

## JOLANTA FISZBAK

Uniwersytet Łódzki  
ORCID: 0000-0002-7852-650X

### **O problemach, potrzebach i zadaniach uniwersyteckich jednostek metodycznych (głos w dyskusji)**

Prezentowany niżej tekst jest zmienioną i rozszerzoną wersją wprowadzenia do konferencji „Szkoła i polonistyka szkolna wobec przemian XXI wieku”, która odbyła się we wrześniu 2017 r. w Łodzi. Wobec zachodzących zmian w życiu uniwersyteckich jednostek metodycznych, związanych z reformą szkolnictwa wyższego z 2018 r.<sup>1</sup>, uznano, że zaprezentowane wówczas tezy nadal są aktualne i – być może – staną się przyczyną szerszej dyskusji.

Istniejące w polskich uniwersytetach pracownie, zakłady i katedry metodyki nauczania języka i literatury polskiej przeżywają poważne trudności w rozwoju i realizacji swoich zadań. Dawno już przestały działać jednostki w Białymstoku, Olsztynie czy Szczecinie. W innych uczelniach ograniczono polonistyczne kształcenie pedagogiczne do licencjatów, zdecydowano o połączeniu etatów uniwersyteckich ze szkolnymi, poszerzono ofertę kształcenia o logopedię lub dziennikarstwo. Znane są także przypadki przekształcenia jednostek metodycznych w jednostki polonistyki stosowanej lub ograniczenia zainteresowań ich pracowników dydaktyką szkolną na rzecz rozszerzenia pracy naukowej na gruncie literaturoznawstwa lub językoznawstwa. O swoje istnienie walczą dziś pracownicy Zakładu Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego.

Podłoże tych zmian jest wielorakie i wynika z kryzysu humanistyki, niżu demograficznego, przemian społecznych rzutujących na szkołę i polonistykę szkolną, zmian w szkolnictwie wyższym, także z przewartościowania języka polskiego jako przedmiotu. Reforma z 2009 roku, na przykład, wprowadzająca w szkole ponadgimnazjalnej możliwość wyboru przedmiotów w związku planowanymi studiami i pracą zawodową, zrodziła wśród niektórych uczniów przekonanie, że język polski powinien również być przedmiotem do wyboru. Jak dowodzą badania, utracił

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r., *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Dz.U. 2018 poz. 1668, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668> [14.08.2019].

on swoją rangę i nie jest uznawany przez dzieci i młodzież za przedmiot wiodący w szkole i rozwijający ich osobowość<sup>2</sup>.

Sytuacja zarówno uniwersyteckich jednostek metodycznych, jak i polonistyki szkolnej jest bardzo niekorzystna ze względu na potrzeby tej ostatniej i jej formacyjne zadania. Ponieważ praca metodyków akademickich i nauczycieli są ściśle sprzężone, istnieje pilna potrzeba rozpatrzenia problemów odczuwanych przez pracownie, zakłady i katedry metodyczne oraz podjęcia czynności przeciwdziałających ich dalszej degradacji, zmierzających do podniesienia ich znaczenia i uzyskania przez nie realnego wpływu na praktykę szkolną. Celem niniejszych rozważań jest próba nakreślenia sposobów przewyższenia (zasygnalizowanych dalej) problemów, zwrócenie uwagi na zadania, przed którymi stoją obecnie metodycy, oraz zarysowanie potrzeb szkoły i polonistyki szkolnej, które należy jak najszybciej rozwiązać.

Interesujących przemyśleń na temat pozycji metodyki nauczania języka ojczystego dostarczyć może przesłedzenie przemian, jakim ulegała ona w szkołach wyższych na przestrzeni minionego wieku. Rozwój filologii polskiej i powstanie wielu kierunków filologii narodowej było silnie powiązane z potrzebami kształcenia nauczycieli. W dwudziestoleciu międzywojennym głos na temat zadań języka polskiego jako przedmiotu, jego kształtu, koncepcji nauczania języka i literatury zabierali nie tylko znawcy problemu, ale także ludzie nauki, kultury i sztuki<sup>3</sup>. Szkolne kształcenie polonistyczne miało nie tylko budować osobowość ucznia, ale rozwijać w nim pożądane cechy obywatelskie. Uznanie znaczenia języka polskiego jako przedmiotu utrzymywało się jeszcze po drugiej wojnie światowej i w wielu uniwersytetach reaktywujących swoją działalność, także w uczelniach dopiero powstających powoływano do życia jednostki kształcenia nauczycieli, a przynajmniej wprowadzano odpowiednie przedmioty. W powstałym w 1945 r. Uniwersytecie Łódzkim (oficjalnie miał istnieć od 1946 r.), „Dydaktyka języka polskiego jako przedmiot pojawiła się w spisie przedmiotów uniwersyteckich w roku akademickim 1946/1947”<sup>4</sup>. Początkowo wespół z wybitnymi nauczycielami przygotowaniem do zawodu polonisty zajmowali się naukowcy o uznanym już wówczas statusie: Juliusz Saloni, Jan Zygmunt Jakubowski, Tadeusz Sivert<sup>5</sup>. Warto może zauważyć, że ten „epizod metodyczny” w ich życiu naukowym nie był później odnotowywany<sup>6</sup>. Z upływem lat dało się również zauważyć coraz

<sup>2</sup> J. Fiszbak, *Polonistyka szkolna w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych*, artykuł skierowany do druku w czasopiśmie „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Litteraria”.

<sup>3</sup> Literaturę egzemplifikującą tę tezę znajdziemy w opracowanej przez Leszka Jazownika dwutomowej antologii: zob. tenże, *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1–2, Zielona Góra 2001.

<sup>4</sup> H. Ruszczakowa, *Z historii metodyki nauczania języka polskiego jako przedmiotu kierunkowego na Uniwersytecie Łódzkim (1946–1985)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2007, 9, s. 341.

<sup>5</sup> Tamże, s. 341–342.

