

Jolanta NOCON
Uniwersytet Opolski

Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego

Abstract:

Current issues and dilemmas in the linguo-didactics of the Polish language

The modern linguo-didactics, which concentrates on the theory and practice of teaching Polish as the first (native) language, needs to consider numerous issues connected with the constantly evolving state of linguistic education at the dawn of the 21st century. The article presents an overview of the most vital changes in the following contexts: the external general context (e.g. postmodernity, globalization, media diversity, informatization, technopoly); the subject-matter general context (e.g. expansion of the spoken and colloquial language, the dominance of the culture of image over the culture of word); the internal general context (including the curriculum and organizational reform of the Polish school); the internal subject-matter context (new ideas for the Polish language didactics), which have a significant impact on the in-class linguistic education and the linguo-didactics as such. The following sections present the basic dilemmas faced by linguo-didactics: how to reconcile the person-oriented perspective on linguistic education with its object; to what extent should the traditional language didactics be adapted to the new tasks set before the school subject entitled 'Polish language' or whether an entirely new theory of teaching should be devised; is designing the so-called codes of good practice enough to secure effective linguistic education or should didactic theories also be developed; and, finally, is it possible to integrate the linguistic education with literary education in a way that would prove functional and at the same time would safeguard the linguistic elements of the curriculum. Linguo-didactics also has to deal with the problem of the far-reaching commercialization of the publishing market and hence the low didactic quality of the large part of course books and auxiliary teaching materials.

Wprowadzenie

Celem artykułu jest wstępna diagnoza sytuacji, w jakiej znalazła się lingwodydaktyka języka polskiego w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku. Tekst będzie się koncentrował głównie na problemach edukacji językowej w zakresie języka polskiego jako ojczystego (pierwszego), które domagają się rozwiązania, oraz na dylematach ilustrujących złożoność współczesnego kontekstu lingwoedukacyjnego.

Lingwodydaktyka jest częścią dydaktyki języka polskiego (obok dydaktyki literatury i kultury) zajmującą się teorią i praktyką kształcenia językowego. To odpowiednik glottodydaktyki, która w tradycji dydaktycznej odnoszona jest wyłącznie do uczenia języków obcych i nie obejmuje szkolnego procesu akwizycji, rozwijania i doskonalenia kompetencji językowej i komunikacyjnej w języku ojczystym/pierwszym (mimo że, jak wykazują badania, procesy te przebiegają w podobny sposób).

W obszarze zainteresowań badawczych lingwodydaktyki znajdują się zarówno zagadnienia z zakresu tzw. nauki języka, czyli rozwijania i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych (mówienia, pisania, czytania i słuchania w języku ojczystym) oraz systemowej kompetencji językowej, jak i nauki o języku, tzn. wyposażania ucznia w wiedzę metajęzykową. Te dwa obszary kształcenia językowego są źródłem przedmiotowych problemów metodycznych i nieustających dyskusji na temat priorytetów w polonistycznej edukacji językowej.

1. Konteksty edukacyjne współczesnej lingwodydaktyki

Złożona i skomplikowana sytuacja lingwoedukacyjna, w jakiej znalazła się dydaktyka języka polskiego na początku XXI wieku, jest splotem przemian dokonujących się tak w świecie zewnętrznym, przede wszystkim kulturowych i cywilizacyjnych, jak i w uwarunkowaniach wewnątrzszkolnych. Ponieważ zmiany, o których mowa, mogą oddziaływać na lingwodydaktykę na dwa sposoby: pośrednio lub bezpośrednio, stąd zasadne wydają się wyróżnienie czterech grup czynników kontekstowych wpływających w jakiś sposób i w jakimś stopniu na proces kształcenia językowego na lekcjach języka polskiego: kontekst zewnętrzny ogólny, kontekst zewnętrzny przedmiotowy, kontekst wewnętrzny ogólny i kontekst wewnętrzny przedmiotowy.

Uwarunkowania zewnętrzne ogólne to przemiany cywilizacyjno-kulturowe, także społeczne i polityczne, których doświadcza świat na początku XXI wieku. Takie zjawiska i procesy, jak m.in.: ponowoczesność, globalizacja, komercjalizacja, multimedialność, rewolucja informatyczna i informacyjna, społeczeństwo sieci, technopol, terroryzm, także zdarzenia polityczne, np. upadek europejskich systemów totalitarnych (w XX w.) czy też przystąpienie Polski do Unii Europejskiej i do strefy Schengen powodują, że współcześnie człowiek żyje w diametralnie różnej rzeczywistości niż było to w XX wieku. Ta nowa rzeczywistość stawia nowe wymagania i rodzi nowe potrzeby, którym musi sprostać także nowoczesna, na miarę XXI wieku, edukacja. Jednym z jej najważniejszych zadań jest przygotowa-

nie pokoleń wstępujących do teraźniejszego i przyszłego życia,¹ stąd też konieczne stały się reformy systemów edukacyjnych, gdyż te zastane, tzw. tradycyjne, wypracowane na bazie szkoły pozytywistycznej, przestały spełniać oczekiwania i potrzeby współczesnego świata, „przeżyły się”.

Dla lingwodydaktyki najistotniejsze są te konsekwencje zmian dokonujących się w rzeczywistości zewnętrznej, które mają charakter językowo-komunikacyjny, tzn. wpływają na przekształcenia w strukturze kompetencji „okołojęzykowych” Polaków – skutkiem przemian cywilizacyjno-kulturowych jest kształtowanie się nowych potrzeb komunikacyjnych, nowych dyskursów i nowych konwencji zachowań językowych. W tak rozumianym zewnętrznym kontekście przedmiotowym zachodzą także procesy będące dla lingwodydaktyki prawdziwym edukacyjnym wyzwaniem. Najważniejsze z nich, o statusie kulturowym, to: ekspansja mówioności i stylu potocznego zamiast piśmienności i języka literackiego, język mass mediów jako wzorzec języka dla młodego pokolenia Polaków, kultura obrazu zajmująca miejsce kultury słowa², kultura popularna wypierająca kulturę elitarną, marginalizacja wartości humanistycznych, język narodowy w cieniu języka angielskiego będącego *lingua franca* współczesnego świata. Źródłem problemów edukacyjnych są też, i będą w coraz większym stopniu, procesy społeczne, np. migracje zarobkowe powodujące, że w polskich szkołach przybywa uczniów multilingwalnych, często o niskiej kompetencji językowo-komunikacyjnej w zakresie języka polskiego³.

