


Jadwiga Kowalikowa 
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Tarnów
j.kowalik@tacyt.pl

„DŁUGIE TRWANIE” DYDAKTYKI JĘZYKA POLSKIEGO WEDŁUG ZENONA KLEMENSIEWICZA

Słowa kluczowe: Zenon Klemensiewicz, dydaktyka języka, szkolna edukacja językowa, nauka o języku, umiejętności językowe

Keywords: Zenon Klemensiewicz, language teaching, linguistic education in schools, language study, language skills

W roku 2019 zbiegły się dwie ważne dla uczniów prof. Zenona Klemensiewicza rocznice, a mianowicie pięćdziesięciolecie jego tragicznej śmierci oraz dziewięćdziesięciolecie wydania jego fundamentalnej dla dydaktyki języka polskiego książki pt. *Dydaktyka nauki o języku ojczystym* (Klemensiewicz 1929). Pierwsza wyzwała u wszystkich, którzy go znali, potrzebę wspomnień, druga skłania do refleksji nad aktualnością poglądów, jakie w formie spójnej całościowej koncepcji zawarł w wymienionej pracy, by je następnie wyrażać bezpośrednio lub pośrednio w swych późniejszych tekstach, rozwijając poszczególne zagadnienia. Podbudowane uczuciowo wspomnienia mają w znacznej mierze charakter prywatny i subiektywny. Natomiast ocena dzieła poddawane próbie czasu wymaga obiektywizmu i krytycyzmu. Aby w pełni docenić zasługi Z. Klemensiewicza dla edukacji językowej, zarówno w jej wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym, przywołując przeszłość i konfrontując ją z teraźniejszością, do czego rocznice stwarzają naturalną sposobność, wypada spojrzeć tak na osobę, jak i na jej dokonania z obu punktów widzenia. Trzeba bowiem podwójnej perspektywy, aby przedstawiając życie, działalność oraz spuściznę

Klemensiewicza na tle różnych kontekstów, ukazać w sposób pełny i wyrazisty jego sylwetkę jako człowieka, uczonego, mistrza, pedagoga i nauczyciela nauczycieli. To mu się w imię dobrej pamięci od współczesnych dydaktyków języka jako jego późnych spadkobierców po prostu należy (Kowalikowa 2011).

Tę moralną powinność można spełnić w dwojaki sposób. Pierwszy to sproblesmatyzowane przypomnienie wszystkich Klemensiewiczowskich tekstów łącznie z komentarzami do programów szkolnych, autorskimi i współautorskimi podręcznikami oraz poradami poprawnościowymi, wpisującymi się w dydaktykę językową – bezpośrednio lub pośrednio, całościowo lub częściowo, w uwikłaniu w konteksty teoretyczne lub praktyczne. Drugi zakłada wychodzenie od zagadnień fundamentalnych zarazem dla Klemensiewiczowskiej oraz współczesnej koncepcji szkolnego kształcenia językowego. Takie podejście każe odwoływanie się do poszczególnych prac Klemensiewicza podporządkować celom egzemplifikacji i ilustracji wyrażanych sądów. Narazając się na zarzut wybiórczego traktowania jego spuścizny, wybrano drugą opcję w przekonaniu, że będzie ona lepiej służyć ukazywaniu różnych form „długiego trwania” poszczególnych składników owego cennego dziedzictwa. Spodziewano się, że wariant ten pozwoli śledzić łączenie się kontynuacji ze zmianą, nauki z nauczaniem. Umożliwi także odkrywanie przyczyn oraz czynników sprawczych, dzięki którym poglądy Klemensiewicza na istotę szkolnego kształcenia językowego zachowały aktualność.

We wspomnianej, opublikowanej w 1929 r. pracy napisanej jako rozprawa habilitacyjna (jedna z dwóch) jej autor wykorzystał swoje doświadczenie nauczycielskie szkolnego polonisty. Jednocześnie opatrzył jego plon teoretyczną refleksją językoznawcy, któremu bliskie było stanowisko tzw. młodogramatyków, a następnie jej rezultat przełożył na tekst naukowy, dzięki któremu jest słusznie uważany za twórcę dyscypliny traktowanej dziś jako jedna z dziedzin tzw. językoznawstwa stosowanego. Na poglądy Klemensiewicza wywarł dodatkowo wpływ jeszcze jeden czynnik sprawczy. Stała się nim mianowicie ożywiona dyskusja nad kształtem odrodzonej polskiej szkoły. Mocno się w nią bowiem zaangażował. Warto o niej w kilku słowach wspomnieć, ponieważ jej obecne pośrednio ślady można odnaleźć w Klemensiewiczowskiej koncepcji nauki o języku.

