

# Renata Makarewicz

---

## O kształceniu językowym w odwołaniu do dawnych mistrzów

---

Prace Językoznawcze 11, 147-154

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Renata Makarewicz  
Olsztyn

## O kształceniu językowym w odwołaniu do dawnych mistrzów

### On linguistic education from the old masters

The aim of the paper is to compare the program of language education in contemporary Polish school with the ideas of linguists and teaching from the interwar period.

**Słowa kluczowe:** lingwistyka, dydaktyka, język ojczysty

**Key words:** linguistics, didactics, mother tongue

Jest usiłowaniem szkoły wszczepić  
w swych wychowanków miłość  
i poszanowanie języka ojczystego  
(Zenon Klemensiewicz)

Ogólny cel kształcenia językowego ma charakter trwały i wydaje się być ponadczasowy. Formułują go wybitni językoznawcy i dydaktycy języka w swoich publikacjach, poczynając od czasów kształtowania się polskiej oświaty<sup>1</sup> aż do współczesności.

W artykule przedstawione zostaną poglądy niektórych wybitnych dydaktyków języka polskiego okresu międzywojnia uzupełnione o uwagi odnoszące się do koncepcji kształcenia językowego we współczesnej szkole polskiej.

W końcu XIX w. pojawiły się pojedyncze głosy postulujące, by naukę o języku oprzeć na doświadczeniu uczniów i poprzez wspólne odkrywanie zasad gramatycznych pracować nad podnoszeniem sprawności posługiwania się językiem ojczystym (Jaworski 1991, s. 15). Z początkiem XX w. dokonuje się przełom w myśleniu o zadaniach nauczania języka. Wiąże się to z pojawieniem się nowych prądów pedagogicznych (szkoła aktywna Deweya, koncepcje Pestaloz-

---

<sup>1</sup> Liczne wskazania bibliograficzne zamieszczam w końcowej bibliografii, ze świadomością jej wybiórczego charakteru.

ziego) i rozwojem wiedzy językoznawczej. Pragnę przypomnieć dokonania naukowców, których zasługi w kształtowaniu się polskiej myśli dydaktycznej są nie do przecenienia.

Zwolennikiem nauczania gramatyki w szkole był Kazimierz Nitsch. Jego zdaniem wiedza o języku stanowi niezbędny element humanistycznego wykształcenia formalnego. Nitsch uważał, że nowoczesna (w jego rozumieniu) nauka języka ojczystego może pomóc w nabyciu sprawności posługiwania się staranną polszczyzną także tym, którzy nie mają uzdolnień w tym kierunku. W 1921 r. istniała już ujawniona w artykule Nitscha (Nitsch 1921) świadomość rozbieżności celów nauki o języku i ćwiczeń doskonalących sprawność językową, a więc ćwiczeń w posługiwaniu się polszczyzną. W przywoływanym tekście znajdujemy wyraz głębokiej świadomości dydaktycznej jego autora, co ujawnia się w stwierdzeniu o zależności zjawisk językowych od zmian polszczyzny w czasie i przygany dla zwolenników rygorystycznego normatywizmu w nauczaniu szkolnym. Nitsch postrzega język jako żywy twór, który podlega różnym wpływom. U tego autora znajdujemy także przywołanie tych tendencji w nauczaniu języka ojczystego, które oscylują ku zaniechaniu systemowego kształcenia w zakresie wiedzy o języku, a więc uznaniu, że język jest „nam dany” w naturalny sposób. Zwolennicy tego poglądu dowodzą, że nauczanie gramatyki jest zbędne, bowiem istnieją ludzie, którzy nigdy się gramatyki nie uczyli, a językiem posługują się biegle i bez błędów<sup>2</sup>. Nitsch uważa, że zjawisko takie jest wyjątkowe i naprawdę dobrze pisać bez nauki gramatyki mogą tylko wyjątkowe jednostki. Jakkolwiek niektórzy współcześni mu pisarze nie przechodzili systemowe kursu gramatyki ojczystej, to jednak doświadczyli nauki klasycznej filologii grecko-łacińskiej, dającej dobre przygotowanie formalne. Ostatecznie więc dowiadujemy się, że Nitsch znał kierunek w językoznawstwie, który przekształcił się w gramatykę generatywną, a współcześnie przez psycholingwistów nazywany jest „gramatyką umysłu” (Kurcz 2005), lecz autor nie znajdował dla niej uzasadnienia ogólnego.