Lingwodydaktyka nie może też pozostać poza sferą oddziaływania tych dyscyplin i subdyscyplin naukowych, które wzbogacają wiedzę o przebiegu procesów poznawczych oraz o ich biologicznych i psychicznych uwarunkowaniach, przede wszystkim neurolingwistyki i psycholingistyki (szczególnie, gdy rośnie liczba dzieci z najróżniejszymi zaburzeniami rozwoju mowy). Nowy problem edukacyjny to zmiany w mózgu spowodowane odmiennym przebiegiem percepcji elektronicznych tekstów ikonicznych i ikoniczno-werbalnych a precepcją linearnych, logicznie spójnych testów werbalnych, szczególnie tych długich. W tym kontekście kształcenie umiejętności odbioru tekstu w języku ojczystym (mówienia i słuchania) staje się jednym z najważniejszych zadań szkolnego kształcenia językowego.

Kontekst zewnętrzny przedmiotowy to także nowe koncepcje i teorie procesów edukacyjnych wypracowywane przez pedagogikę i dydaktykę ogólną, a szczególnie te, które znalazły swój wymiar w obowiązujących aktualnie dokumentach programowych szkoły, np. podmiotowość, dialogowość, holistyczny ogląd świata czy

¹ Drugim priorytetowym zadaniem szkoły jest transmisja dorobku wypracowanego przez ludzkość w toku dziejów, w tym także przekaz tradycji kulturowej.

² Więcej na te tematy z perspektywy lingwistyczno-edukacyjnej zob. np. A. Skudrzyk (2005), J. Warchała, A. Skudrzyk (2010).

³ Nie rozwijam szerzej tych zagadnień – poświęciłam im odrębny artykuł pt. *Edukacja polonistyczna w (szkole) XXI wieku – szanse i zagrożenia*, który zostanie opublikowany w tomie zawierającym teksty wygłoszone podczas V Kongresu Polonistyki Zagranicznej (Opole 2012).

też prymat wiedzy proceduralnej nad wiedzą deklaratywną. Dla lingwodydaktyki istotne są również dokonania glottodydaktyki, a szczególnie badania nad przebiegiem procesu akwizycji języka oraz doskonalenia i rozwijania kompetencji komunikacyjnych, nad czynnikami wspomagającymi i utrudniającymi ten proces oraz nad bardziej efektywnymi strategiami, metodami i technikami organizacji procesu uczenia się języka.

Ogólne uwarunkowania wewnętrzne współczesnej lingwodydaktyki to przede wszystkim reforma programowa i organizacyjna polskiej szkoły (początek jej wdrażania to rok szkolny 1999/2000), w tym najważniejsze dla tej reformy dokumenty – kolejne podstawy programowe kształcenia ogólnego: pierwsza, tzw. stara, z 1999 r. (znowelizowana w 2004 r.) i druga, tzw. nowa, z 2008 r., a także standardy egzaminacyjne (obowiązujące do momentu „wygaśnięcia” starej podstawy programowej). Reforma przyniosła nie tylko nową organizację szkolnictwa (w tym 3-letnie gimnazjum), ale również nowe myślenie o celach i zadaniach szkoły (z akcentem na tzw. kompetencje kluczowe), nowe powszechne egzaminy zewnętrzne oraz nowe programy przedmiotowe. Szczególne konsekwencje dla procesu nauczania – uczenia się miało uwolnienie rynku podręczników szkolnych (rezygnacja z jednego obowiązującego na terenie całego kraju podręcznika dla każdego przedmiotu w kolejnych klasach) oraz możliwość wyboru przez nauczyciela jednego z wielu alternatywnych programów nauczania. Wybór ten ma daleko idące implikacje – jest jednocześnie wyborem modelu dydaktyki przedmiotowej.

W wyniku reformy programowej zmienił się diametralnie kontekst wewnątrz przedmiotowy lingwodydaktyki, bo zmianie uległa koncepcja i struktura szkolnego kształcenia polonistycznego, w tym przede wszystkim kształcenia językowego (KJ).

W programie języka polskiego sprzed 1999 r. na edukację językową składały się dwa autonomiczne obszary kształcenia: nauka o języku, czyli tzw. gramatyka szkolna, obejmująca głównie wiedzę systemową o języku polskim, oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, których zadaniem było rozwijanie sprawności językowej w zakresie tworzenia własnej wypowiedzi. Z kolei drugi z wydzielonych obszarów KJ obejmował formy wypowiedzi (gatunki tekstu, które uczeń powinien czynnie przyswoić, tzn. nauczyć się tworzyć teksty w tych gatunkach) oraz ćwiczenia kształcące sprawność językową: słownikowo-frazeologiczne, gramatyczno-stylistyczne, kompozycyjne oraz ortograficzne, interpunkcyjne i ortofoniczne. *De facto* pierwszy poddział ćwiczeń w mówieniu i pisaniu miał za zadanie rozwijać kompetencję tekstotwórczą, a drugi kompetencję językową (choć terminy te w programie nie padają). Mimo zapisu w programie, że oba obszary KJ powinny być integrowane w procesie nauczania – uczenia się, w rzeczywistości proces kształcenia przebiegał równolegle.

W podstawie programowej z 1999 r. (2004 r.) KJ zostało zogniskowane wokół czterech sprawności komunikacyjnych: dwóch nadawczych – mówienia i pisanie

(rozwijanie i doskonalenie umiejętności tworzenia tekstów) i dwóch odbiorczych – słuchania i czytania (rozwijanie i doskonalenie umiejętności rozumienia tekstów). Z kolei o języku należało uczyć bez zbędnego teoretyzowania i naukowego definiowania w taki sposób, aby nabyta przez ucznia wiedza mogła wspomagać sprawności komunikacyjne – bardziej więc chodziło o naukę języka (rozwijanie i doskonalenie kompetencji językowej) niż o reprodukowalną abstrakcyjną wiedzę o systemie języka polskiego. Ta zamiana struktury i hierarchii celów KJ wymagała oczywiście zmiany metodyki.

