klasy IV szkół średnich*. Warszawa 1990.
- Cassirer E., *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Warszawa 1977.
- Cassirer E., *Język i budowa świata przedmiotowego* [w:] E. Cassirer, *Symbol i język*, red. B. Andrzejewski. Poznań 1995.

- Chlebda W., *W stronę językowego obrazu Europy. Analiza słownikowo-tekstowa*. „Etnolingwistyka” 2010, nr 22.
- Chrząstowska B., Fiećko J., Kaniewska B., Nowak P., Ratajczak W., *Wypisy dla klasy II liceum ogólnokształcącego i profilowanego. Kultura XIX wieku i jej tradycje*. Poznań 2003.
- Chrząstowska B., Judkowiak B., Kuczyńska-Koschany K., Mika T., *Wypisy dla klasy III liceum ogólnokształcącego i profilowanego. Staropolskie korzenie współczesności*. Poznań 2004.
- Chrząstowska B., Kaniewska B., Legeżyńska A., Mika T., *Wypisy dla klasy I liceum ogólnokształcącego i profilowanego. Kultura XX wieku i jej tradycje*. Poznań 2002.
- Chrząstowska B., *Program nauczania – wykładnią koncepcji pedagogicznej* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. T. 2*, red. B. Chrząstowska. Warszawa 1997.
- Czarnowski S., *Kultura* [w:] *Antropologia kultury*, red. A. Mencwel. Warszawa 1996.
- Dalbor-Żlabowa J., *Jak prowadziłam naukę o wyrazach staropolskich w gimnazjum nowego typu*. „Polonista” 1935, z. 5–6.
- Devlin K., *Żegnaj, Kartezjuszu. Rozstanie z logiką w poszukiwaniu nowej kosmologii umysłu*. Warszawa 1999.
- Dietrich J., Zacharska A., *Ślad na fali. Język polski w gimnazjum. Klasa 1*. Warszawa 1999.
- Doroszewski W., *Funkcja poznawcza języka* [w:] W. Doroszewski, *Wśród słów, wrażeń i myśli*. Warszawa 1966.
- Doroszewski W., *Język jako forma myślenia i działania. Z zagadnień językoznawstwa i epistemologii* [w:] W. Doroszewski, *Język, myślenie, działanie*. Warszawa 1982.
- Doroszewski W., *O normatywny charakter nauczania gramatyki*. „Głos Nauczycielski” 1953, nr 51.
- Doroszewski W., *O zadaniach teoretycznych i dydaktycznych polonistyki językoznawczej* [w:] W. Doroszewski, *Wśród słów, wrażeń i myśli*. Warszawa 1966.
- Doroszewski W., *Uczucie a myśl w języku i w nauczaniu języka* [w:] W. Doroszewski, *Wśród słów, wrażeń i myśli*. Warszawa 1966.
- Doroszewski W., *Uwagi o semantyce* [w:] W. Doroszewski, *Studia i szkice językoznawcze*. Warszawa 1962.
- Dubisz S., *Historia języka w nowym podręczniku do języka polskiego dla klasy I szkół średnich*. „Polonistyka” 1986, nr 5.
- Dubisz S., *Między dawnymi a nowymi laty. Eseje o języku*. Warszawa 1988.
- Dubisz S., Nagajowa M., Puzynina J., *Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla klasy I szkół średnich*. Warszawa 1986.

- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków 1988.
- Dźwigoł R., *Polskie ludowe słownictwo mitologiczne*. Kraków 2004.
- Fischer J.L., *Składnia i struktura społeczna: języki truk i ponape* [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński. Warszawa 1980.
- Fleischer M., *Obraz świata. Ujęcie z punktu widzenia teorii systemów i konstruktywizmu* [w:] *Język a kultura. T. 13*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000.
- Fleischer M., *Problemy i hipotezy systemowej teorii kultury*. Wrocław 1994.
- Gaertner H., *Dydaktyka nauki o języku ojczystym* [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wiczorkiewicz. Warszawa 1962.
- Gajda S., *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa 1982.
- Gajda S., *Styl naukowy* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2. Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński. Wrocław 1993.
- Garszka T., Grabowska Z., Olszowska G., *Lekcje żywego języka. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla klasy pierwszej gimnazjum*. Kraków 1999.
- Gis A., Kaniewski J., *Moja polszczyzna. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. Poznań 2002.
- Gis A., *Zrozumieć słowo. Język polski. Podręcznik do kształcenia językowego. Klasa 2*. Poznań 2000.
- Gis A., *Zrozumieć słowo. Podręcznik do kształcenia językowego. Klasa 3*. Poznań 2000.
- Grudzińska K., *Dziedzictwo kultury w myśli dydaktycznej dwudziestolecia międzywojennego* [w:] *Dialog z tradycją. T. 5. Językowe dziedzictwo kultury materialnej*, red. E. Młynarczyk, E. Horyń. Kraków 2016.
- Grudzińska K., *Integracyjne perspektywy kulturoznawczego kształcenia językowego w gimnazjum i liceum*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2014, nr 161.
- Grudzińska K., *Koncepcja kształcenia w podręcznikach do nauki o języku z serii „Barwy epok”* [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych, t. 5*, red. A. Kastory, G. Chomicki. Kraków 2007.
- Grudzińska K., *Kształcenie językowe w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych* [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012.
- Grudzińska K., *Kulturoznawczy wymiar licealnych podręczników kształcenia językowego (na wybranych przykładach)* [w:] *Podręczniki do kształcenia*

- polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec. Kraków 2007.
- Grudzińska K., *Licealny podręcznik kształcenia językowego „To lubię!” – wartość merytoryczna, dydaktyczna i edytorska* [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych. T. 4*, red. A. Kastory, G. Chomicki. Kraków 2006.
- Grudzińska K., *O patriotyzmie współczesnej młodzieży – deklaracje i postawy uczniów klas wojskowych* [w:] *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek. Warszawa 2017.
- Grudzińska K., *Pogranicza intuicji i wiedzy – percepcyjne możliwości młodzieży w zakresie odkrywania kulturowego obrazu świata* [w:] *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018.
- Grudzińska K., *Rozwój kulturowej teorii języka – od filozofii i etnolingwistyki do dydaktyki*. „Episteme” 2014, t. 1, nr 23.
- Grudzińska K., *Wspomnień czern – językowe obrazowanie cierpienia w powieściach Małgorzaty Musierowicz* [w:] *(Od)pamiętywanie – gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Katowice 2018.
- Grzegorzczkowska R., *Co to jest językowy obraz świata i dlaczego warto go badać?*. „Poradnik Językowy” 2015, nr 1.
- Grzegorzczkowska R., *Pojęcie językowego obrazu świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński. Lublin 2004.
- Grzegorzczkowska R., *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy* [w:] *Język a kultura, t. 4*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska. Wrocław 1991.
- Grzegorzczkowska R., *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa 1995.
- Heinz A., *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa 1983.
- Helbig G., *Dzieje językoznawstwa nowożytnego*. Wrocław 1982.
- Herder J., *Wybór pism*. Wrocław 1988.
- Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso. Warszawa 1980.
- Hołówka T., *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa 1986.
- Humboldt W. von, *Zarys ogólnego typu języka* [w:] W. von Humboldt, *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*. Warszawa 2002.
- Humboldt W. von, *Fragmety monografii o Baskach* [w:] W. von Humboldt, *Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*. Warszawa 2002.