Poza celami przyziemnymi edukacji językowej przywołuje Nitsch cel wyższy – naukowy, w którym lokuje wysublimowaną refleksję językową w obszarze psychologicznej obserwacji samego siebie i innych. Aspekt samoświadomości wyrażania siebie poprzez język był rzadko podnoszony w przywoływanym okresie przez innych autorów.

Kazimierz Nitsch w swoich pracach zwraca także uwagę na sprawy kształcenia nauczycieli języka ojczystego. Poziom wykształcenia nauczycieli polonistów powinien dawać im podstawy do kierowania rozwojem polszczyzny. Dobre przygotowanie rzeczowe pozwala nauczać w szkole bez zbytecznego pedantyzmu i ciasnoty, ale też bez przyzwalania na wszelkie nowinki. Poglądy Nitsch na

<sup>2</sup> Pogląd ten jest nadal żywy i znajduje licznych zwolenników.

sprawy nauczania w szkole najlepiej odzwierciedla następująca jego myśl: „A więc nie od jakiejś normatywnej gramatyki, ale od przygotowania językowego nauczycieli i od wpojenia w uczniów rozumienia istotnych właściwości polszczyzny, zależy w znacznej mierze przyszłość naszego języka narodowego” (B. Wieczorkiewicz: Nitsch 1921, s. 27).

Wiele uwagi sprawom nauczania poświęcił Jan Baudouin de Courtenay. W swoje pracy *Znaczenie języka polskiego jako przedmiotu nauki szkolnej* ujawnił się jako zwolennik samodzielnej, a nawet badawczej pracy uczniów. Twierdził on, że „nauczanie stanowi środek rozwijania umysłu i wdrażania go do samodzielnego poglądu na rzeczywistość” (za: Jaworski 1991, 17). Podobnie jak przywołany powyżej Kazimierz Nitsch, uważał on, że rozumnie prowadzona nauka języka, jako wdrażająca do wszechstronnej analizy świata psychicznego, może mieć wielkie znaczenie ogólnokształcące<sup>3</sup>.

Jan Baudouin de Courtenay z całą surowością wypowiadał się o nieprawidłowościach w nauczaniu języka. „Nadużywanie gramatyk szkolnych, które zaśmiecają głowy uczniów i ogłupiają ich, wprowadzając do umysłów płataninę pojęć nie do uwierzenia, w zupełności tłumaczy panujące wśród publiczności uprzedzenie do wszelkiej gramatyki szkolnej” (za: Wieczorkiewicz: Baudouin de Courtenay 1908, s. 16).

Podobne poglądy głosili Jan Łoś i Stanisław Szober. Ten drugi zwłaszcza występował przeciwko dogmatyzmowi i werbalizmowi. Szober uważał, że znajomość gramatyki i władanie językiem to dwie zupełnie różne sprawy. (Szober 1923). Zarówno Łoś, jak i Szober bronili jednak teorii języka w nauczaniu szkolnym, dostrzegając jej walory poznawcze i kształcące. Gramatyka, mając za przedmiot swoich badań zjawiska realne, na równi z naukami przyrodniczymi zmusza do obserwacji wchodzących w jej zakres zjawisk, zatem rozwija spostrzeganie i analizowanie. Nauka o języku jest więc nauką myślenia, dostrzegania logicznych i formalnych zależności między elementami budującymi język, uporządkowanego wnioskowania i precyzji definiowania. Stanisław Szober uważał, że w języku odzwierciedlają się do pewnego stopnia forma i treść naszych myśli. Nie można zaprzeczyć, że zjawiska językowe same przez się są ściśle związane z duchowością człowieka, a wiedza o tej sferze człowieczeństwa stanowić musi element wykształcenia ogólnego (za: Wieczorkiewicz: Szober 1911, s. 21).

