



**Polonistyczna
dydaktyka
ogólna**



pod redakcją
Jolanty Fiszbak



**Polonistyczna
dydaktyka
ogólna**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Polonistyczna dydaktyka ogólna

pod redakcją
Jolanty Fiszbak



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

Łódź 2019

Jolanta Fiszbak – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENT

Anna Ślósarz

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Dorota Stępień

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Rozdziały 1.6.2, 2–7, 8.1–8.2.4, 8.2.6–8.3.3, 8.4.1–8.4.2, 8.5, 9–13, 14 (współaut.)

Aneks – Jolanta Fiszbak

Rozdziały 8.4.3, 16 (współaut.), 17 – *Małgorzata Gajak-Toczek*

Rozdział 16 (współaut.) – *Beata Gala-Milczarek*

Rozdział 8.2.5 – *Renata Jagodzińska*

Rozdziały 1, 15 – *Adam Mazurkiewicz*

Rozdział 14 (współaut.) – *Ewa Maria Popiel-Popiołek*

Wstęp – Anna Ślósarz

© Copyright by Authors, Łódź 2019

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.08480.17.0.K

Ark. wyd. 27,1; ark. druk. 31,375

ISBN 978-83-8142-321-2

e-ISBN 978-83-8142-322-9

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wstęp	11
1. Podstawowa terminologia	37
1.1. Dydaktyka	37
1.1.1. Interdyscyplinarny charakter dydaktyki	38
1.2. Metodyka	38
1.2.1. Dylematy (po)nowoczesnej metodyki	40
1.3. Uczenie się	42
1.4. Nauczanie	44
1.5. Kształcenie	46
1.5.1. Samokształcenie	47
1.6. Wychowanie	49
1.6.1. Wychowanie bezstresowe	51
1.6.2. Wychowanie patriotyczne	52
2. Uczeń	65
2.1. Podmiotowość ucznia, potrzeby i formy aktywności	66
2.1.1. Podmiotowość ucznia	66
2.1.2. Potrzeby ucznia	70
2.1.3. Rodzaje aktywności ucznia na lekcji	73
2.1.4. Style uczenia się	78
2.1.5. Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakiej	81
2.2. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niepowodzenia szkolne	83
2.2.1. Uczeń zdolny	83
2.2.2. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)	86
2.2.3. Niepowodzenia szkolne	90
2.2.3.1. Przyczyny niepowodzeń szkolnych	92
2.3. Uczeń (w) Sieci	97
2.3.1. Nowe technologie w pracy z uczniem: blog	103
2.3.2. E-portfolio jako forma dokumentowania osiągnięć	104
3. Podstawa programowa i program nauczania	109
3.1. Podstawa programowa	109
3.2. Preambuła do podstawy programowej	110

3.3. Podstawa programowa a program nauczania	118
3.4. Program nauczania jako dokument	118
3.5. Konstruowanie i budowa programu nauczania	119
4. Lekcja	125
4.1. Zarys teorii lekcji	125
4.1.1. Definicja	125
4.1.2. Cechy specyficzne i niespecyficzne	126
4.1.3. Ogniwia lekcyjne	127
4.1.4. Struktura lekcji	128
4.1.5. Wpływ szkoły Herbartowskiej i Deweyowskiej na współczesną lekcję	129
4.1.6. Typologie lekcji	130
4.1.7. Lekcja kreatorska	135
4.2. Lekcja języka polskiego	137
4.2.1. Typy lekcji języka polskiego	137
4.2.2. Wymiary języka polskiego jako przedmiotu nauczania	140
5. Dialog lekcyjny i zadania dla ucznia	145
5.1. Rodzaje pytań stawianych na lekcji	147
5.2. Cechy pytań dydaktycznych	152
5.3. Sytuacja dialogu na lekcji	154
6. Cele lekcji języka polskiego	161
6.1. Cele kształcenia ogólnego	161
6.2. Polonistyczne cele nauczania i wychowania	163
6.3. Cele dydaktyczne lekcji	168
6.3.1. Tradycyjny podział celów: poznawcze, kształcące, wycho- wawcze	169
6.3.2. Operacjonalizacja celów kształcenia	172
6.3.3. Taksonomia celów kształcenia	176
7. Tematy lekcji języka polskiego	179
7.1. Podawanie uczniom i zapisywanie tematu	179
7.2. Językowe ujęcia i funkcje tematu lekcji	181
7.3. Cechy dobrego tematu	184
7.4. Zasady formułowania tematów lekcji	187
8. Metody ogólnodydaktyczne w kształceniu polonistycznym	189
8.1. Metody asymilacji wiedzy (strategia A)	194
8.1.1. Pogadanka	196
8.1.2. Opowiadanie pedagogiczne	199
8.1.3. Wykład informacyjny	200
8.1.4. Praca eksploracyjna	202
8.1.5. Anegdota	205
8.2. Metody nauczania problemowego (strategia P)	205
8.2.1. Heureka	206
8.2.2. Metoda problemowa	209
8.2.3. Rozmowa dydaktyczna	211

8.2.4. Dyskusja	213
8.2.5. Debata oksfordzka – sztuka argumentacji i dyskusji	214
8.2.5.1. Dlaczego warto uczyć debatowania?	214
8.2.5.2. Tradycja debaty oksfordzkiej i jej aplikacja na grunt polski	216
8.2.5.3. Istota i zasady debaty oksfordzkiej	217
8.2.5.4. Uczestnicy debaty	218
8.2.5.5. Organizacja i przebieg debaty	220
8.2.5.6. Ustalanie i prezentacja wyników debaty	222
8.2.5.7. Tezy na debaty oksfordzkie w szkole podstawowej	225
8.2.5.8. Tezy na debaty oksfordzkie w szkole ponadpodstawowej	226
8.2.6. Metoda drzewka decyzyjnego	227
8.2.7. Burza mózgów	231
8.2.8. Wykład problemowy	232
8.3. Metody operacyjne (strategia O)	233
8.3.1. Metoda ćwiczeń praktycznych	233
8.3.2. Metoda projektu	235
8.3.2.1. Charakterystyka metody projektu	237
8.3.2.2. Fazy wykonywania zadań projektowych	239
8.3.3. WebQuest jako cyfrowa wersja metody projektu	242
8.4. Metody waloryzacyjne (strategia E)	247
8.4.1. Metody ludyczne	247
8.4.2. Film	248
8.4.3. Drama jako metoda nauczania i wychowania	250
8.4.3.1. Charakterystyka metody	250
8.4.3.2. Cele edukacyjne dramy	252
8.4.3.3. Klasyfikacja technik i strategii dramowych	253
8.4.3.4. Przygotowanie lekcji dramy	261
8.5. Multimedialne moduły tematyczne jako przykład metody autonomicznej	265
9. Zasady nauczania w kształceniu polonistycznym	269
9.1. Definicje i klasyfikacje zasad nauczania	269
9.2. Charakterystyka zasad nauczania	272
9.2.1. Zasada pogłębłości	272
9.2.2. Zasada stopniowania trudności	274
9.2.3. Zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w kształceniu	276
9.2.4. Zasada systematyczności	278
9.2.5. Zasada trwałości wiedzy uczniów	280
9.2.6. Zasada operatywności wiedzy uczniów	281
9.2.7. Zasada wiązania teorii z praktyką	282
9.2.8. Zasada indywidualizacji w procesie nauczania-uczenia się	283
9.2.9. Zasada uspołecznienia w procesie nauczania-uczenia się	285
10. Formy organizacyjne pracy uczniów na lekcji	287
10.1. Praca indywidualna	288
10.2. Praca zbiorowa	290
10.3. Praca grupowa	291

11. Środki dydaktyczne	297
11.1. Funkcje środków dydaktycznych	297
11.2. Typologie środków dydaktycznych	300
11.3. O wpływie środków dydaktycznych na ucznia	303
11.4. Środki dydaktyczne na lekcji języka polskiego	304
12. Organizacja pracy domowej	307
12.1. Cele pracy domowej	307
12.2. Organizacja pracy domowej – współpraca z rodzicami	308
12.3. Prace domowe z języka polskiego	310
12.4. Zadawanie pracy domowej	313
12.5. Kontrola i ocena pracy domowej	317
13. Przygotowanie nauczyciela języka polskiego do lekcji	319
13.1. Planowanie pracy dydaktycznej	319
13.2. Rozkład materiału	320
13.3. Planowanie lekcji	325
13.4. Przygotowanie do lekcji	326
13.5. Konspekt i scenariusz lekcji	328
13.6. Zamknięcie przygotowań do lekcji	341
14. Kontrola i ocena szkolna w procesie kształcenia	343
14.1. Dylematy nazewnicze	343
14.2. Sprawdzanie osiągnięć szkolnych	344
14.2.1. Cele sprawdzania osiągnięć	345
14.2.2. Funkcje sprawdzania osiągnięć	346
14.2.3. Formy (metody) sprawdzania osiągnięć uczniów	347
14.3. Ocena i ocenianie w procesie kształcenia	351
14.3.1. Funkcje i cechy oceny szkolnej	352
14.3.2. Cele oceny szkolnej	354
14.3.3. Formy oceny szkolnej	354
14.3.4. Kryteria oceny szkolnej	357
14.4. Wewnątrzszkolny system oceniania	358
14.5. Przedmiotowy system oceniania	358
14.6. Ocenianie kształtujące	361
15. Podręczniki. Budowa, typy i funkcje	365
15.1. Typy podręczników do nauczania języka polskiego	367
15.2. Funkcje podręcznika	368
15.3. Komponenty podręcznika	373
15.4. E-podręcznik	374
15.4.1. Typy e-podręcznika	377
15.4.2. Wdrożenia e-podręczników do języka polskiego	379
16. Nauczyciel: osobowość, kompetencje, style pracy	381
16.1. Nauczyciel a społeczeństwo	381
16.2. Cechy nauczyciela	382
16.3. Osobowość nauczyciela	384
16.4. Kompetencje nauczyciela	386