Jeśli chodzi o najnowszą podstawę programową (z 2008 r.), to w zakresie KJ została ona zredagowana w duchu swojej poprzedniczki: czytanie i słuchanie znalazło się w tzw. obszarze I (*Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji*), a mówienie i pisanie w III (*Tworzenie wypowiedzi*)⁴. Największa zmiana dotyczyła nauki o języku, w pewnym sensie przywróconej jako wyraźnie zaznaczony segment kształcenia polonistycznego, ale pod nazwą *Świadomość językowa* – tak zatytułowany poddział został dołączony do każdego z trzech głównych obszarów treści kształcenia. Oznacza to, że w procesie edukacyjnym powinno się uczyć języka i o języku w powiązaniu z tekstem, a nie wyłącznie z systemem (zob. więcej J. Nocoń 2010).

Dynamiczne przeobrażenia dokonujące się od przełomu wieków w każdym z typów kontekstu powodują, że współczesna lingwodydaktyka stanęła przed koniecznością dookreślenia swoich celów i zadań oraz zhierarchizowania ich na nowo. Musi także poradzić sobie z wieloma problemami i rozstrzygnąć dylematy powstałe na styku tradycji dydaktycznej KJ i nowej sytuacji lingwoedukacyjnej. Trzeba przy tym pamiętać, że:

kontekst nie stanowi (...) jedynie pasywnego tła, lecz aktywnie wpływa na sposób widzenia (...) zagadnień oraz na proponowane i przyjmowane rozwiązania teoretyczne i praktyczne. Jego nieuwzględnienie, wynikające z nieznajomości, ograniczonego uświadomienia czy też świadomego pominięcia, może mieć negatywne skutki dla działalności edukacyjnej. Choć i branie go pod uwagę nie gwarantuje pełnego powodzenia. Edukacja to bardzo złożona działalność, niepoddająca się algorytmizacji. (S. Gajda 2010: 19)

Współczesna lingwodydaktyka zdaje się znajdować na rozdrożu, pomiędzy często skrajnymi tendencjami w dydaktyce języka oraz edukacyjnymi ideami (czasami wręcz doktrynami) narzuconymi jej przez kontekst. Najważniejsze z nich można opisać pytaniami-problemami wyboru: podmiot czy przedmiot? tradycja metodyczna czy nowa metodyka? integralność czy dualizm wewnątrzprzedmiotowy? jedna koncepcja dydaktyczna czy wiele? praktyka czy teoria? biznes czy misja? Są to pytania o wymiary i o jakość nie tylko KJ, ale w ogóle edukacji polonistycznej, przy czym niektóre z nich zdają się nie mieć, przynajmniej na dziś, rozwiązania, a inne, przy bliższym oglądzie, mogą okazać się problemami pozornymi.

⁴ Obszar II to *Analiza i interpretacja tekstów kultury*.

2. Podmiot a przedmiot edukacji językowej

Koncepcja podmiotowego i antropocentrycznego ukierunkowania procesów edukacyjnych, jedno z głównych założeń reformy programowej, przyniosła zmianę hierarchii między dwoma najważniejszymi parametrami wszelkich działań podejmowanych przez nauczyciela: ponad przedmiotem nauczania, tzn. treścią kształcenia (tym, co jest uczone) postawiła podmiot tego procesu, czyli ucznia (tego, kto jest uczony – kto się uczy). Opisane w najnowszej podstawie programowej cele, zadania i materiał nauczania przyjęły postać zoperacjonalizowanych czynności, które uczeń powinien opanować w trakcie nauki szkolnej. Zrealizowanie programu edukacyjnego zostało tym samym uwarunkowane nie tyle pojawieniem się określonych treści programowych na lekcji, ale doprowadzeniem do ich opanowania przez uczniów. Zatem we współczesnej szkole ważne jest nie to, co na lekcji robi nauczyciel, ale to, czego w efekcie tych działań uczą się jego uczniowie – nie samo nauczanie, ale nauczanie. Podmiotowość nie oznacza niedoceniań przedmiotu edukacji, bo przecież ucznia powinno się nauczyć czegoś. Chodzi tylko (czy może aż) o to, że trzeba nauczyć autentycznie, tzn. umożliwić i ułatwić każdemu uczniowi zdobycie nowej wiedzy o świecie oraz nabycie nowych umiejętności lub rozwinięcie sprawności już posiadanych (oczywiście na różnym poziomie, w zależności od możliwości np. intelektualnych ucznia).

Pogodzenie i uspojnienie obu perspektyw, podmiotowej i przedmiotowej, podczas KJ na lekcjach języka polskiego nie jest łatwe i stanowi prawdziwe wyzwanie dla współczesnej lingwodydaktyki. O ile z powodzeniem można wszystkich uczniów uczyć tego samego o języku w tym samym czasie i w ten sam sposób, o tyle nauka języka, tzn. rozwijanie i doskonalenie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej, w tym tekstotwórczej, ze swej natury takiemu ujednoliceniu procesu dydaktycznego się nie poddaje. Struktura tych kompetencji u każdego ucznia jest inna, niepowtarzalna i zindywidualizowana, bo rozwój językowy, będący efektem czy to celowych działań edukacyjnych, czy to socjalizacyjnych doświadczeń językowo-komunikacyjnych, przebiega u nich inaczej. W rezultacie poziom umiejętności językowo-komunikacyjnych w zakresie języka ojczystego w tej samej klasie jest bardzo zróżnicowany, a tzw. potrzeby edukacyjne zindywidualizowane – i to dotyczy w jednakowym stopniu wszystkich czterech kompetencji nadawczo-odbiorczych oraz kompetencji językowej.