Podobne poglądy głosił Jan Rozwadowski (Rozwadowski 1926). W pracach tego wybitnego językoznawcy znajdujemy stwierdzenia podnoszące wartość ćwiczeń, które służą opanowaniu sprawności językowej. Poglądy Rozwadowskiego warte są przypomnienia także z powodu jasnego określenia etapów skła-

---

<sup>3</sup> Współcześnie pogląd ten znaleźć można w pracach teoretycznych Zenona Urygi, który nadał przedmiotowi o tradycyjnej nazwie język polski porządek wielu wymiarów i umieszcza wśród nich wymiar instrumentalny oraz społeczny.

dających się na nabywanie w szkole kompetencji językowej. Pierwszy etap nauki języka w szkole powinien być, jego zdaniem, wolny od gramatyki i służyć jedynie ćwiczeniom w czytaniu, pisaniu i mówieniu (Rozwadowski 1926, s. 11–14). Etap drugi, według Rozwadowskiego, należy poświęcić na „budowanie gramatyki”, czyli systemowy kurs wiedzy z poszczególnych działów językoznawstwa. Na końcu dopiero warto ujawnić ewolucyjność języka, bowiem dopiero na etapie szkoły średniej uczeń dysponujący wiedzą z poprzednich etapów jest w stanie samodzielnie ocenić zjawiska zachodzące w języku i dokonać słusznych wyborów poprawnościowych. Poglądy Rozwadowskiego w idei ogólnej są spójne z tendencjami współczesnymi. Jedynie szczegółowe zadania odbiegają od zaproponowanej przez niego trójdzielności. Z niewiadomych powodów współczesne programy nauczania wczesnoszkolnego zawierają w sobie szczegółowe wymagania w zakresie nauki o języku wraz z podstawami metajęzyka gramatycznego, choć zasadniczy kurs rozpoczyna się od klasy czwartej, czyli w drugim etapie edukacyjnym.

Na ćwiczenia w mówieniu i pisaniu jako na podstawę opanowania biegłego wypowiedzania się w mowie i w piśmie zwraca uwagę Zenon Klemensiewicz w książce *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*. Cel ogólny kształcenia językowego wyrażony przez dawnego mistrza zawrzeć można w cytacie z przywołanej powyżej książki: „Owoce będzie rozumienie języka i poprawne nim władanie”. (Klemensiewicz 1929, s. 58). Wnikliwa lektura dydaktycznych prac Klemensiewicza ujawnia daleko posuniętą ostrożność w formułowaniu gotowych rozwiązań. Cytowana książka ujawnia głęboką refleksję jej autora nad złożonością czynników wpływających na nauczanie języka, od właściwości przedmiotu nauczanego i związanego z tym poziomu abstrakcji w rozumowaniu rozpoczynając, na możliwościach podmiotu, a więc poziomu rozwoju umysłowego dzieci, kończąc. Takie ujęcie zagadnień dydaktycznych zadziwia świeżością spojrzenia. To późniejsi naśladowcy wprowadzili sztywny schematyzm lekcji językowych wzorowanych na propozycjach Klemensiewicza.

Od kiedy Klemensiewicz sformułował cytowaną przeze mnie myśl, minęło osiemdziesiąt lat, a w szkołach ciągle trwa praca nad rozumieniem języka i poprawnym nim władaniem. Co do tak sformułowanego celu ogólnego zapewne nikt nie zgłaszałby zastrzeżeń. Współcześnie również zabiegamy o taki owoc. Pozostaje jednak otwarta kwestia celów szczegółowych, które przeszły radykalną przemianę.

W czasach nam najbliższych zagadnienie treści kształcenia językowego regulowane jest dokumentem ministerialnym w randze rozporządzenia. Podstawowe wymagania na poszczególnych etapach edukacyjnych zawarto w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego*<sup>4</sup> oraz w standardach wymagań egzaminacyj-

---

<sup>4</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* z roku 2008. W: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 (obowiązująca od 30 stycznia 2009).

nych. Jakkolwiek w dokumentach oświatowych znajduje się wyraźna deklaracja odejścia od encyklopedyzmu, to liczne programy nauczania<sup>5</sup>, które pojawiły się w związku z rozluźnieniem gorsetu ministerialnych wymagań, zawierają szeroki wykaz terminów, które uczeń powinien opanować. Nauczanie gramatyki w naturalny sposób zawiera w sobie konieczność opanowania terminologii z nią związanej, bowiem trudno budować umiejętności bez stosownego rusztowania ustaleń terminologicznych i systemowych. Obserwujemy jednak rozbieżności w zakresie przyjmowanej terminologii.

Brak jednolitości terminologicznej stanowi istotny problem tak w nauczaniu szkolnym, jak i pomiarze osiągnięć dokonywanym w procedurze egzaminów ogólnopolskich. Próbę wprowadzenia porządku w tym zakresie stanowi *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Publikacja przygotowana z inicjatywy i pod kierunkiem Jadwigi Puzyniny (Puzynina 2003) jest skierowana do nauczycieli zdezorientowanych mnogością i różnorodnością terminologii umieszczanej w programach i podręcznikach szkolnych. Książka stanowi rodzaj poradnika. To propozycja rozbudowana, spójna wewnętrznie i konsekwentna metodologicznie.

W latach 80. XX w. nawiązywano do obecnego już w okresie międzywojennym kierunku w nauczaniu języka ojczystego, czyli do gramatyki sfunkcjonalizowanej, co Maria Nagajowa nadzwyczaj trafnie nazwała „nauką o języku dla nauki języka” (Nagajowa 1994).

Sfunkcjonalizowanie gramatyki znosiło automatycznie sens podziału na tradycyjnie wyodrębniane elementy składowe kształcenia językowego: teoretyczny – nauka o języku i praktyczny – nauka języka. Pojawiły się tendencje do integrowania wszystkich treści kształcenia językowego tak, aby finalnym efektem procesu nauczania było osiągnięcie przez uczniów sprawności komunikacyjnej. Uwaga skierowana została na tekst, jako produkt finalny każdej sytuacji komunikacyjnej. Można powiedzieć, że dydaktyka nauki o języku przeszła drogę od normatywizmu przez funkcjonalizm do pragmatyki językowej.

Współczesne kształcenie językowe powinno zawierać elementy wiedzy o systemie, ponieważ bez nich nie można objaśnić budowy tekstu ani udzielić wskazówek poprawnościowych. Jest to gramatyka użyteczna, w której mniej istotne jest analizowanie paradygmatów, ważniejsze natomiast są funkcje tworzących je elementów (Makarewicz 2007). Takie funkcjonale traktowanie gramatyki nie przeciwstawia się najsilniej dziś lansowanej w dydaktyce teorii aktów mowy, pozwala jedynie traktować obie teorie (funkcjonalizm i pragmatykę) komplementarnie jako składniki podstawy teoretycznej, wpierającej rozwijanie i doskonalenie sprawności językowej (Makarewicz 2008b). Źródła takiego traktowania nauki języka ojczystego w szkole szukać możemy u dawnych mistrzów.

---

<sup>5</sup> Lista ministerialna dopuszczonych do użytku szkolnego programów nauczania wynosi ponad dwadzieścia pozycji dla każdego etapu edukacyjnego.

Lektura prac dydaktycznych tworzonych przez wybitnych językoznawców okresu międzywojennego dowodzi, że dostrzegali oni powiązania między teorią języka, wiedzą psychologiczną o uczniu z zasadnością wprowadzania do obowiązkowego kształcenia treści gramatycznych.

Mówić i pisać sprawnie – to znaczy umieć wybrać z zasobu znanych sobie środków językowych te, które będą najodpowiedniejsze ze względu na poruszany temat, możliwości percepcyjne oraz nastawienie odbiorcy, sytuację, w której wypowiedź powstaje, stosunki między nadawcą a odbiorcą. Sprawność językowa obejmuje także umiejętność osiągania celów zakładanych przez autora wypowiedzi, możliwie niewielkim wysiłkiem, tzn. w wypowiedzi zwięzłej, ale jednocześnie jasnej i zrozumiałej. To bardzo wiele zadań, które stają przed wykonawcą i odbiorcą aktu mowy. Do obu tych ról przygotowujemy uczniów podczas lekcji językowych<sup>6</sup>. Chodzi więc o to, by szkoła dała podstawy do sprawnego władania językiem ojczystym. To nie zmienia się od lat. Przyrasta jednak nasza wiedza o języku i pojawiają się nowe prądy badawcze. Osiągnięcia językoznawstwa akademickiego przenikają do szkoły, co jest procesem pożądanym, jednak należy rozważyć, jak wiele nowych treści szkoła jest w stanie udźwignąć.

W zakresie określenia celów szczegółowych opowiadam się za systemowym objaśnianiem tajemnic języka w obrębie wszystkich wcześniej występujących w nauczaniu działów językoznawstwa. Taki kierunek przyjęto także w nowej *Podstawie programowej kształcenia ogólnego*.

Sądzę, że wyjątkowo zaniedbywana jest nauka ortografii. Pobieżny nawet przegląd propozycji podręcznikowych pozwala wnioskować o braku proporcjonalności w zakresie planowanych treści. Ortografii jest zbyt mało. Rynek wydawniczy oferuje liczne publikacje w założeniu służące podnoszeniu sprawności ortograficznej. Są one jednak na ogół adresowane do uczniów, którzy zechcą dodatkowo pracować w domu. Pisownia polska należy do niełatwych i sprowadzenie jej kursu w szkole do nauczania okazjonalnego z pewnością jest niewystarczające. Wyniki ogólnopolskich egzaminów z języka polskiego dowodzą, że z roku na rok spada sprawnością ortograficzną uczniów polskich szkół (Makarewicz 2008a, s. 86–88). O nasilających się trudnościach o charakterze dyslektycznym piszą językoznawcy, psychologowie i pedagodzy. Prowadzone badania nad zależnością poziomu sprawności ortograficznej a znajomością zasad ortograficznych (Pietras, Krasowicz-Kupis 2008) dowodzą, że zarówno dyslektycy, jak i uczniowie w pełni sprawni słabo znają reguły pisowni polskiej.

Pojawia się pytanie, czy szkoła nie uczy języka polskiego? Oczywiście uczy, ale treściom tym poświęca się, moim zdaniem, zbyt mało czasu i uwagi. Na przedmiot szkolny tradycyjnie nazywany „językiem polskim” nałożono wiele treści z zakresu kształcenia kulturowego. O zasadności podjęcia zadań z obszaru

<sup>6</sup> Uczymy mówienia, rzadziej słuchania.

artystycznej działalności człowieka w edukacji szkolnej dyskutować nie należy, bowiem wiedza o kulturze jest koniecznym elementem wykształcenia ogólnego, warto jedna zadać pytanie o to, gdzie umieścić te treści i jak organizować ich realizację? Sądzę, że należy umieścić je w zakresie odrębnego, specjalnie do tego celu powołanego przedmiotu szkolnego. Taki zabieg organizacyjny pozwoliłby przywrócić kształceniu językowemu czas, jaki w tej chwili poloniści przeznaczają na naukę czytania pozawerbalnych tekstów artystycznych. Sztukę „na polskim” przywoływać należy jako kontekst dla dzieła literackiego, nie zaś jako odrębny przedmiot poznania. Upominam się o rozpatrzenie proporcji między poszczególnymi działami kształcenia. Wydaje mi się, że kształcenie kulturowe wpisane w obecnym kształcie w nasz przedmiot szkolny stało się przyczyną uszczuplenia czasu przeznaczonego na systemowy kurs wiedzy o języku i ćwiczenia w posługiwaniu się nim.

Czas lekcji polskiego służyć powinien temu, by młodzi Polacy poznali piękno języka ojczystego, rozumieli go i potrafili się nim posługiwać. Myśl taką wyraził Zenon Klemensiewicz w cytacie przywołanym jako motto mojego artykułu (Klemensiewicz 1929, s. 58). We współczesnych pracach dydaktyków języka niemal nie przywołuje się zadania budowania prawidłowych postaw uczniowskich wobec języka narodowego. Odnoszę wrażenie, że jest to zagadnienie wstydliwie pomijane, czy to z obawy o nadużywanie słów wielkich, takich jak „miłość i poszanowanie”, czy, co wydaje mi się bardziej niepokojące, z powodu niedostrzegania tej problematyki przez pokolenia, które wzrosły w czasach swobodnego posługiwania się językiem narodowym. Zagadnienia te wymagają odrębnej refleksji w innym już tekście.

Na zakończenie pozwolę sobie zwrócić uwagę na fakt, że na studia polonistyczne trafia młodzież dysponująca coraz uboższą wiedzą o języku. Czas kształcenia nauczycieli na pierwszym stopniu studiów wyższych wynosi tylko trzy lata. Zgodnie ze standardem kształcenia nauczycieli podjąć należy dwukierunkowość przygotowania do pracy w szkole. Wymaga się więc połączenia niełatwych studiów polonistycznych z drugim kierunkiem humanistycznym<sup>7</sup>. Skoro na niższych etapach edukacyjnych ograniczamy wiedzę encyklopedyczną, a na studiach brakuje czasu na pełen kurs gramatyki opisowej, to kiedy i w jaki sposób można przygotować przyszłego polonistę, który powinien dysponować wiedzą o systemie języka i mieć pełnię świadomości posługiwania się nim w sytuacji komunikacyjnej, do niełatwej pracy w szkole? System kształcenia nauczycieli jest niedoskonały i wymaga pilnych zabiegów reformatorskich. Zależności między jakością nauczania w szkole powszechnej a poziomem wykształcenia nauczycieli są

---

<sup>7</sup> Szczegóły wydają mi się w tym miejscu mniej ważne, więc je pomijam. Temat ten, w moim głębokim przekonaniu, wart jest ponownego rozpatrzenia. W obecnym kształcie specjalizacja nauczycielska nie jest dobrze zorganizowana i mimo starań wszystkich zainteresowanych stron, nie przygotowuje należycie do nauczania w szkole.



oczywiste i przez dawnych mistrzów jasno sformułowane, o czym przypominam powyżej, dziś jednak ich poglądy zostały najwyraźniej zaniechane.

### Literatura

- Baudoin de Courtenay J. (1908): *Prądy w nauczaniu języka polskiego*. Warszawa 1908.
- Jaworski M. (1991): *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1991.
- Klemensiewicz Z. (1929): *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*. Lwów 1929.
- Kurcz I. (2005): *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa 2005.
- Makarewicz R. (2007): *Współczesne koncepcje kształcenia językowego a potrzeby edukacyjne dyslektyków*. [W:] *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu*. Red. A. Maciejewskiej. Siedlce 2002, s. 311–320.
- Makarewicz R. (2008a): *Falszywa dysleksja, czyli o zaniedbaniach edukacyjnych w nauczaniu ortografii*. [W:] *Zrozumieć, żeby pomóc*. Red. I. Pietras i G. Krasowicz-Kupis. Gdynia 2008, s. 80–90.
- Makarewicz R. (2008b): *Teorie lingwistyczne a nauczanie w szkole*. [W:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole III*. Red. P. Wróblewskiego. Białystok 2008, s. 71–83.
- Nagajowa M. (1994): *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce 1994.
- Nitsch K. (1921): *Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego*. „Rocznik Pedagogiczny”. Seria 2. T. I.
- Pietras I. Krasowicz-Kupis G. (2008): *Znajomość zasad ortograficznych a poziom poprawności prac pisemnych*. [W:] *Zrozumieć, żeby pomóc*. Red. I. Pietras i G. Krasowicz-Kupis. Gdynia 2008, s. 91–105.
- Podstawowa programowa kształcenia ogólnego* (2002): „Dziennik Ustaw” nr 51 z 9 maja.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego* (2009): „Dziennik Ustaw” z 15 stycznia.
- Rozwadowski J. (1926): *O nauce języka ojczystego w szkołach i o rzeczach pokrewnych*. „Język Polski” z. 1.
- Szober S. (1923): *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*. Lwów–Warszawa.
- Uryga Z. (1996): *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Kraków 1996.
- Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole. Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne*. (2003): Red. A. Mikołajczuk i J. Puzynina. Warszawa.
- Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego* (1962): Red. B. Wiczorkiewicz. Warszawa.

### Summary

The paper presents the issue of language education in contemporary Polish school, which is made against the background of the ideas of linguists and teaching specialists from the interwar period. The presented text contains basic differentiation of the tasks that school should fulfill within the scope of acquiring ability of speaking the mother tongue. The teaching process can be based on system grammar course or on teaching by means of performance and emulation, which was already discussed almost hundred years ago and it still makes the foundation for main educational concepts. The paper is particularly focused on spelling which is predominantly neglected field.