16.4.1. Kompetencje merytoryczne	387
16.4.2. Kompetencje dydaktyczne	389
16.4.3. Kompetencje wychowawcze	389
16.4.4. Kompetencje psychologiczne	390
16.5. Style pracy nauczyciela	391
16.6. Style pracy polonisty	393
16.7. Autorytet nauczyciela	395
17. Tadeusz Czapczyński – polonista na miarę współczesności ...	399
17.1. Lekcje literatury	400
17.2. Kształcenie językowe	403
17.3. Metodyczny warsztat polonisty	405
17.4. Polonista-wychowawca	408
Aneks	413
Bibliografia	453
Indeks pojęć	485
Indeks osobowy	493
Spis schematów i tabel	501

Wstęp

Interdyscyplinarny wymiar przedmiotu język polski

Tytuł monografii *Polonistyczna dydaktyka ogólna* odzwierciedla wielowymiarowość przedmiotu o zawężonej nazwie język polski. Autorzy słusznie uznali kształcenie polonistyczne za interdyscyplinarne, więc wymagające odwołania się do dydaktyki ogólnej. Nauczanie języka polskiego obejmuje bowiem szeroki kontekst kulturowy, toteż mówi się dziś raczej o kształceniu kulturowo-językowym i kulturowo-literackim. Formułowane były nawet propozycje ich rozdzielenia w szkolnym kształceniu na odrębne cykle zajęć. Przedmiot o nazwie język polski obejmuje ponadto inne treści, które mimo postulatów zainteresowanych środowisk nie zostały wprowadzone jako odrębne przedmioty: wiedza o filmie [Nurczyńska 1968: 30] i edukacja medialna [Godzic i in. 2015: 56–57]. Można powiedzieć, że nauczanie języka polskiego wykracza poza formalne zadania stawiane przed szkolnictwem.

W recenzjach książek, napisanych przez dydaktyków języka polskiego, od lat powracają sformułowania podobne do następujących:

Współczesna dydaktyka nauczania języka polskiego ma swoje niepodważalne osiągnięcia, boryka się jednak z wieloma trudnymi do rozwiązania problemami, przy czym najbardziej kłopotliwe rodzą się ze zderzenia celów definiowanych za pomocą tradycyjnych (co nie znaczy, że nieaktualnych) kategorii i nowych sytuacji cywilizacyjnych, w których muszą się odnaleźć tak uczeń, jak nauczyciel [Biedrzycki 2007].

Oznacza to, że przemiany kulturowe, w tym zwłaszcza technologiczne – ekspansja cyfrowych środków społecznego komunikowania i zmiany w sposobie percepcji wpływają na treści i metody nauczania języka polskiego integrujące wiedzę o literaturze, języku, kulturze i komunikowaniu się,

zatem też o nowych technologiach komunikowania. Dydaktycy zdają sobie z tego sprawę. Wiele monografii i kompendiów z zakresu polonistycznej dydaktyki od wielu lat otwierają spostrzeżenia w rodzaju:

W metodyce nauczania podstawę stanowią proste pytania jak? i po co? W przypadku lekcji języka polskiego zmuszają one do namysłu nad sposobem kształcenia umiejętności mówienia i słuchania, pisania i czytania, ale też w związku ze współczesną dominacją obrazu – patrzenia; przygotowywania uczniów do udziału w kulturze i życiu społecznym [*Innowacje i metody* 2011: 7].

Język polski nie jest przedmiotem łatwym do nauczania. Złożony charakter tego przedmiotu, tak pod względem treści, celów, jak też form pracy i wykorzystywanych środków pomocniczych, zmusza nauczyciela do poważnych zastanowień, zarówno przy planowaniu pracy, jak też w trakcie jej przebiegu [Piotrowski 1966: 3].

Uwarunkowania te sprawiają, że napisanie podręcznika polonistycznej dydaktyki wymaga dziś szerokich kompetencji, zwłaszcza związanych z nowymi technologiami komunikowania się i pracą w środowisku cyfrowym, multimediami, ewaluacją osiągnięć, konstruowaniem własnych programów nauczania. Zakres problematyki sprawia, że dydaktyka polonistyczna coraz bardziej opiera się na ogólnej.

Podręczniki dydaktyki ogólnej

Podręczniki dydaktyki ogólnej funkcjonują w Polsce na ogół wiele lat. Do najpopularniejszych należą: Czesława Kupisiewicza *Podstawy dydaktyki ogólnej* [1973], cenione przez humanistów Władysława Okonia *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* [1987], Krzysztofa Kruszewskiego *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej* [1987], Franciszka Bereźnickiego *Podstawy kształcenia ogólnego* [2001], *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli* [2015], *Podstawy dydaktyki* [2004] oraz Cz. Kupisiewicza *Dydaktyka ogólna* [2000], Bolesława Niemierki *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki* [2007], akcentujący problematykę oceniania i ewaluacji jakości pracy ucznia oraz szkoły, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela* pod redakcją Krzysztofa Kruszewskiego [1992], *Sztuka nauczania. Szkoła* pod redakcją Krzysztofa Konarzewskiego [1992], Leona Zarzeckiego *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej* [2008], Cz. Kupisiewicza *Dydaktyka: podręcznik częściowo programowany* (2012). Mimo cywilizacyjnych zmian i wynikających z nich nowych zadań dy-

daktycznych podręczniki te w ostatnich latach prawie nie zostały zaktualizowane. Korzystanie z nich jest więc utrudnione z uwagi na skok technologiczny, który dokonał się, wprowadzając cyfrowe środowisko kształcenia. To ono stało się naturalnym otoczeniem komunikacyjnym współczesnych uczniów. Nauczyciel musi z niego korzystać, a zrezygnować np. z grafoskopu, magnetowidu i innych środków dydaktycznych, zalecanych jeszcze przed kilkanaście laty. Stosowanie przez studentów przestarzałych podręczników dydaktyki może wręcz ich zniechęcać do wdrażania metod nauczania adekwatnych do cyfrowych narzędzi i stworzyć nieaktualny obraz funkcjonowania dzisiejszej szkoły.

Nic więc dziwnego, że cieszy się powodzeniem przystępnie napisane, wydane w 2015 r. i zaktualizowane w roku 2018 kompendium dla studentów kierunków nauczycielskich: *Dydaktyka szkolna dla kandydatów dla nauczycieli* Franciszka Bereźnickiego. To na tej właśnie prezentacji dydaktyki ogólnej oparli się Autorzy niniejszej monografii, słusznie uznając, że dydaktyka musi się zmieniać wraz z kulturowym otoczeniem, zwłaszcza że zmienia się też sama literatura [por. *Ruchome granice literatury* 2009], literaturoznawstwo poszerza swe granice, rozwija się komparatystyka [*Komparatystyka dzisiaj* 2011, t. 1–2] i komparatystyka interdyscyplinarna z literaturą jako punktem wyjścia [Hejmej 2016], językoznawcy wypracowali np. lingwistykę kulturową [Anusiewicz 1995], kulturoznawcy i literaturoznawcy nowe teorie, używane są nowe środki dydaktyczne i cyfrowe technologie komunikowania. Interdyscyplinarność i specjalizacja dyscyplin naukowych utrudnia prowadzenie badań, tym bardziej opracowywanie teorii oraz metod nauczania, a także planów studiów, koniecznych dla rozwoju polonistycznej dydaktyki.

Tymczasem w Polsce rozdrobnienie naukowych specjalizacji przybrało największe w Europie rozmiary. Obejmują 8 obszarów, 22 dziedziny i 102 dyscypliny [Zawada 2017], podczas gdy klasyfikacja OECD obejmuje 6 dziedzin i ok. 40 dyscyplin, funkcjonujących w większości krajów naszego kontynentu. Nic dziwnego, że wąsko wykształceni nauczyciele języka polskiego nie podejmują się stosowania nowych metod nauczania. Twierdzą, że brak im wiedzy o nowych mediach, a nawet o filmie, telewizji czy prasie i ich sposobach komunikowania. Na mocy wchodzącej w życie nowej ustawy o szkolnictwie wyższym osiągnięcia naukowe pracownika naukowo-dydaktycznego będą mogły być oceniane w ramach dwu dyscyplin (Sejm RP 2018). Ponadto ograniczenie liczby dyscyplin w Polsce od roku 2018 (i tym samym poszerzenie ich zakresu) skutkuje np. tym, że *literaturoznawstwo* i *językoznawstwo* mają zmieścić się np. wraz z *filmoznawstwem* jako dyscypliną naukową w *naukach o kulturze i sztuce*. Wynika stąd możliwość i wręcz wezwanie do poszerzenia

programu nauczycielskich studiów tak, aby rzeczywiście przygotowały do nauczania wielowymiarowego przedmiotu o nazwie język polski w sposób adekwatny do przyszłych potrzeb dzieci Sieci.

Na zachodzie Europy nauczanie języka angielskiego jest od lat zintegrowane ze środowiskiem cyfrowym, co widać np. w podręczniku metodycznym *English A. Language and Literature (Oxford IB Skills and Practice)* [Allison, Chanen 2013], który obejmuje hiperłącza do dodatkowych materiałów, analizy tekstów internetowych, filmy na towarzyszącej stronie internetowej. Podobnie projektowane są przewodniki metodyczne do nauczania języka [Harmer 2015] i literatury [Barlow 2009].

W porównaniu z innymi krajami europejskimi najbardziej chyba wobec mediów sceptyczni są nauczyciele niemieccy. Dydaktycy wypracowali jednak nowoczesne i stabilne rozwiązania metodyczne, o czym świadczy np. dziesiąte wydanie podręcznika dydaktyki języka niemieckiego *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch* [Schuster 2003]. Nauczanie języka niemieckiego składa się z wiedzy o języku, ćwiczeń w komunikowaniu się, poznawania literatury i mediów (z podziałem na akustyczne, wizualne, audiowizualne, komputer i Internet) [Universität Bremen 2016]. Funkcjonują też odrębne podręczniki do nauczania literatury [Kepser, Abraham 2016] i języka [Steinig, Huneke 2015], a także monografie dotyczące dydaktycznego wykorzystywania mediów (*Mediendidaktik*) (*Taschenbuch des Deutschunterrichts*) i nowych mediów (*Log in!*) na lekcjach języka niemieckiego.