W takiej sytuacji w każdej klasie organizacja procesu KJ, mimo skoncentrowania na tych samych zagadnieniach poznawczo-kształceniowych, powinna być choć trochę inna i być poprzedzona diagnozą autentycznych potrzeb edukacyjnych uczniów. Nauczyciel-polonista musi mieć świadomość, z czym nie radzą sobie jego uczniowie (w każdej klasie z osobna), i na te problemy poświęcać więcej czasu na lekcjach KJ. Nie może nauczania podporządkowywać abstrakcyjnemu, sztywnemu

i ujednoczonemu planowi-rozkładowi treści kształcenia. Proces dydaktyczny, jeżeli ma być efektywny, tzn. zapewniać, choćby minimalny, rozwój językowy każdego ucznia, powinien być elastyczny i dostosowany do potrzeb i możliwości rzeczywistych, a nie modelowych podmiotów edukacji językowej. Współczesna lingwodydaktyka jak na razie słabo sobie radzi z tym zadaniem. Brakuje m.in. systemowych badań nad stanem i przyrostem kompetencji językowo-komunikacyjnych w zakresie języka ojczystego w kolejnych latach nauki oraz nad ich uwarunkowaniami, takich chociażby, jak w glottodydaktyce (zob. np. A. Tabisz 2006). Indywidualizację procesu rozwijania i doskonalenia kompetencji językowo-komunikacyjnej w zakresie języka ojczystego utrudnia także m.in. brak podziału na grupy, jak to jest w przypadku nauczania języków obcych.

Idea podmiotowości wiąże się także z wyborem treści kształcenia, a przede wszystkim z pytaniem o relacje między przedmiotem szkolnym a dyscypliną macierzystą, w tym przypadku między KJ a współczesnym językoznawstwem (więcej na ten temat zob. J. Nocoń 2011).

Antypozytywistyczny przełom w edukacji, opierający się na założeniu, że człowiek wytworzył (i ciągle wytwarza, dezaktualizując przy tym część swoich wcześniejszych dokonań) tyle wiedzy, iż żaden system edukacyjny nie jest w stanie zapewnić pełnej jej transmisji, ustanowił prymat wiedzy proceduralnej nad wiedzą reproduktywną. Inaczej rozłożone zostały akcenty, co widać także w nauce języka ojczystego. Wiedza typu naukowego odsunięta została na plan dalszy – natłok informacji poznawczych i niemożność ich ogarnięcia powodują, że ważniejsze są obecnie takie umiejętności, jak poszukiwanie, rozumienie, przetwarzanie i stosowanie informacji niż pamiętanie i odtwarzanie faktów naukowych (dzisiaj łatwo dostępnych). Wydaje się jednak, że kształcone w szkole umiejętności muszą mieć pewne oparcie w tzw. „twardej” wiedzy typu naukowego. Trudno sobie wyobrazić rozwiązywanie abstrakcyjnych problemów czy też korzystanie ze specjalistycznych tekstów (chociażby podręcznikowych lub wyszukanych w źródłach internetowych) bez przyswojenia (ze zrozumieniem) podstawowych dla danej dyscypliny pojęć (już niekoniecznie terminów), bez opanowania w jakimś zakresie metajęzyka nauki oraz bez poznania paradygmatu naukowego myślenia i opisu świata jako alternatywy dla myślenia i opisu potocznego. Jak zrozumieć rzeczywistość, jeśli nie potrafi się jej nazwać?

Zmiana stosunku do potrzeby uczenia „twardej” wiedzy gramatycznej na lekcjach języka polskiego, szczególnie widoczna w pierwszej podstawie programowej, stała się przyczyną zapaści szkolnej nauki o języku polskim. Nie oznacza to, że w 1999 r. gramatyka została wyrzucona ze szkół, raczej chodziło o zmianę sposobu jej uczenia. Niestety, żadna z wypracowanych wówczas koncepcji metodycznych, w tym nauczania okazjonalnego i nauczania funkcjonalnego (zob. więcej J. Nocoń 2010), nie zyskała powszechnej akceptacji (pierwszej zarzucano zagubienie porządku systemu językowego, drugiej nadal nadmierny scjentyzm). Niekorzystną sytuację pogłębił brak zadań sprawdzających wiedzę systemowojęzykową na eg-

zaminach po kolejnych etapach edukacji. Problem nadal pozostaje nierozwiązany, mimo że w podstawie z 2008 r. próbuje się przywrócić w szkole ten obszar kształcenia polonistycznego – aby zasygnalizować, że chodzi nadal o niejęzykoznawcze uczenie o systemie języka ojczystego, posłużono się kategorią świadomość językowa. Problem tylko w tym, że dla nauczycieli kategoria ta jest niejasna, a jeszcze większy problem, to sposób organizacji procesu dydaktycznego, który miałby tę świadomość rozwijać. To kolejne wyzwanie dla lingwodydaktyki.

3. Tradycja metodyczna czy nowa metodyka

Po 1999 r. zachwiana została, i to mocno, stabilność metodyki językowej, która w ciągu XX wieku wypracowała strategie i metody organizacji procesu dydaktycznego dobrze przez szkołę przyswojone, sprawdzone w praktyce i z powodzeniem stosowane przez nauczycieli-polonistów. Każdy z poddziałów KJ miał własną teorię i praktykę nauczania, jednolitą i spójną, i autorytety dydaktyczne – autorów opracowań metodycznych i często także podręczników szkolnych, od których szkolni poloniści uczyli się, jak uczyć. Założenia całościowej koncepcji KJ, w tym przede wszystkim nauki o języku, opracował wybitny językoznawca Zenon Klemensiewicz (np. 1959), metodykę nauki o języku rozwinął Michał Jaworski (np. 1991), z kolei metodyki kształcenia sprawności językowej dotyczyły prace Józefa Bara (np. 1982), Anny Dyduchowej (np. 1988) i Marii Nagajowej (np. 1985), a metodyką ortografii i interpunkcji zajmował się Edward Polański (np. 1995).

Reforma programowa rozpoczęta na przełomie wieków zburzyła ten stabilny kontekst metodyczny, a istotne zmiany w strukturze treści nauczania oraz w hierarchii celów i zadań KJ postawiły przed lingwodydaktykami zajmującymi się tak teorią, jak i praktyką edukacji językowej zadanie opracowania koncepcji metodycznej(-ych) dostosowanej(-ych) do nowej rzeczywistości edukacyjnej. W takiej sytuacji można: albo spróbować wykorzystać tradycyjne strategie i metody KJ i dostosować je do nowych potrzeb, albo opracować całkiem nowe koncepcje metodyczne, albo też połączyć stare z nowym. Najgorsze rozwiązanie, ujawniające bezsilność edukacyjną, to zastosowanie tradycyjnych rozwiązań bez ich dostosowania do nowych zadań edukacyjnych.