- Humboldt W. von, *Lacjum a Hellada, czyli rozważania o starożytności klasycznej* [w:] W. von Humboldt, *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*. Warszawa 2002.
- Humboldt W. von, *O językoznawstwie porównawczym w odniesieniu do różnych epok rozwoju języka* [w:] W. von Humboldt, *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*. Warszawa 2002.
- Humboldt W. von, *O liczbie podwójnej* [w:] W. von Humboldt, *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*. Warszawa 2002.
- Humboldt W. von, *O różnicach w budowie ludzkich języków oraz ich wpływie na duchowy rozwój ludzkości* [w:] *Teoria badań literackich za granicą, t. 1. Romantyzm i pozytywizm, cz. 1*, red. S. Skwarczyńska. Kraków 1965.
- Humboldt W. von, *Wprowadzenie w kompleksowe studium językoznawstwa* [w:] W. von Humboldt, *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*. Warszawa 2002.
- Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957 / 58. Język polski. Klasy VIII–XI*. Warszawa 1957.
- Ivić M., *Kierunki w lingwistyce*. Wrocław 1975.
- Jakubowicz M., *Badania etymologiczne w rekonstrukcji językowego obrazu świata* [w:] *Przeszłość w językowym obrazie świata*, red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski. Lublin 1999.
- Jakubowicz M., *Językowy obraz świata w badaniach etymologicznych*. „Poradnik Językowy” 2015, nr 1.
- Jaros I., *Świat zwierząt odzwierciedlony w ludowych nazwach narzędzi i ich części* [w:] *Dialog z tradycją. T. 5. Językowe dziedzictwo kultury materialnej*, red. E. Młynarczyk, E. Horyń. Kraków 2016.
- Jaworski M., *Język polski. Wiadomości i ćwiczenia z gramatyki historycznej i opisowej. Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego, techników i liceów zawodowych*. Warszawa 1967.
- Jaworski M., *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1978.
- Jaworski M., *Nauczanie gramatyki języka ojczystego w szkołach podstawowych. Studium porównawcze (na podstawie materiałów z Polski, ZSRR, Czechosłowacji, NRD, NRF, Austrii, Francji, Belgii i Szwajcarii)*. Warszawa 1969.
- Jaworski M., *Nauka o języku czy nauka języka*. „Nowa Szkoła” 1961, nr 1.
- Jaworski M., *Uwagi o nauczaniu frazeologii*. „Język Polski. Biuletyn dla Szkół Średnich” 1968, nr 3.
- Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Szudek E., Waligóra J., *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I*. Kraków 2002.

- Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Podręcznik nauczyciela. Klasa 3 gimnazjum*. Kraków 2001.
- Jędrzejko E., „*Obrazki z dziejów Polski*” – czyli jeszcze o historyczno-kulturowym aspekcie frazeologii i paremiologii [w:] *Problemy frazeologii europejskiej*. T. 5, red. A.M. Lewicki. Lublin 2002.
- Jędrzejko E., *Obraz dawnej Polski językiem malowany. Uwagi o etymologii, frazeologii i paremiologii* [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej: księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, red. H. Synowiec. Katowice 2002.
- Język a kultura, t. 1. Podstawowe pojęcia i problemy*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1991.
- Język a kultura, t. 2. Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński. Wrocław 1991.
- Język a kultura, t. 3. Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz. Wrocław 1991.
- Język a kultura, t. 5. Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula. Wrocław 1992.
- Język a kultura, t. 6. Polska etykieta językowa*, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik. Wrocław 1991.
- Język a kultura, t. 8. Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna. Wrocław 1992.
- Język a kultura, t. 9. Płeć w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, K. Handke. Wrocław 1994.
- Język a kultura, t. 10. Języki subkultur*, red. J. Anusiewicz, B. Siciński. Wrocław 1994.
- Język a kultura, t. 11. Język polityki a współczesna kultura polityczna*, red. J. Anusiewicz, B. Siciński. Wrocław 1994.
- Język a kultura, t. 12. Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998.
- Język a kultura, t. 13. Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000.
- Język a kultura, t. 14. Uczucia w języku i tekście*, red. I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000.
- Język a kultura, t. 15. Opozycja homo – animal w języku i kulturze*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2003.
- Język a kultura, t. 16. Świat roślin w języku i kulturze*, red. A. Dąbrowska, I. Kamińska-Szmaj, Wrocław 2001.
- Język a kultura, t. 17. Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska, Wrocław 2005.

- Język a kultura, t. 23. Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, red. A. Burzyńska-Kamieniecka, Wrocław 2012.
- Język a kultura, t. 24. Perswazja przez styl i stylizację*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2014.
- Język a kultura, t. 25. Struktura słowa a interpretacja świata*, red. M. Misiak, J. Kamieniecki, Wrocław 2015.
- Język a kultura, t. 27. Diachronia w badaniach językowo-kulturowego obrazu świata*, red. A. Burzyńska-Kamieniecka, Wrocław 2017.
- Jodłowska-Wesołowska D., *Od słowa do słowa*. Warszawa 1966.
- Jodłowski S., Rospond S., Wieczorkiewicz B., *Język ojczysty. Wiadomości i ćwiczenia z zakresu historii i kultury języka dla klasy jedenastej*. Warszawa 1958.
- Kajtoch W., *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej, t. 1 i 2*. Kraków 2008.
- Kalisz R., *Językoznawstwo kognitywne w świetle językoznawstwa funkcjonalnego*. Gdańsk 2001.
- Kania S., *Odbicie historii narodu polskiego w dziejach języka ojczystego*. „Polonistyka” 1971, nr 3.
- Kania S., *Onomastyka w szkole [w:] Kształcenie językowe w szkole, t. 5*, red. M. Dudzik. Wrocław 1988.
- Kania S., *Przystawia na lekcjach języka polskiego [w:] Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego, t. 3*, red. J. Kram. Katowice 1980.
- Karpluk M., *Mowa naszych przodków*. Kraków 1993.
- Karwatowska M., *Kiedy językoznawcy używają terminu antropocentryzm? (Przeгляд literatury) [w:] Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków 1999.
- Kielar M., *Eleonory Rosch koncepcja kategorii semantycznych. Badania własne [w:] Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*, red. I. Kurcz. Wrocław 1983.
- Kiklewicz A., Wilczewski M., *Współczesna lingwistyka kulturowa: zagadnienia dyskusyjne (na marginesie monografii Jerzego Bartmińskiego Aspects of Cognitive Ethnolinguistics)*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 2011, nr LXVII.
- Kleiner J., Brücker A., Aleksandrowicz Z., Balicki J., Maykowski S., *Literatura polska. T. 1, cz. 1*. Lwów 1938.
- Klejnocki J., Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w szkole. Klasa 1*. Warszawa 2002.
- Klejnocki J., Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w domu. Klasa 1*. Warszawa 2002.