Można więc stwierdzić, że zachodnia metodyka wypracowała rozwiązania i narzędzia adekwatne do nauczania języka ojczystego we współczesnym środowisku kulturowym.

Wielopłaszczyznowe konteksty polonistycznej dydaktyki

Współczesne podręczniki dydaktyk przedmiotowych to np. *Zarys dydaktyki matematyki* [Krygowska 1977], *Jak uczyć fizyki w gimnazjum? Podręcznik dydaktyki fizyki* [Sawicki 1999], *Dydaktyka chemii* [2002], *Dydaktyka matematyki: teoria i zastosowania w matematyce szkolnej* [Siwek 2005], *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska* [Fleszar 2007], *Dydaktyka chemii (i innych przedmiotów przyrodniczych) od czasów alchemii po komputery: monografia* [2011]. Analogiczne kompendium do głównego przedmiotu maturalnego, jakim jest język polski – nie funkcjonuje.

Tymczasem dawniej podręczniki dydaktyki polonistycznej powstały. Jeden z nich to Franciszka Próchnickiego *Wskazówki do nauki języka polskiego* [1885], zawierające aktualną dziś propozycję głośnego

czytania na lekcji, opracowaną na gruncie koncepcji *rozbioru literackiego* rozwiniętej nieco później przez Kazimierza Wóycickiego w pracy *Rozbiór literacki w szkole* [1921]. Kolejne podręczniki dydaktyki polonistycznej opracowali np.: Konrad Drzewiecki *Zarys metodyki języka polskiego* [1922], Stanisław Szober *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego* [1923], Edmund Chodak *Dydaktyka i metodyka języka polskiego, cz. 1: Pierwszy rok nauczania* [1930], Jan Kulpa: *Czytanki i lektura w szkole powszechnej* [1937], *Nauczanie wierszy w szkole powszechnej* [1939], *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej* [1947].

Nauczyciele języka polskiego w międzywojennej Polsce często bywali wykładowcami akademickimi. Zdawali sobie sprawę, że na wzór innych krajów [Wendt 1905; von Greyerz 1914] pora zrezygnować z faktograficznego uczenia historii literatury na rzecz czytania aktualizującego [Kawyn 1930] i osobowościowotwórczego [Saloni 1933]. Pisali o tym i świadomie realizowali taką koncepcję nauczania. Wypracowali strategie działań polonistów w najważniejszych obszarach ich aktywności, zaniedbanych w okresie zaborów, takich jak m.in.: wychowanie patriotyczne [np. Pochmarski 1922], edukacja regionalna [np. Czapczyński 1937a], metody nauczania [np. projektów: Kleinerman 1938; analiza literacka np.: Wóycicki 1921; Czapczyński 1914, 1922a, 1922c, 1925, 1939b; Opitz 1923], podręczniki [np. Ingarden 1939], pisanie wypracowań [np. Czapczyński 1938, 1939a], szkolne gazetki [np. Adamczewski 1922; Adamczyk 1937], ćwiczenia stylistyczne [np. Czapczyński 1929], ćwiczenia w mówieniu [np. Czapczyński 1922b], recytacja [np. Balicki 1925], inscenizacja [np. Czapczyński 1919, 1922d], egzaminowanie [np. Czapczyński 1920]. Podkreślano związek nauczania z wychowaniem [np. Czapczyński 1939c, 1945]. Korzystano z doświadczeń dydaktyki zagranicznej [zwłaszcza Wóycicki 1921; Kleinerman 1938]. Niemcy postawili bowiem wówczas na upowszechnienie narodowej samowiedzy i odrodzenie kulturalne przez naukę ojczystego języka [Hildebrand 1879], tworząc pierwsze katedry dydaktyki nauczania języka niemieckiego i strategie jego nauczania [np. Ficker 1930 – przekład serbski 1937, turecki 1940]. W sytuacji zagrożenia ze strony dwu totalitaryzmów ministerialne programy nauczania języka polskiego opracowywano, powołując się na niemieckiego pedagoga Wilhelma Reina, uznającego religię, historię i literaturę ojczystą za najważniejsze w szkolnych planach wychowania i kształcenia.

Dydaktyczny dorobek przedwojennych środowisk – akademickiego i szkolnego, powstały we współpracy z polskim rządem i w powiązaniu z doświadczeniami zagranicznymi, władze PRL skazały na zapomnienie.

Dziś napisanie podręcznika dydaktyki polonistycznej wymaga interdyscyplinarnego podejścia, sięgnięcia do sprawdzonych za granicą wzorów, znajomości dynamicznie zmieniających się i skomplikowanych szkolnych realiów, w tym zwłaszcza oceniania kryterialnego i zewnętrznego oraz wykorzystywania w kształceniu nowych mediów, które zmuszają do redefinicji nie tylko środków dydaktycznych, lecz także dydaktyki. Aktualna więc pozostaje konstatacja Anny Dyduchowej i Jana Polakowskiego z 1991 r.:

Dydaktyka literatury i języka polskiego jako przedmiot planu studiów polonistycznych nie doczekała się nawet tak podstawowego środka słownego, jakim jest podręcznik akademicki [Dyduchowa, Polakowski 1991: 219].

Ograniczenie kontaktów międzynarodowych po II wojnie światowej sprawiło, że polonistyczna dydaktyka nie czerpała, jak w dwudziestolecie międzywojennym, bieżących inspiracji z najlepszych rozwiązań sprawdzonych u innych. Mechanicznie usiłowano więc asymilować np. czytanie fragmentów większych tekstów, przeszczepione z ugruntowanej we Francji metody eksplikacji literackiej, zatem funkcjonujące w specyficznych dla francuskiej szkoły realiach edukacyjnych [*Lekcje czytania...* 1991, 1999]. Nieudana aplikacja eksplikacji skutkowałą jednym z wielu rozczarowań powojennych polonistów do polityki oświatowej, choć niewątpliwie przyczyniła się do wzrostu świadomości dydaktycznej i ułatwiła wprowadzenie analizy i interpretacji tekstu [lub jego fragmentu] na egzaminie maturalnym.

Monografie zbiorowe

Rzadkością stały się dziś monograficzne opracowania badań i eksperymentów dydaktycznych. Wynika to m.in. stąd, że dydaktyka nie została uznana za naukową dyscyplinę, więc z uwagi na akademickie procedury dydaktyków zmuszono do podejmowania wysiłków badawczych na innych polach. Pokoleniowe zaległości w awansach naukowych skutkowałą ich nadrabianiem, co również pociągnęło za sobą ograniczenie kontaktów dydaktyków ze szkołą.

W rezultacie takiej polityki naukowej po II wojnie światowej na gruncie dydaktyki polonistycznej powstały złożone z cząstkowych opracowań zbiorowe monografie i antologie, takie jak np.: *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego* [1964], *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej* [1968], *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII* [Kulpa, Pasterniak 1977], *Przygotowanie do odbioru dzieła*

literackiego [Pasterniak 1977], *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych* [Kulpa, Więckowski 1983], *Dydaktyka literatury polskiej i języka polskiego* [1985], *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika* [Dyduchowa 1988], *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli* [1991], *Kompetencje szkolnego polonisty* [1995, 1997], *Edukacja polonistyczna i literatura* [2000], *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim* [2000], *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów* [2001], *Metodyka literatury* [2001, 2002], *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej* [2002], *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej* [2002], *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty* [2004], *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-metodyczny sens dzieła literackiego* [Jazownik 2004]; *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku* [2005], *Wymiary szkolnej edukacji polonistycznej* [2005], *Dydaktyka XXI wieku – szanse i zagrożenia* [2008], *Edukacja literacka wobec przemian cywilizacyjnych i kulturowych* [2008], *E-polonistyka* [t. 1–3, 2009, 2012, 2016], *Innowacje i metody* [2011], *W kręgu historii i teorii edukacji polonistycznej. Studia i szkice* [Jazownik 2011], *Materiały z zakresu dydaktyki literatury i języka polskiego dla studentów oraz nauczycieli* [2011], *Dydaktyka literatury i języka polskiego* [2012], *Edukacja polonistyczna: metamorfozy kontekstów i metod* [2017], *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych* [2017]. Polecanie ich studentom jest problematyczne z uwagi na:

1. Dezaktualizację, zwłaszcza w konsekwencji pojawienia się nowych mediów i multimediów.
2. Rozbicie na kształcenie językowe i literackie, podczas gdy od nauczycieli i uczniów oczekuje się ich integracji.
3. Trudną dostępność – bywają wydawane w niewielkim nakładzie, w lokalnych wydawnictwach naukowych, a wznowienia są rzadkością¹.
4. Wybiórczość – zamieszczone propozycje dydaktyczne odnoszą się często do jednego tekstu czy zjawiska.
5. Nieprzejrzystość zawartości – w tyłu pracach zbiorowych trudno znaleźć opracowanie potrzebnej lektury, a tym bardziej przeczytać cały tom. Przeznaczone są więc dla nauczycieli akademickich, przygotowujących zajęcia. Trudniej z nich korzystać studentom i nauczycielom.
6. Rozbieżność propozycji – każda z ww. książek w inny sposób wyznacza zakres treści oraz strukturę i pojęcia polonistycznej dydaktyki, co utrudnia konstruowanie spójnego systemu wiedzy dydaktycznej.

¹ O zapotrzebowaniu na dydaktykę cyfrową świadczy wznowienie pierwszego tomu *E-polonistyki* [2009, 2012].

Książki te mogą zatem pełnić jedynie funkcję pomocniczą. Studenci nauczycielskiej specjalności filologii polskiej, prowadzący z nimi zajęcia pracownicy naukowo-dydaktyczni, opiekunowie studenckich praktyk i czynni zawodowo nauczyciele języka polskiego w dalszym ciągu potrzebują dydaktycznych kompendiów, aby budować i poszerzać swą świadomość dydaktyczną oraz wiązać teorię z praktyką.