Szczególny problem po 1999 r. sprawiło lingwodydaktyce wypracowanie narzędzi służących rozwijaniu wiedzy o języku i wiedzy (świadomości) językowej. W tej części KJ opracowana przez Jaworskiego koncepcja metodyczna, krytykowana zresztą już w latach 90-tych XX w., nie nadawała się do zastosowania. Do tego dochodziła konieczność powiązania nauki o języku z kształceniem kompetencji komunikacyjnych – tutaj doświadczeń nadających się do zastosowania było

jeszcze mniej (zob. np. H. Kurczab 1979), bo obowiązywała zasada niemal całkowitej autonomii szkolnej nauki o języku, której uczono na odrębnych lekcjach, z odrębnych podręczników, a uczniowie zapisywali notatki „z drugiej strony” zeszytu. Pewną szansą okazała się być opracowana jeszcze przed reformą koncepcja funkcjonalnego uczenia o języku (zob. J. Kowalikowa 2004), a prawdziwie nowatorską propozycją w dydaktyce KJ (zresztą także z ostatniej dekady XX w.) był komunikacyjny model KJ (zob. H. Mrazek 1999), który znalazł swoją egzemplifikację w serii krakowskich podręczników „To lubię!” i „Sztuka pisania” (autorstwa zespołu, którego liderem była/ jest Zofia Agnieszka Kłakówna).

Przeglądając współczesne podręczniki języka polskiego, ma się jednak wrażenie, że zastosowane w nich rozwiązania metodyczne są za każdym razem autorską kompilacją różnych teorii (także tych sprzed reformy), zwykle z akcentem na jedną z nich. Taka sytuacja jest możliwa, ponieważ reforma wprowadziła wspólną dla wszystkich podstawę programową, na bazie której mogą być tworzone różne programy nauczania (w tym autorskie) i różne podręczniki. Ta swoboda w pewnym sensie „rozregulowała” metodykę KJ – zburzona została harmonia i metodyczny ład sprzed reformy.

Wielość i różnorodność aktywizują, harmonia usypia, wyzwala rutynę – im więcej pomysłów na organizację procesu edukacyjnego, tym wydaje się lepiej dla nauczyciela, a przede wszystkim dla ucznia. Nauczyciel nie może jednak czuć się zagubiony, bo wówczas zaczyna stosować strategię bezrefleksyjnego odtwarzania na lekcjach najczęściej tego, co proponuje mu podręcznik i gotowe opracowania lekcji. To jest najgorszy z możliwych scenariuszy, bo proces edukacyjny zaczyna przebiegać niejako obok ucznia. Pytanie zasadnicze, czy z wielości metodyk wyłania się jakiś porządek dający się opisać jako pewien zbiór sprawdzonych, efektywnych teorii i praktyk edukacyjnych, zbiór ograniczony, bo trudno sobie wyobrazić kilkadziesiąt różnych a przy tym równorzędnych koncepcji. Wydaje się, że w tym momencie jednym z najważniejszych zadań dla lingwodydaktyki jest synteza rozproszonej praktyki edukacji językowej i zaprowadzenie teoretycznego ładu w panującym chaosie. Nie oznacza to oczywiście dążenia do wypracowania jednej „słusznej” koncepcji KJ, chodzi raczej o teoretyczne uporządkowanie stosowanej na lekcjach języka polskiego praktyki. Wspomniana synteza powinna także dać odpowiedź na pytania: na ile są to nowatorskie twórcze rozwiązania, a na ile powielane koncepcje sprzed reformy? jaki jest poziom ich dostosowania do nowych celów i zadań KJ? jaka jest świadomość teorii dydaktycznej autorów podręczników? czy widać teoretyczną podstawę proponowanych przez nich rozwiązań dydaktycznych?

Lingwodydaktyka powinna także w sposób systemowy, a nie jak dotąd wybiórczy, przyswoić dorobek glottodydaktyki i dostosować go do rozwijania i doskonalenia kompetencji językowo-komunikacyjnych w języku ojczystym. W świetle współczesnych badań psycho- i neurolingwistycznych teza o wyjątkowości procesu nauczania języka obcego wydaje się błędna, podobnie jak i przekonanie o nie-

przystawalności metodyki KJ w języku ojczystym do procesu szkolnej akwizycji języka obcego. Dzisiaj trzeba raczej szukać punktów stykowych i scalać obie dydaktyki: języka pierwszego i języka drugiego.

4. Dobra teoria – dobre praktyki

Organizacja procesu KJ w swym aspekcie praktycznym powinna opierać się na potwierdzonych badawczo teoretycznych koncepcjach dydaktycznych – ta zasada zdaje się jednak współcześnie nie zawsze obowiązywać. W modzie (jeśli tak można powiedzieć) są przede wszystkim tzw. dobre praktyki – takie są oczekiwania nauczycieli, których interesują przede wszystkim konkretne materiały pomagające im organizować proces edukacyjny: podręczniki, projekty lekcji, zbiory zadań i sprawdzianów, plany nauczania itp. To zapotrzebowanie starają się zaspokoić liczne wydawnictwa edukacyjne i tradycyjne czasopisma metodyczne, istnieją także platformy edukacyjne dla nauczycieli, na których zamieszcza się tego typu materiały. Zwykle autorami publikowanych opracowań metodycznych są nauczyciele dzielący się swoimi doświadczeniami z innymi nauczycielami. Nie ma w tym nic złego, ale powstaje zamknięty krąg, do którego np. nowa teoria dydaktyczna, nastawiona na zwiększenie efektywności kształcenia w jakimś obszarze, może się dostać tylko za pośrednictwem kreatywnego praktyka. Tymczasem przeglądając dostępne materiały metodyczne, ma się często wrażenie, że ich autorzy opanowali pewne heurystyki i powielają utrwalone wzorce i nawyki metodyczne na nowych treściach kształcenia, ale bez pogłębionej refleksji teoretycznodydaktycznej. W wielu wypadkach praktyka KJ zdaje się funkcjonować bez teorii lub obok teorii lingwodydaktycznej, doświadczenie (bezrefleksyjne?) stało się ważniejsze od badań edukacyjnych. Nie powinno więc dziwić, że szkolni poloniści ciągle nie potrafią sobie poradzić z niskim poziomem kompetencji tekstotwórczej swoich uczniów i to na wszystkich etapach edukacji (zob. wyniki egzaminów) – może stosowane przez nich dobre praktyki po prostu dobrymi nie są? Może trzeba zacząć uczyć inaczej?