Ogarnęła ona wszystkie środowiska społeczne, którym bliskie były sprawy narodowej oświaty dotkniętej negatywnie skutkami antypolskiej polityki zaborców. W dyskusji wzięli licznie udział, czego przyczyny wydają się oczywiste, poloniści – tak nauczyciele, jak i naukowcy. Rozpoczęła się ona po roku 1914, u progu odzyskania niepodległości, by rozwijać się nadal w późniejszych latach. Po roku 1918 toczyła się równoległe z wprowadzaniem w życie jej postanowień. Usankcjonowane za pośrednictwem stosownych aktów urzędowych decydowały one o organizacji edukacji. O ich wdrażaniu w obszarze programów oraz podręczników przesądzał często właśnie wysoki podwójny autorytet Klemensiewicza jako doświadczonego praktyka oraz teoretyka, a zarazem autora lub współautora wymienionych materiałów. Przy-

padła mu również rola oficjalnego komentatora propozycji i ustaleń podejmowanych przez władze resortowe oraz czuwającego nad ich realizacją doradcy.

Przygotowując swe kompendium wiedzy metodycznej w zakresie szkolnego kształcenia językowego, Klemensiewicz chciał w założeniach nadać mu znamiona naukowości. I udało mu się to uczynić. Tak właśnie zaprojektowany charakter dzieła sprawił, że właściwa mu cecha naukowości została w sposób naturalny przeniesiona zarówno na kształtującą się w dwudziestoleciu międzywojennym dydaktykę języka polskiego jako na dyscyplinę, której przypisywano wcześniej jedynie wymiar praktyczny, jak i na jej przedmiot poddawany odtąd badaniom według określonej metodologii.

Jej model cechuje się trzywarstwową budową. Pierwsza, w pełni teoretyczna warstwa mieści w sobie naukowe zakotwiczenie, w tym przede wszystkim lingwistyczne, które sprawiło, że stała się ona jedną z gałęzi tzw. językoznawstwa stosowanego. Tutaj także należy zaliczyć umocowania dydaktyki języka w pedagogice, psychologii, filozofii postrzegane na tle zmieniających się kontekstów, przede wszystkim naukowego, ale w pewnej mierze także społecznego. Warstwa druga ma również charakter teoretyczny, lecz jest w niej zawarta własna teoria kształcenia językowego zbudowana przy wykorzystywaniu komponentów warstwy pierwszej. Warstwa trzecia, w założeniach praktyczna, obejmuje wszelkie przełożenia owej wypracowanej teorii na konkretne rozwiązania dydaktyczne: cele edukacji, programy, podręczniki, projekty i tematy lekcji. Inaczej mówiąc, tutaj mieści się cała szeroko rozumiana metodyka nauczania.

Szkolna edukacja językowa to według koncepcji Klemensiewicza nauka o języku. Trzeba jednak zaznaczyć, że nie stanowi ona celu sama dla siebie. Jest postrzegana jako wiedza przygotowująca uczniów, którzy ją nabywają, do lepszego posługiwania się językiem – w sposób celowy i do celów adekwatny, poprawny, sprawny, uczciwy i piękny. Tym sprawnościowym i pragmatycznym aspektem szkolnego kształcenia językowego bezpośrednio Klemensiewicz się w wymiarze metodycznym nie zajmował. Nie musiał tego robić. Przecież m.in. za sprawą jego wcielonego w życie pomysłu, by owo kształcenie „rozpisać na dwa głosy”, praktyczna „nauka języka” – niezwykle potrzebna w świetle porozbiorowych deficytów w zakresie posługiwania się językiem ojczystym, uwidaczniających się zwłaszcza w zachodnich i wschodnich regionach integrującego się po 123 latach kraju – stanowiła w odradzającej się szkole przedmiot zainteresowań wyodrębnionego w programie nauczania działu. Występował pod nazwą ćwiczeń w mówieniu i pisaniu – związanych i niezwiązanych z lekturą. Ich pierwsza kategoria, służąc nabywaniu przez uczniów określonych sprawności, była ponadto naturalnym pomostem, na którym integrowały się w ramach całościowo rozumianej polonistyki szkolnej jej dwa składniki: językowy oraz literacki.

Rocznice usposabiają do porównywania przeszłości z teraźniejszością i do szukania w dostrzeżonych relacjach, w jakie wchodzi, dowodów zarówno na przemijanie,

jak i trwanie, na kontynuowanie tradycji oraz na odchodzenie od niej. Zapewne wpiszą się w tę okolicznościową rocznicową konwencję następujące pytania: które spośród poglądów Klemensiewicza wyrażonych w jego przywoływanej książce z 1929 r., stanowiącej załączek naukowej dydaktyki językowej dzisiaj nazywanej coraz częściej lingwodydaktyką, odwołującej się nie tylko do wiedzy o systemie językowym, lecz również do teorii komunikacji, pragmalingwistyki, etnolingwistyki, a w ostatnich latach także aksjologii, są po 90 latach nadal aktualne i fundamentalne? Czy książka ta, a także późniejsze prace jej autora pozostawiły po sobie ślady nie tylko historyczne, lecz także zachęcające, by nimi wciąż nadal podążać? Czy zawarte w nich teoretyczne i praktyczne przesłanie kierowane do nauczycieli i metodyków może być dla nich wskazówką i zobowiązaniem przy rozwiązywaniu współczesnych problemów kształcenia językowego?

Według Klemensiewicza kształcenie językowe w szkole miało być nauką o języku, o jego budowie, cechach jego poszczególnych składników, normach poprawnościowych – jakich należy przestrzegać, mówiąc i pisząc. Pełna zgodność pomiędzy nazwą a wypełniającymi ją treściami oraz działaniami dydaktycznymi panowała w dwudziestoleciu międzywojennym, a także później, po roku 1945 – aż do późnych lat 60. Mówiąc po prostu – w szkole nauczano gramatyki. Nazwa ta okazała się niezwykle trwała, podobnie jak inna, a mianowicie nauka o języku, którą tradycyjnie odnoszono do działu edukacji polonistycznej o zmienionym profilu i punktach ciężkości. Weszły obydwie w edukacyjny obieg i pozostają w nim nadal, mimo odejścia w nauczaniu od wiedzy na rzecz umiejętności językowych oraz działań za ich pośrednictwem. Funkcjonowanie przywołanych nazw to widomy ślad, jaki pozostawił po sobie Klemensiewicz, tworząc ramę szkolnego kształcenia językowego. Nie zatarły go zmiany programowe i przewartościowania metodyczne – widoczne np. w budowie podręczników – wprowadzane jako reakcja szkoły na nowe potrzeby i okoliczności. Wśród czynników sprawczych znalazły się nowe poglądy i kierunki w językoznawstwie oraz wielorakie wyzwania ze strony współczesności, takie jak konieczność uprawiania tzw. kształcenia ustawicznego czy też wzrastająca rola mediów, zwłaszcza elektronicznych, we wszystkich obszarach życia.

Z drugiej strony wypada odnotować fakt, że determinanty zmian wynikające z przywołanych zjawisk spowodowały, iż przywiązanie do nazw idzie z otwartością na reinterpretację, modyfikację i innowację. To oznacza rozejście się określenia z innym niż poprzednio desygnatem. Ale jednocześnie rozbieżność ta pokazuje, jak może współistnieć tradycja z gotowością do wprowadzania w nią nowych treści, podporządkowania nowym celom.

Już w latach 70. XX w. rozpoczęło się w obrębie działu nazywanego w programach nauczania nadal nauką o języku przesuwanie punktów ciężkości od gramatyki w stronę doskonalenia jego użycia (Szymańska 2016). Jednocześnie warstwa teoretyczna, w dydaktyce Klemensiewicza jednorodna, wzbogacała się stopniowo o wkłady, jakie wносиły w nią strukturalizm, teoria aktów mowy, Jakobsonowski model komu-

nikacji językowej, pragmalingwistyka, etnolingwistyka, socjolingwistyka, kognitywizm i retoryka. Stawała się eklektyczna. Chociaż cecha ta ma na ogół negatywną konotację, wypada jednak w tym przypadku uznać ją za korzystną. Oceniając ją pozytywnie w kontekście praktycznych implikacji różnorodnych zakotwiczeń i odniesień, trzeba po wzięciu pod uwagę ich przełożeń na konkretne działania dydaktyczne mówić raczej o zjawiskach synkretyzmu oraz pożądanej synergii.

Można by sądzić, iż sygnalizowane przewartościowania powinny zapowiadać zmierzch koncepcji edukacji językowej według Klemensiewicza. Tak się jednak nie stało. Nastąpił wprawdzie w latach 80. ubiegłego wieku wyraźny i oficjalny odwrót od gramatyki. Ale zawsze miała ona też obrońców tak wśród nauczycieli, metodyków, jak i językoznawców. Poza tym niejako dla zachowania równowagi ulegały wyeksponowaniu inne istniejące bądź *explicite*, bądź *implicite* składniki Klemensiewiczowskiej koncepcji. Procesowi sprzyjało zapewne to, że jej twórca zawsze ściśle uzależniał od siebie wzajemnie teorię i praktykę. Wiązał nabywaną przez uczniów wiedzę o tym, jaki język jest, z pokazywaniem im za pośrednictwem ćwiczeń, jakie może im on przynieść korzyści. Takie stanowisko reprezentują także wszyscy współcześni dydaktycy języka będący zwolennikami funkcjonalizmu i pragmatyzmu. A jest ono częste, by nie rzec powszechne. To zaś oznacza, że staje się widoczny kolejny ślad pozostawiony przez Klemensiewicza.

Jest i następny, a mianowicie postulat zakotwiczenia nauczania w nauce, przekładający się na upominanie się o prowadzenie dla potrzeb szkolnej dydaktyki językowej badań. W roli badacza widział on przy tym nie tylko naukowców i nauczycieli, lecz również uczniów. Namawiał do ich aktywizowania zwłaszcza w swej drugiej pracy opublikowanej w 30 lat po pierwszej – czyli w roku 1959 – pt. *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki* (Klemensiewicz 1959). Przywiązywanie wagi do badań wynikało z postrzegania dyscypliny w znacznym stopniu przez siebie stworzonej jako nauki. Miały one służyć zarówno nabywaniu potrzebnych dla planowania kształcenia językowego informacji, jak i weryfikacji skuteczności jego programów, metod, ćwiczeń, wykorzystywanych materiałów dydaktycznych, np. podręczników.

Dzisiaj książka Klemensiewicza z roku 1929, która odegrała ważną rolę, kładąc podwaliny dydaktyki języka polskiego, nie jest pozycją wystarczającą studentom polonistyki sposobującym się do zawodu nauczyciela. Muszą oni sięgać do prac nowszych, podejmujących problematykę, z którą nie musiał i nie mógł zmierzyć się jej autor przed 90 laty. Trzeba wszakże pamiętać, iż ich twórcy sami sięgali do tego ważnego dzieła swego wybitnego poprzednika, z konieczności konfrontując jego poglądy z własnymi. Tak kształtuje się tradycja oraz „długie trwanie” w dydaktyce języka i w jej praktycznym stosowaniu.

Za to druga, objętościowo niewielka, pozycja pt. *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki* (ibid.) należy do ścisłego kanonu lektur studentów mających budować swoją przyszlą kompetencję jako specjalistów. Jest ważna

z dwóch powodów, przy czym pierwszy ma znaczenie nie tylko dla nauczycieli polonistów, lecz także praktycznie dla większości przedmiotowców. Klemensiewicz zaproponował bowiem w tej pracy uniwersalny trzyczęściowy model lekcji. Powód drugi to fakt, że dał w niej wyraz przekonaniu, iż w nauce o języku punkt ciężkości powinien spoczywać na składni. Pogląd ten powstał pod wpływem dwóch czynników: własnych badań nad zdaniem i świadomości jego roli jako podstawowej struktury w budowaniu wypowiedzi językowej ucznia zdobytej w ciągu wieloletniej pracy nauczyciela w gimnazjum. Mogą odwoływać się dzisiaj do owego poglądu bezpośrednio twórcy i zwolennicy tekstotwórczej koncepcji kształcenia językowego (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009). Nie da się bowiem mówić o morfologii tekstu oraz rozwijać na drodze ćwiczeń umiejętności posługiwania się nim, wchodząc w rolę jego autora, nadawcy oraz odbiorcy, bez gruntownej znajomości budowy zdania oraz bez praktycznego opanowania jego wszystkich odmian wraz z właściwymi im schematami. Jest to oczywiste zarówno dla zwolenników nauki o składni według Klemensiewicza, jak i tych, którzy opowiadają się za jej innymi teoriami, widząc potrzebę wprowadzenia ich także do szkolnej edukacji językowej. Nie wchodząc w istotę różnicy stanowisk oraz opowiadając się ogólnie za nadążaniem nauczania za nauką, nie sposób odmówić walorów dydaktycznych owemu według jego przeciwników anachronicznemu ujęciu. Godząc się z ich postulatem „odświeżenia” sposobu wprowadzania uczniów w problematykę składni, wypada jednocześnie, patrząc na jej nauczanie z perspektywy rozwijania umiejętności posługiwania się wypowiedzią językową, a idąc dalej – tekstem, przyznać, że Klemensiewiczowskie modele zdań pojedynczych i złożonych odznaczają się logicznością i przejrzystością. Uczą myślenia oraz jasnego i precyzyjnego wyrażania myśli poprzez ukazywanie funkcji ich poszczególnych części oraz zachodzących między nimi relacji (bycie składnikami bądź określanymi, bądź określającymi). Nie da się zaprzeczyć, że daje tutaj znać o sobie trwały ślad pozostawiony przez Klemensiewicza.

Warto wrócić do Klemensiewiczowskiego modelu lekcji obejmującego:

1. Wprowadzenie do tematu lekcji poprzez odwołanie się do wiedzy uczniów, jaką zdobyli oni wcześniej.
2. Jego opracowanie według określonego planu przy wykorzystywaniu adekwatnych do treści i celów ich przyswojenia metod i środków.
3. Powtórzenie nabytych wiadomości i ich utrwalenie oraz zastosowanie w odpowiednich ćwiczeniach.

Reguluje on wszystkie działania nauczyciela i uczniów, upominając się o ich celowość zgodnie z tokiem procesu dydaktycznego i jego fazami, takimi jak: pierwsza zapowiedź nowego materiału, jego zrozumienie, zapamiętanie, utrwalenie oraz wykorzystywanie w praktyce przy uwzględnieniu wszystkich podstawowych zasad dydaktyki ogólnej, których przestrzeganie zapewnia wspomnianemu procesowi skuteczność. Są to zasady: przystępności, systematyczności, trwałości, wiązania teorii z praktyką.

Ślady pozostawione przez Klemensiewicza są również widoczne, chociaż nierzadko w sposób pośredni, w oddziaływaniu jego prac poświęconych gramatyce opisowej języka polskiego, jego gramatyce historycznej, historii języka, składni, stylom na dawniejsze i nowsze prace metodyczne, programy oraz podręczniki szkolne do kształcenia językowego, które powstawały po roku 1945 przez około 30 lat. Wpływ ten jest najbardziej widoczny w książkach Jana Tokarskiego (1966) oraz Michała Jaworskiego (1978). Ale z jego dzieł korzystali również autorzy późniejsi, traktując je jako niedającą się pominąć płaszczyznę odniesienia dla własnych poglądów nawiązujących do nowych kierunków w lingwistyce (Synowiec 2007; Szymańska 2016). Sięgając do nich, udowodnili, jak ważne i pożyteczne jest dla edukacji językowej łączenie tradycji z innowacją, „długiego trwania” z koniecznymi aktualizującymi zmianami.

Ślad pozostawiony przez Klemensiewicza dzięki jego tomowi pt. *Ze studiów nad językiem i stylem* (1969) rozpoznają zarówno wspomniani zwolennicy teksto-centricznej koncepcji edukacji językowej, jak i dydaktycy opowiadający się za integrowaniem w ramach jednej lekcji kształcenia językowego z literackim. Ci ostatni znajdują ponadto wsparcie w książce Klemensiewicza pt. *W kręgu języka literackiego i artystycznego* (1961). Odczytają z niej wciąż aktualny, przydatny w szkolnej analizie tekstu literackiego, a jeżeli są praktykami zapewne osobiście przez siebie stosowany, algorytm. Obejmuje on dwa podstawowe pytania, od których postawienia należy zacząć z uczniami rozmowę o przeczytanym przez nich tekście. Pierwsze brzmi: o czym on jest? Odnosi się więc do jego tzw. płaszczyzny treści. Drugie: w jaki sposób autor utkał go z różnych środków językowych, jak jego treść została zapośredniczona w języku? – kieruje uwagę czytelników ku tzw. płaszczyźnie wyrażania. Wspólny mianownik dla obu stanowi pytanie trzecie, a mianowicie: co stąd wynika dla odbiorcy i interpretatora tekstu jako swoistego beneficjenta zawartych w nim informacji?

Opowiadając się za integrowaniem kształcenia językowego z literackim, trzeba docenić zwłaszcza studium Klemensiewicza pt. *Problematyka składniowej interpretacji stylu* (1951). Wracając po latach do jego przywołanych prac, które niewątpliwie wpisały się w „długie trwanie” dydaktyki języka polskiego, nie przestajemy poruszać się jednocześnie na gruncie współczesnej dydaktyki. Wszystko, co w nich bowiem zaproponował, uzasadnił i pokazał, ma nadal dla przygotowujących się do zawodu kandydatów na nauczycieli podwójną wartość, a mianowicie poznawczą, a zarazem poradniczą.

Z. Klemensiewicza zabrakło, kiedy w latach 80. i 90. ubiegłego wieku toczył się ostry spór o kształcenie językowe, a przede wszystkim o miejsce gramatyki w szkole (Zbróg 2005). Pewnie swym autorytetem wspierałby jej obrońców. Może potrafiłby autorytetem oraz siłą argumentów przekonać jej przeciwników, iż nie należy przeciwstawiać sobie nabywania wiedzy o języku i rozwijania sprawności komunikacyjnej odwołującej się m.in. do teorii aktów mowy. Jego zabrakło, a układ sił

był nierówny. Zwolennicy nauki o języku jako takim przegrali, gdyż nie znaleźli się w gronie osób decydujących o tym, czego i jak należy w ramach kształcenia językowego uczyć w szkole. Obecnie jednak coraz bardziej widoczne stają się straty spowodowane eliminowaniem gramatyki. Dlatego zaczyna ona – na razie nieśmiało – wracać do łask m.in. twórców dokumentów programowych. Skrywa się np. pod hasłem rozwijania świadomości językowej uczniów niemożliwego przecież do zrealizowania bez wspomnianej wiedzy o samym języku jako narzędziu porozumiewania się oraz tworzywie tekstów. Ślad po Klemensiewiczach staje się więc znów wyraźny. Nigdy zresztą nie zniknął całkowicie. Nigdy dydaktyka językowa, którą tworzył, nie odzegnała się oficjalnie od stanowiska wypracowanego w dwudziestolecu międzywojennym, że szkolne kształcenie językowe winno obejmować dwa składniki: naukę o języku (sfunkcjonalizowaną) oraz rozwijanie umiejętności posługiwania się nim w wypowiedziach w sposób sprawny i poprawny, z przestrzeganiem wszystkich nakazów i zaleceń ze strony kultury języka.

Kolejny ślad, jaki pozostawił po sobie Z. Klemensiewicz, to mocno dzisiaj eksponowany postulat podmiotowego traktowania uczniów. Nie formułował go wprost, ale konsekwentnie realizował. Doceniał doświadczenie językowe uczniów i nauczycielom zalecał w swej wielokrotnie przywoływanej pracy pt. *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki* jego poszerzenie, pogłębianie i uogólnianie za pośrednictwem refleksji teoretycznej. Widział w nich też obserwatorów, a nawet badaczy zachowań językowych własnych oraz cudzych. Był przekonany, że z tego rodzaju aktywności zrodzą się u nich zainteresowania językiem, motywacja, aby je poprzez nauczanie i uczenie się zaspokajać, rozwiną się umiejętności oraz sprawności w mówieniu i pisaniu, zrodzi się miłośnictwo polszczyzny poprawnej i pięknej, którego sam był gorącym propagatorem. Nie posługując się pojęciami *podmiotowość* oraz *antropocentryzm*, Klemensiewicz przyjmował faktycznie wynikającą z ich treści postawę. Współcześni dydaktycy i nauczyciele, którzy opowiadają się za nią oraz ją praktykują, podążają zatem jego śladem.

Opowiadając się pośrednio za dialogiem nauczyciela i uczniów, daje on do zrozumienia, że jest zwolennikiem trafnie rozumianego ich partnerstwa, które jako forma interaktywności ukierunkowanej na realizację wspólnych celów nauczania i uczenia się sprzyja sukcesowi dydaktycznemu, ponadto skutkując współtworzeniem swego dyskursu edukacyjnego. To bardzo nowoczesne, komunikacyjne, można powiedzieć wręcz lingwodydaktyczne podejście. W tym kontekście można nawet postrzegać Klemensiewicza jako prekursora lingwodydaktyki. W każdym razie warto, aby ci, którzy posługując się wymienioną nazwą, są przekonani, że mówią o czymś całkiem nowym, co dopiero sami tworzą, zauważyli ślad pozostawiony przez Klemensiewicza. W tym wypadku widać wyraźnie, jak innowacja łączy się z kontynuacją.

Nie posługiwał się Klemensiewicz wprawdzie pojęciem funkcjonalizmu, ale w swych poglądach na cele nauki o języku, wyrażonych m.in. w pracy pt. *Wybrane*

zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki, przyjmuje właściwe temu kierunkowi stanowisko. Był przecież przekonany, że nauka o języku jako teoria ma służyć praktyce, po części sama ulegając transformacji i przekształcając się w umiejętność, po części tworząc dla rozwijanych dzięki niej sprawnościom umocowanie. Otwierał w ten sposób wspólną przestrzeń dla komplementarnych w stosunku do siebie ról nauki o języku i „nauki języka”. Dawał im szansę stworzenia układu o charakterze synergetycznym.

Kiedy się widzi, jak w wyniku upowszechnienia się mowy potocznej i wpływu na komunikację społeczną mediów, zwłaszcza elektronicznych, zaczyna kształtować się wariant językowy, który coraz wyraźniej wypiera z użycia m.in. w szkole, i to nierzadko przy akceptacji ze strony nauczycieli, tzw. dialekt kulturalny, określane tradycyjnie jako język literacki, budzi się sprzeciw, a w celu jego opisania sięga się do Klemensiewiczowskiej klasyfikacji i charakterystyki odmian współczesnej polszczyzny. Czyni się to zwłaszcza wtedy, gdy weźmie się pod uwagę możliwość uznania za zasadne postulatów niektórych dydaktyków języka, aby wariant ten uznać za rodzaj nowego dialektu kulturalnego i dopuścić posługiwanie się nim np. na lekcji. Czy dzielimy ten ich z pewnością kontrowersyjny pogląd, czy też uznamy go za niesłuszny, a jego akceptację za przedwczesną, sięgnięcie do pracy Klemensiewicza (1961), podobnie jak do późniejszych typologii jest konieczne dla wypracowania własnego poglądu w tej sprawie.

Klemensiewicz współtworzył i tworzył przez wiele lat, zarówno przed wojną, jak i po roku 1945 w zmienionych warunkach, programy szkolne i podręczniki. Gdy dzisiaj czytamy te dawno już niewznawiane wobec nowych potrzeb pozycje, musimy, jeżeli uważamy się jako dydaktycy za spadkobierców Klemensiewicza, z satysfakcją stwierdzić, że wpisują się one w model książki dla ucznia i nauczyciela uznany obecnie za optymalny. Z punktu widzenia potencjalnego użytkownika, który chciałby ewentualnie do nich wrócić, pełnią wszystkie oczekiwane i wymagane od dobrego podręcznika funkcje: poznawczą, transformacyjną, wdrożeniową, motywacyjną, utrwalającą, syntetyzującą, samokształceniową. Jak widać, pewne cechy i wartości mają charakter uniwersalny, ponadczasowy.

Klemensiewicz jako zarazem naukowiec i nauczyciel pragnął, aby wysiłkiem obu kategorii specjalistów powstała jako ich wspólne dzieło tzw. doświadczalna metodyka nauki o języku ojczystym. Książka taka wprawdzie dotąd jeszcze nie została napisana, ale współdziałanie obu grup jest zjawiskiem powszechnym. Można by z pewnością próbować takie dzieło złożyć, dokonawszy wyboru spośród publikowanych licznych i wielorakich studiów i artykułów. Nie da się jednak przewidzieć, czy takie przedsięwzięcie zaowocowałoby wewnętrzną spójną monografią, czy też pozostałoby jedynie zbiorem tekstów o wspólnej tematyce. Trzeba jednak powiedzieć również, że nie brak dzisiaj publikacji w jakimś sensie spełniających życzenie Klemensiewicza, ujmujących patrzących na szkolne kształcenie językowe zarazem z perspektywy nauczania, jak i nauki. Zarysowują one w sposób całościowy obszar

współczesnej dydaktyki językowej i nasycają go problemami, z którymi konfrontują się i nauczyciele, i naukowcy. Mają one przy tym nie tylko odniesienie do teorii i praktyki edukacyjnej w obrębie kształcenia językowego, lecz także do różnych dyscyplin polonistycznych i „pozapolonistycznych”. Wolno chyba uznać, że autorzy tych prac idą tropem intencji Klemensiewicza, próbując spełniać jego przesłanie w sposób adekwatny do współczesnych wyzwań i potrzeb. Jest więc ślad i jest podążanie za nim.

Współczesna edukacja językowa nawiązuje do poglądu Klemensiewicza, że w nauczaniu języka polskiego należy spożytkowywać osiągnięcia w nauczaniu innych języków ojczystych, a także obcych. Sięga coraz częściej do doświadczeń dyscypliny zwanej dzisiaj glottodydaktyką. Słuszność jego poglądu potwierdzają badania wskazujące, że na płaszczyźnie zarówno rozwiązań metodycznych, jak i ich teoretycznego podbudowania dydaktyka języka polskiego jako ojczystego oraz dydaktyka języka polskiego jako drugiego lub obcego wiele mogą sobie nawzajem zawdzięczać (Szymańska 2016).

Dla dopełnienia sylwetki Klemensiewicza wypada powiedzieć o jego wkładzie w pedeutologię – dyscyplinę, której przedmiot zainteresowań stanowi nauczyciel: jego osobowość, kompetencja oraz etyka. Sam jako reprezentant zawodu wymagającego od tych, którzy pragną się mu poświęcić, zarówno określonych predyspozycji intelektualnych i charakterologicznych, jak i celowego przygotowania przedmiotowego oraz warsztatowego, wiele od nich żąda i oczekuje. Czynił to, mówiąc i pisząc. W publikowanych artykułach oraz w ramach odczytów i wykładów poruszał ogólną problematykę związaną tak z nabywaniem zawodu, jak i z jego wykonywaniem. W obu obszarach dostrzegał cztery wymiary: merytoryczny, warsztatowy, społeczny oraz etyczny. Jako nauczyciel znający szkołę średnią dobrze orientował się w potrzebach przyszłych idących jego śladem polonistów. Jeszcze przed wojną angażował się nie tylko z oddaniem, lecz również skutecznie w zapewnienie im zdobycia zarówno wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii, jak i podstaw metodyki przedmiotowej w toku studiów. Był współinicjatorem utworzenia na Uniwersytecie Jagiellońskim tzw. Studium Pedagogicznego, a także jego współorganizatorem. Nie godząc się z poglądem niektórych członków środowiska akademickiego, że aby stać się dobrym nauczycielem polonistą, wystarczy posiadać szeroką wiedzę kierunkową, po roku 1945 energicznie upominał się o to, aby do programu studiów wprowadzić obowiązkowe zajęcia nie tylko z metodyki nauczania języka i literatury, lecz także z obu wymienionych wcześniej dyscyplin. Jako naukowiec nigdy nie przestał czuć się bowiem nauczycielem. Własną postawą uwiarygodniał wobec swoich studentów potrzebę realizacji formułowanych przez siebie zaleceń i wskazówek. Osobistym przykładem świadczył, że warto potrzebie tej czynić zadość. Żadne z jego wymagań nie straciło aktualności. Poprzez wzorcowy charakter swych wykładów pokazywał słuchaczom, jak wykorzystywać w sposób optymalny i adekwatny do przekazywanych treści tzw. metody podające. Uczył ich pośrednio, jak wielkie znaczenie dla efektywności zajęć

ma rzetelne przygotowanie się do nich oraz jak zarówno przez to przygotowanie, jak i przez formę i sposób eksponowanych treści okazywać szacunek odbiorcom. W czasie egzaminów studenci dowiadawali się, jak sprawdzać i oceniać wiadomości uczniów. Dzięki wyjątkowo pięknej polszczyźnie, jaką się posługiwał, dzięki doskonałemu panowaniu nad pojemnością informacyjną wypowiedzi za pośrednictwem selekcji materiału oraz dzięki przejrzystej ich kompozycji stawał się dla nauczycieli godnym do niełatwego niestety naśladowania wzorem. Pokazywał im praktycznie, jak przekładać na zachowania językowe miłośnictwo polszczyzny.

Wiele też zdziałał Klemensiewicz dla upowszechniania w społeczeństwie kultury języka w wyniku jej popularyzowania za pośrednictwem pogadanek i odczytów, a także dzięki pracy w Ośrodku Badań Prasoznawczych, poddając językowej edukacji dziennikarzy. Trzeba tutaj jeszcze dodać wieloletnią działalność w Towarzystwie Miłośników Języka Polskiego. Ten jego wysiłek jest dzisiaj w pełni doceniany i kontynuowany.

Bezpośrednie świadectwo temu, co zawdzięczają swemu mistrzowi, dają we wspomnieniowym tomie pt. *W służbie nauce i szkole* (Krencik 1970) wychowankowie Klemensiewicza. Tytuł ten trafnie określa pola jego zainteresowań oraz zasługi. Wszyscy autorzy wyznają, że nauczył ich, jak budować warsztat badacza, autora tekstów i pedagoga. Uczuła ich na powinności naukowca i nauczyciela. Zobowiązywał do rzetelności i uczciwości w ich wypełnianiu. W ten sposób poruszał zarazem fundamentalne problemy dydaktyki szkoły wyższej – nadając im wymiar zarówno merytoryczny, jak i etyczny.

W toku rozważań, w których starano się nie wykraczać poza ramę zakreśloną tematem, próbowano odpowiedzieć na pytanie o trwałość śladów, jakie pozostawił po sobie prof. Z. Klemensiewicz jako dydaktyk języka polskiego, uczony i człowiek. Czas nie umniejszył jego wkładu w dyscyplinę, którą faktycznie stworzył i której od początku nadawał charakter jednocześnie teoretyczny i praktyczny. Na podwalinach, na których ją posadził, wspiera się ona do dzisiaj, a owa płaszczyzna zakonwerczeń jest otwarta na przyjmowanie nowych składników. Została ona zaprojektowana w taki sposób, że owe składniki jako operatory i wykładniki modernizacji oraz innowacji wpisują się w całościowy, trzywarstwowy model dydaktyki języka, nie powodując jego dezintegracji czy rozsadzenia. Często rozwijają one, a następnie wypełniają jako swoiste konkretyzacje i aktualizacje istniejące lub powstające w obrębie opracowanej przez Klemensiewicza koncepcji kształcenia językowego przestrznie. Ślady, jakie pozostawił po sobie, okazują się zarówno trwałe, jak i pomocne. Współcześni dydaktycy języka wciąż je napotykaają i świadomie bądź nieświadomie po nich chodzą – łącząc wierność tradycji z odpowiadaniem na wyzwania współczesności. Czynią tak, ponieważ wyznaczają one szkolnej edukacji językowej drogę rozwoju, zarówno jej teorii, jak i praktycznej realizacji.

Literatura

- BARTMIŃSKI J., NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa.
- JAWORSKI M., 1978, *Metodyka nauki o języku*, Warszawa.
- KLEMENSIEWICZ Z., 1929, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Warszawa – Lwów.
- KLEMENSIEWICZ Z., 1951, *Problematyka składniowej interpretacji stylu*, „Pamiętnik Literacki” XLII, nr 1, s. 102–157.
- KLEMENSIEWICZ Z., 1959, *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Warszawa.
- KLEMENSIEWICZ Z., 1961, *W kręgu języka literackiego i artystycznego*, Warszawa.
- KLEMENSIEWICZ Z., 1969, *Ze studiów nad językiem i stylem*, Warszawa.
- KOWALIKOWA J., 2011, *Zenon Klemensiewicz w dydaktyce języka polskiego*, [w:] R. Majkowska, E. Fiałek (red.), *Zenon Klemensiewicz 1891–1969. Materiały z posiedzenia naukowego w dniu 19 czerwca 2009 r.*, Kraków, s. 67–75.
- KRENCIK W. i in. (red.), 1970, *W służbie nauce i szkole. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi*, Warszawa.
- SYNOWIEC H. (red.), 2007, *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków.
- SZYMAŃSKA M., 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków.
- TOKARSKI J., 1966, *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*, Warszawa.
- ZBRÓG P., 2005, *Wojna o kształcenie językowe. Praktyczny model*, Kielce.

The “Long Duration” of Teaching Polish, According to Zenon Klemensiewicz Summary

Zenon Klemensiewicz is the creator of the theoretical and practical discipline of teaching Polish. Inspired by the 90th anniversary of the publication of his fundamental work *Dydaktyka nauki o języku ojczystym* (“Teaching the science of the native tongue”), these considerations pose, from the point of view of a contemporary teacher, the question about the timeliness and longevity of Klemensiewicz’s views on linguistic education in schools. To answer them, we attempted to recover the tracks he left as a researcher and as a teacher. They proved to be many, and durable. They are listed here, and their existence is taken as proof that through the vehicle of his works referred to in this paper, Prof. Z. Klemensiewicz inscribed himself on the plane that does not become obsolete, the plane of “long duration” of language teaching. They mark a path that is worth following, because it clearly shows both the sense of continuation, and the need for change as guarantors and operators of progress.