Wydawnictwa seryjne

Zaangażowanie poszczególnych ośrodków dydaktyki polonistycznej na rzecz wypracowania zasad polonistycznej dydaktyki nie zostało skoordynowane, choć odbyły się trzy Kongresy Dydaktyki Polonistycznej. Zaowocowały dotychczas pięcioma pokonferencyjnymi tomami o tytułach: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra* [2014, t. 1–3] i *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie: powszechność i elitarność polonistyki* [2016, t. 1–2]. Rozmiary pokongresowych publikacji odzwierciedlają rozproszenie dydaktycznych koncepcji w środowisku polonistów.

Ponadto na poszczególnych uczelniach ukazują się książkowe serie, m.in.: *Edukacja Nauczycielska Polonisty* [od 2004], *Język a Edukacja* [od 2012], *Nowoczesność i Tradycja w Edukacji Polonistycznej* [2003–2010], *Polonistyka Elektroniczna* [2009–2016], tworzące serię: *Jestem, więc piszę* [2009], *[Jestem – więc czytam* [2012], *Jestem – więc mówię* [2014] oraz *Ponowoczesna Dydaktyka Polonistyczna* [2016]².

W innych rolę tę odgrywały lub odgrywają czasopisma dydaktyczne, np.: „Polonistyka” [od 1930]³, „Dydaktyka Literatury” [1976–2010],

² W serii ukazała się jedna pozycja – Szczepaniak-Sobczyk [2016].

³ „Polonistyka”. Kontynuacja dwumiesięcznika „Polonista. Czasopismo Poświęcone Sprawom Nauczania Języka Polskiego w Szkołach Powszechnych, Średnich, Ogólnokształcących i Zawodowych oraz Zakładach Kształcenia Nauczycieli” 1930–1939, współzałożonego przez J. Salonię, redagowanego przez W. Gałęckiego we współpracy z Towarzystwem Polonistów Rzeczypospolitej, a wydawanego przez Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska”. Od 1946 r. tytuł: „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli Wydawane na Zlecenie Ministerstwa Oświaty przy Współpracy Łódzkiego Oddziału Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza”. Instytucje powiązane to również: Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Literackich. Redaktorzy Naczelni J. Z. Jakubowski, S. Frycie od 1976, A. Kasprzycka od nr 7 z 1991 r., B. Chrzęstowska od nr 8 z 1991 r. Kwartalnik 1948, dwumiesięcznik (1949–1982), miesięcznik (1983–2014), obecnie dwumiesięcznik, również w wersji cyfrowej: „Polonistyka. Czasopismo dla Nauczycieli”. Zmiany wydawców: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, WSiP, ostatnio Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza Spółka z o.o., aktualnie poznańskie wydawnictwo Forum Media Polska Sp. z o.o. [<https://www.czasopismopolonistyka.pl> (dostęp: 1.06.2019)].

„Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” [od 1977], „Kształcenie Językowe w Szkole” [1981–2007]⁴, „Ojczyzna Polszczyzna” [1992–1997] wraz z dwiema kontynuacjami: „Polszczyzna. Dwumiesięcznik Nauczycieli Języka Polskiego” [1997] i „Nowa Polszczyzna. Dwumiesięcznik dla Nauczycieli Języka Polskiego” [1998–2008], a także: „Edukacja Humanistyczna” [1998–2000], „Z Problematyki Kształcenia Językowego w Szkole” [2002–2012], „Notatnik Multimedialny” [2007–2013], „Kształcenie Językowe” [od 2008], „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” [od 2010], „Język – Szkoła – Religia” [od 2012], „Polonistyka. Innowacje” [od 2015], „Dydaktyka Polonistyczna” [od 2015], „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N, Educatio Nova” [od 2016]. Zawarte w nich propozycje dydaktyczne pozostają rozproszone, mimo że niektóre z czasopism funkcjonują w otwartym dostępie. Czasopisma te służyły i służą dydaktykom. Dla nauczycieli okazały się mało przydatne z uwagi na trudną dostępność, długi cykl recenzencko-wydawniczy, większy związek z teorią niż z praktyką i rozproszenie tematyczne.

Powstały więc poza uczelniami [choć częściowo we współpracy]: „Materiały Metodyczne dla Nauczycieli w Klasach V–VIII”⁵, „Język Polski w Szkole: Materiały Metodyczne dla Nauczycieli Klas IV–VIII” [1980–1999], „Język Polski w Szkole Średniej” [1986–2001], „Warsztaty Polonistyczne” [1992–2001], „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VI” [od 1999], „Język Polski w Gimnazjum” [od 2001], „Zeszyty Szkolne” [2001–2009], „Język Polski w Liceum” [2001–2017], „Język Polski w Szkole Ponadpodstawowej” [od 2017], „Język Polski w Szkole Podstawowej. Zeszyty Kieleckie” [od 2017]. Niezmienny popyt na te czasopisma świadczy o zapotrzebowaniu nauczycieli na wciąż nowe inspiracje do opracowywania zmieniających się treści kształcenia.

Paradoksem jest, że wraz z ekspansją nowych mediów i skomplikowaniem się polonistycznej edukacji akademickie czasopisma metodyczne upadały. Nauczycielskie natomiast rozwijały się i dostosowywały natychmiast do nowej struktury organizacyjnej szkolnictwa w związku z utworzeniem gimnazjów, a potem ich likwidacją. Zniesienie cenzury w 1989 r. czy zalecenie w podstawach programowych 2017–2018 zmiany ugruntowanego w podręcznikach ujęcia problemowego na chronologiczny zmieniają poprzedni sposób prowadzenia większości lekcji. Opracowanie ich wszystkich od nowa przekracza możliwości dobrego nauczyciela. Bieżącą

⁴ Zamieszczano artykuły autorów z Czech, Francji, Niemiec, USA.

⁵ Były to np. słownik i omówienia lektur. W Bibliotece Jagiellońskiej zachował się m.in. nr 18 z 1972 r.

i praktyczną pomocą są właśnie te nauczycielskie czasopisma, uwzględniając sylwetki twórcze nowo wprowadzonych do podstaw programowych autorów, zaprezentowane przez najbardziej związanych ze szkołą metodyków wskazówki, omówienia nowych lektur, wskazówki co do wykorzystywania kontekstów lektur [zwłaszcza medialnych], sprawdzone przez refleksyjnych praktyków modele pracy lekcyjnej, recenzje przydatnych nauczycielom nowych książek i zapowiedzi wydawnicze. Wynika z tego, że dydaktyczne inspiracje są nauczycielom wciąż potrzebne.

Ujęcia autorskie

Przez dziesięciolecia dawał o sobie znać dotkliwy brak całościowego ujęcia problemów współczesnej dydaktyki polonistycznej – przez jednego autora lub przynajmniej w jednej książce. W końcu pierwszej dekady XXI w. zbiegły się więc w czasie wydania książek wybitnych dydaktyków [wcześniej nauczycieli, metodyków i wykładowców w uczelniach dla nauczycieli]: Mieczysława Łojka *Z dydaktyką literatury na co dzień* [2004], Stanisława Bortnowskiego *Przewodnik po sztuce uczenia literatury* [2005], Jadwigi Kowalikowej *Narodziny nauczyciela polonisty* [2006], Barbary Myrdzik *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej* [2006], Bożeny Chrzóstowskiej *Przedmiot, podmiot i proces* [2009], Marii Jędrzychowskiej *Szkic do pejzażu aksjologicznego* [2010]. W każdej zostały zebrane autorskie propozycje nauczania literatury, a w przypadku Kowalikowej również języka. Ponadto znalazły się w nich fundamentalne odniesienia do dydaktyki ogólnej.

Bortnowski, przedstawivszy ogólnodydaktyczny podział metod nauczania w rozdziale *Metody w stanie podejrzenia* i zmodyfikowawszy je na potrzeby polonisty, zdystansował się od nich następująco:

Trzeba więc zachować dystans wobec nowych metod, sposobów czy chwytów, poznać je teoretycznie, zastosować na lekcji i odejść od tych, wobec których my – poloniści, ale i oni – uczniowie, czujemy opór psychiczny. Nie można dobrze uczyć, jeśli się postępuje wbrew sobie i wbrew klasie [...]. Najważniejsze, aby autor publikacji czy student szykujący się do lekcji umiał te pojęcia wytłumaczyć i udowodnić, że zastosował je świadomie i celowo [Bortnowski 2005: 91].

Najwybitniejsi przedstawiciele dydaktyki polonistycznej zakładali bowiem, że znajomość celów i metod polonistycznego kształcenia, zasad nauczania itp. jest dla nauczycieli i kandydatów na nauczycieli czymś oczywistym – tak było podczas naszych zajęć i praktyk pod kierunkiem

S. Bortnowskiego. Ale czy dzisiejsi studenci na pewno znają te cele, metody i zasady, kształcąc się np. na dwukierunkowych studiach licencyjnych? Skąd student ma dziś czerpać uporządkowaną wiedzę o dydaktyce polonistycznej? Oferowane przez wydawców podręczników przewodniki metodyczne i scenariusze lekcji bardzo rzadko są recenzowane na wzór podręczników, więc zawierają błędy metodyczne, niewłaściwie sformułowane cele i techniki nauczania, sztampowe tematy [jak wskazują Bortnowski 1978; Chrząstowska 2003a; Zeman 2013], a nawet błędy językowe i ortograficzne [o których pisze Jarosz 2017].