Nowe propozycje powinny wyjść jednak nie od kreatywnych praktyków, ale z instytucji, których zadaniem jest prowadzenie badań i opracowywanie na ich podstawie teoretycznych koncepcji. To przede wszystkim naukowe jednostki akademickie – katedry i zakłady dydaktyki języka polskiego, z taką łatwością polikwidowane w wielu uczelniach.

Lingwodydaktyka akademicka w nikłym stopniu spełnia dziś swoje zadania teoretwo-riczne, można nawet powiedzieć, że jest w zapaści. Szkoła zdaje się nie potrzebować jej usług, wystarczają jej bowiem wydawnictwa edukacyjne, które stały się swoistymi autorytetami dla nauczycieli i przejęły także funkcję ośrodków teoretwo-ricznych, a raczej można co najwyżej mówić o tworzeniu konceptów metodycz-

nych, bo przecież żadne badania naukowe nie są tu prowadzone. Uczelnie ze szkołą łączy jedynie kształcenie przyszłych nauczycieli, a wydawane publikacje, organizowane konferencje naukowe i sympozja poświęcone problemom KJ funkcjonują głównie w obiegu zamkniętym, tzn. w środowisku dydaktyków akademickich i studentów specjalności nauczycielskiej. Stąd też to, czego się tych drugich uczy podczas studiów, często nie przystaje do rzeczywistej metodyki szkolnej, gdyż oparte jest na teoriach i koncepcjach przez szkołę nieprzyswojonych. Tymczasem lingwodydaktyka akademicka jest szkole potrzebna, tak jak glottodydaktyka wspierająca od lat nauczycieli języków obcych. To jest jedyne miejsce, gdzie można tworzyć teorie i koncepcje dydaktyczne oraz je weryfikować w procesie badawczym, także badać potrzeby edukacyjne uczniów w zakresie kształcenia językowego na próbach statystycznie wiarygodnych czy też sprawdzać istotność wpływu określonych warunkowań na rozwój języka ojczystego uczniów – lista zadań nie jest zamknięta. Dopiero na takich podstawach można budować dobre praktyki. Nie bez przyczyny autorami najważniejszych opracowań metodycznych z zakresu różnych obszarów KJ i koncepcji lingwodydaktycznych są badacze i nauczyciele akademicy.

Istnieje pilna potrzeba uspoźnienia i reorganizacji całego systemu mającego wpływ na szkolny proces KJ. Dzisiaj jest on patologiczny, bo nastawienie wyłącznie na praktykę edukacyjną powoduje, że szkoła nie może poradzić sobie z utrzymującymi się od lat tymi samymi problemami edukacji językowej, jak więc da sobie radę z nowymi zjawiskami, np. z ekspansją języka mówionego na teksty pisane. Muszą zacząć ze sobą integralnie współpracować trzy podmioty: akademicka lingwodydaktyka, której zadaniem jest budowanie teorii KJ o podstawach naukowych z nastawieniem na ich edukacyjną użyteczność; wydawnictwa, portale, platformy edukacyjne itp. koordynujące przekład teorii na dobre praktyki (programy, podręczniki, projekty zadań edukacyjnych, projekty lekcji, testy i sprawdziany itp.); oraz nauczyciele wykorzystujący (refleksyjnie!) te opracowania na lekcjach i, co ważne, dostarczający informacji zwrotnej. Jest jednak jeden istotny problem z akademicką lingwodydaktyką – ta subdyscyplina językoznawstwa stosowanego dopiero buduje swój naukowy warsztat badawczy i wypracowuje metodologię. W stosunku do glottodydaktyki ma znaczne opóźnienia, przeżywa okres stagnacji spowodowany m.in. nieustabilizowaną pozycją naukową.

5. Dualizm wewnątrzprzedmiotowy a integralne nauczanie

Druga idea, obok podmiotowości, wokół której skupiała się reforma szkolna rozpoczęta w 1999 r., było holistyczne porządkowanie nauczanych treści kształcenia (zamiast odtwarzania w szkole sztucznych, w stosunku do świata otaczającego ucznia, podziałów zgodnie z porządkiem dyscyplin naukowych). Realizacji

idei holizmu, przy zachowaniu w większości tradycyjnego podziału na przedmioty szkolne (wyjątki to m.in. edukacja wczesnoszkolna i przedmiot przyroda), sprzyjać miała zasada integracji między- i wewnątrzprzedmiotowej.

Integralne łączenie zróżnicowanych przedmiotowo treści kształcenia w procesie dydaktycznym nie było niczym nowym dla dydaktyki języka polskiego. Ze swej natury ten przedmiot szkolny zawsze miał charakter multidyscyplinarny i łączył zagadnienia literaturoznawcze, językoznawcze i, w mniejszym stopniu, kulturoznawcze. Ta niejednolitość najdobitniej ujawnia się w tradycyjnym wyróżnianiu dwóch obszarów szkolnej edukacji polonistycznej – kształcenia językowego i kształcenia kulturowo-literackiego. Istnieją też dwie odrębne dydaktyki języka polskiego: lingwodydaktyka i dydaktyka literatury. W efekcie w środowisku polonistycznym co jakiś czas powraca dyskusja nad formalnym usankcjonowaniem tej wewnętrznej dychotomii i rozbiciem języka polskiego na dwa odrębne przedmioty szkolne. Wśród zwolenników secesji przeważają językoznawcy wyrażający od lat zaniepokojenie, w znacznej mierze słuszne, że lekcje języka polskiego tak naprawdę są lekcjami literatury polskiej a KJ jest zaniedbywane, źle uczone lub w ogóle go nie ma. Idea holizmu oczywiście wyklucza tego typu dezintegrujące podziały.

Wewnętrzna dychotomia przedmiotu język polski jest konsekwencją tradycji jego nauczania. Przed reformą usankcjonowana została w szkole zasada odrębnych lekcji tzw. gramatyki (już była o tym mowa) i odrębnych lekcji tzw. literatury. Ogniwem łączącym miały być (zgodnie z zapisami w programie nauczania) ćwiczenia w mówieniu i pisanii, ale i im albo poświęcano odrębne lekcje, albo łączone były z zagadnieniami literackimi. Teoria i praktyka integracji wewnątrzprzedmiotowej, choć wówczas istniała, miała jednak charakter bardziej przyległościowy niż autentycznie funkcjonalny.