- Klemensiewicz Z., *Zadania i właściwości nauczyciela polonisty* [w:] Z. Klemensiewicz, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*. Warszawa 1982.
- Klemensiewicz Z., *Cel nauczania gramatyki języka ojczystego w szkole* [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wiczorkiewicz. Warszawa 1964.
- Klemensiewicz Z., *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*. Lwów–Warszawa 1929.
- Klemensiewicz Z., *Język jako współczynnik polskiego bytu narodowego i państwowego*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1968, nr XXVI.
- Klemensiewicz Z., *Język polski. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla klasy pierwszej gimnazjalnej*. Lwów 1933.
- Klemensiewicz Z., *Język polski. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla klasy drugiej gimnazjalnej*. Lwów 1934.
- Klemensiewicz Z., *Język polski. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla klasy trzeciej gimnazjalnej*. Lwów 1935.
- Klemensiewicz Z., *Język polski. Wybór wiadomości o znaczeniu i użyciu form językowych oraz o gwarach ludowych. Dla klasy czwartej gimnazjalnej*. Lwów 1936.
- Klemensiewicz Z., *Poprawność i pedagogika językowa* [w:] Z. Klemensiewicz, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*. Warszawa 1982.
- Klemensiewicz Z., *Usługowa funkcja języka* [w:] Z. Klemensiewicz, *Ze studiów nad językiem i stylem*. Warszawa 1969.
- Klemensiewicz Z., *Wyrazy zapożyczone* [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wiczorkiewicz. Warszawa 1962.
- Klemensiewicz Z., *Zagadnienia i założenia historii języka* [w:] Z. Klemensiewicz, *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*. Warszawa 1982.
- Kłakówna Z.A., *Język polski w szkołach ponadgimnazjalnych – kształcenie kompetencji kulturowej* [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Klasa I. Książka nauczyciela*. Kraków 2002.
- Kłakówna Z.A., *Kształcenie kompetencji kulturowej. Wychowanie do lektury* [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik nauczyciela. Klasa I gimnazjum*, Kraków 1999.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Martyniuk W., *To lubię! Kształcenie językowe. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, profilowane technikum*. Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Martyniuk W., *To lubię! Kształcenie językowe. Klasa III. Liceum ogólnokształcące, profilowane, technikum*. Kraków 2004.
- Kłakówna Z.A., *Wprowadzenie* [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik nauczyciela. Klasa I gimnazjum*, Kraków 1999.

- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska. Kraków 2001.
- Kopczyński O., *Gramatyka dla szkół narodowych*. Warszawa 1776.
- Korzyk K., *Semantyka kognitywna – problemy i metody (Kilka uwag natury filozoficznej)* [w:] *Język a kultura*, t. 8, red. I. Nowakowska-Kempna. Wrocław 1992.
- Kowalikowa J., *ABC wiedzy o języku polskim*. Kraków 2003.
- Kowalikowa J., *Nic bez języka. Vademecum dla licealisty, maturzysty, polonisty*. Kraków 2001.
- Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., *Barwy epok. Nauka o języku. Klasa 1*. Warszawa 2002.
- Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., *Barwy epok. Nauka o języku. Klasa 2*. Warszawa 2003.
- Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., *Barwy epok. Nauka o języku. Klasa 3*. Warszawa 2004.
- Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., *Mów i pisz po polsku. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjalistów*. Kraków 2001.
- Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., *Współczesna polszczyzna. Podręcznik języka polskiego dla szkół średnich*. Kraków 1999.
- Koziara S., *Frazeologia biblijna w języku polskim*. Kraków 2001.
- Koziara S., *Frazeologizmy biblijne z nazwami zwierząt w języku polskim*. „Annales Academiae Pedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica I”. 2001, nr 6.
- Koziara S., *Losy frazeologizmów biblijnych z nazwami ptaków w języku polskim* [w:] *Z problemów przekładu i stosunków międzyjęzykowych*. T. 2, red. T. Żeberek, T. Borecki. Kraków 2002.
- Koziara S., *Symbolika zwierzęca we frazeologii i przysłowiacz języka polskiego*. „Ojczyzna Polszczyzna” 1996, nr 3.
- Koziara S., *Świat zwierzęcy w kolędach* [w:] *Z kolędą przez wieki. Kolędy w Polsce i w krajach słowiańskich*, red. T. Budrewicz, S. Koziara, J. Okoń. Tarnów 1996.
- Krasuska-Betiuk M., *Polonistyczne obrazy świata. Szkic o kulturowych źródłach dydaktyki szkolnej*. „Chowanna” 2017, t. 2, nr 49.
- Krąpiec M.A., *Język i świat realny*. Lublin 1985.
- Krzyczkowska A., Starz R., Szpak E., *Czytam świat. Człowiek i język. Klasa 2*. Kielce 2000.
- Kurczab H., *Z zagadnień dydaktyki frazeologii w szkole średniej* [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*. T. 2, red. J. Kram, E. Polański. Katowice 1978.
- Kurkowska H., Skorupka S., *Stylistyka polska. Zarys*. Warszawa 1959.
- Lakoff G., Johnson M., *Co kognitywizm wnosi do filozofii?*. „Znak” 1999, nr 11.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*. Warszawa 1988.