<sup>6</sup> O tej działalności J.Z. Jakubowskiego nie wspominają jego biogramy, choć należał do prężnie działającego łódzkiego Towarzystwa Polonistów i był nauczycielem; jego pracę metodyka języka i literatury polskiej można by uznać za zwieńczenie tego etapu życia zawodowego; por. J. Zacharska,

mniej interesowane literaturoznawców i językoznawców praktyką szkolną. Zaczął się wówczas wyraźny rozdział między polonistyką uniwersytecką i uniwersytecką polonistyką metodyczną.

Kolejne problemy przyniosła w 1998 roku reforma szkoły, w której uczestniczyły wybrane jednostki metodyczne. Nie przeprowadzono wówczas nie tylko szerokich, jak w dwudziestoleciu międzywojennym, konsultacji społecznych, ale też nie omawiano zmian przed ich wprowadzeniem z gremium najbardziej zainteresowanym, zajmującym się zawodowo szkolną metodyką i kształceniem nauczycieli. Mimo to wszystkie ośrodki wykazały w minionym dwudziestoleciu szczególnie wzmożoną aktywność, wychodząc naprzeciw proponowanym zmianom. Z jednej strony organizowały różnego rodzaju szkolenia i studia podyplomowe dla nauczycieli<sup>7</sup>, a z drugiej – konferencje<sup>8</sup>, na których starano się wypracować teorię dydaktyczną zaspokajającą potrzeby szkolnego kształcenia polonistycznego<sup>9</sup>.

Kolejne trudności wywołała reforma strukturalna szkolnictwa wyższego i zapowiedzi jego reorganizacji z podziałem na uczelnie badawcze, badawczo-dydaktyczne i zawodowe. Ponieważ dydaktyka nie mieści się w dyscyplinach umożliwiających awans naukowy, należało poważnie obawiać się o los jednostek metodycznych i przyjąć, że będą sytuowane w szkolnictwie zawodowym. Takie podejście spowoduje kolejną ich degradację, tymczasem nie ograniczają się one i nie zajmują tylko kształceniem nauczycieli.

Świadomość zbliżającego się podziału szkół wyższych na badawcze, badawczo-dydaktyczne i zawodowe spowodowała usilne starania władz uczelni o utrzymanie

---

*Jan Zygmunt Jakubowski*, „Biuletyn Polonistyczny” 1976, nr 19/1 (56), s. 45 (94–96); możliwość lektury on-line: [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Biuletyn\\_Polonistyczny/Biuletyn\\_Polonistyczny-r1976-t19-n1\\_\(59\)/Biuletyn\\_Polonistyczny-r1976-t19-n1\\_\(59\)-s94-96/Biuletyn\\_Polonistyczny-r1976-t19-n1\\_\(59\)-s94-96.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Biuletyn_Polonistyczny/Biuletyn_Polonistyczny-r1976-t19-n1_(59)/Biuletyn_Polonistyczny-r1976-t19-n1_(59)-s94-96/Biuletyn_Polonistyczny-r1976-t19-n1_(59)-s94-96.pdf); J. Kulczycka-Saloni, *Jan Zygmunt Jakubowski, żołnierz, więzień Oświęcimia, historyk literatury polskiej*, „Notatki Płockie” 1976, nr 21/5–88, s. 30.

<sup>7</sup> Pracownicy łódzkiego Zakładu Dydaktyki już w pierwszej dekadzie XXI wieku prowadzili szkolenia dla nauczycieli z zakresu metodyki, ścieżek międzyprzedmiotowych, edukacji regionalnej, prowadzili lekcje pokazowe w szkołach dla nauczycieli i uczniów; na prośbę nauczycieli lub władz szkolnych prezentowali wybrane zagadnienia podczas jednorazowych spotkań.

<sup>8</sup> Łódzki Zakład Dydaktyki, na przykład, zorganizował w 2000 r. konferencję nt. „Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst – kontekst – znak – znaczenie”, a w 2006 nt. „Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole (etyka – estetyka – język – aksjologia)”. Pracownicy Zakładu brali udział w konferencjach w kraju (występowali z referatami np. w Lublinie, Krakowie, Gdańsku, Toruniu, Zielonej Górze, Kielcach) i poza jego granicami (np. w Usti nad Łabą, Opawie, Wilnie).

<sup>9</sup> Przypomnijmy tylko niektóre konferencje z pierwszej dekady XXI wieku: „Zadania edukacji polonistycznej w obliczu zjednoczonej Europy” (Toruń 2003), „Problematyka tekstu głosowego interpretowanego” (Toruń 2002, 2004, 2006 2008), XII Jesienna Szkoła Dydaktyków Literatury i Języka: „Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w szkołach ponadgimnazjalnych” (Kraków 2005), „Czytanie tekstów kultury: metodologia, badanie, metodyka” (Lublin 2006), „Edukacja polonistyczna wobec przemian cywilizacyjnych i kulturowych” (Zielona Góra 2007), „Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr” (Gdańsk 2009), „Edukacja polonistyczna w dobie kultury masowej-polisensorycznej” (Rzeszów 2010).

statusu przynajmniej szkoły badawczo-dydaktycznej. Wiąże się to z osiągnięciem przez ich pracowników odpowiednio wysokiej liczby punktów za działalność naukową. By sprostać narzuconym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wymaganiom, jednostki metodyczne wykazują wzmoczoną działalność konferencyjną poświęconą szeroko rozumianym problemom dydaktyki szkolnej, a ich pracownicy biorą także udział w sympozjach znajdujących się w sferze ich zainteresowań naukowych, ale pośrednio tylko związanych z dydaktyką. Na ogół jednak nie mają możliwości publikacji w wysoko punktowanych, prestiżowych czasopismach i ograniczają się do publikacji zbiorowych, uznanych z jakiegoś powodu za mniej ważne. W znacznie lepszej sytuacji znajdują się poloniści glottodydaktycy, a przecież ich działalność, choć równie ważna z punktu widzenia kształcenia ogólnego, ma jednak inną wagę formacyjną młodego pokolenia.

By nadrobić niedobory punktowe, metodycy uniwersyteccy zwiększyli liczbę artykułów publikowanych w ciągu roku, co nie zawsze przekłada się na ich jakość. Znacznie poważniejszy problem wynika jednak z tego, że konferencje naukowe organizowane przez jednostki dydaktyczne, chociaż podejmują ważne problemy kształcenia ogólnego, nie obejmują wszystkich potrzeb szkoły. Do tego ich pokłosie istnieje głównie w zamkniętym obiegu akademickim, sporadycznie lub w ograniczonym zakresie trafiając bezpośrednio do szkół, przez co nie zmieniają kształtu lub w niewielkim stopniu oddziałują na uprawianie szkolnej polonistyki. Trudno przypuszczać, by nauczyciele czytali wszystkie publikacje pokonferencyjne, tym bardziej że najczęściej nie wiedzą nawet o odbyciu się samej konferencji. Poza tym bardziej zainteresowani są konkretnymi propozycjami i rozwiązaniami metodycznymi niż rozważaniami teoretycznymi.

Wydaje się, że przeciwdziałaniu kryzysowi działalności naukowo-dydaktycznej uniwersyteckich jednostek metodycznych, przezwyciężaniu trudności w ich rozwoju i realizacji zadań, wzmocnieniu, czy nawet odbudowaniu prestiżu, uczynieniu wysiłków bardziej efektywnymi, a przede wszystkim podniesieniu pozycji samej metodyki nauczania języka polskiego oraz przedmiotu *język polski* służyłaby międzyuczelniana ścisła współpraca i współdziałanie oraz konsolidacja wysiłków tychże jednostek. To porozumienie mogłoby powołać kierowany kolegalnie twór, będący Uniwersyteckim Centrum Badań Szkolnej Dydaktyki Polonistycznej (dalej będziemy posługiwać się skrótem *Centrum*). Na jego czele staliby kierownicy jednostek lub delegowane przez nich osoby, zapewniając należyty przepływ informacji między ośrodkami metodycznymi w Polsce. Twór ten nazwijmy Zespołem Koordynacyjnym.

Jednym z zadań samych jednostek byłoby nawiązanie ścisłej współpracy ze szkołami położonymi na obszarze oddziaływania uczelni i włączanie w pracę badawczą nauczycieli. W ten sposób nastąpiłoby nie tylko silne zaznaczenie obecności jednostki na określonym terenie i wzmocnienie jej pozycji, ale też metoda uniwersytecka uzyskałaby (odzyskałaby) wreszcie realny wpływ na praktykę szkolną i poziom nauczania.

Należy bardzo mocno podkreślić tę potrzebę międzyuczelnianej współpracy. Silne jednostki metodyczne działające w izolacji lub we współpracy z wybranymi

tylko zespołami nie podźwigną dydaktyki i nie zmieniają jej krytycznego położenia. Nie będą też w stanie podolać wszystkim potrzebom szkoły. Dbanie o własną tylko pozycję nie jest w dłuższej perspektywie dobrą strategią. Istniejące obecnie jednostki działają na ogół w izolacji lub łączą się poprzez więzy wytworzone przez swoich pracowników, rzadko jednak ściśle współpracują. Bardzo ważnym zadaniem *Centrum* byłoby więc tę współpracę zacieśnić i uczynić wydajną. Podniosłaby ona niewątpliwie rangę dydaktyk polonistycznych, ale też pozwoliłaby mieć realny wpływ na edukację polonistyczną i umożliwiłaby jej kształtowanie.

Zadania *Centrum* powinny być wielorakie. Przedstawione niżej propozycje należy uznać za przykładowe. Zestawienie to nie rości sobie pretensji do kompletności, a sam układ nie decyduje o hierarchii ważności. Wydaje się, że w początkowym okresie należałoby podjąć równoległe wiele działań. Zaczniemy od potrzeby ochrony istnienia poszczególnych jednostek. *Centrum* powinno reagować w przypadku każdej zapowiedzi ich likwidacji: rozwiązania lub połączenia z innymi, niemethodycznymi jednostkami, co również należy uznać za likwidację lub degradację jednostki metodycznej. Z pewnością nie będzie mieć wpływu na ostateczną decyzję, gdyż ta zależy od władz uczelni, sama reakcja zmusi je jednak do przemyślenia podejmowanego kroku. Podkreślić należy, że nawet brak studentów nie powinien być podstawą do rozwiązania jednostki. Zbudowanie później nowej nie będzie łatwe, a wcześniej czy później taka potrzeba zaistnieje. Nie chodzi nawet o ochronę pracowników naukowo-dydaktycznych i ich statusu, ale przede wszystkim o to, że nie stać już nas na utratę jakiegokolwiek pracowni, zakładu lub katedry. Jeśli, na przykład, zaprzestanie działalności łódzki Zakład, cały pas Polski Centralnej od Gdańska do Krakowa pomiędzy Poznaniem i Warszawą zostanie pozbawiony wpływu dydaktyki uniwersyteckiej na kształcenie szkolne. Kształceniem nauczycieli zajmą się w takiej sytuacji ośrodki, które – jak to ma również miejsce obecnie – są w stanie odpłatnie wypromować lub przekwalifikować nauczyciela w ciągu kilkudziesięciu godzin. Żadnego pedagoga nie można w ten sposób ukształtować, a polonisty tym bardziej.

Brak ośrodka, który kształciłby nauczycieli na potrzeby regionu, jest bardzo niepożądany z innego jeszcze powodu. Istniejące jednostki uwzględniają specyfikę językową, kulturową i historyczną obszaru, na którym istnieją. Tej wiedzy, przekazywanej studentom nawet nieświadomie, poprzez odwołania i przykłady tego, co wykładowcy jest znane, nie zapewnią inne, choćby najlepsze uczelnie. Już tylko z czysto kulturowo-socjologicznego punktu widzenia pracownicy uczelni krakowskich, na przykład, posiadają znacznie mniej wiedzy o Łodzi i regionie łódzkim niż pracownicy uczelni łódzkich o Krakowie i jego okolicach. Z pewnością też wykładowcy obu uczelni niewiele wiedzą o potrzebach i historii ziemi szczecińskiej lub olsztyńskiej.

Kolejnym celem działalności *Centrum* byłoby ustalenie poprzez Zespół Koordynacyjny potrzeb i problemów badawczych, które należy jak najszybciej podjąć (o zadaniach dalej). Podporządkowanie konkretnym potrzebom oraz wspólny, wzmocniony wysiłek powinny się przekładać na szybsze budowanie współcze-



snej szkolnej dydaktyki polonistycznej. Pokłosia konferencji byłyby poddawane kolejnym obróbkom: teoretyczne – dalszym rozważaniom, praktyczne trafiałyby poprzez jednostki metodyczne lub platformę edukacyjną (o której dalej) jako pomoce dla nauczycieli. *Centrum* mogłoby również inicjować realizowane przez uczelniane jednostki metodyczne przy współpracy z nauczycielami badania, które później byłyby przedmiotem konferencyjnych rozważań. Planowanie i zlecenie organizacji konferencji nie oznacza odgórnego ich przydzielania. Przypomnijmy: w założeniu Zespół Koordynujący tworzyć mają kierownicy jednostek metodycznych i to oni ustalaliby harmonogram konferencji oraz organizatorów. Nie oznacza też, że poszczególne ośrodki nie mogłyby organizować własnych spotkań naukowych. Proponowane rozwiązanie ma inny jeszcze walor. Zwróćmy uwagę, że pozwoliłoby lepiej wykorzystać możliwości, jakie daje formuła kongresu Kongresowi Dydaktyki Polonistycznej. W obecnym kształcie jest on w zasadzie jedną z konferencji lub świętem dydaktyki polonistycznej. Organizowany rzadziej mógłby stać się opiniotwórczym forum dyskusyjnym, podsumowującym osiągnięcia minionego okresu.

Ważnym zadaniem *Centrum* byłoby stworzenie platformy edukacyjnej oferującej różnorodne materiały dla polonistów oraz uczniów. Platforma organizowałaby również i zamieszczała pomoce dla dzieci z doświadczeniami migracyjnymi<sup>10</sup> lub pozwalała nawiązywać różnorodną współpracę ze szkołami polonijnymi na świecie<sup>11</sup>. Wreszcie – zaletą istnienia Uniwersyteckiego Centrum Badań Szkolnej Dydaktyki Polonistycznej byłaby możliwość występowania przez nie o dodatkowe środki finansowe lub pomoc w staraniach o granty.

Spodziewanymi efektami pracy *Centrum* byłyby między innymi: zwrócenie uwagi na potrzebę istnienia odmiennych od ogólnie przyjętych w uniwersytetach norm pracy charakterystycznych dla uczelnianych jednostek metodycznych oraz na specyfikę ich działania. Powinno się to przyczynić do ponownego, na innych prawach ich zaistnienia w środowisku naukowym, uświadomienia prowadzenia przez nie badań nad polonistyką szkolną, a w konsekwencji rozwój tychże jednostek. Bardzo ważne byłoby również uzyskanie wpływu na reformy szkolnej polonistyki oraz nawiązanie szerokiej współpracy z nauczycielami i włączenie ich w badania. To z kolei przyczyniłoby się do przywrócenia rangi szkolnej dydaktyce polonistycznej, podniesienia poziomu nauczania przedmiotu *język polski*, wzrostu rangi nauczycieli polonistów w kształceniu ogólnym i wreszcie uzyskania rzeczywistego znaczenia języka polskiego jako najważniejszego przedmiotu w szkole. W konsekwencji powinno nastąpić przywrócenie dydaktyce polonistycznej i dydaktyce w ogóle rangi nauki.

<sup>10</sup> J. Fiszbak, *O potrzebach uczniów z doświadczeniem migracyjnym z perspektywy szkolnego polonisty*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” nr 3854, „Kształcenie Językowe” nr 16 (26), red. K. Bakula, Wrocław 2018, s. 29–43.

<sup>11</sup> J. Fiszbak, *O potrzebie i możliwości integracji młodzieży polskiej i polonijnej za pomocą nowych mediów* [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy – koncepcje – perspektywy*, t. 6: *Języki i kultury w kontakcie*, red. J. Malejka, Katowice 2018, s. 289–305.

Przejdźmy teraz do problemów, które powinny stać się przedmiotem zainteresowania metodyków uniwersyteckich, oraz potrzeb szkoły i polonistyki szkolnej. Najważniejszym bodaj zadaniem jest określenie zmian, jakim uległa specyfika życia szkoły w ostatnim ćwierćwieczu, ponieważ wiedza ta będzie wpływać na organizowanie pracy szkoły i nauczycieli poszczególnych przedmiotów. To, że w życiu społecznym nastąpiły daleko idące zmiany, jest oczywiste. To samo zauważamy również w przypadku szkoły jako instytucji społecznej. Można jednak zastanawiać się, czy rzeczywiście wiemy, jakie zmiany w niej nastąpiły i czego one dotyczą. Bez ich określenia niemożliwe jest zbudowanie prawidłowych, satysfakcjonujących uczniów, rodziców i nauczycieli norm życia szkolnego, zapewniających prawidłowy i pożądaný rozwój młodzieży.

Powołując do życia szkołę [pisze Aleksander Nalaskowski], niesłusznie zakładałem, że będzie ona trwać w niezmiennym kształcie pedagogicznym [...]. Nie przewidziałem, że w coraz większym stopniu (nawet do gimnazjum) będziemy przyjmować młodzież już w pewnym stopniu ukształtowaną, z nawykami, wypracowaną w miarę klarowną strategią postępowania w szkole, poza nią, w domu i z własnym stosunkiem do otaczającego świata<sup>12</sup>.

Z takiej sytuacji wynikają określone konsekwencje dla pracy wychowawczej szkoły, ponieważ musi ona uwzględniać bagaż doświadczeń uczniów. Czy jednak problem ten został w ogóle zauważony, czy też nadal nauczyciele postępują tak, jakby otrzymywali materiał uczniowski charakteryzujący się pojemnym określeniem *tabula rasa*? Można też zapytać, jaki związek zachodzi między owym, zauważonym przez A. Nalaskowskiego, ukształtowaniem uczniów a ich brakiem kompetencji szkolnych przewidzianych dla określonej klasy i co z tego wynika?

Zmiany specyfiki życia szkoły dotyczą spraw tak istotnych, jak cel szkolnej nauki w oczach uczniów, rodziców i nauczycieli, potrzeba istnienia organizacji szkolnych oraz kół zainteresowań, wycieczek i ich form, uprawiania w szkole sportu, egzekwowania regulaminu szkoły, po współpracę rodziców ze szkołą i nauczycielami. Obejmują jednak również problemy pozornie mało istotne. A. Nalaskowski zwrócił uwagę, że kameralność szkoły może być wadą dla dziewcząt, które wchodząc w wiek dorastania, potrzebują obecności większej grupy chłopców, z którymi mogłyby zawierać przyjaźnie i budować bardziej intymne relacje<sup>13</sup>. Jeśli zwrócimy uwagę na atomizację życia społecznego, to problem okaże się dość istotny nie tylko dla miejsca kształtowania się pierwszych związków uczuciowych, ale w ogóle dla kontaktów rówieśniczych. Czy współczesna szkoła z jej ograniczeniami odpowiada na te potrzeby? Zwróćmy uwagę na inne jeszcze zmiany. *Szkoła Laboratorium* A. Nalaskowskiego i jej podobne, z jasno określonymi i konsekwentnie przestrzeganymi zasadami funkcjonowania, z pewnością nie przeżywała takich problemów, jakie były doświadczeniem wielu szkół publicznych. Dyrektor jednego z łódzkich liceów przegrał w sądzie sprawę z uczniem, który zażądał dla siebie, jako osoby

<sup>12</sup> A. Nalaskowski, *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*, Kraków-Warszawa 2017, s. 111.

<sup>13</sup> Tamże, s. 110.

pełnoletniej, palarni. Przyzwalanie na korzystanie z praw nieprzysługujących nawet dorosłym, a równocześnie obarczanie nauczycieli odpowiedzialnością za uczniów prowadzi z kolei do patologii życia szkolnego. Pełnoletni w świetle prawa uczeń może sam usprawiedliwić swoją nieobecność (takiego przywileju nie mają jego rodzice, nauczyciele ani nawet dyrektor szkoły), równocześnie jednak nauczyciel musi odebrać od rodziców zgodę na jego samodzielny powrót do domu po wycieczce lub czekać na nich, jeśli takiej zgody nie odebrał, a ci się spóźniają. To tylko niektóre problemy. Część z nich zostanie rozwiązana na drodze prawnej, najpierw jednak muszą być zauważone i opisane. Odpowiedź na pytanie o kształt i potrzeby współczesnej szkoły mogłaby być jednym z priorytetowych zadań *Centrum*, podobnie jak ustalenie przejawów patologii życia szkolnego i sposobów przeciwdziałania im. Powyżej zarysowano zaledwie kilka problemów, a istnieje również wiele innych, nie mniej istotnych, na przykład: co zrobić, by rodzice przestali posyłać dzieci na korepetycje lub zapewniać im kształcenie poza szkołą, skoro w szkole istnieje odpowiedni przedmiot?<sup>14</sup> Podkreślić również należy, że tempo zmian wymaga nieustannego monitorowania przemian zachodzących w życiu szkoły.

Z określonej lub niedookreślonej sytuacji życia szkolnego wynikają konsekwencje dla pracy nauczycieli konkretnych przedmiotów; nas interesować będzie tylko polonista. Bardzo ważnym zadaniem jest odpowiedź na pytanie, czego potrzeba współczesnemu nauczycielowi języka polskiego oraz w jaką wiedzę i umiejętności należy go wyposażać. Jest to również pytanie o koncepcję kształcenia polonistów. Wobec tradycyjnie stawianych szkolnej polonistyce oczekiwań formacyjnych, a także ze względu na zmiany w postrzeganiu humanistyki w społeczeństwie i języka polskiego jako przedmiotu w szkole okaże się, że na te pytania nie jest łatwo odpowiedzieć, a przecież mają one fundamentalne znaczenie dla nauczycieli akademickich zajmujących się kształceniem nauczycieli. Nawet jeśli uznamy, że zadaniem języka polskiego jest tylko rozwinięcie sprawności językowych ucznia, wyposażenie go w podstawowe wiadomości o języku jako narzędziu porozumiewania się, o języku jako tworzywie literatury, literaturze jako jednej z dziedzin kultury oraz wprowadzenie w kulturę dawną i współczesną, to nawet takie uproszczone spojrzenie okaże się mało przydatne dla określenia potrzeb, wiedzy i umiejętności niezbędnych poloniście.

Ukończenie filologii polskiej [pisze Anna Ślusarz] wydaje się dziś dla szkolnego polonisty niewystarczające, trudno też przewidzieć kierunki przemian literatury i kultury w najbliższych latach. W dobie konwergencji mediów niezbędny wydaje się warsztat komparatysty. Uzupełnienie historycznoliterackiego toku dominującego podczas studiowania filologii polskiej i zbliżenie się strategii komparatystycznych uczyłoby studentów specjalności nauczycielskiej wykorzystania potencjału kultury popularnej, multimediów i przekazów digitalnych do pogłębiania rozumienia literackiej klasyki, nowych form literatury i złożoności współczesnej kultury<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> A. Nalaskowski odnotował upowszechniające się zjawisko: zwrócenie wagi na niedociągnięcia ucznia spowodowało zamiast przypilnowania go natychmiastowe zorganizowanie mu korepetycji. Zob. tamże, s. 111.

<sup>15</sup> A. Ślusarz, *Dydaktyka polonistyczna jako komparatystyka* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, współpraca D. Jagodzińska, A. Zok-Smoła, Katowice 2016, s. 283.



Autorka tych słów proponuje więc inny system kształcenia i podyplomowe studia nauczycielskie.

Ważnym zadaniem jest również odniesienie się do standardów kształcenia nauczycieli i uczynienie ich realnymi. Wydaje się, że niektóre z proponowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego powinny znaleźć się raczej w zestawie pożądanых cech nauczyciela albo w zespole cech idealnego absolwenta kursu niż w zestawie standardów kształcenia. Na przykład w Rozporządzeniu Ministra z dnia 17 stycznia 2012 r. określającym te standardy w części I.1. w punkcie 4. czytamy:

Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent [...] wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów

a w punkcie 6.:

charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności<sup>16</sup>.

Wymagań zapisanych w punkcie 4. raczej nie da się sprawdzić w taki sposób, by można było stwierdzić, czy rzeczywiście zostały przez kandydata do zawodu nauczyciela osiągnięte; nie będziemy tu rozpatrywać problemu „wykazania umiejętności uczenia się” na tym etapie kształcenia. Natomiast wymagania występujące w punkcie 6. to zespół cech idealnego absolwenta, których na studiach wykształcić raczej się już nie da; można je co najwyżej pielęgnować, podsycać, ukazywać, jak ważne są w pracy z uczniem. Podobne uwagi nasunie lektura innych zapisów tego rozporządzenia.

Zwrócić należy również uwagę na inne problemy. Po 1998 roku nastąpiło rozchwianie istniejącego dotąd szkolnego systemu kształcenia polonistycznego, a w ciągu ostatnich dwudziestu lat nie wypracowano mimo wielu propozycji pożądanej koncepcji kształcenia językowego, literackiego i kulturowego (w tym rozpatrzenia koncepcji kształcenia w duchu narodowym), które organizowałyby kształcenie polonistyczne. Być może wpływ na tę sytuację wywierają nieustanne zmiany zachodzące w życiu społecznym, narzucające różne spojrzenia na potrzeby szkolnej polonistyki oraz dążenie do jej unowocześnienia. Dużo wysiłku metodycy uniwersyteccy poświęcają problemom włączenia technologii cyfrowych w służbę polonisty, aplikacji nowych metodologii literaturoznawczych i językoznawczych na grunt polonistyki szkolnej, nadaniu nowego wymiaru treściom znajdującym się tradycyjnie w sferze zainteresowań dydaktyki polonistycznej i dydaktyki w ogóle. Nie sposób wymienić tu wszystkich przedsięwzięć. Wspomnijmy więc niektóre konferencje w ostatnich latach: „Literatura współczesna i najnowsza w edukacji polonistycznej. Analizy i (re)interpretacje” (Rzeszów 2016), „Język a eduka-

<sup>16</sup> *Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, s. 2, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf> [14.08.2019].

cja 5: Uczenie języka ojczystego w czasach (po)nowoczesnych” (Opole 2016), „Edukacja polonistyczna – metamorfozy” (Lublin 2016), „XVII Jesienna Szkoła Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego: Dydaktyki języków narodowych w Europie Środkowej. Metodyka i komparatystyka” (Kraków 2016)<sup>17</sup>, „Przestrzeń i czas w lekturze – lektura przestrzeni i czasu” (Rzeszów 2017), „Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej” (Katowice 2017), „III Kongres Dydaktyki Polonistycznej: Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość” (Lublin 2017), „Jesienna Szkoła Dydaktyków: Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej” (Kraków 2018), „Ocenianie szkolne «na cenzurowanym». Czynności wartościowania i oceniania w procesie kształcenia humanistycznego” (Lublin 2018). Konferencje te to ogromny wysiłek ich organizatorów i uczestników, a przecież nie wymieniono tu wszystkich prac podejmowanych przez metodyków akademickich. To wszystko jednak nie przekłada się lub przekłada w niewielkim stopniu na zmiany w praktyce szkolnej<sup>18</sup>. Omówiona wcześniej koordynacja działań konferencyjnych, która miałaby być podjęta przez *Uniwersyteckie Centrum Badań Szkolnej Dydaktyki Polonistycznej*, czyniłaby te wysiłki – jak się wydaje – bardziej wydajnymi. Dziś kończą się one w połowie drogi: są zainicjowane, ich efekty zostają szybko opracowane i podane do publicznej wiadomości, po czym następuje ich zamknięcie i zawieszenie w próżni – w niewielkim stopniu trafiają do szkoły.

Organizatorzy jednej z wymienionych wyżej konferencji<sup>19</sup> zaproponowali rozważenie dobrze już rozpoznanego i obrosłego w literaturę oceniania<sup>20</sup>. Zamyśl jest słuszny, ponieważ ciągle budzi ono wiele problemów, poczynawszy od uczynienia go sprawiedliwym, kończąc na stosunku uczniów do ocen szkolnych i ich odpowiedzialności za własne uczenie się. Ponownego i pilnego rozpatrzenia wymagają jednak również inne, znane kategorie dydaktyczne, choćby cele, metody i zasady kształcenia językowego, literackiego i kulturowego, uzależ-

<sup>17</sup> Pokłosia niektórych wymienionych w tekście konferencji ukazały się w tomach, np.: *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*, t. 1: *Analizy i (re)interpretacje*, red. E. Mazur, t. 2: *Interpretacje, konteksty, wartości*, red. U. Kopeć, Rzeszów 2017; *Język a edukacja 5. Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, Opole 2017; *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017.

<sup>18</sup> J. Fiszbak, *Polonistyka szkolna w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych...*

<sup>19</sup> „Ocenianie szkolne «na cenzurowanym». Czynności wartościowania i oceniania w procesie kształcenia humanistycznego”, konferencja organizowana przez Zakład Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej UMCS w Lublinie we wrześniu 2018 r.

<sup>20</sup> Przypomnijmy choćby klasyczną już pracę Saturnina Racinowskiego (tenże, *Problemy oceny szkolnej*, Warszawa 1966), publikacje Bolesława Niemierki (np. tenże, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1999) lub interesujące (z pominięciem infantylnych: nacobezu i OK) ocenianie kształtujące (np. *Ocenianie kształtujące. Dzielimy się tym, co wiemy*, z. 1: *Cele lekcji*, red D. Sterna, A. Dojer, [https://www.google.pl/search?q=Danuta++Sterna&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe\\_rd=cr&dcr=0&ei=riNVWqiFA4OIX8HvMQ](https://www.google.pl/search?q=Danuta++Sterna&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=riNVWqiFA4OIX8HvMQ); *Ocenianie kształtujące. Dzielimy się tym, co wiemy*, z. 2: *Nacobezu*, red D. Sterna, A. Dojer, [http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/zeszyt\\_dzielmly2\\_-\\_nacobezu.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/zeszyt_dzielmly2_-_nacobezu.pdf) [14.08.2019].

nione przecież od koncepcji nauczania, a także zmieniających się warunków i potrzeb kształcenia. Może jednak taki stan ze względu na bezustanne zmiany zachodzące w życiu społecznym będzie już charakterystyczny dla dydaktyki polonistycznej i należałoby się na tę ewentualność przygotować oraz wypracować odpowiednie strategie działania?

Równie ważne dla pracy ucznia i nauczyciela jest rozpatrzenie koncepcji podręcznika do języka polskiego w zakresie wszystkich treści przedmiotowych. Należy zastanowić się, czy w ogóle istniejąca na rynku liczba kilkunastu podręczników do jednego przedmiotu to dobre rozwiązanie oraz w jakim stopniu korzystna jest/będzie z praca e-podręcznikiem? Konieczne też trzeba zwrócić uwagę, że podręczniki dla ucznia były ostatnimi laty i są, niestety, nadal obudowywane wywołującymi inercję zawodową szczegółowymi materiałami pomocniczymi, oferowanymi poza oficjalnym obiegiem przez wydawnictwa podręcznikowe tym nauczycielom, którzy wybiorą ich produkty. Bywa, że podręcznik jest interesujący, ale oferowane pomoce, nieznanie ministerialnym recenzentom, plasują się na poziomie co najwyżej przeciętnym. Nie rozwijają nauczycieli, nie dostarczają wiedzy poszerzającej dotychczasową, wyręczają natomiast w zawodowych czynnościach, na przykład w planowaniu pracy, a korzystający z nich pedagodzy nie zastanawiają się nawet, czy są one odpowiednie dla ich uczniów.

Konieczne również należy zwrócić uwagę na obniżenie progu dorosłości współczesnych Polaków<sup>21</sup>: absolwent szkoły średniej (dwudziestolatek) na ogół nie jest w pełni ukształtowanym emocjonalnie dorosłym człowiekiem zdolnym do wzięcia odpowiedzialności za siebie i innych, na co wpływ mają przemiany społeczno-ekonomiczne, ale też kształcenie i wychowanie. Nie dziwimy się już tej niedojrzałości, jednak problem dotyczy przecież nie tylko tej grupy wiekowej: zdecydowanie mniej uwagi poświęcamy przygotowaniu uczniów do podjęcia pracy na określonym poziomie edukacyjnym, a stosujemy wobec nich takie same wymagania, jak wobec ich rodziców i dziadków, gdy byli w ich wieku. Tymczasem już nauczyciele nauczania początkowego zauważają mniejszą gotowość swoich uczniów do pracy, co wynika z braku pożądanego w szkole, a wypracowywanych w domu nawyków, oraz inną ich wiedzę o życiu niż ta, którą posiadali uczniowie jeszcze dekadę wcześniej. Już w latach dziewięćdziesiątych zdarzały się uczniom klas 1–3 wypowiedzi świadczące o niewielkiej wiedzy ogólnej o świecie, na przykład, że mleko daje sklep w woreczkach foliowych. Inne były również ich doświadczenia: przejażdżka tramwajem dla niemałej grupy uczniów stawała się większą atrakcją niż pobyt w ZOO lub w kinie. Dotyczyło to dzieci dowożonych do szkoły samochodami.

<sup>21</sup> Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Kraków 1997; K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, red. M. Boni, Warszawa 2011; M. Filipiak, *Młodzież – próba definicji* [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*, red. H. Kwiatkowska, M. Filipiak, Lublin 2009.

Na koniec już tylko zasygnalizujemy konieczność wypracowania koncepcji edycji lektur szkolnych oraz sposobów nauczania i włączania dzieci z doświadczeniem migracyjnym w pracę na lekcji języka polskiego. Wydawanie lektur szkolnych jest przedsięwzięciem dochodowym, toteż na rynku księgarskim znajdziemy po kilka propozycji tego samego utworu, wydanych w bieżącym roku lub w latach ubiegłych, z ilustracjami lub z samym tylko tekstem, za to z opracowaniami i streszczeniami – pomocami utrudniającymi pracę nauczycielom, zniechęcającymi uczniów do czytania i ograniczającymi ich rozwój<sup>22</sup>. Brakuje natomiast takich wydań, które ułatwiałyby rozumienie tekstu stosownymi objaśnieniami i opracowaniem wprowadzającym w lekturę, ukazującym jej konteksty, dostosowanym do poziomu nauczania i wieku odbiorcy. Palącym problemem jest również wypracowanie strategii postępowania z uczniami z doświadczeniem migracyjnym. Dotychczasowe propozycje pochodzą głównie od polonistów glottodydaktyków, nie ułatwiają one jednak i nie organizują pracy polonistom szkolnym, jeśli tacy uczniowie znajdą się pod ich opieką. Poza tym w nauczaniu języka polskiego jako ojczystego obowiązują, co oczywiste, inne strategie nauczania niż realizowane w nauczaniu języka polskiego jako drugiego lub obcego<sup>23</sup>.

Niniejsze rozważania zaczęliśmy od rozpatrzenia sytuacji uniwersyteckich jednostek metodycznych, by przejść do potrzeb polonistyki szkolnej, uświadamiając potrzebę współpracy w ich rozwiązywaniu. Takie ujęcie pozwoliło ukazać ścisłą zależność między polonistyką szkolną a pracownikami, zakładami lub katedrami metodyki/dydaktyki języka i literatury polskiej, działającymi w uniwersytetach, na potrzebę istnienia tych jednostek oraz zapotrzebowania na ich pracę. Nietetyczne jednostki naukowe mogą te działania wspomóc, ale ich nie zastąpią. Nie wszystkie problemy, które powinny być przedmiotem zainteresowań, obserwacji i badań zostały w rozważaniach zasygnalizowane. Pominęliśmy choćby tak ważne symptomy zaburzeń skuteczności nauczania, jak notowane od dawna zmniejszenie zainteresowania literaturą wśród młodzieży oraz drastyczne obniżenie kompetencji językowych absolwentów szkół średnich. Liczba zadań stojących przed akademickimi metodykami jest bardzo duża. Wymaga ponadto nie tylko wzmoczonego wysiłku, ale też długofalowych działań, co powoduje, że powołanie do życia *Uniwersyteckiego Centrum Badań Szkolnej Dydaktyki Polonistycznej* (lub analogicznego tworu o innej nazwie) wydaje się nie tylko potrzebne, ale i niezbędne.

<sup>22</sup> Por. A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, na stronie księgarni internetowej bonito.pl.

<sup>23</sup> W konferencji nt. „Edukacja wobec migracji. Język – kultura – tożsamość”, która odbyła się we wrześniu 2017 r. w Krakowie, uczestniczyli przede wszystkim glottodydaktycy i nauczyciele języka polskiego jako drugiego lub obcego. Przedmiotem konferencji organizatorzy chcieli uczynić rozważania nad zjawiskami migracyjnymi zmieniającymi charakter polskiej szkoły. Należy się jednak zastanowić, czy rzeczywiście i na ile takie zjawisko występuje oraz w jakim nasileniu.

## Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M., *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Kraków 1997.
- Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017.
- Filipiak M., *Młodzież – próba definicji* [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*, red. H. Kwiatkowska, M. Filipiak, Lublin 2009.
- Fiszbak J., *O potrzebach uczniów z doświadczeniami migracyjnymi z perspektywy szkolnego polonisty*; artykuł zgłoszony do czasopisma „Acta Universitatis Wratislaviensis”, „Kształcenie Językowe”.
- Fiszbak J., *O potrzebie i możliwości integracji młodzieży polskiej na świecie za pomocą nowych mediów* [w:] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy – koncepcje – perspektywy*, t. 6: *Języki i kultury w kontakcie*, red. J. Malejka, Katowice 2018, s. 289–305.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, przeł. K. Makaruk, Warszawa 2008, „Biblioteka Myśli Współczesnej”.
- Jazownik L., *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1–2, Zielona Góra 2001.
- Język a Edukacja 5. Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, Opole 2017.
- Kulczycka-Saloni J., *Jan Zygmunt Jakubowski, żołnierz, więzień Oświęcimia, historyk literatury polskiej*, „Notatki Płockie” 1976, nr 21/5–88, s. 29–32.
- Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*, t. 1: *Analizy i (re)interpretacje*, red. E. Mazur, Rzeszów 2017.
- Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*, t. 2: *Interpretacje, konteksty, wartości*, red. U. Kopeć, Rzeszów 2017.
- Młodzież 2010. Opinie i diagnozy nr 19*, CBOS, Warszawa 2011.
- Młodzież 2013*, CBOS, Warszawa 2014.
- Nalaskowski A., *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*, Kraków–Warszawa 2017.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1999.
- Ocenianie kształtujące. Dzielimy się tym, co wiemy*, z. 1: *Cele lekcji*, red. D. Sterna, A. Dojer, [https://www.google.pl/search?q=Danuta++Sterna&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe\\_rd=cr&dcr=0&ei=riNVWqiFA4OIX8HvMQ](https://www.google.pl/search?q=Danuta++Sterna&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=riNVWqiFA4OIX8HvMQ) [16.01.2018].
- Ocenianie kształtujące. Dzielimy się tym, co wiemy*, z. 2: *Nacobezu*, red. D. Sterna, A. Dojer, [http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/zeszyt\\_dzielmy2\\_-\\_nacobezu.pdf](http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/zeszyt_dzielmy2_-_nacobezu.pdf) [16.01.2018].
- Racinowski S., *Problemy oceny szkolnej*, Warszawa 1966.
- Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf> [16.01.2018].
- Ruszczakowa H., *Z historii metodyki nauczania języka polskiego jako przedmiotu kierunkowego na Uniwersytecie Łódzkim (1946–1985)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2007, 9.
- Szafranec K., *Młodzi 2011*, red. M. Boni, Warszawa 2011.
- Ślósarz A., *Dydaktyka polonistyczna jako komparatystyka* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, współpraca D. Jagodzińska, A. Zok-Smoła, Katowice 2016.
- Zacharska J., *Jan Zygmunt Jakubowski*, „Biuletyn Polonistyczny” 1976, nr 19/1 (56) s. 94–96; on-line: [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Biuletyn\\_Polonistyczny/Biuletyn\\_Polonistyczny-r1976-t19-n1\\_\(59\)/Biuletyn\\_Polonistyczny-r1976-t19-n1\\_\(59\)-s94-96/Biuletyn\\_Polonistyczny-r1976-t19-n1\\_\(59\)-s94-96.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Biuletyn_Polonistyczny/Biuletyn_Polonistyczny-r1976-t19-n1_(59)/Biuletyn_Polonistyczny-r1976-t19-n1_(59)-s94-96/Biuletyn_Polonistyczny-r1976-t19-n1_(59)-s94-96.pdf) [16.01.2018].



## **Problems, needs and objectives of the academic methodological units (voice in discussion)**

### Abstract

The author focuses on academic methodological units' problems of teaching Polish language and its literature, as well as on the problems of Polish language subject at schools. She proves a strong dependence between the two, which results in their mutual either development or regress.

Decline in importance of Polish language subject at schools had a negative influence on performance of academic methodologists. The author emphasises the need for proper cooperation between methodological units around Poland and presents how it should be conducted. She also introduces problems in which cooperating methodologists should be interested. The result of the cooperation shall be both reinstating didactics to its rank of science and enhancing the education level of Polish language at schools.

**Keywords:** methodology, Polish language at schools; methodology of Polish language teaching, methodology of teaching Polish literature, methodological academic education