Konieczność wypracowania teorii i praktyki dydaktycznej dostosowanej do nowego myślenia o zintegrowanym i holistycznym nauczaniu przedmiotu (adekwatnej do nowej koncepcji programowej języka polskiego) stała się jednym z najważniejszych zadań dydaktyki przedmiotowej. Pojawiły się zarówno prace teoretyczne (np. W. Wantuch 2005), jak i praktyczne rozwiązania (głównie w niektórych podręcznikach, np. z serii „To lubię!”) szukające sposobów na sfunkcjonalizowane łączenie w procesie edukacyjnym różnych treści kształcenia polonistycznego. Jak trudne okazało się to zadanie, świadczą współczesne podręczniki – wiele z nich jest pozornie tylko zintegrowanych, ciągle jeszcze nieźle się mają także rozwiązania w starym stylu (osobna książka do kształcenia kulturowo-literackiego, osobna do kształcenia językowego). Pytanie tylko, czy wszystko da się zintegrować, czy zachowanie pewnej autonomii obu obszarów, literackiego i językowego, nie jest koniecznością? – to zdaje się podpowiadać rozsądek.

Nie ulega natomiast wątpliwości, że integracja powinna przebiegać w obie strony: od KL do KJ i od KJ do KL, a czynnikiem scalającym mogłyby być kompetencje komunikacyjne. Czy jednak sam fakt, że uczeń na lekcji mówi (o tekstach

literackich) i pisze (głównie na tematy literackie) to już jest przemyślane, celowe i kontrolowane rozwijanie i/ lub doskonalenie umiejętności mówienia i pisania? – raczej nie, a tak zwykle wygląda proces dydaktyczny na lekcjach języka polskiego. Rozwijaniu kompetencji nadawczych nie sprzyja również powszechnie stosowana na lekcjach literackich (pseudo)heureza. Problem w tym, że lingwodydaktyka do tej pory nie wypracowała całościowych i spójnych modeli procesu nauczania, które wiązałyby funkcjonalnie treści językowe z kulturowymi i literackimi. Ale i dydaktyka literatury z tym problemem też się nie uporała.

Wydaje się, że jeżeli ma się zintegrować przedmiot nauczania, najpierw musi zintegrować się dydaktyka przedmiotowa, co oznacza, że chyba powinna powstać nowa dydaktyka języka polskiego niejako w poprzek tradycyjnego podziału. To nie jest proste, gdyż wymaga od potencjalnych autorów pogłębionej i uaktualnionej (a nie z czasów studiów) wiedzy z dyscypliny, której specjalistą się nie jest (językoznawczej od literaturoznawcy, literaturoznawczej od językoznawcy). Jeżeli tego typu wiedzy brakuje, to spojrzenie na zagadnienia stanowiące przedmiot kształcenia i na ujawniające się problemy edukacyjne jest uproszczone, powierzchowne, mniej lub bardziej archaiczne. Brak kompetencji merytorycznych skutkuje powielaniem starych, oswojonych modeli dydaktycznych (z ewentualnymi modyfikacjami) i uniemożliwia projektowanie nowych rozwiązań.

Tymczasem dydaktycy akademicy są mocno wyspecjalizowani (jest się albo dydaktykiem literatury, albo dydaktykiem języka), mówią odrębnymi językami, często nie potarfią się porozumieć. Program przedmiotowego kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego też jest zdeintegrowany, odtwarza typowe dla filologii polskiej przedmioty studiów, a chyba powinien mieć trochę inny porządek. Stąd też nie powinna dziwić utrzymująca się dychotomia nie tylko dydaktyki języka polskiego, ale i przedmiotu szkolnego. Nie pozostaje na razie chyba nic innego, jak szukać sposobów scalania treści przedmiotowych w obrębie lingwodydaktyki i w obrębie dydaktyki literatury, a integrację jak na razie pozostawić praktyce nauczania.

6. Misja czy biznes?

Przed 1989 r. polska szkoła została zmonopolizowana przez państwo i jedno wydawnictwo mające wyłączność na publikowanie podręczników i materiałów metodycznych dla nauczycieli – WSiP. Efektem było ujednoczenie procesu dydaktycznego, który przebiegał podobnie we wszystkich szkołach w kraju. Po 1989 r. sytuacja zmieniła się o tyle, że wprawdzie obowiązywało tzw. minimum programowe, ale realizowany na lekcjach program nauczania mógł być poszerzony o dodatkowe treści. Zniesiony został także monopol WSiP – nauczyciele otrzymali prawo wyboru podręcznika, co spowodowało pojawienie się na rynku nowych wydawnictw edu-

kacyjnych. Jeśli chodzi o język polski, to można mówić wręcz o „wysypie” książek (często w postaci tzw. zeszytów ćwiczeń) do nauki o języku, z których największą popularnością cieszyły się tzw. zeszyty gdańskie – wydawca, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, jest dzisiaj jednym z potentatów wśród wydawnictw szkolnych. To wówczas zaistniały na lekcjach języka polskiego przywołane już podręczniki z serii „To lubię!”, oparte na nowatorskiej autorskiej koncepcji edukacji polonistycznej.

Całkowite uwolnienie rynku szkolnego nastąpiło w 1999 roku. Jednym z założeń rozpoczętej wówczas reformy był pluralizm edukacyjny: nauczyciele otrzymali prawo indywidualnego wyboru, jak chcą uczyć, co przy bogactwie i zróżnicowaniu oferty (po kilkadziesiąt tytułów dla każdego przedmiotu na każdym z etapów edukacji!) okazało się dla wielu bardzo kłopotliwe. Motywacje i kryteria, jakimi się kierowano, to nie zawsze była jakość dydaktyczna książek szkolnych, ale bardzo często ich dostępność (stąd wziął się rozbudowany marketing wydawniczy), cena (szczególnie w środowiskach biedniejszych), także decyzje dyrektora szkoły lub zespołu przedmiotowego ograniczające swobodę nauczyciela.