- Lakoff G., *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago 1987.
- Langacker R., *A View of Linguistic Semantics* [w:] *Topics in Cognitive Linguistic*, red. B. Rudzka-Ostyn. Amsterdam 1988.
- Langacker R., *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela. Lublin 1995.
- Lévi-Strauss C., *Antropologia strukturalna*. Warszawa 2000.
- Lewicki A.M., Pajdzińska A., [hasło] *Frazeologia* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t. 2. Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński. Wrocław 1993.
- Lewicki A.M., Pajdzińska A., *Frazeologia* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t. 2. Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński. Wrocław 1993.
- Luther M., *Sendbrief vom Dolmetschen*. Halle 1957.
- Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., Klejnocki J., *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w szkole. Klasa 2*. Warszawa 2005.
- Łazińska B., Zdunkiewicz-Jedynak D., Klejnocki J., *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w domu. Klasa 2*. Warszawa 2003.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa 1978.
- Maćkiewicz J., *Świat widziany poprzez język*. „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” 1988, nr 30.
- Makowiecki A.Z., Markowski A., Paszyński W., Wroczyński T., „*Pamiętajcie o ogrodach*”. *Kultura – literatura – język. Cz. 1*. Warszawa 2002.
- Makowiecki A.Z., Markowski A., Paszyński W., Wroczyński T., „*Pamiętajcie o ogrodach*”. *Kultura – literatura – język. Cz. 2*. Warszawa 2003.
- Makowiecki A.Z., Markowski A., Paszyński W., Wroczyński T., „*Pamiętajcie o ogrodach*”. *Kultura – literatura – język. Cz. 3*. Warszawa 2004.
- Mańczyk A., *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*. Zielona Góra 1982.
- Martyniuk W., *Cele edukacji językowej*. „Polonistyka” 1999, nr 4.
- Martyniuk W., *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego / drugiego*. „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 1.
- Martyniuk W., *Rozwijanie kompetencji językowej jako nadrzędny cel kształcenia* [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Klasa I. Książka nauczyciela*. Kraków 2002.
- Martyniuk W., *Teoria języka jako podstawa koncepcji uczenia się i nauczania języka obcego / drugiego*. „Polonistyka” 1999, nr 2.
- Mikołajczuk A., *Językowy obraz świata w edukacji polonistycznej a treści nauczania w podstawie programowej i wybranych podręcznikach szkolnych*. „Poradnik Językowy” 2015, nr 1.

- Mrazek H., *Komunikacja językowa i nauka o języku w podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia językowego* [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga. Kraków 2002.
- Mrazek H., *Komunikacyjny model kształcenia językowego* [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik nauczyciela. Klasa 1 gimnazjum*. Kraków 1999.
- Mrazek H., *Komunikacyjny model nauczania*. „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1.
- Mrazek H., Potaś M., Steczko I., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Ćwiczenia językowe. Klasa 1 gimnazjum*. Kraków 1999.
- Mrazek H., *Szkic językowego obrazu świata*. „Polonistyka” 1997, nr 6.
- Mrazek H., *Żeby uczeń odkrywał własny styl wypowiedzi* [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz. Kraków 2001.
- Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa 1990.
- Nagajowa M., *Jak uczyć języka polskiego w klasie I gimnazjum*. Warszawa 1999.
- Nagajowa M., *Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej gimnazjum*. Warszawa 2000.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985.
- Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce 1994.
- Nieckula F., *Kształcenie językowe jako przedmiot nauczania* [w:] *Kształcenie językowe w szkole. T. 1*, red. M. Dudzik. Wrocław 1981.
- Niesporek B., Orłowa K., Synowiec H., *O funkcjonalne nauczanie gramatyki (z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1991, nr 11.
- Nitsch K., *Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego*. „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1.
- Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2006.
- Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich*, red. J. Krzyżanowski. Warszawa 1966.
- Obara J., *Kategoria ducha językowego w poglądach niektórych niemieckich i polskich myślicieli XIX i XX wieku* [w:] *Język a kultura, t. 1*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1991.
- Olszewska-Dyoniziak B., *Zarys antropologii kultury*. Kraków 1996.
- Orłowa K., Synowiec H., *Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy drugiej gimnazjum*. Warszawa 2000.
- Orłowa K., Synowiec H., *Język ojczysty. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy trzeciej gimnazjum*. Warszawa 2001.
- Ozdzyński J., *Konteksty kulturowe słownictwa flisackiego*. Kraków 1998.
- Ozdzyński J., *Polskie współczesne słownictwo sportowe*. Wrocław 1970.

- Pajdzińska A., *Antropocentryzm frazeologii potocznej*. „Etnolingwistyka” 1990, nr 3.
- Pajdzińska A., *O znaczeniu związku frazeologicznego (raz jeszcze)* [w:] *Problemy frazeologii potocznej*, red. A.M. Lewicki. Lublin 2001.
- Pawłowska R., *Jak system słownikowy odwzorowuje świat* [w:] R. Pawłowska, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk 1993.
- Piotrowski A., Ziółkowski M., *Zróznicowanie językowe a struktura społeczna*. Warszawa 1976.
- Pisarek W., [hasło] *Językowy obraz świata* [w:] *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk. Wrocław 1978.
- Podracki J., Porayski-Pomsta J., *Nasz język ojczysty. Podręcznik dla klasy I–III gimnazjum*. Warszawa 2000.
- Polański E., *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*. Warszawa 1982.
- Popławski A., *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*. Warszawa 1775 [w:] *Pisma pedagogiczne*, red. S. Tync. Wrocław 1957.
- Poradnik dla nauczycieli dla klasy II gimnazjalnej*. Lwów – Warszawa 1934.
- Porayski-Pomsta J., *Dyskurs – tekst – wypowiedź* [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej. Studia pragmalingwistyczne, t. 2*, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki. Warszawa 1998.
- Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*. Warszawa 1985.
- Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski. Dwie wersje*. Warszawa 1990.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I–IV*. Warszawa 1971.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I–IV*. Warszawa 1966.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*. Lwów 1934.
- Program nauki w jedenastoletniej szkole ogólnokształcącej*. Warszawa 1950.
- Program studiów polonistycznych 2003 / 2004. Sylabus* (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Przemyślu), red. J. Bartmiński. Przemyśl 2003.
- Przybylska R., *Język polski w aspekcie kulturoznawczym w nauczaniu akademickim* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska. Kraków 2013.
- Puzynina J., *O funkcjach języka, tekstu oraz ich elementów leksykalnych* [w:] *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, red. M. Szymczak. Wrocław 1978.

- Quasthoff U.M., *Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambiwalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej* [w:] *Język a kultura*, t. 12, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998.
- Rosch E., Lloyd B.B., *Cognition and Categorization*. New Jersey 1978.
- Rosch E., Mervis C.B., *Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories*. „Cognitive Psychology” 1975, nr 7.
- Rospond S., *Mówią nazwy*. „Poradnik Językowy” 1982, z. 4.
- Rospond S., *Mówią nazwy*. Warszawa 1976.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadpodstawowych* (Dz.U. Nr 14, poz. 129).
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 12 lipca 1934 r. Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*. Lwów 1934.
- Rozwadowski J., *O nauce języka ojczystego w szkołach i o rzeczach pokrewnych*. „Język Polski” 1926, nr 1.
- Rozwadowski J., *Semantyka a gramatyka*. „Język Polski” 1924, nr 4.
- Rozwadowski J., *Wyrazy i zwroty* [w:] J. Rozwadowski, *Wybór pism. Pisma polonistyczne*, t. 1. Warszawa 1959.
- Rozwadowski J., *Znaczenie nauki o języku* [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz. Warszawa 1962.
- Rudnicki M., *Z dziejów polskiej myśli językowej i wychowawczej*. Poznań 1921.
- Rusek M., *Poradnik dla nauczyciela* [w:] B. Kołcz, J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, M. Rusek, *Barwy epok. Poradnik dla nauczyciela. Program nauczania. Klasa 1*. Warszawa 2002.
- Rybicka H., *Losy wyrazów obcych w języku polskim*. Warszawa 1976.
- Saloni Z., *Ćwiczenia frazeologiczne w szkole*. „Polonistyka” 1972, nr 6.
- Sapir E., *Język – przewodnik po kulturze* [w:] *Antropologia słowa*, red. G. Godlewski. Warszawa 2003.
- Sapir E., *Kultura, język, osobowość*. Warszawa 1978.
- Sapir E., *Language*. New York 1921.
- Schaff A., *Język a poznanie*. Warszawa 1964.
- Siemiński T., *Problematyka relacji między językiem a kulturą w pracach językoznawców amerykańskich* [w:] *Język a kultura*. T. 1, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1991.
- Skarbiec języka, literatury i kultury. Podręcznik dla klas I–III liceum. Liceum ogólnokształcące i profilowane w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, red. B. Chrzastowska. Poznań 2002.

- Skorupka S., *Język polski. Podręcznik do nauki o języku dla klasy II liceum ogólnokształcącego, techników i liceów zawodowych*. Warszawa 1967.
- Skorupka S., *Język polski. Wiadomości i ćwiczenia z zakresu słownictwa, frazeologii i stylistyki. Klasa X*. Warszawa 1957.
- Skudrzykowa A., Urban K., *Buszując w zdaniu. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla klasy trzeciej gimnazjum*. Kraków 2001.
- Skudrzykowa A., Urban K., *Gra w słowa. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla klasy drugiej gimnazjum*. Kraków 2000.
- Skudrzykowa A., Urban K., *Mowa i życie. Kształcenie językowe. Język polski – ćwiczenia. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Klasy 1–3*. Kraków 2002.
- Sojka J., *Język jako „forma symboliczna”*. „Przegląd Humanistyczny” 1980, nr 7/8.
- Spólnik A., *Językowy obraz drzew w prozie Elizy Orzeszkowej [w:] Droga ku wzajemności. Materiały X Międzynarodowej Konferencji Naukowej Grodno – Mir, 24–25.10.2002, cz. 1*, red. S. Musijenko. Grodno 2004.
- Spólnik A., *Nazwy polskich roślin leczniczych do XVIII*. „Prace Komisji Językoznawstwa” 1990, nr 58.
- Spólnik A., *Nazwy polskich roślin leczniczych w źródłach od XVI do XVIII wieku. Studia językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich XII*. Kraków 1988.
- Steczko I., Martyniuk W., Kłakówna Z.A., *To lubię! Kształcenie językowe. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, profilowane, technikum*. Kraków 2002.
- Symbolae grammaticae in honorem Ioannis Rozwadowski, t. 2* [praca zbiorowa]. Kraków 1928.
- Synowiec H., *Problemy przeszłości językowej w edukacji polonistycznej w szkole (spojrzenie dydaktyka): dyskusja panelowa, głos szósty [w:] Historia języka w XXI wieku. Stan i perspektywy*, red. M. Pastuch, M. Siuciak, K. Wąsińska, W. Wilczek. Katowice 2018.
- Synowiec H., *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*. Katowice 1985.
- Syrokosz-Baranowska J., *Ćwiczenia jako metoda aktywizacji uczniów na lekcjach historii języka polskiego*. „Polonistyka” 1970, nr 5.
- Szober S., *Cele nauczania nauki o języku [w:] S. Szober, Wybór pism*. Warszawa 1959.
- Szober S., *Człowiek współczesny w zwierciadle języka [w:] S. Szober, Wybór pism*. Warszawa 1959.
- Szober S., *Gramatyka polska w ćwiczeniach. Podręcznik dla szkół powszechnych i klas niższych szkół średnich*. Warszawa 1921.
- Szober S., *Język nowopolski a staropolski [w:] S. Szober, Wybór pism*. Warszawa 1959.

- Szober S., *Na straży języka* [w:] S. Szober, *Wybór pism*. Warszawa 1959.
- Szober S., *Nauka o języku dla klasy drugiej gimnazjalnej*. Warszawa 1934.
- Szober S., *O przygotowaniu lingwistycznym nauczycieli języka polskiego* [w:] S. Szober, *Wybór pism*. Warszawa 1959.
- Szober S., *Pogląd na świat w odbiciu faktów językowych* [w:] S. Szober, *Wybór pism*. Warszawa 1959.
- Szober S., *Teoria języka w wykładzie szkolnym* [w:] S. Szober, *Wybór pism*. Warszawa 1959.
- Szober S., *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*. Lwów – Warszawa 1923.
- Szober S., *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego* [w:] S. Szober, *Wybór pism*. Warszawa 1959.
- Szober S., *Życie wyrazów* [w:] S. Szober, *Wybór pism*. Warszawa 1959.
- Szołtysek A., *Język a przestrzeń kulturowa*. Katowice 1985.
- Tabakowska E., *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków 1995.
- Tabakowska E., *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*. Kraków 2001.
- The Linguistic Worldview. Ethnolinguistics, Cognition, and Culture*, red. A. Gład, D.S. Danaher, P. Łozowski. Londyn 2013.
- Tokarski J., *Analiza programu nauczania w zakresie gramatyki*. „Poradnik Językowy” 1965, nr 3.
- Tokarski J., *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*. Warszawa 1972.
- Tokarski R., [hasło] *Słownictwo jako interpretacja świata* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t. 2. Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński. Wrocław 1993.
- Tokarski R., *Językowy obraz świata w metaforach potocznych* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński. Lublin 2004.
- Tokarski R., *Od językowego obrazu świata do obrazów świata w języku*, „Język Polski” 2016, nr 2.
- Tokarski R., *Przeszłość i współczesność w językowym obrazie świata. Metodologiczne pytania i propozycje* [w:] *Przeszłość w językowym obrazie świata*, red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski. Lublin 1999.
- Tokarski R., *Słownictwo jako interpretacja świata* [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku, t. 2*, red. J. Bartmiński. Wrocław 1993.
- Tołstoj N.I., *Język a kultura (Niektóre zagadnienia słowiańskiej etnolingwistyki)*. „Etnolingwistyka” 1992, nr 5.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz.U. Nr 38, poz. 389).

- Walczak B., *Między snobizmem, modą a potrzebami języka, czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*. Poznań 1987.
- Waliński M., *Antropologia kultury Edwarda Sapira wobec tradycji i współczesności*. „Socjolingwistyka” 1982, nr 4.
- Whorf B.L., *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa 1982.
- Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina. Warszawa 2004 (wyd. 2). Wydanie pierwsze nosi tytuł: *Nauka o języku polskim w zreformowanej szkole*. Warszawa 2001.
- Wierzbicka A., *Analiza lingwistyczna aktów mowy jako potencjalny klucz do kultury* [w:] *Problemy wiedzy o kulturze. Prace dedykowane Stefanowi Żółtkiewskiemu*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz. Wrocław 1986.
- Wierzbicka-Piotrowska E., *Metodologia językowego obrazu świata w nauczaniu szkolnym*. „Poradnik Językowy” 2015, nr 1.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico – philosophicus*. Kraków 1970.
- Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe)*. Warszawa 1923.
- Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz. Warszawa 1962.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., Klejnocki J., Łazińska B., *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w szkole. Klasa 3*. Warszawa 2004.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., Klejnocki J., Łazińska B., *Słowa i teksty. Język polski. Literatura i nauka o języku. Podręcznik do pracy w domu. Klasa 3*. Warszawa 2006.
- Zgółka T., *Kształcenie językowe w szkole a językoznawstwo współczesne* [w:] *Zjazd Polonistów 1995. Zagadnienia edukacyjne*, red. B. Chrząstowska, Z. Uryga. Kraków 1995.
- Zgółka T., *O potrzebie retoryki* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty, t. 2*, red. B. Chrząstowska. Warszawa 1997.
- Zgółkowie H. i T., *Mówię, więc jestem. Podręcznik języka polskiego dla licealistów*. Kraków 2001.
- Ziajka B., *Językowo-kulturowy obraz świata społeczności wiejskiej utrwalony w przezwiskach i przydomkach (na przykładzie nieoficjalnych antroponomów mieszkańców Zagórza i wsi okolicznych w powiecie chrzanowskim)*. Kraków 2014.
- Żuchowska W., *Reforma, czyli zmiana świadomości* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty, t. 2*, red. B. Chrząstowska. Warszawa 1997.
- Żuk G., *Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przelomu wieków* [w:] *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przelomie XX i XXI wieku*, red. M. Karwatowska, A. Siwiec. Chełm 2010.

Żydek-Bednarczuk U., *Koncepcja podręcznika do kształcenia językowego w gimnazjum* [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga. Kraków 2002.

ANEKS

ANKIETA

1. Czym dla Ciebie jest język? Jak rozumiesz to pojęcie?
2. Jak często miałeś / miałaś w szkole na języku polskim lekcje nauki o języku (gramatyki)? Zaznacz.
 - a) Sporadycznie, od czasu do czasu, bardzo rzadko, przeważały lekcje literatury
 - b) Rzadko
 - c) Dość często
 - d) Bardzo często
3. Jak oceniasz lekcje gramatyki w Twojej szkole? Jakie one były?
Zaznacz haczykiem.

Ocena	Zdecydowanie tak	Tak	Czasami	Nie
Ciekawe, interesujące				
Nudne				
Niezrozumiałe				
Trudne				
Łatwe				
Pobudzały moje zainteresowanie nauką o języku, gramatyką				
Kształciły umiejętności				
Przekazywały wiele informacji z zakresu wiedzy o języku				

4. Które lekcje przedmiotu „język polski” wolisz: gramatyki czy literatury?
Uzasadnij.
5. Czy uważasz, że nazwa przedmiotu „język polski” odpowiada omawianym w szkole treściom? Może ten przedmiot powinien mieć inną nazwę? Zaproponuj ją.
6. Które z pojęć nauki o języku są Ci znane? Zaznacz je.

Pojęcie	Tak, wiem co to jest	Coś słyszałem / słyszałam	Nie znam
Rzeczownik			
Orzeczenie			
Przydawka			
Związek zgody			
Okolicznik sposobu			
Orzecznik			
Zdanie współrzędnie złożone			
Zdanie podrzędne dopełnieniowe			
Fonem			
Temat słowotwórczy			
Formant			
Dopełniacz			
Związek frazeologiczny			
Archaizm			
Dialekt			
Stylizacja			
Toponim			
Akt mowy			
Komunikat			
Kod			
Stereotyp językowy			
Językowy obraz świata (JOS)			
Zapożyczenie			
Pole semantyczne			

7. Czego oczekiwabyś / oczekiwałybyś po lekcjach nauki o języku? Co mogłoby Cię zainteresować?
8. Co według Ciebie powinno być treścią lekcji nauki o języku w liceum? Jakie problemy należałoby omawiać?
9. Którą z nazw przyjąłbyś / przyjęłabyś dla neliterackich lekcji języka polskiego? Zaznacz odpowiedzi.

Nazwa	Zdecydowanie tak	Chyba tak	Nie
Nauka o języku			
Nauka języka			
Kształcenie językowe			
Gramatyka			

10. Spośród podanych niżej twierdzeń o języku wybierz trzy, które uważasz za szczególnie trafne:

- Język to system znaków
- Język to archiwum informacji o przeszłości
- Język to środek umożliwiający porozumiewanie się ludzi
- Język to kronika kontaktów międzynarodowych
- Język to „muzeum” historii narodu (np. historii osadnictwa)
- Język to element kultury narodowej
- Język to czynnik scalający naród, stanowiący o jego tożsamości

11. Czy jesteś przekonany / przekonana, że nauka o języku w szkole jest potrzebna? Uzasadnij odpowiedź.

12. Które z wymienionych zagadnień z zakresu nauki o języku mogłyby Cię zainteresować?

Zagadnienie	Zdecydowanie tak	Chyba tak	Nie
Rozbiór logiczny zdań			
Artikulacja głosek			
Mechanizmy komunikacji językowej			
Obraz dawnej kultury i historii ukryty w wyrazach i związkach wyrazowych			
Środki językowej manipulacji			
Pochodzenie nazw miejscowości w Twoim regionie			
Zapożyczenia w polszczyźnie			

13. Wybierz trzy twierdzenia, które wydają Ci się najważniejsze. Kształcenie językowe w szkole jest potrzebne, ponieważ...:

- język jest stale obecny, trzeba nim władać dobrze i skutecznie
- uczy szacunku do mowy ojczystej
- pozwala na rozpoznawanie manipulacji w wypowiedziach polityków, dziennikarzy itp.
- wiedza gramatyczna jest niezbędna w nauce języków obcych
- rozwija sprawność i poprawność wypowiedziania się zarówno w mowie, jak i piśmie

- f) doskonali kulturę języka człowieka
- g) sprzyja pogłębianiu kontaktów między ludźmi, np. przez usprawnianie umiejętności dyskusji
- h) pozwala poznać strukturę języka
- i) język zawiera w sobie wiele interesujących informacji o dawnej kulturze i cywilizacji
- j) język decyduje o istnieniu narodu

TEST ETYMOLOGICZNY

1. Czy wiesz, że każdy wyraz opowiada swoją historię? Znaczenie i pochodzenie słowa ukryte jest często w nim samym (np. *wycieraczka* – przedmiot służący do wycierania). Spróbuj objaśnić podane wyrazy w podobny sposób:

I. Rzeczowniki

- a) krajalnica
- b) mieszkanie
- c) chodnik
- d) szklanka
- e) niemowlę
- f) ojczyzna
- g) ucza

II. Czasowniki

- a) wzruszyć (ramionami)
- b) objaśniać
- c) naśladować

III. Przymiotniki

- a) niebieski
- b) wzniosły
- c) bogaty

2. Te wyrazy powstały z połączenia dwóch słów. Napisz jakich oraz jakie znaczenie wynika z tego połączenia:

- a) meblościanka
- b) żywopłot
- c) parostatek

- d) samolot
- e) długopis

3. Między innymi w nazwach miesięcy i imionach zaszyfrowana jest tajemnica ich pochodzenia. Co one znaczą?

I. Miesiące

- a) kwiecień
- b) czerwiec
- c) sierpień
- d) wrzesień
- e) listopad
- f) grudzień

II. Imiona

- a) Bogumił
- b) Ludmiła
- c) Bogusław
- d) Bogdan

4. Język to takie jakby archiwum, muzeum, w którym znajdują się pamiątki przeszłości. W związkach frazeologicznych i powiedzeniach ukryte są często informacje o dawnej kulturze, zwyczajach i obrzędach. Spróbuj uzupełnić tabelę i rozszyfrować kilka takich frazeologicznych zagadek.

Związek frazeologiczny / powiedzenie	Co znaczy dziś? Jak rozumiemy to powiedzenie? (znaczenie współczesne)	Skąd się wzięło to powiedzenie? (znaczenie pierwotne)
Wyjść jak Zabłocki na mydle		
Pleść duby smalone		
Odsłonić przyłbicę		
Zalać sadła za skórę		
Podjąć rękawicę		
Zbić z tropu		
Czytać od deski do deski		

5. W wyżej wymienionych powiedzeniach i związkach frazeologicznych ukryty jest obraz dawnej kultury i zwyczajów. Jednak prócz przeszłości w języku utrwalona jest również współczesność. Źródłem związków wyrazowych mogą być teraźniejsze realia życia i specyfika dzisiejszej kultury. Objasnij, co znaczą podane w tabeli przykłady.

Związek frazeologiczny	Znaczenie
Filmowa uroda	
Radiowy głos	
Sytuacja jak w czeskim filmie	
Czarny scenariusz	
Telegraficzny skrót	
Pewne jak w banku	
Komputerowy umysł	

6. Niektóre wyrazy na przestrzeni czasu zmieniły swoje znaczenie. Inne oprócz dawnego mają dzisiaj zupełnie nowy sens. Bardzo łatwo to zauważyć w przywołanych niżej fragmentach dzieł literackich. Zwróć uwagę na wyróżnione słowa i napisz, jakie mają znaczenie w tekście, a jak możemy rozumieć je dzisiaj:

Fragment dzieła literackiego	Znaczenie w tekście	Znaczenie współczesne
„Proścież Boga, wy miłe i żądne maciory ,/ By wam nad dziatkami nie były takie to pozory,/ Jele ja nieboga ninie dziś zeżrzała (...) (<i>Postuchajcie, bracia miła...</i>)		
„Strumień kręcący chował się w olszynach, które na widnokręgu czerniały kończynach ” (A. Mickiewicz)		
„Z dawna już słysząc o przejeździe kupca,/ I ja i moje kamraty,/ Tutaj za miastem, przy wzgórcu u słupca,/ Zasiadaliśmy na czaty ” (A. Mickiewicz)		
„Teraz się wahasz lekko w jedwabnym hamaku” (J. Słowacki)		
„Szalupa spieszyła ku morzu; przy oświacie rybacy mogli rozeznąć, że to łódź moskiewska” (S. Linde)		
„Jagusia jedna jakby nic nie jadła, próżno ją Boryna niewolił , wpół brał i jak dzieciątko prosił (...)		

SCENARIUSZ WYWIADU Z NAUCZYCIELEM POLONISTĄ

1. Czy znajduje Pan / Pani czas na prowadzenie w szkole lekcji kształcenia językowego?
2. Jeśli prowadzi Pan / Pani lekcje nauki o języku, to jakie zagadnienia Pan / Pani omawia?
3. Czy podczas interpretacji tekstu literackiego w szkole zajmuje się Pan / Pani jego stroną językową – np. funkcjami języka lub aktami mowy?
4. Jak Pan / Pani sądzi, czy proporcja pomiędzy lekcjami literackimi a językowymi w szkole jest właściwa?

5. Czy interesuje się Pan / Pani prywatnie zagadnieniami języka? Jeśli tak, to jakimi?
6. Czy według Pana / Pani kształcenie językowe w szkole jest potrzebne? Proszę uzasadnić odpowiedź.
7. Jakie zagadnienia z zakresu nauki o języku powinny być omawiane w liceum?
8. Jaki aspekt kształcenia językowego wydaje się Panu / Pani najważniejszy: komunikacyjny, praktyczny (poprawnościowy), poznawczo-teoretyczny?
9. Czy studia wyższe dają dobre przygotowanie do prowadzenia lekcji językowych? Jak to było na Pana / Pani uczelni?
10. Jakie były Pana / Pani studenckie zainteresowania polonistyczne? Literackie czy językowe? Czego dotyczyła praca magisterska?
11. Czy znajduje Pan / Pani czas na czytanie specjalistycznych pism językoznawczych? Czy interesują Pana / Panią nowinki i odkrycia w zakresie języka?
12. Czy interesują Pana / Panią zagadnienia obrazu dawnej kultury i cywilizacji ukrytego w słownictwie oraz związkach frazeologicznych?
13. Czy wprowadzenie takich zagadnień do szkolnej nauki o języku mogłoby wpłynąć na uczniowskie zainteresowanie tą dziedziną kształcenia?

STRESZCZENIE

Główny cel książki to przedstawienie edukacyjnego aspektu problematyki związków języka z kulturą narodu. W oparciu o koncepcję języka jako archiwum, w którym zachowały się informacje o dawnej kulturze, obyczajach, historii i mentalności przodków, przyjęto zasadnicze założenie, że poznawanie dziedzictwa przeszłości niesionego przez język to interesująca i ważna z wielu powodów propozycja dla szkolnego kształcenia językowego.

Książka składa się z pięciu rozdziałów. Pierwszy z nich stanowi teoretyczne tło dla rozważań nad dydaktycznymi walorami problematyki: „język a kultura” – ukazuje rozwój kulturowej teorii języka, począwszy od filozoficznych podstaw tego problemu i historii antropologiczno-lingwistycznych badań nad związkiem języka z kulturą, aż po współczesne założenia lingwistyki kulturowej i kognitywnej koncepcji językowego obrazu świata. Końcowa część rozdziału koncentruje się na edukacyjnym aspekcie omawianej problematyki – wskazano szczególnie „nośne” kulturowo płaszczyzny języka, jakimi są: leksyka, frazeologia, paremiologia i onomastyka, upatrując w nich źródeł kulturoznawczego materiału do kształcenia językowego. Opisano również integracyjne możliwości tych kulturoznawczych treści zarówno w zakresie integracji wewnątrzprzedmiotowej, jak i międzyprzedmiotowej.

W rozdziale drugim ujęto wyniki obserwacji dziejów myśli dydaktycznej pod kątem istnienia w niej sygnałów kulturoznawczego myślenia o kształceniu językowym. Nieodzowne dla takiego ujęcia stało się osadzenie rozważań na tle historii koncepcji nauczania gramatyki. Na przykładach publikacji metodycznych, programów nauczania i podręczników pokazano, jak – począwszy od oświecenia po czasy współczesne – zmieniały się poglądy dydaktyków i językoznawców na temat celu nauczania gramatyki w szkole.

W kolejnym rozdziale poddano szczegółowej analizie kulturoznawczy wymiar podręczników do kształcenia językowego w gimnazjum i liceum, funkcjonujących na rynku wydawniczym po reformie edukacji z roku 1999. Postawiono w nim tezę, że doskonalenie kompetencji kulturowej ucznia nie musi wykluczać działań związanych z kształtowaniem jego sprawności językowej. W związku

z tym obserwacja podręczników pod kątem realizacji założeń kulturowej teorii języka podążyła w dwóch kierunkach: pierwszym z nich było określenie sposobu analizowania w podręczniku obrazu przeszłości utrwalonego w leksyce, frazeologii, onomastyce i paremiologii, drugim zaś obserwacja w podręcznikach zakresu i doboru treści związanych z retoryką, gdyż to ta właśnie dziedzina otwiera integracyjne perspektywy dla równoległego kształcenia kompetencji kulturowej i komunikacyjnej.

W rozdziale czwartym ujęto wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w szkołach ponadpodstawowych. Ich celem była analiza postaw uczniów i nauczycieli wobec kształcenia językowego oraz ustalenie motywacyjnych efektów omawiania kulturoznawczych zagadnień językowych. Jako narzędzie badawcze posłużyła rozbudowana ankieta, która pozwoliła zorientować się w oczekiwaniach oraz określić postawy uczniów wobec kształcenia językowego, oraz test badający zdolność młodzieży do dostrzegania ukrytego w języku obrazu szeroko pojętej kultury. Do zbadania rzeczywistego wpływu realizacji zagadnień kulturoznawczych na uczniowską motywację zgłębiania zagadnień językowych posłużyły próbki ćwiczeń zaczerpniętych z dostępnych na rynku wydawniczym podręczników, a wykonywanych na zajęciach lekcyjnych przez uczniów trzech zespołów klasowych. Opinie licealistów o zaprezentowanym materiale, a zwłaszcza oceny jego atrakcyjności, zostały zebrane podczas wywiadu panelowego przeprowadzonego bezpośrednio po zajęciach. Ostatnie narzędzie badawcze to wywiad z nauczycielami, sondujący ich poglądy na temat kształcenia językowego oraz stopień zainteresowania proponowaną kulturoznawczą koncepcją nauczania.

W ostatnim rozdziale, który ma charakter podsumowujący, nakreślono walory oraz istotę kulturoznawczego wymiaru kształcenia, wskazano tematykę, która stanowiłaby jego podstawę, podano szczegółowy wykaz zagadnień kulturoznawczych do pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej.

SUMMARY

The main objective of the book is to present the educational aspect of the relationship between language and the culture of the nation. Based on the concept of language as an archive in which information about the old culture, customs, history and mentality of the ancestors has been preserved, the basic assumption was based on the fact that exploring the heritage of the past carried by language is an interesting and important proposition for language education at school for many reasons.

The book consists of five chapters. The first of them is the theoretical background for the considerations on the didactic values of the problem: „language and culture” – it shows the development of the cultural theory of language, from the philosophical foundations of this problem and the history of anthropological and linguistic research on the relationship between language and culture, to contemporary assumptions of cultural linguistics and cognitive concept of the linguistic image of the world. The final part of the chapter focuses on the educational aspect of the discussed issues – especially the culturally carrying levels of language, such as lexis, phraseology, paremiology and onomastics, are identified, seeing them as sources of cultural material for language education; it also describes the integration possibilities of these cultural studies content, both in terms of intra-curricular and inter-curricular integration.

The second chapter presents the results of observation of the history of didactic thought in terms of the existence of signals of cultural thinking about language education. It has become indispensable for this approach to place the considerations against the history of the concept of teaching grammar. Examples of methodological publications, curricula and textbooks show how – from the Enlightenment to the present day – the views of educators and linguists about the purpose of teaching grammar at school have changed.

The next chapter presents a detailed analysis of the cultural dimension of language education textbooks in junior high and high school, functioning on the publishing market after the educational reform of 1999. It formulates the thesis that the improvement of a student's cultural competence does not have to exclude activities related to shaping his language skills. Therefore, the observation of

textbooks in terms of the implementation of the assumptions of the cultural theory of language went in two directions: the first was to define the method of analyzing the image of the past preserved in lexis, phraseology, onomastics and paremiology in the textbook, and the second was to observe the scope and selection of content related to rhetoric, because it is this field that opens up integrative perspectives for the parallel training of cultural and communication competences.

Chapter four presents the results of empirical research carried out in secondary schools. Their aim was to analyze the attitudes of students and teachers towards language education and to establish the motivational effects of discussing cultural studies language issues. An extensive questionnaire was used as a research tool, which made it possible to find out about the expectations and determine the attitudes of students towards language education, as well as a test examining the ability of young people to perceive the image of broadly understood culture hidden in language. To test the actual motivational benefits of implementing cultural studies issues, samples of exercises taken from textbooks available on the publishing market, and performed in class by students of three class teams were used. Opinions of high school students about the presented material, and especially the assessment of its attractiveness, were collected during a panel interview conducted immediately after the classes. The last research tool is an interview with teachers, probing their views on language education and the degree of interest in the proposed cultural studies concept of teaching.

In the last chapter, which is of a summary nature, the values and the essence of the cultural studies dimension of education are outlined, the topics that would constitute its basis are indicated, and a detailed list of cultural studies issues for class and extra-curricular work is provided.

Z RECENZJI

„Monografia stanowi opracowanie interesujące i wartościowe pod względem poznawczym, poruszając dotychczas dokładnie nierozpoznane i ważne zagadnienie obecności kulturowej teorii języka w dydaktyce języka polskiego w różnych okresach rozwoju polskiego szkolnictwa. Jako studium bogate merytorycznie znacznie poszerza wiedzę na temat wykorzystania najnowszych teorii językoznawczych w dydaktyce szkolnej (...)”.

Dr hab. Renata Bizior

EXANTE WYDAWNICTWO NAUKOWE

WWW: EXANTE.COM.PL, KOREKTA.PRO

ISBN 978-83-66187-79-5 (PDF)

ISBN 978-83-66187-78-8 (OPRAWA MIĘKKA)