W renomowanych wydawnictwach ukazywały się coraz bardziej sprofilowane monografie, ukierunkowane na centralne według autorów problemy polonistycznej dydaktyki. Na przykład autorzy *Światów uczniowskich* [Karwatowska, Tymiak 2014] odnieśli się do rozumienia pojęć i leksemów, do mediów i działań komunikacyjnych, a autorki dwutomowej monografii *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone* [Myrdzik, Morawska, Latoch-Zielińska 2016a, 2016b] do: tożsamości, tradycji, tekstów kultury, cyberprzestrzeni i kształcenia nauczycieli. Tematykę zawężano od dawna. Paradoksem jest, że wraz z przeobrażeniami i narastaniem wieloaspektowości dydaktyki polonistycznej opracowywano tylko niektóre jej obszary bądź akcentowano jedynie wpływające na jej kształt kluczowe problemy, takie jak np.: *Teoria literatury i rozbiór literacki w nowej szkole* [Jerschina 1946], *Organizacja pracy nauczyciela polonisty* [Piotrowski 1966], *Dzieło literackie w szkole* [Słodkowski 1972], *Nauczanie języka polskiego w klasie VII* [Knothe 1975], *Metodyka testu polonistycznego* [Patrzałek 1972], *Problemy kompozycji dzieła literackiego w szkole podstawowej* [Jagoda ca 1975], *Teoria literatury w szkole* [Chrząstowska 1979], *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym* [Polakowski 1980], *Wykorzystanie treści środowiskowych w procesie nauczania* [Kulpa 1981], *Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej* [Grabowska 1989], *Przekazy słuchowe w procesie kształcenia literackiego* [Jedliński 1990], *Magia lektury. Interpretacje utworów literackich w szkole średniej* [Tomaszewski 1990], *Konteksty dzieła literackiego* [Bortnowski 1991], *Dydaktyka ortografii i interpunkcji* [Polański 1987, 1995], *Metodyka ćwiczeń w czytaniu* [Pawłowska 2002], *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych* [Rypel 2007], *Biblia w edukacji polonistycznej szkoły ponadgimnazjalnej* [Jabłoński 2012], *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego (na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010)* [Rypel 2012], *Ideologiczne matryce. Lektury i ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia* [Ślósarz 2013], *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka*

szkolna w warunkach płynnej nowoczesności [Pieniążek 2013], *Facebook w szkolnej ławce. Media społecznościowe a edukacja polonistyczna* [Kulig-Kozłowska 2017].

Autorki i autorzy, często opierając się na własnych badaniach i osobiście przeprowadzonych międzynarodowych porównaniach z najlepszymi, wyprzedzili dydaktyczne wyzwania, które dopiero z czasem stały się powszechnie zauważalne i narastają wraz z cywilizacyjnym postępem, rozwojem środków masowego przekazu oraz upowszechnieniem kultury popularnej i nowych mediów. Są to przede wszystkim: kryzys Wielkich Narracji, ekspansja multimediów, zmiany wzorców kulturowych i akulturacja, skutkujące specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, problemami z komunikowaniem się, upadkiem czytelnictwa, brakiem szacunku dla rodzimej kultury i upowszechnianiem antypolonizmu. Problematyka tych książek jest jednak zbyt wąska, aby je nazwać podręcznikami polonistycznej dydaktyki.

Zaznacza się więc tendencja do integrowania treści polonistycznego kształcenia, odzwierciedlona np. w pracach: *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego* [Wantuch 2005], *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej* [2012], *Integracja wczoraj i dziś* [2013].

Nauczanie języka polskiego to również nienowe problemy z wywołaniem się od przestarzałych lub cenzurowanych interpretacji i edycji oraz wprowadzaniem literatury współczesnej. Stąd potrzeba takich publikacji dydaktycznych, jak: *Mickiewicz czytany dzisiaj* [2009], *Nowe odłamy klasyki w szkole: literatura XIX wieku* [2013], *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej* [2017].

Opracowanie podręcznika dydaktyki polonistycznej przekracza dziś możliwości jednej osoby. Pozostaje wyzwaniem dla dydaktyków pracujących w zespołach. Brak uzgodnionych pojęć, a nawet wyróżnienia najbardziej istotnych problemów (wielokulturowość? multimedia? kryzys czytania?) utrudnia zarówno budowanie adekwatnych do współczesności teorii nauczania języka polskiego, jak i wypracowanie praktycznych rozwiązań metodycznych, koniecznych w zmieniającej się rzeczywistości.

Współczesne metody polonistycznej dydaktyki

Wypracowane przez wybitnych dydaktyków i sprawdzone w okresie międzywojennym metody nauczania okazały się po II wojnie zaskakująco aktualne (np. metoda projektu, problemowa). Nie mogły jednak być stosowane z uwagi na ograniczenia nałożone wówczas na nauczycieli w ministerialnych instrukcjach programowych. Przedwojenne propozycje

okazały się też częściowo nieadekwatne po zmianach struktury oświaty, reformach programowych i umasowieniu kształcenia⁶. Z tych powodów w pierwszym piętnastoleciu po II wojnie światowej nie pojawiły się propozycje metod nauczania języka polskiego, które uwzględniałyby nowe cywilizacyjne wyzwania i wspierały ucznia w efektywnym komunikowaniu się w ówczesnych warunkach. Postawiono na jednokierunkową komunikację rodem ze szkoły Herbartowskiej.

Niewątpliwie względy ideologiczne utrudniały po II wojnie światowej wprowadzanie metod nauczania kształcących umysłową samodzielność uczniów, a zwłaszcza krytycyzm wobec różnego typu przekazów komunikacyjnych. Natomiast po przełomie 1980 r. i zniesieniu cenzury nieznanne w innych krajach zaciekle spory o kolejne podstawy programowe i szkolny kanon lektur podsycane przez zainteresowanych wydawców i polityków zabierały energię i rozbijały dydaktyczną wspólnotę, potrzebne do wypracowania celów i metod nauczania adekwatnych do nowych wyzwań: komunikacyjnych, kulturowych i społecznych. Nastąpił więc zalew bezkrytycznie adaptowanych z Zachodu dydaktycznych fajerwerków nazwanych metodami: *kryterialnego pokera*, *kuli śnieżnej*, *gorącego krzesła*, *sześciu kapeluszy myślowych Edwarda de Bono* itp. Aktywizacja uczniów przy ich pomocy miała zapewnić lekcjom... atrakcyjność. Słusznie zatem stwierdziła Bożena Chrzastowska: „Źródłem wszelkiego zła w metodyce i w praktyce szkolnej jest niedocenianie celów edukacji” [Chrzastowska 2009a: 139].

Współczesna polonistyka szkolna może i powinna za pośrednictwem języka, literatury i tekstów kultury objaśniać współczesność, a nie tylko wprowadzać w tradycję. Współczesność ta wtargnęła więc do szkolnej polonistyki bocznymi drzwiami: nie wraz z nowymi metodami nauczania, nawet nie z ekspansją dydaktycznych gier i metod ludycznych, lecz z kontekstami dzieła literackiego, które zmieniły ostatnio zarówno jego kształt, jak i recepcję, sytuując je w nowym kontekście kulturowym i społecznym.

Nowe metody nauczania języka polskiego wypracowane i wdrożone zostały w ostatnich dziesięcioleciach, po 1960 r., gdy ministerialne instrukcje programowe pozwoliły nauczycielom na omawianie lektur pod kątem estetycznym: jako dzieł sztuki słowa. Nauczyciele zyskali więc możliwość rozwijania aktywności umysłowej uczniów. Wrócili do wypracowanej w latach trzydziestych metody problemowej, a niedawno w gimnazjach do metody projektu.

⁶ Przykładowo prowadzenie przez nauczycieli ewidencji błędów uczniowskich, opracowywanie ich zestawień i klasyfikacji.

Najprostszą operacją poznawczą jest porównanie. Najnowsze metody nauczania języka polskiego mają więc związek z ogólnodydaktycznymi. Polegają na zestawianiu intencjonalnie dobranych zjawisk, praktyk i tekstów, zwłaszcza literackich z nieliterackimi, ujawniając kulturowe konteksty tych dzieł, intencje autorów i dystrybutorów, charakterystykę przewidywanych odbiorców i użytkowników. Uczą krytycznego myślenia. Są to m.in.:

- 1) metoda problemowa [Jopowicz 1965; Kulpa 1967; Łojek 1976, 1979];
- 2) interpretacja porównawcza wierszy [Chrzastowska 1993] upowszechniona dzięki Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego oraz egzaminom maturalnym, w 2015 r. rozszerzona podczas matury ustnej o zestawianie utworu literackiego z tekstem kultury;
- 3) przekład intersemiotyczny zalecany zarówno w kształceniu językowym [Dyduchowa 1988], jak i literackim [Uryga 1996];
- 4) multimedialne moduły tematyczne [Ślósarz 2013, 2018] integrujące wiedzę o dziele literackim, języku i kulturze audiowizualnej.

Spółeczne koszty kryzysu dydaktyki

Mimo rozwoju kilku akademickich ośrodków, cywilizacyjnych wyzwań, wprowadzania innowacji oraz zmian w organizacji kształcenia nauczycieli, nastąpiło obniżenie poziomu ich przygotowania zawodowego.

Po 1989 r. pojawiły się dwie przełomowe, oparte na problemowych ujęciach propozycje programowe: *To lubię!* [Dyduch i in. od 1994] oraz *Skarbiec języka, literatury i sztuki* [Chrzastowska i in. od 2002], obejmujące programy nauczania w szerokich kontekstach, bogate opracowanie metodyczne, komplet podręczników i fragmentów tekstów. Sprofilowały one szkolne nauczanie i egzaminowanie, upowszechniając poznawanie tekstów literackich w kontekstach, pogłębiających rozumienie tekstów wyjściowych i wnoszących nowe znaczenia, często niebezpieczne dla oficjalnej ideologii, stąd ich pojawienie się dopiero po zniesieniu cenzury. Zabrakło natomiast w tych programach określenia relacji zaproponowanych treści nauczania do przekazów oraz retoryki mediów i nowych mediów, które zmieniły stosunek uczniów do lektur, języka i lekcji polskiego. Próba adaptacji *Skarbca* do środowiska cyfrowego okazała się interesująca, ale nie została sfinalizowana, pozostając w stadium dydaktycznego eksperymentu [Wobalis 2011].

W konsekwencji dydaktyka polonistyczna nadal rozwija się w głównym, nieformalnym nurcie, polegającym na naśladowaniu starszego nauczyciela, a nawet korzystaniu w pierwszych latach pracy z własnych

zeszytów lub gotowych scenariuszy – zwłaszcza podczas prowadzenia lekcji w liceum. W szkołach podstawowych, kształtujących stosunek do literatury i języka, zostali zatrudnieni absolwenci dwukierunkowych studiów licencjackich. Być może dzisiejsi studenci i nauczyciele mają świadomość merytoryczną, teoretycznoliteracką, metodologiczną i metodyczną, ale „[j]est to pole badawcze zupełnie nierozpoznane” [Jaskółowa 2012: 22]. Naśladowanie wzorów lekcji i tym samym uczenie politycznej poprawności [Waśko 2011] wpisują się w sprawdzoną na przestrzeni wieków i bezpieczną strategię biernego wykonywania urzędowych, zunifikowanych zapisów. Nieznajomość współczesnej dydaktyki wywołuje negatywne zjawiska, w tym bezpośrednio dotykający nie tylko szkolnych polonistów kryzys autorytetu nauczyciela, który powinien swobodnie, autonomicznie i celowo posługiwać się treściami, formami, zasadami i metodami nauczania, aby po prostu uwzględniać aktualny kontekst kształcenia oraz szanować podmiotowość ucznia.

W takiej sytuacji twórczy nauczyciele języka polskiego muszą dziś polegać na swej intuicji. Narażeni są na osamotnienie, a nawet szykanowanie, gdy wdrażają własne metody dydaktyczne czy treści nauczania niepoparte oficjalnymi dokumentami, akademickimi badaniami i wdrożeniami, toteż nie mogą liczyć na uznanie czy nagrody. Dostęp do propozycji dydaktycznych wyrosłych z aktualnych badań został ograniczony. Najnowsze metody kształcenia upowszechniają twórcy i wykonawcy programów edukacyjnych, np. *Małopolska Chmura Edukacyjna – nowy model nauczania*⁷ czy samorządowe *Stowarzyszenie Miasta w Internecie*⁸ organizujące szkolenia, debaty, konferencje i kongresy na rzecz cyfrowego rozwoju miast i gmin, w tym podnoszenia kwalifikacji nauczycieli w zakresie dydaktyki cyfrowej. „Nowoczesne” metody nauczania, a właściwie chwyt dydaktyczne promują nie bezinteresownie wydawcy, czyli sprzedawcy podręczników i materiałów dydaktycznych. W Polsce jest tak od dziesięcioleci. Początkujący nauczyciele odbywają obowiązkowe roczne staże [Dz.U. 2013, poz. 393, § 3.1 i n.], zamiast być w szkołach awangardą nowych metod nauczania w cyfrowym środowisku.

⁷ *Małopolska Chmura Edukacyjna* – on-line. Program zorganizowany przez województwo małopolskie i uczelnie wyższe Małopolski polega na prowadzeniu przez akademickich pracowników zdalnych zajęć dla uczniów ze 130 liceów i techników oraz szkoleń 2600 nauczycieli z TIK. Z zestawienia i moich spostrzeżeń jako wykładowcy wynika, że nie wzięli w nim udziału nauczyciele języka polskiego [zob. <http://e-chmura.malopolska.pl/index.php/o-projekcie/1-o-projekcie> (dostęp: 1.06.2019)].

⁸ *Stowarzyszenie Miasta w Internecie* – on-line.

Tymczasem inne kraje wdrożyły metody wiązania edukacji w zakresie języka ojczystego i nowych mediów⁹. Postawienie na cele, formy i metody nauczania pozwala na dostosowywanie szkolnego kanonu lektur do bieżących potrzeb społecznych. W Australii spis lektur opracowywany jest przez komisję złożoną z przedstawicieli władz stanowych, nauczycieli, dyrektorów, szkół etnicznych, rodziców oraz pedagogów i zmieniany co 5 lat. W Słowacji lektury dobierają sobie poszczególne szkoły. Rozwija to świadomość obywatelską i odpowiedzialność za kształcenie u nauczycieli, rodziców, władz oświatowych i ogółu uczniów. Otoczenie społeczne jest zaangażowane w proces nauczania. Nie ma sporów o kanon lektur. Wszak do wychowania dziecka potrzeba całej wioski, jak głosi afrykańskie przysłowie. Warto więc pamiętać, że dydaktyka odzwierciedla i kształtuje życie społeczne i że pedagogika jest nauką społeczną.

Brak metod polonistycznego kształcenia adekwatnych do współczesnych wyzwań wyzwała u kolejnych rządów postawę obrony narodowej tożsamości m.in. przez gwarantowanie niezmienności odwiecznych pozycji lekturowego kanonu i rozbudowywanie go. Kolejne podstawy programowe krytykowane są przez środowiska polonistycznej dydaktyki niezaangażowane w ich opracowanie. Doszło do tego, że ostatnie podstawy programowe ogłoszone wraz ze spisami lektur dla szkoły podstawowej, branżowej i specjalnej [Dz.U. 2017, poz. 356] oraz ponadpodstawowych [Dz.U. 2018, poz. 467] nie zawierały wzmianek o ich autorach. MEN nie ujawnia bowiem informacji o współpracownikach z obawy o ich życie¹⁰.

Gdzie dwa środowiska się zwalczają, tam trzecie korzysta. Nastąpiła ekspansja przestarzałych opracowań lektur udostępnianych (nie bezinteresownie) przez nie zawsze kompetentnych komercyjnych nadawców. Elektroniczne podręczniki (e-podreczniki.pl) wdrożone przez rząd na koszt społeczeństwa przed paru laty zostały odsunięte w niebyt, a kolejny rząd przyznał od 1 września 2018 r. 300 zł na każde uczące się dziecko, czyli w praktyce na zakup podręczników. Nadal zmusza się w ten sposób nauczycieli i uczniów do odtwarzania zaproponowanych przed

⁹ Na przykład w Australii metoda multimedialnych modułów tematycznych pozwala na wiązanie stale aktualizowanych treści: lekturowych, językowych i multimedialnych [zob. *NSW Education Standards Authority* – on-line].

¹⁰ Informacja przekazana przez prof. dr hab. M. Karwatowską podczas plenarnych obrad w trakcie konferencji *Edukacja polonistyczna – metamorfozy*, zorganizowanej przez Zakład Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej na Wydziale Humanistycznym UMCS w Lublinie 26.09.2016 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej podało nazwiska 182 autorów podstawy programowej w 2018 r., gdy zostało do tego zobowiązane wyrokiem Naczelnego Sądu Administracyjnego.

laty treści. Ponoszone przez społeczeństwo koszty edukacji rosną, a jej wydajność spada, podczas gdy inne kraje osiągają najwyższe w świecie wskaźniki, szcząc się niskimi kosztami kształcenia po rezygnacji z drukowanych podręczników i przejściu na udostępniane nauczycielom, systematycznie aktualizowane materiały elektroniczne. Strategia ta wymaga jednak dobrego przygotowania metodycznego wszystkich nauczycieli i sprawnych łączy internetowych w całym kraju, dlatego w Polsce okazała się na razie nierealna.

Kształcenie nauczycieli?

Wykładana na studiach dydaktyka polonistyczna obejmuje kilkaset godzin wykładów i ćwiczeń, którym towarzyszą inne zajęcia kierunkowe i praktyki. Od uczelni zależy szczegółowy program nauczania nauczycielskiej specjalności, dobór treści i metod kształcenia na wykładach oraz ćwiczeniach, wykaz obowiązujących studentów lektur, a w ślad za tym – sposób nauczania przedmiotu w szkołach, wyposażenie polonistycznych pracowni, szkolny kanon lekturowy, standardy egzaminacyjne. Wszystko to może integrować mądrze pomyślany podręcznik akademicki, promujący adekwatne do współczesnych wyzwań rozwiązania dydaktyczne. Myśl ta nie jest nowa:

Potrzebę stworzenia takiego podręcznika uzasadniają przede wszystkim wnioski płynące z analizy miejsca i funkcji przedmiotu w strukturze planu studiów polonistycznych.

Po pierwsze – dydaktyka literatury i języka polskiego istnieje w tym planie obok przedmiotów kierunkowych z zakresu literatury, kultury i językoznawstwa oraz tzw. bloku kształcenia ogólnego (historycznego, filozoficznego, pedagogicznego), pełniąc jednocześnie funkcję scalania wiedzy i jej trans[formacji] na użytek praktycznego działania nauczycielskiego. To zaś działanie warunkowane jest w dużej mierze treściami polonistycznego kształcenia w szkołach podstawowych i średnich. Dydaktyka literatury i języka polskiego to zatem przedmiot z jednej strony interdyscyplinarny, z drugiej – posiadający własną naukową problematykę i dorabiający się własnej metodologii. Ma ułatwiać studentom integrowanie wiedzy zdobywanej liniowo, w trakcie studiowania różnych specjalistycznych przedmiotów, i przetwarzanie jej w wiedzę operatywną na użytek przyszłego zawodu. Poza zajęciami typu wykładowego, ćwiczeniowego czy seminaryjnego właśnie dobry podręcznik akademicki mógłby stać się skutecznym instrumentem wdrażającym studentów do stosowania wiedzy w praktyce [Dyduchowa, Polakowski 1991: 218, 219].

Słowa te opublikowano w 1991 r., jednak dotąd podręcznik polonistycznej dydaktyki nie powstał. Współczesne standardy przygotowania do zawodu nauczycielskiego nadal wymagają bloków kształcenia nie tylko w zakresie merytorycznym i dydaktycznym, lecz też psychologiczno-pedagogicznym. W tym ostatnim uwzględniono m.in. wpływ wychowawczy mediów, a sformułowanie „Edukacyjne zastosowania mediów i technologii informacyjnej” [Dz.U. 2012, poz. 131] odniesiono do każdego etapu kształcenia. Nie okazało się dobrym rozwiązaniem powierzenie informatykom obowiązkowych 30 godzin przygotowania studentów w zakresie TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych). Prowadzili te zajęcia w oderwaniu od potrzeb dydaktyki przedmiotowej, a Katedry Dydaktyki czasem czuły się zwolnione od wiązania dydaktyki przedmiotowej z cyfrowym środowiskiem, a nawet z dydaktyką ogólną, której mieli również odrębnie nauczać pedagodzy w ramach przygotowania psychologiczno-pedagogicznego studentów.

W roku akademickim 2013/2014 dziesięć uczelni miało pozytywną opinię Polskiej Komisji Akredytacyjnej kierunku, na którym prowadziły edukację nauczycielską na studiach polonistycznych II stopnia. Tylko trzy uwzględniły już wtedy w programach studiów nieliczne kursy wiążące w nazwach edukację polonistyczną z nowymi technologiami. Charakterystyczne, że inicjatywy te powstały poza najbardziej prestiżowymi ośrodkami polonistycznej dydaktyki [Poręba 2014]¹¹, m.in. na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, gdzie prowadziłam je wtedy po odejściu z Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego do Katedry Mediów i Badań Kulturowych. Obecnie główny nurt dydaktyki polonistycznej coraz częściej nawiązuje do cyfrowego środowiska. Gorzej wyglądają relacje z dydaktyką ogólną.

To dobrze, że na niektórych uczelniach przedmioty informatyczne i medialne realizują ostatnio poloniści. Można oczekiwać, że wkrótce przejmą też przygotowanie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli. Naprzeciw tej potrzebie wychodzi *Polonistyczna dydaktyka ogólna* – w myśl rozporządzenia MNiSW z 2014 r. zezwalającego na prowadzenie określonych zajęć nauczycielom akademickim, którzy mają do-

¹¹ Z badania A. J. Poręby zaprezentowanego w niepublikowanej pracy doktorskiej *Dydaktyczna aktywność sieciowa nauczycieli polonistów na poziomie gimnazjalnym* (KUL 2014) wynikało, że zajęcia takie prowadziły wtedy jedynie: Uniwersytet Opolski (*TIK na lekcjach języka polskiego*), Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (*Media w edukacji polonistycznej, Nowatorskie formy wspomagające proces dydaktyczny*) i Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (*Polonistyczna e-dydaktyka, Technologia informacyjna w warsztacie nauczyciela polonisty, Przekazy audialne w odbiorze szkolnym*).

robek naukowy z danej dyscypliny [Dz.U. 2014, poz. 1370]. Dydaktycy bywają przecież pedagogami. Zmiana promuje tych akademików, którzy nie zamknęli się w ramach wąskich specjalności – wszak na studiach dwukierunkowych od studentów już na studiach licencjackich wymaga się przygotowania w ramach dwu specjalizacji. Interdyscyplinarność¹² współczesnych nauk humanistycznych [por. Burzyńska, Markowski 2006: 521, 551], a w konsekwencji również dydaktyki polonistycznej, wymaga uwzględniania szerokich kontekstów kulturowych i zróżnicowanych przedmiotów badania oraz wykorzystywania metodologii różnych nauk. Wyszło temu naprzeciw zintegrowanie dyscyplin naukowych w ramach ich mniejszej liczby [Dz.U. 2018, poz. 1668], co ma miejsce w nowej ustawie o szkolnictwie wyższym, która weszła w życie krótko przed *Polonistyczną dydaktyką ogólną*. Jest to zbieżność nieprzypadkowa: odzwierciedla konieczność integracji nauki na wielu płaszczyznach. Ogłoszony również w 2018 r., przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju w porozumieniu z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego konkurs *Programy kształcenia nauczycieli*, dotyczący opracowania i wdrożenia innowacyjnego programu kształcenia studentów specjalności nauczycielskiej¹³, świadczy o tym, że kwestia niewystarczającego przygotowania nauczycieli stała się nabrzmiewającym problemem społecznym.

Podręcznik z przyszłością

Sensem podręcznika polonistycznej dydaktyki jest uporządkowanie i powiązanie celów i metod kształcenia kulturowo-literackiego i kulturowo-językowego, wyjaśnienie celowości i sensu działań nauczyciela, ukierunkowywanie jego refleksji metodycznej. Książka została więc zredagowana zgodnie z dobrze umotywowaną logiką wywodu, obejmującego pełne spektrum wyznaczonej tytułem problematyki, czyli: zagadnienia dotyczące ucznia i nauczyciela, metod i zasad oraz form nauczania, podręczników, podstawy programowej, organizacji lekcji i pracy domowej, środków dydaktycznych, wreszcie ewaluacji wyników kształcenia. Zaprojektowano ją zatem zgodnie z głęboko przemyślanym projektem – jako całościowy wywód, a nie zbiór przyczynkarskich referatów, jak to bywa w monografiach zbiorowych. Trudno jest zintegrować rozważania

¹² O interdyscyplinarności świadczy np. zakres zainteresowań komparatystyki intermedialnej, semiotyki, lingwistyki kulturowej czy takich teorii literatury, jak badania kulturowe i postkolonialne.

¹³ Konkurs nr POWR.03.01.00-IP.08-00-PKN/18, wnioski przyjmowane do 13 czerwca 2018 r. Planowana alokacja na konkurs to 200 000 000,00 PLN.

o wielopłaszczyznowych aspektach przedmiotu, toteż książkę zamyka po prostu prezentacją sposobu pracy jednego z godnych dziś naśladowania nauczycieli polonistów, Tadeusza Czapczyńskiego¹⁴.

Autorzy celowo przywracają zapomniane ustalenia polonistycznej dydaktyki, np. potrzebę zachowania w rozkładzie materiału równowagi między czytaniem, słuchaniem, pisaniem i mówieniem. Wskutek historycznych (i nie tylko) uwarunkowań równowaga ta została zaburzona na niekorzyść ostatnich z wyżej wymienionych sprawności. W konsekwencji umiejętności absolwenta uległy ograniczeniu, co nie pozostaje bez wpływu na udział obywateli w życiu społecznym, przekłada się też na postrzeganie Polski i jej międzynarodową pozycję.

Autorów łączy swobodne odnoszenie się do współczesnych realiów (tożsamość *flow*, euroregiony, niechęć uczniów do szkoły, kryzys tradycyjnego modelu rodziny, zagrożenia w Sieci, audiobooki) i śmiałe poruszanie się po zagadnieniach, technikach i metodach słabo dotychczas w dydaktyce polonistycznej opracowanych, takich jak np.: praca z uczniem zdolnym i o specjalnych potrzebach, blog, gamifikacja, e-podręcznik, e-portfolio, media społecznościowe, WebQuest, debata oksfordzka, multimedialne moduły tematyczne, rola nauczyciela w nauczaniu na odległość, wirtualny zeszyt. Walory dydaktyczne publikacji pozwolą zapewne, aby stała się niezbędną pomocą akademicką dla przyszłych nauczycieli oraz zapoczątkowała powstawanie kolejnych.

Autorzy *Polonistycznej dydaktyki ogólnej* są praktykami, toteż mają rozeznanie zarówno możliwości psychofizycznych uczniów, jak i braków w świadomości dydaktycznej studentów i nauczycieli. Trafnie wyjaśniają te problemy, które wciąż jeszcze są niewystarczająco przez kandydatów na nauczycieli rozumiane, m.in. gdy uświadamiają rolę preambuły do podstawy programowej oraz podkreślają, że nauczyciel ma prawo wprowadzać innowacje do realizowanego programu nauczania (udostępnionego np. przez wydawców podręcznika) czy opracować program autorski, gdy tłumaczą różnicę między *heureka* a metodą problemową. Przykłady dobrali celowo – tak, aby inspirowały do aktualizowania literackiej klasyki i myślenia o języku w kategoriach współczesnej lingwistyki kulturowej. Często podkreślają, że istnieje duży margines wolności (i wiążącej się z nią odpowiedzialności) nauczyciela. Niewątpliwie, poznawszy dydaktykę polonistyczną w szerokich kontekstach (prawnych, psychologicznych, pedagogicznych itp.), nauczyciel zwiększy zakres swej swobody, podmiotowości,

¹⁴ Zdumiewające aktualnością wypowiedzi innych nauczycieli szkolnych i akademickich okresu dwudziestolecia międzywojennego znaleźć można w dwutomowej publikacji *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia* [2001].

sprawczości i satysfakcji z pracy. *Polonistyczna dydaktyka ogólna* do tego osmiela i zachęca. To książka przemyślana. Wyrosła z wieloletniej i autentycznej troski o kształt polonistycznej dydaktyki.

To dobrze, że w Katedrze Dydaktyki Języka Polskiego i Literatury Uniwersytetu Łódzkiego przygotowanie do wdrożenia innowacyjnego programu kształcenia nauczycieli rozpoczęto od opracowania własnej koncepcji dydaktyki. Odczuwalny jest bowiem dotkliwy brak podręcznika, który w skoncentrowany sposób zaprezentowałby zręby polonistycznej (w dzisiejszych wymiarach przedmiotu vs. ogólnej) dydaktyki, sytuując je w dodatku w kontekście cyfrowego środowiska i współczesnego otoczenia kulturowego. Doszło przecież do tego, że studenci filologii polskiej, przygotowując się do prowadzenia lekcji języka polskiego, wykorzystują materiały dydaktyczne przeznaczone do nauczania języka angielskiego, a studenci innych kierunków realizujący na studiach licencjackich nauczycielską specjalność na filologii polskiej okazują się podczas praktyki bezradni, gdy dzieci w czwartej klasie szkoły podstawowej proszą ich o wyjaśnienia na lekcji z zakresu składni...

Zbiorowa monografia – trafnie zatytułowana *Polonistyczna dydaktyka ogólna* – może służyć studentom jako interdyscyplinarny podręcznik dydaktyki polonistycznej. Uwzględnia problematykę celów, metod, zasad i form polonistycznego kształcenia, dorobek myśli psychodydaktycznej, współczesną wiedzę o literaturze i języku, tradycję dydaktyczną przedmiotu, konteksty interpretacyjne i nowe środki nauczania, najnowsze metody oraz zróżnicowane potrzeby uczniów. Sytuuje je w aktualnych realiach kulturowych, uwzględniając współczesne środki nauczania, dydaktykę cyfrową i zjawiska wirtualnej rzeczywistości, rynek korepetycji itp. Prezentuje najnowsze, mające przyszłość, stosowane za granicą i w Polsce w nauczaniu innych przedmiotów, lecz nieugruntowane jeszcze w polonistycznej dydaktyce metody nauczania w cyfrowym środowisku. Autorzy odwołali się do aktualnego kontekstu kulturowego z nowymi mediami włącznie – zwłaszcza w rozdziale *Uczeń [w] Sieci* – ale i przy wielu innych zagadnieniach nie tracili świadomości istnienia nowych środków komunikowania się.

Zaprezentowane w *Polonistycznej dydaktyce ogólnej* metody nauczania pozwalają na efektywne włączenie multimediów do polonistycznego kształcenia, zażegnując kosztowne wprowadzanie do szkół nowego przedmiotu o nazwie *Wiedza o filmie* albo *Edukacja medialna*. W XXI w. to od nauczyciela polonisty trzeba oczekiwać interdyscyplinarnych kompetencji oraz starannego przygotowania multimedialnych środków dydaktycznych. Ich stosowanie wymaga odwołania się do ogólnodydaktycznych metod.

Autorzy *Polonistycznej dydaktyki ogólnej* stawiają na rzetelną pracę nauczyciela i ucznia. Pomijają dydaktyczne chwyt i fajerwerki. Wywód prowadzony jest konsekwentnie: metody nauczania zostały omówione w takiej kolejności, by łatwiejsze z nich przygotowywały uczniów do pracy w ramach trudniejszych. Wewnętrzne odsyłacze prowadzą do szerszych omówień.

Z książki wynika, że nauczyciel języka polskiego powinien intencjonalnie zaplanować komunikację językową w ramach np. rozmowy dydaktycznej, dyskusji, heurezy, metody problemowej, debaty oksfordzkiej. Wskazówki w tej mierze zostały przekonująco zaprezentowane z odniesieniem do dydaktycznych opracowań, etapów rozwojowych uczniów i szkolnych realiów. Tak przygotowani uczniowie, rozwinięszy swe umiejętności komunikacyjne, mają szansę w dorosłym życiu stać się liderami w swych środowiskach. Takie właśnie kształcenie ma miejsce w elitarnych szkołach zachodnich, wspomnianych w rozdziale o debacie oksfordzkiej. W Polsce natomiast efektywne kształcenie umiejętności komunikacyjnych (i przywódczych) było utrudnione aż do zniesienia cenzury w 1989 r., podobnie jak uczenie krytycznego odbioru publikowanych tekstów, swobodnego kojarzenia i spontanicznego działania (lekcje Deweyowskie). Do dziś w trzyletnich liceach brak czasu na wprowadzenie zadań ustnych, w szkołach podstawowych nie mają one tradycji, brak dydaktycznych wskazówek co do ich przygotowywania i sprawdzania, a ustna matura jako egzamin wewnątrzszkolny przez kilka lat bardziej demoralizowała niż uczyła¹⁵.

Autorzy odwołują się więc do współczesnych możliwości kształcenia i dostępnych obecnie narzędzi dydaktycznych. Stawiają na rozwój współpracy, kształtowanie zaufania, tożsamości, patriotyzmu, wprowadzanie w świat wartości. Odwołują się do mądrych rozwiązań dydaktycznych sprawdzonych w innych krajach. Tego potrzeba we współczesnej polskiej edukacji polonistycznej, dlatego jest to podręcznik z przyszłością. Ponadto autorzy przewidują nadchodzące zmiany cywilizacyjne, które spowodują np. przeobrażenie zasad kształcenia. Przeobrażenia cywilizacyjne postępują bowiem, przynosząc z pierwszą falą nie zawsze pozytywne skutki. Wskutek niewłaściwego używania nowych mediów wzrasta dziś liczba zaburzeń komunikowania się, a niecelowe stosowanie nowych mediów na lekcjach przynosi dydaktyczne straty i upadek nauczycielskich autorytetów. To są istotne wyzwania dla szkolnych polonistów.

¹⁵ Ocena niekoniecznie samodzielnie przygotowanej prezentacji przez komisję szkolną przy udziale nauczyciela z zaprzyjaźnionej szkoły podlegała mechanizmowi lobbingu. Ogólnopolskie statystyki wskazywały zdawalność w liceach w granicach 98% [por. Ślósarz 2004, 2006a, 2006b, 2008a].

Tymczasem każdy dydaktyk zaznał trudów, wynikających z przygotowania do prowadzenia lekcji zastanawiająco tradycjonalistycznych studentów: wskazywania im najnowszej literatury metodycznej, wyjaśniania potrzeby zastosowania takich czy innych metod, strategii nauczania i rezygnacji z innych. Opracowany przez łódzki zespół i celowo używany podręcznik akademicki jest w stanie

zredukować mnożące się problemy, wyeliminować z programu uniwersyteckiej dydaktyki literatury i języka polskiego wszelkie przyczynki, wskazówki techniczne, poradniki, jednostkowe doświadczenia, komentarze, które wprawdzie mogą służyć studentom jako lektura pomocnicza przy opracowaniu konkretnego konspektu lekcji, ale równocześnie przeszkadzają im w rozumieniu spraw ważniejszych [Dyduchowa, Polakowski 1991: 221].

Najważniejsza jest interdyscyplinarna wiedza i dydaktyczna świadomość przyszyłych nauczycieli – stąd nadzieje pokładane w podręczniku będącym dydaktycznym kompendium. Zapewne nie jest to jego ostateczna wersja. Następną – autorzy lub czytelnicy – zaktualizują być może o problematykę związaną z nauczaniem komplementarnym, dydaktycznym wykorzystywaniem rzeczywistości rozszerzonej oraz innych technologicznych możliwości i środków, których dziś nie da się przewidzieć, a także postawią na cele i metody nauczania, które dziś mogą budzić tylko zdziwienie. Ważne, aby umieli je odnieść do zasad dydaktyki ogólnej, ponieważ jak już dziś widać, zwolennicy „nowych metod nauczania” czasem zapominają o jego celach i odwiecznych zasadach dydaktycznych. Dlatego wciąż kwitnie rynek korepetycji i internetowych ściąg, nie procentując wzrostem jakości wykształcenia...

Całość została opracowana przejrzyście, a autorzy są świadomi złożonych wyzwań, stojących dziś przed dydaktyką polonistyczną. Monografia odwołuje się do stanu dzisiejszej dydaktyki ogólnej oraz polonistycznej i poszerza je o nowe obszary. Okazuje się nieocenionym przewodnikiem po piętrzących się trudnościach we współczesnym, interdyscyplinarnym i intermedialnym nauczaniu języka polskiego. Autorzy – pracownicy naukowo-dydaktyczni – powiązali teorię ze szkolną empirią w postaci przykładowych scenariuszy zajęć, które trafnie ilustrują wywód.

Polonistyczna dydaktyka ogólna ma również swoje słabości. Odniesienie się do całego spektrum dydaktyk ogólnej i przedmiotowej pociągnęło za sobą skrótowość wywodu, konieczną w tak obszernej monografii.

Czytelnik nie pozna gruntownie wszystkich aspektów nauczania. Autorzy mogli jedynie zasygnalizować najważniejsze.

Książka powstawała w trakcie wypełniania przez jej Autorów innych dydaktycznych, organizacyjnych i naukowych obowiązków (tak, właśnie w tej kolejności często traktują je autentyczni dydaktycy). Brakło im czasu. Przydałoby się np. trochę wskazówek co do głośnego czytania na lekcji [Ong 1992; Robertson 1998; Lord 2010], skoro je zalecają. Odwołania do dydaktyki ogólnej bywają parafrazami fragmentów innych podręczników, zresztą sam układ monografii też je przypomina. Ale taka jest potrzeba czasu. Trzeba wracać ze studentami (i nauczycielami) do zajęć z dydaktyki ogólnej, które mieli w ramach pedagogiki na początku studiów, aby pokazać, jak się ta dydaktyka zmieniła już w trakcie paru lat trwania ich studiów i jak bardzo przedmiot język polski jest zależny od kulturowego otoczenia. O tym jest ta monografia – od dawna potrzebna nauczycielom języka polskiego.

To nie jest podręcznik, który ma ułatwić uczenie języka polskiego. Przeciwnie – uświadamia ogrom wyzwań, stojących przed szkolnym polonistą. Nie zaleca np. korzystania z tak łatwo dziś dostępnych i chętnie sprzedawanych nauczycielom materiałów dydaktycznych, lecz zachęca do tworzenia własnych. Skłania do samodzielnego myślenia i aktywności.

Niewątpliwie nowe wyzwania będą wciąż się pojawiały z uwagi na społeczne oczekiwania wobec formacyjnych zadań przedmiotu o nazwie język polski. Zadania te stały się istotne w obliczu konieczności nadrobienia wielopokoleniowych zaległości w zakresie kształtowania pamięci historycznej i zbiorowej tożsamości Polaków. Migracje spowodowały zwiększenie zapotrzebowania na naukę języka polskiego jako obcego, a ten również powinien być nauczany w szerokich kontekstach kulturowych i najnowszymi metodami, zwłaszcza że zostały one już wprowadzone w innych krajach.

Wyzwaniom dydaktyki polonistycznej mogą dziś i jutro sprostać tylko dobrze przygotowani nauczyciele. Z myślą o nich powstała *Polonistyczna dydaktyka ogólna*. Pozostaje mieć nadzieję, że uznają ten podręcznik za swój.

Kraków, lipiec 2018 r. – czerwiec 2019 r.

Anna Ślósarz

Pragnę złożyć serdeczne podziękowania Pani Profesor Annie Śłószarz za niezwykle budujące wsparcie merytoryczne i duchowe. Jestem także szczególnie wdzięczna za podjęcie trudu napisania wprowadzenia do *Polonistycznej dydaktyki ogólnej*. W nadanym mi kształcie *Wstęp* stał się bardzo cennym, dodatkowym rozdziałem dopełniającym książkę.

Jolanta Fiszbak