Komercjalizacja rynku wydawnictw edukacyjnych zrodziła problemy nie tylko natury dydaktycznej, ale także etycznej. Edukacja jest jednym z tych obszarów społecznych, które mają (powinny mieć) charakter misyjny. Misję należy w tym przypadku rozumieć jako poszukiwanie rozwiązań metodycznych, które zapewniłyby sukces edukacyjny niezależnie od ich wymiernych kosztów. Jeżeli edukacja staje się biznesem, automatycznie nastawia się na sukces finansowy, tzn. na przejęcie jak największej części potencjalnego rynku. Misja i biznes nie muszą się przy tym wcale wykluczać, a nawet nie powinny – w interesie społecznym jest, aby najlepsze rozwiązania dydaktyczne odniosły największy rynkowy sukces. Tyle że niektóre z popularnych podręczników do kształcenia językowego to opracowania o nikłej jakości dydaktycznej, a czasami też merytorycznej.

Idealistyczne podejście, którym kierują się wydawnictwa nastawiające się na kreowanie nowej, lepszej rzeczywistości szkolnej, zdarza się, że przegrywa z pragmatyzmem biznesu, dla którego najważniejsze jest sprzedać jak najwięcej towaru, niezależnie od jego edukacyjnej wartości. Dlatego sięga się po zabiegi marketingowe, które mają na celu przywiązanie nauczyciela-klienta do wydawnictwa, oferując mu tzw. pakiety edukacyjne (plany nauczania, scenariusze lekcji, materiały audiowizualne, testy i sprawdziany itp.), a także nowoczesny sprzęt, np. tablice interaktywne. O szkoleniach, warsztatach i seminariach dla szkolnych polonistów już mało kto dziś myśli, choć po 1999 r. był to najpopularniejszy sposób promowania podręczników. Bez żadnych oporów wykorzystuje się natomiast w reklamie strategię najlepszego lub co najmniej dobrego produktu.

Dla lingwodydaktyki opisana sytuacja na rynku wydawnictw edukacyjnych jest wyjątkowo ważna. Tam powstają rozwiązania metodyczne, które realizowane są na lekcjach szkolnych i decydują o organizacji procesu dydaktycznego i o jego jakości. W jakiś sposób nad tym podręcznikowym bałaganem należałoby zapanować, bo na

rynku niekoniecznie utrzymują się najlepsze produkty. Przydałyby się na przykład badania nad korelacją między wynikami kształcenia językowego a podręcznikiem, z którym nauczyciel pracował. Oczywiście, o jakości procesu edukacyjnego nie decyduje wyłącznie podręcznik – to tylko jeden z czynników, ale bardzo ważny; w polskiej szkole bardzo często realizuje się nie program nauczania, a właśnie podręcznik. Można by spróbować chociażby powiązać z konkretnymi podręcznikami do KJ wyniki egzaminów zewnętrznych z języka polskiego – jeżeli objąć by tymi badaniami kilka lat i dużą próbę badawczą, to może udałoby się pokazać pewne tendencje. Zadaniem współczesnej lingwodydaktyki jest też stworzenie narzędzi opisu i oceny tego typu podręczników. Mogłyby one pomagać nauczycielom w wyborze, dostarczając informacji np. jaka koncepcja metodyczna została zastosowana w podręczniku, jak ona przystaje do założeń podstawy programowej, które kompetencje są dobrze rozwijane, a które zaniedbane, wymagają więc szczególnej uwagi i zastosowania dodatkowych narzędzi.

7. Konkluzja

Zasada złotego środka zdaje się podpowiadać, że przedstawione problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki, zarówno w jej aspekcie praktycznym, jak i teoretycznym, mają proste rozwiązanie: nie można zaniedbywać ani podmiotu, ani przedmiotu edukacji językowo-komunikacyjnej; nic nie stoi na przeszkodzie, by dostosować, jeśli jest to możliwe, tradycyjną metodykę do nowej sytuacji edukacyjnej i nowych zadań KJ, można też wypracować nowe koncepcje dydaktyczne; trzeba integrować treści przedmiotowe, ale nie za wszelką cenę; dobrą praktykę należy budować na dobrej teorii, a nie tylko na doświadczeniu; nic nie stoi na przeszkodzie, aby podręcznikowy biznes zachował swój etyczny wymiar.

W rzeczywistości sytuacja jest skomplikowana – to tylko hasła, które wymagają podjęcia złożonych i trudnych działań, w tym badawczych. Aby to stało się możliwe, współczesna lingwodydaktyka musi jak najszybciej w pełni ukonstytuować swoją naukową tożsamość, tak jak to zrobiła glottodydaktyka. Tylko wtedy będzie mogła wspomóc szkolnych polonistów w rozwijaniu i doskonaleniu kompetencji językowo-komunikacyjnych uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- BAR, J. (1982), *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisanii*. Opole.
DYDUCHOWA, A. (1988), *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*. Kraków.
GAJDA, S. (2010), *Szkolna edukacja językowa na tle współczesnej sytuacji lingwoedukacyjnej*, (w:) J. Nocoń, E. Łucka-Zajac (red.), *Uczeń w świecie języka i tekstów*. Opole. 19–26.

- JAWORSKI, M. (1991), *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa.
- KLEMENSIEWICZ, Z. (1959), *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*. Warszawa.
- KOWALIKOWA, J. (2004), *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, (w:) A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Kraków. 85–135.
- KURCZAB, H. (1979), *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*. Rzeszów.
- MRAZEK, H. (1999), *Komunikacyjny model kształcenia językowego*, (w:) „To lubię!” w klasie I gimnazjum. Książka nauczyciela. Kraków. 17–24.
- NAGAJOWA, M. (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa.
- NOCOŃ, J. (2010), *Uczenie o języku polskim po 1989 roku – programy i koncepcje dydaktyczne*, (w:) J. Nocoń, E. Łucka-Zajac (red.), *Uczeń w świecie języka i tekstów*. Opole. 27–37.
- NOCOŃ, J. (2011), *Co współczesne językoznawstwo może zaoferować polonistyce szkolnej*, (w:) *Polonistyka* 10. 27–33.
- POLAŃSKI, E. (1995), *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*. Warszawa.
- SKUDRZYK, A. (2005), *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice.
- TABISZ, A. (2006), *Kompetencja tekstotwórcza na przykładzie rozprawki*. Opole.
- WANTUCH, W. (2005), *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*. Kraków.
- WARCHAŁA, J./ A. SKUDRZYK (2010), *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice.