



PAWEŁ SPOREK

 <https://orcid.org/0000-0001-6055-6199>

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Swobodne wypowiedzi uczniowskie jako droga do rozwijania kompetencji językowych uczniów

Student Free Speech as a Way to Develop Students' Linguistic Competence

Abstract: This text raises the issue of the importance of the free speech method in developing students' linguistic competence at different levels of education. It presents the use of this didactic solution in the introductory lesson on the development of school reading in relation to the designed activities, which – subordinate to the literary work – provide multiple opportunities for working on improving students' oral and written expression. The presented method implemented in school practice allows for natural integration of literary, cultural and linguistic education, overcomes the artificial separation of literature and language, reveals ways of thinking about culture as a formation that binds together literary material and its products. It also indicates a specific direction of didactic thinking to be implemented in Polish language classes, considered by the author of the text as desirable.

Keywords: free student speech, language education, language competence, student text, Polish language didactics

Abstrakt: W tekście poruszono zagadnienie znaczenia metody swobodnych wypowiedzi uczniowskich w rozwijaniu kompetencji językowych uczniów na różnych poziomach kształcenia. Ukazano zastosowanie niniejszego rozwiązania dydaktycznego na lekcji wprowadzającej do opracowania lektury szkolnej w odniesieniu do projektowanych działań, które – podporządkowane dziełu literackiemu – dają wielorakie możliwości pracy nad doskonaleniem uczniowskich wypowiedzi ustnych i pisemnych. Metoda swobodnych wypowiedzi uczniowskich wdrożona w praktykę szkolną pozwala na naturalne integrowanie kształcenia literacko-kulturowego i kształcenia językowego, przełamywanie sztucznego oddzielania od siebie literatury i języka, odsłania drogi do myślenia o kulturze jako formacji spajającej tworzywo literackie i jego wytwory. Wskazuje również określony i uznany przez autora tekstu za pożądany kierunek myślenia dydaktycznego w odniesieniu do lekcji języka polskiego.

Słowa kluczowe: swobodne wypowiedzi uczniowskie, kształcenie językowe, kompetencje językowe, tekst uczniowski, dydaktyka języka polskiego

Kształcenie literacko-kulturowe i kształcenie językowe

Metoda swobodnych wypowiedzi uczniowskich jest rozwiązaniem uznanym w kształceniu literacko-kulturowym na godzinach języka polskiego. Choć przez lata na różne sposoby rozumiano takie wypowiedzi, to ich znaczenie dokumentują zarówno ministerialne programy nauczania (w zasadzie już od międzywojnia), jak i teoretyczne opracowania dydaktyków przedmiotu oraz artykuły metodyczne, których autorzy opisują praktykę użycia swobodnych wypowiedzi uczniowskich w sytuacji lekcyjnej. Gdy są one stosowane w szkole, dają możliwość zaznaczenia podmiotowego charakteru procesu kształcenia, otwarcia na uczniowską samodzielność i indywidualną recepcję dzieł literackich oraz innych tekstów kultury. Pozwalają nauczycielowi również na diagnozowanie odbioru, ogląd przestrzeni uczniowskich rozpoznawanie aksjologicznych, a także określenie obszarów refleksji ważnych dla osób uczących się, a ujawniających się w procesie myślenia o lekturze i wyrażających się w lekcyjnych wypowiedziach. Redukcja czynnika kierującego w swobodnych wypowiedziach daje w szkole namiastkę wolności, a nauczycielowi dodatkowo pozwala określać obszary projektowania dydaktycznego, które może uwzględniać rezultaty wolnego oddawania głosu uczniom, mogącym tym samym niejako współuczestniczyć w organizacji zajęć związanych z lekcyjnym opracowaniem utworu literackiego czy innego tekstu kultury (Sporek, 2021)¹. Dowartościowanie tego rozwiązania jest szczególnie istotne w sytuacji szkolnej, w której bardzo często możliwe przestrzenie wolności są zredukowane. Jak zaznacza Bernadeta Niesporek-Szamburska: „mówienie w klasie niewiele ma wspólnego ze swobodą. Zamiast symetryczności ról prawdziwego dialogu w komunikacji szkolnej mamy bowiem do czynienia ze zwielokrotnioną asymetrią” (Niesporek-Szamburska, 2015: 160).

Wskazane kwestie, tutaj zaledwie zasygnalizowane, a tak istotne na tak zwanych lekcjach literacko-kulturowych, nie muszą jednak zamykać refleksji nad użytecznością szkolną swobodnych wypowiedzi. Rozwiązanie to bowiem sprzyja również spajaniu treści literackich i językowych, które najpełniej mogą integrować się w przestrzeni szeroko rozumianej kultury. Pozwala zatem na realizację postulatu, który swego czasu głosił Zenon Uryga, podkreślając, że naturalne połączenie kształcenia literackiego i językowego (Uryga, 2007: 5–8) umożliwiłoby jednoczenie czy zespalenie spraw z zakresu obu obszarów dydaktycznych drogą przenikania się poszczególnych składników. Przyjęcie takiego stanowiska czyni rezygnację z oddzielania tak zwanych lekcji językowych od literacko-kulturowych naturalną (Kowalikowa,

¹ Wskazane kwestie zostały szczegółowo omówione w mojej monografii autorskiej – zob. Sporek, 2021.

Synowiec, 2007: 12–13). Myśleniu o łączeniu kształcenia literacko-kulturowego z językowym sprzyja także podejście zdroworozsądkowe, w myśl którego można założyć, że każda lekcja jest językowa, gdyż niejako „dzieje się” w języku – nawet gdy teleologicznie skupia się wokół określonego materiału literackiego, czy szerzej – kulturowego. Uzasadnienia myślenia o swobodnych wypowiedziach w kategoriach językowych dostarcza także Maria Nagajowa, która w swoim opracowaniu wskazuje na odmienne od refleksji literaturoznawczej źródła tego rozwiązania dydaktycznego. Jednocześnie badaczka dystansuje się od powszechności jego użycia, zaznaczając, że dydaktyka dysponuje o wiele bardziej skutecznymi sposobami realizacji założonych celów kształcenia językowego (Nagajowa, 2010/2011). Niewątpliwie jednak trzeba tu zaznaczyć, że uznana autorka wielu podręczników szkolnych spogląda na proces kształcenia poza kontekstem edukacji literacko-kulturowej, nie ujmuje zagadnień integracji treści językowych i literacko-kulturowych na lekcjach języka polskiego, ukierunkowuje refleksję na realizację celów istotnych z perspektywy zdobywania wiedzy o języku i rozwijania sprawności w mówieniu czy pisaniu. W założeniu tym widać wyraźną izolację kwestii językowych od literacko-kulturowych, co zresztą znajduje odbicie zarówno w nieaktualnych już programach nauczania i podręcznikach, jak i we współczesnych ich odpowiednikach – podstawach programowych czy książkach szkolnych nowych generacji.

Tymczasem w przyjętej tutaj perspektywie badawczej nie rozumie się myślenia o swobodnych wypowiedziach jako formie propedeutyki (mniej lub bardziej skutecznej) właściwego kształcenia językowego, ale traktuje jako rozwiązanie, które pozwala na doskonalenie kompetencji kulturowej – a zatem równocześnie literackiej i językowej. Uruchamianie ich w kontekście zajęć poświęconych opracowaniu lektury może być dla uczniów doskonałą okazją do rozwijania umiejętności wypowiadania się w mowie i piśmie, dla nauczyciela zaś szansą na świadome projektowanie kształcenia językowego w odniesieniu do opracowywanego na lekcji dzieła, a równocześnie szansą na to, by w sposób językowy doszło do wymiany myśli, znaczeń czy sensów (Szymańska, 2016: 20)². W tak widzianej roli swobodnych wypowiedzi sytuuje się myślenie o funkcjonalnym traktowaniu języka i jego komunikacyjnym zastosowaniu w sytuacji, gdy uczeń ma dać świadectwo swego odbioru tekstu kultury, odsłonić sposób rozumowania, wyrazić siebie w akcie przede wszystkim werbalnym (dopełnianym również tym, co niewerbalne, a także kontekstem wystąpienia na forum klasy, w obecności nauczyciela i innych uczniów), pokazać swój sposób wartościowania ludzkich postaw i wyborów, ponadto podjąć refleksję nad kształtem artystycznym danego dzieła i odkrywanymi w nim (bądź nie) wartościami estetycz-

² Takie znaczenie mowie przypisuje między innymi Marta Szymańska (2016). Spostrzeżenie to – jak się wydaje – można odnieść do języka w ogóle, a zatem także do jego odmiany pisanej.

nymi. Stąd rodzi się potrzeba wychowania językowego, które, choć znalazło już swoją realizację w dydaktyce języka polskiego, wciąż nie ma przełożenia na praktykę edukacyjną³. Jak pisze Jolanta Nocoń:

Systemowe [...] wychowanie językowe właściwie nie istnieje; dzieje się to raczej okazjonalnie, od przypadku do przypadku, i raczej ma charakter samokształcenia. Język nie jest postrzegany jako cecha osobnicza stanowiąca priorytetowy przedmiot edukacji polonistycznej, ale jako narzędzie mówienia o tekście literackim [...]. Tymczasem teksty kultury wysokiej otwierają ogromne możliwości przed wychowaniem językowym, szczególnie w obszarze aksjologii; stanowią też językowe wyzwanie dla uczniów, gdyż wypowiedzanie się na tematy związane z lekturą szkolną wymaga posłużenia się odmianą literacką polszczyzny, kodem rozwiniętym, tzw. dobrym stylem z punktu widzenia retoryki (m.in. sugestywnym, bogatym, jasnym, skutecznym), a także wyrażenia za pomocą języka efektów myślenia otwartego, krytycznego, refleksyjnego, uciekającego od stereotypów (Nocoń, 2015: 67).

I chociaż nie wszystkie możliwości uruchamiane przez teksty kultury da się wykorzystać na lekcjach od razu, natychmiast, to takie myślenie o integrowaniu kształcenia językowego czy językowo-kulturowego z edukacją literacko-kulturową jest kierunkiem z pewnością pożądanym w praktycznym nauczaniu i uczeniu się języka polskiego w szkole.

Metoda

W swobodnych wypowiedziach uczniowskich, traktowanych jako metoda kształcenia literacko-kulturowego, okazji do zabierania głosu jest przynajmniej kilka. Aby je unaocznic, należy skrótowo przywołać schemat metody oraz jej możliwych wariantów (zob. Sporek, 2021: 346–361)⁴.

³ O pochodzeniu pojęcia „wychowanie językowe” i jego funkcjonowaniu w dydaktyce języka polskiego pisze między innymi Agnieszka Rypel (2014).

⁴ Schemat przebiegu lekcji determinowanej użyciem metody referowanej za wskazaną monografią – zob. Sporek, 2021: 347–352.

Faza wstępna – wprowadzająca (ogniwo wprowadzające)

Wariant 1. Uczniowie mogą wyrażać wstępne przemyślenia inspirowane przeczytanym tekstem. To czas na intelektualne, ale głównie emocjonalne reakcje na dzieło, uwzględniające elementy analityczne i interpretacyjne, ale też na pierwotne wartościowanie całości. Głosy uczniów mogą dotyczyć rozmaitych warstw omawianego utworu (na przykład kompozycji, fabuły, aksjologii). Nauczyciel powinien stworzyć warunki do bezpiecznego wygłaszania takich sądów, a także porządkować zebrany tą drogą materiał. Na tym etapie pracy jest miejsce na wstępne polemiki, myślenie krytyczne, odnoszenie się do wypowiedzi rówieśników. Faza ta powinna trwać około 10–15 minut.

Wariant 2. Uczniowie wstępnie rozpoznają tekst, realizacja wariantu 2 tym się jednak różni od realizacji wariantu 1, że zakłada większe uporządkowanie działań, ich ukierunkowanie. Wariant ten rozpoczyna się ćwiczeniem, które stanowi punkt wyjścia dalszych działań. Polega ono na uzupełnieniu lub rozwinięciu kilku schematów wypowiedzi pisemnej. Oto przykładowe:

Tekst lektury podoba mi się, gdyż...

Tekst lektury nie podoba mi się, gdyż...

Utwór uznaję za interesujący, ponieważ...

Utwór nie wzbudził mojego zainteresowania / większego zainteresowania, ponieważ...

Mam co do tekstu mieszane uczucia, gdyż...

Utwór zachwyił mnie, ponieważ...

Utwór mnie rozczarował, ponieważ...

W utworze zainteresowałem(-a/-o) mnie przede wszystkim...

Utwór wydaje się ważny / jest dla mnie ważny, gdyż...

Uczeń może wybrać dwa, trzy schematy wypowiedzi, które uzna za najlepsze do wyrażenia swojej opinii o tekście. Docelowo mają powstać kilkudziesięć wypowiedzi pisemne, stanowiące pierwsze lekcyjne świadectwa odbioru lektury. Po ich zredagowaniu i odczytaniu uczniowie mogą wzajemnie komentować swoje wypowiedzi, odnosić się do nich może również nauczyciel. Wyszczególnione schematy wypowiedzi mają otwierać uczniów na przemyślenie kwestii związanych z wymową utworu, jego kształtem artystycznym, zaobserwowanymi walorami, odczuwanymi trudnościami. Zebrane głosy także w tym wariantcie powinny zostać uporządkowane przez nauczyciela, na przykład w formie prowizorycznej notatki lub słów-kłuczy ujawniających się w komentarzach do wygłoszonych wypowiedzi pisemnych.

Słowa-klucze mogłyby wskazywać na kierunek dalszych działań analityczno-interpretacyjnych, odnosić się do problemów, które powinny zostać nazwane lub doprecyzowane na dalszych etapach lekcji zorganizowanej metodą swobodnych wypowiedzi uczniowskich.

Faza zasadnicza – problematyzująca (ogniwo rozwijające)

Ta najobszerniejsza część zajęć jest kluczowa, umożliwia diagnozę odbioru lektury i przebieg dalszych godzin poświęconych jej omawianiu. Zajęcia opracowane metodą swobodnych wypowiedzi uczniowskich mają być punktem wyjścia omawiania utworu literackiego i okazją do zgromadzenia materiału ważnego dla dalszego projektowania pracy lekcyjnej z danym utworem. Jeżeli wcześniejsza faza przebiegała według wariantu 1, wówczas punktem wyjścia fazy zasadniczej mogą być zebrane przez nauczyciela konkluzje z ogniwa wprowadzającego. Jeśli wykorzystany został wariant 2, to rozpocząć można od przywołania zgromadzonych słów-kluczy. Niezależnie od tego, wedle którego wariantu przebiegała faza wstępna, celem części problematyzującej jest wyodrębnienie i nazwanie najważniejszych problemów ujawnionych w konfrontacji uczniów z przeczytanym tekstem. Ważne jest, aby owe problemy zostały nie tylko dostrzeżone, lecz także sproblematyzowane – aby odsłonięta została ich złożoność, wewnętrzna komplikacja. Na tym etapie nie chodzi o omówienie konkretnych zagadnień, ale o ujęcie ich na przykład w formie hipotez interpretacyjnych, możliwych do weryfikacji czy rozwinięcia na kolejnych jednostkach lekcyjnych. Kluczowy jest tu kształt językowy ujęcia poszczególnych kwestii, a to wymaga czujności nauczyciela, który musi – zadając docieklive pytania, dążąc do niuansowania spraw, ograniczając swój wpływ na niezależność myślową uczniów – zadbać o sformułowanie hipotez poprawnych i precyzyjnych, a równocześnie pojemnych znaczeniowo. Powstałe tego typu zapisy należałoby znów jakoś uporządkować, na przykład ze względu na wagę zagadnień czy powiązanie ich z formą bądź treścią utworu. Zanotowane – trudem grupowym – problemy warto też uzupełnić uwagami, które dla rozumienia całości dzieła mają mniejsze znaczenie, ale są odbiciem indywidualnych uczniowskich preferencji, wynikają ze specyfiki takiego odbioru. Uwagi takie nie muszą być wyrazem zdania wszystkich członków zespołu uczniowskiego, można je uznać za formę podmiotowego wyrażania siebie pojedynczych uczniów, zmanifestowanie ich własnej odrębności, innego od prezentowanego przez większość zespołu klasowego sposobu postrzegania lektury.

Faza końcowa – dookreślająca (ogniwo końcowe – zamykające)

Faza końcowa pracy metodą swobodnych wypowiedzi uczniowskich zasadniczo składa się z dwóch wyraźnie zaznaczonych etapów. Na pierwszym zakłada się przede wszystkim aktywność nauczyciela, który buduje własną refleksję, opierając się na rezultatach rozważań uczniów w fazach wstępnej i zasadniczej. Chodzi o to, by polonista uzupełnił listę dostrzeżonych na lekcji problemów o sprawy, które sam uważa za ważne bądź które znajdują umocowanie w autorytecie literaturoznawców (warto uwagi nauczyciela zanotować choćby na tablicy w formie zwięzłych i sprobematyzowanych zapisów). Nauczycielskie dopowiedzenia mogą się okazać dla uczniów odkrywczym, stać się przedmiotem ciekawych polemik, o ile oczywiście nie sytuują się poza możliwościami poznawczymi zespołu klasowego, a także – mocą autorytetu – nie przysłaniają wcześniejszych rezultatów pracy lekcyjnej. Ostatnim elementem ogniwa zamykającego są wypowiedzi pisemne lub ustne uczniów, wybierających z zestawu zgromadzonych problemów jeden lub dwa, które z chęcią omówiliby na kolejnych lekcjach poświęconych opracowaniu lektury. Niniejszy wybór domykać powinno uzasadnienie. Jeżeli miałyby ono formę pisemną, wówczas odczytanie uczniowskich tekstów mogłoby być uznane za zamknięcie lekcji i wartościowy materiał służący projektowaniu dalszej pracy z danym dziełem. Niektóre wypowiedzi pisemne lub ustne uczniów można wykorzystać – na prawach cytatu – na następnych godzinach zajęć jako materiał do refleksji o charakterze problemowym.

Metoda – nastawiona na wyrażanie siebie przez ucznia w ramach kontaktu z materiałem literacko-kulturowym – pozwala na zdiagnozowanie recepcji oraz otwiera drogi do projektowania pracy z lekturą uwzględniającego podmiotowość podopiecznego, daje też rozległe możliwości rozwijania sprawności językowej osobom, które pracują z lekturą na zajęciach lekcyjnych. Swobodne wypowiedzi to bowiem działanie praktyczne wyrażające się w języku. Realizowane ustnie lub pisemnie motywowane są uczniowskim kontaktem z danym dziełem. Tym samym, pozwalając na rozwijanie sprawności analityczno-interpretacyjnych, dają możliwość wielotorowego i wieloaspektowego używania języka – wyrażania przez uczniów za jego pośrednictwem swojego stosunku do czytanego utworu, werbalizowania sposobu rozumienia dzieła, problematyzowania lektury, ale także wchodzenia w dyskusję z rówieśnikami czy nauczycielem oraz dokumentowania swojego stanowiska, ewentualnie argumentowania w jego obronie. Znaczenie swobodnych wypowiedzi zarówno w integrowaniu kształcenia literacko-kulturowego i językowego, jak i we wspieraniu uczniowskiej sprawności wypowiadania się w mowie i piśmie wydaje się nie do przecenienia.

Obszary rozwijania kompetencji językowych uczniów

Przedstawiony wariantowy zarys metody swobodnych wypowiedzi uczniowskich pozwala na wskazanie ogniw, w obrębie których – na drodze integracji w kształceniu – możliwe jest doskonalenie kompetencji językowych uczniów. Ogniwami te zostaną zilustrowane próbkami materiałów pozyskanych z zajęć w klasie drugiej licealnej, w której wprowadzenie do lektury *Makbet* zorganizowano z wykorzystaniem omówionej tu metody.

Ogniwo wprowadzające

W obrębie ogniwa wprowadzającego sprawność językowa może kształtować się na wielu poziomach. Na najogólniejszym mowa o możliwości tworzenia pisanych „tekstów uczniowskich”, które nazywane są również „tekstami szkolnymi” czy po prostu „wypowiedziami pisemnymi” (Rypel, 2007: 82). Agnieszka Rypel, opierając się na poglądach Józefa Porayskiego-Pomsty, zaznacza, że w tym kontekście wypowiedź należy rozumieć jako „ponadzdaniową (ponadwypowiedzeniową) jednostkę komunikacyjną, która stanowi całościowy, spójny komunikat pochodzący od jednego nadawcy”⁵ (Rypel, 2007: 82). Wydaje się, że takie rozumienie wypowiedzi można rozszerzyć o jej realizację ustną⁶. W wariantcie 1 ogniwa wprowadzającego można zatem mówić o tekście uczniowskim ustnym, w wariantcie 2 zaś – o tekście szkolnym pisemnym. Co prawda Rypel zaznacza różnicę między tekstem a wypowiedzią (pisze choćby o pewnej skończoności tekstu, która niekoniecznie musi być cechą danej wypowiedzi; opinia badaczki wynika z przyjmowanego przez nią stanowiska umocowanego w pragmatyzmie reprezentowanym między innymi przez Teresę Dobrzyńską – Dobrzyńska, 1991: 142–146, 152 i nast.), niemniej na gruncie dydaktycznym jest możliwość myślenia o tych zjawiskach jako na swój sposób synonimicznych – zwłaszcza w sytuacji, gdy założy się, że tekst stworzony przez ucznia w procesie kształcenia siłą rzeczy może podlegać różnym transformacjom czy modyfikacjom, które wynikają z konieczności uwzględnienia żywej sytuacji komunikacyjnej – ta może wpływać na potrzebę podejmowania dalszych działań

⁵ W oryginale zamiast nadawcy występuje w tym miejscu adresat, ale to oczywista pomyłka, którą potwierdza sama autorka tekstu.

⁶ Co prawda odróżnienie języka pisanego od mówionego ma swoją umotywowaną tradycję w ujęciach językoznawczych (por. m.in. Saloni, 1979; Wilkoń, 2000), da się jednak myśleć o tej kwestii w sposób zaproponowany przez Kordiana Bakułę, który pokazuje, że to rozróżnienie jest dosyć umowne (zob. Bakuła, 2008).

tekstotwórczych. Sprawę tę klaruje w swej refleksji także Dorota Amborska-Głowacka, która zaznacza, że choć o tekście myśli się jako o pewnej zamkniętej całości, to jednak należy uwzględnić jego potencjał dialogiczny (Amborska-Głowacka, 2005: 282–283), uwidaczniający się między innymi w obrębie zagadnień związanych z recepcją. Oznacza to, że zarówno odbiór dzieła literackiego, jak i motywowane nim wypowiedzi wynikają z szeroko rozumianych kompetencji uczniów – już nie wirtualnych czytelników, ale konkretnych odbiorców, funkcjonujących w obrębie danego zespołu klasowego warunkującego kontekst powstawania niniejszych tekstów. Podobnie rzecz się ma z odbiorem tekstów wygłaszanych przez członków zespołu klasowego. Uczniowskie teksty ustne i pisane uruchamiają dodatkowo perspektywę interakcyjną, gdyż, jak zaznacza Agnieszka Rypel:

Kryteria formułowania wypowiedzi są zawsze społeczne, a forma tekstu ustnego i pisanego zależy od tego, kto go wytwarza, dla kogo i co jest jego tematem. Tekst jest bowiem wytworem aktu społecznego, opartego na wspólnej nadawcy i odbiorcy kategoryzacji rzeczywistości i wiedzy o niej (Rypel, 2007: 67).

Tak konstruowane wypowiedzi, ujawniające się we wstępnej części zajęć – choć w wariacie ustnym – formułowane raczej pośpiesznie, *ad hoc*, nie tylko mogą wyrażać określone treści, które poddawane są namysłowi innych uczestników lekcji, lecz także być żywym i naturalnym komunikatem, w którym odbija się jego wytwórca – uczeń, wyrażający określony sposób widzenia świata oraz odsłaniający językowy obraz samego siebie. Wpisana w to ogniwo metody otwartość na wszelakie wypowiedzi młodych ludzi wyzwała możliwość językowej reakcji na strukturę fabularną poznawanego dzieła, jego kompozycję, ukazane w nim kwestie światopoglądowe. Daje zatem szansę na ujawnianie się języka aksjologii, estetyki, czy wreszcie formuł służących opisowi dzieła literackiego. Porządkowanie tych formuł, którego musi się podjąć nauczyciel, pozwala na wzbogacanie leksyki z wymienionych dziedzin, umożliwia również refleksję ukierunkowaną na zróżnicowanie języka. Pozwala także na metarefleksję nad wagą języka jako takiego, który w naturalny sposób ujawnia się w trakcie lekcji arbitralnie ukierunkowanej na konkretne zagadnienia literacko-kulturowe.

W trakcie zajęć poświęconych *Makbetowi* Williama Szekspira w klasie drugiej licealnej zastosowano wariant pisemny ogniwa wprowadzającego. Stworzone teksty uczniowskie okazały się bardzo zróżnicowane i interesujące. Oto dwa przykładowe:

W utworze zainteresowało mnie to, że pokazano w nim, co władza i jej pragnienie potrafią zrobić z człowiekiem. To, że gdy raz się zacznie zabijać, to

trudno się zatrzymać. A zło pociąga za sobą kolejne zło. Ciekawa dla mnie też była Lady Makbet i to, jak potrafiła wpływać na Makbeta.

Tekst lektury podobał mi się ze względu na klimat. Był mroczny, tajemniczy, wręcz demoniczny. Tak jak i główni bohaterowie – Makbet i jego żona. Wyobrażałam sobie ten mord w mrocznym zamczysku, nocą, gdy narasta napięcie, Makbet się waha i w końcu posuwa się do zbrodni. Szekspir świetnie uchwycił tę sytuację – wątpliwości, strach Makbeta, to, że zabijając króla, wiedział, że ten jest dobrym władcą i nie ma uzasadnienia, aby mu odebrać życie. I to, że nic nie usprawiedliwia tego czynu.

Tego typu teksty (zakłada się, że w toku realizacji wariantu pisemnego ogniwa wprowadzającego każdy z uczniów powinien przygotować swoją wypowiedź) – wyrażone w języku ucznia, poddane rygorom wypowiedzi pisemnej – odsłaniają uczniowski odbiór lektury oraz różne perspektywy spojrzenia na dzieło literackie. Wypunktowanie poruszonych w nim kwestii pozwala na późniejsze ich sprobematyzowanie, które powinno się pojawić w kolejnym ogniwie zajęć.

Ogniwo rozwijające

Na tym etapie lekcji uczniowie są postawieni wobec trudności ujęcia problemowego tematów i kwestii, które wstępnie pojawiły się we wcześniejszym ogniwie zajęć. Chodzi zatem o pochylenie się nad światem przedstawionym w utworze i otwarcie na jego tematykę, a to powinno prowadzić do zauważenia pewnych złożonych problemów, które warto analizować, rozwijać, oglądać z różnych stron i perspektyw. Podjęcie takiej aktywności wymaga jednak językowego opracowania kwestii, które mogą wyznaczać przestrzeń rozmów lekcyjnych na kolejnych zajęciach. Na tym poziomie refleksji chodziłoby o odnotowanie, że czym innym jest dostrzeżenie tematu, a czym innym ujęcie go w formułę problemu, który nadaje się do rozważenia. Brak wprawy uczniów (a czasem i nauczyciela) może prowadzić do redagowania zapisów, które nie przyjmują charakteru dyskursywnego. Oto sformułowania, jakie mogą pojawić się na przykład na lekcji w liceum, podczas której pracuje się metodą swobodnych wypowiedzi uczniowskich, ale niemające charakteru problemowego:

1. Temat władzy w utworze Szekspira.
2. Relacje międzyludzkie w *Makbecie*.
3. Obraz przyjaźni w tekście angielskiego dramaturga.

Tak zredagowane ujęcia kwestii dostrzeżonych w dramacie określają temat rozmowy możliwej na godzinach polskiego, ale nie kierują jej w odpowiednią stronę –

nie ukazują złożonych przestrzeni semantycznych, na które warto zwrócić uwagę. Celem nauczyciela byłoby zatem takie poprowadzenie uczniów, aby niniejsze tematy nabrały charakteru problemowego. Dokonywać się to może drogą poszukiwania najbardziej adekwatnej leksyki, myślowo nośnych połączeń wyrazowych, sformułowań – z jednej strony pojemnych, z drugiej pozwalających na konkretyzację obszarów refleksji, na wielorakość odniesień do treści i znaczeń możliwych do wyczytania z danego dzieła. Oto jak mogłyby się przedstawiać problemowe warianty przytoczonych sformułowań:

1. Pragnienie władzy i jego wpływ na działania, które podejmuje jednostka; Dążenie do władzy jako wyraz ambicji jednostki, która czuje się niespełniona czy niedoceniona; Żądza władzy i związana z tym przemiana człowieka, który zatracą siebie/swe człowieczeństwo; Mechanizmy władzy i ich wpływ na proces dehumanizacji człowieka, który podporządkowuje swe czyny i działania własnej ambicji.
2. Kształtowanie się relacji pomiędzy Makbetem i jego żoną pod wpływem wydarzeń, w których małżonkowie uczestniczą, dążąc do przejęcia i utrzymania władzy; Sposób kształtowania się relacji międzyludzkich w świecie, w którym szlachetne wartości ustępują zdradzie i pragnieniu władzy; Psychologiczny aspekt relacji w związku Makbeta i jego żony oraz wpływ tej relacji na dokonywane przez nich wybory czy podejmowane decyzje.
3. Obraz przyjaźni Makbeta i Banka w momencie próby – poznania przez nich przepowiedni wiedźm; Złożoność relacji Makbeta i Banka w kontekście przeszłości, której wizja wyłoniła się z przepowiedni czarownic; Przyjaźń wobec pragnienia władzy i niepokornionej ambicji – słowa i czyny Makbeta i Banka jako forma sprawdzenia człowieczeństwa bohaterów sztuki Szekspira.

Przytoczone wersje ujęć problemowych nie są naturalnie jedynymi możliwymi, nie roszczą sobie również praw do bycia uznanymi za wzorcowe. Czasami osiągnięcie podobnych formuł sytuuje się poza możliwościami uczniów. Można również założyć, że dałoby się zredagować problemy w sposób o wiele bardziej przejrzysty, być może bardziej komunikatywnie. Rzecz w tym, aby nauczyciel miał świadomość celu, do jakiego powinien dążyć na tym etapie zajęć, był wyczulony na kwestie precyzji i ekonomii wypowiedzi, potrafił – za pomocą dobrze sformułowanych pytań – kierować pracą umysłową uczniów i zachęcać ich do doskonalenia podawanych propozycji nazywania problemów, kosmetyki stylistycznej poszczególnych zapisów. Ważna jest tutaj cierpliwość polonisty, ale także jego powściągliwość – ostateczny kształt zapisów problemowych nie powinien być wynikiem myślenia samego nauczyciela, nie może on narzucać uczniom gotowych formuł językowych, a swoją potrzebą ekonomii tempa pracy wpływać na ograniczenie samodzielności i twórczości młodych ludzi. Polonista powinien starać się godzić indywidualne ambicje uczniów z działaniami kolektywnymi, poddawać krytycznemu namysłowi proponowane przez

uczniów sformułowania, by motywować podopiecznych do pracy, ale jednocześnie nie hamować ich aktywności przez nazbyt pośpieszne i kategoryczne negowanie mniej udanych wersji ujęć problemowych. Tak projektowane zaangażowanie lekcyjne pozwala uczniom na rozwijanie różnych typów myślenia, w tym dywergencyjnego, produktywnego czy krytycznego, pozwala też ćwiczyć poruszanie się w obrębie kategorii pojęć abstrakcyjnych⁷. Ponadto uczy refleksyjności w podejściu do języka, zwraca uwagę na precyzję w wyrażaniu własnych myśli, uczy na niuanse semantyczne i stylistyczne wypowiedzi, pozwala także uczniom nabierać odwagi w wystąpieniach przed zespołem klasowym.

Ogniwo końcowe – zamykające

W tej części zajęć aktywność językowa uczniów może się rozwijać w obrębie zadania, które polega na argumentowaniu – ustnym lub pisemnym – wyboru danego problemu (lub problemów), jakim (jakimi) uczniowie chcą się zajmować na kolejnych lekcjach poświęconych omówieniu lektury. Ćwiczone tu umiejętności to sprawność tworzenia wypowiedzi argumentacyjnej, nadawania jej adekwatnego kształtu językowo-stylistycznego, a także publiczne eksponowanie własnego tekstu. Uczniowie mają okazję do ujawnienia własnych zainteresowań, podkreślenia, co w recepcji danego dzieła jest dla młodego czytelnika najważniejsze, wykorzystania w własnej wypowiedzi tego, co zostało wypracowane na zajęciach w pracy indywidualnej i zbiorowej.

Warto przytoczyć przykładowe teksty, które powstały w trakcie prowadzonych zajęć:

Chciałbym, abyśmy na lekcji omówili sprawę relacji Makbeta i Banka. Interesuje mnie to, jak ta relacja się zmienia po usłyszeniu przez bohaterów wypowiedni. To napięcie, które się pojawia. W pierwszej chwili wydaje się, że są oni bardzo dobrymi przyjaciółmi, a jednak Makbet decyduje się na zabicie Banka i jego bliskich. Dla mnie ważne jest to, co się dzieje z kimś, kto rezygnuje z przyjaźni ukształtowanej na polu walki dla bogactwa, przede wszystkim władzy.

Chętnie zajęłabym się tym, jak działa Lady Makbet, jak wpływa na emocje męża, jak nim manipuluje. Pytanie – dlaczego to robi? Czy dla władzy? Czy

⁷ Odwołuję się tu do tych klasyfikacji typów myślenia, które zaproponowali Józef Kozielecki (1968) i Maria Nagajowa (1995).

z miłości do Makbeta? A może dla siebie? Moglibyśmy te kwestie przedyskutować na zajęciach. Chętnie dowiedziałabym się, co inni uczniowie o tym myślą. Mam na ten temat swoje zdanie i chciałabym je porównać ze zdaniem innych osób z klasy.

Wypowiedzi te stanowią wycinek uzyskanych na lekcji materiałów, niemniej odsłaniają mechanizm ćwiczenia, które zostało wykorzystane w tej części zajęć, dokumentują też różne zainteresowania uczniów, ich odbiór dzieła, wpływ wcześniejszych ogniw lekcji na myślenie licealistów, wreszcie dowodzą różnej sprawności językowej poszczególnych członków zespołu klasowego. Odczytywanie przez uczniów zredagowanych tekstów na forum klasy może stanowić indywidualną formę domknięcia lekcji, w której uczestniczy zarówno klasa jako całość, jak i każdy uczeń z osobna, może ukazać nauczycielowi kierunki myślenia uczniów, stanowić istotny element diagnozy ważnej dla projektowania kolejnych etapów procesu dydaktycznego. Wygłoszone publicznie teksty mogą stanowić punkt wyjścia rozwijania refleksji, stawiania dodatkowych pytań, a użyte przez uczniów sformułowania mogą być przez nich opatrywane różnymi uwagami czy pytaniami.

Podsumowanie

Przywołana skrótowo metoda, mogąca służyć kształtowaniu, rozwijaniu i doskonaleniu sprawności językowej uczniów, to nie tylko jedna z możliwości, którą dysponują nauczyciele pracujący z uczniami na różnych etapach edukacyjnych, ale przede wszystkim droga do naturalnego łączenia edukacji literacko-kulturowej i językowo-kulturowej. To okazja do świadomego organizowania procesu dydaktycznego, który z jednej strony dowartościowywałby indywidualny odbiór dzieła literackiego, a z drugiej pozwalał na świadomy i wieloaspektowy rozwój języka uczniów w toku jego praktycznego użytkowania na godzinach polskiego. Przytoczone przykłady zastosowania metody swobodnych wypowiedzi uczniowskich są co prawda materiałem z pracy na lekcjach w klasach licealnych, z powodzeniem jednak taki schemat postępowania metodycznego może być wykorzystywany również w szkole podstawowej, zwłaszcza w jej starszych klasach. Częsta praca metodą swobodnych wypowiedzi w odniesieniu do zróżnicowanego materiału literackiego, pozwala bowiem nie tylko na doskonalenie umiejętności komunikacyjnych uczniów, lecz także wpływa na podnoszenie ich świadomości językowej (może się to dokonywać samoistnie – w toku tworzenia wypowiedzi, ale też wynikać z ukierunkowanego

działania dydaktycznego, które na zajęciach uruchamia nauczyciel, bądź z podejmowanej przez uczniów lub nauczyciela metarefleksji, a to z kolei może prowadzić do budowania świadomości językowej – por. Bakuła, 2014: 38–40; Rypel, 2014: 53). Tworzenie wypowiedzi ustnej lub pisemnej uwrażliwia na wagę jej precyzji i ekonomii, pozwala dostrzegać zjawisko indywidualnego stylu wypowiedzi, dowartościowuje język na wielu płaszczyznach – od myślenia o nim jak o narzędziu aż po refleksję nad zapisanym w języku obrazem świata, który wyrasta z doświadczeń kulturowych poszczególnych uczniów i ich doświadczeń językowych. To dokonujące się w praktyce lekcyjnej integrowanie kształcenia pozwala na mówienie – użyję sformułowania zaproponowanego przez Marię Jędrychowską – o kulturowej sprawności komunikacyjnej (Jędrychowska, 2005: 89–90), która łączy się z perspektywą semiotyczną. Tym samym na swobodne wypowiedzi uczniowskie powstające na lekcjach języka polskiego można spojrzeć w najogólniejszy sposób jako na formę językowego wyrażania gromadzonych doświadczeń semiotycznych, które – w przestrzeni lekcyjnej wymiany doświadczeń recepcyjnych – mogą być wzbogacane o doświadczenia innych uczestników zajęć, prowadzić do kształtowania kompetencji kulturowych. To w obrębie tych kompetencji sytuuje się między innymi świadomość funkcjonowania rozmaitych mechanizmów języka oraz określona – istotna z perspektywy praktyki życiowej – sprawność komunikacyjna.

Bibliografia

- Amborska-Głowacka D., 2005, *Tekst jako narzędzie badań rozumienia*, w: *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 279–285.
- Bakuła K., 2008, *Mówione ≈ pisane. Komunikacja, język, tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Bakuła K., 2014, *Świadomość językowa – świadomość dydaktyczna*, w: *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 37–52.
- Dobrzyńska T., 1991, *Tekst. Próba syntezy*, „Pamiętnik Literacki”, z. 2, s. 142–183.
- Jędrychowska M., 2005, *Semiotyczne horyzonty kulturowej sprawności komunikacyjnej*, w: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 89–100.
- Kowalikowa J., Synowiec H., 2007, *Wiązanie treści językowych z literacko-kulturowymi. Przesłanki i dylematy*, w: *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazyum*, red. J. Kowalikowa, H. Synowiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 11–24.

- zjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 10–19.
- Kozielecki J., 1968, *Zagadnienia psychologii myślenia*, wyd. 2 popr. i rozsz., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Nagajowa M., 1995, *ABC metodyki języka polskiego. Dla początkujących nauczycieli*, wyd. 2 popr., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Nagajowa M., 2010/2011, *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi*, „Język Polski w Szkole IV–VI”, nr 4, s. 39–51.
- Niesporek-Szamburska B., 2015, *Komunikacja na lekcji języka polskiego – między przemocą a współdziałaniem*, w: *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 159–170.
- Nocoń J., 2015, *Wychowanie językowe w szkole a współczesna sytuacja kulturowo-komunikacyjna*, w: *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 61–70.
- Rypel A., 2007, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy, badania eksperymentalne, implikacje dydaktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Rypel A., 2014, *Wychowanie językowe, czyli jak scalić rozproszoną świadomość językową*, w: *Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 53–62.
- Saloni Z., 1979, *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Sporek P., 2021, *Swobodne wypowiedzi uczniowskie w kształceniu literacko-kulturowym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Szymańska M., 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Uryga Z., 2007, *Wiązać to, co zerwane. Uwagi wstępne*, w: *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 5–8.
- Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, wyd. 2 popr. i uzupełn., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Paweł Sporek – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, pracownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Od ponad dwudziestu lat czynny nauczyciel na różnych szczeblach edukacji (od szkoły podstawowej po edukację dorosłych), obecnie zatrudniony w VIII Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie. Autor trzech monografií autorskich: *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych*

do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005) (Kraków 2016); *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów* (Kraków 2017); *Swobodne wypowiedzi uczniowskie w kształceniu literacko-kulturowym* (Kraków 2021), oraz licznych artykułów z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego, a także literaturoznawstwa; współredaktor (z Cezarym Smuniewskim) monografii wieloautorskiej *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania* (Warszawa 2017; wyd. 2. zm. i popr. – 2021) oraz roczników „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia*”. W latach 2007–2008 sekretarz czasopisma metodycznego „*Nowa Poliszczyzna*”, w latach 2017–2021 zaś – „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia*”. Współpracuje z różnymi ośrodkami naukowymi w Polsce i za granicą (między innymi w Pradze, Ołomuńcu, Wilnie, Zagrzebiu).

Paweł Sporek – PhD, Professor at UP in Krakow, employed in the Department of Didactics of Polish Literature and Language at the Institute of Polish Philology of the Pedagogical University in Krakow; for over twenty years an active teacher at various levels of education (from primary school to adult education), currently at VIII Prywatne Akademickie Liceum Ogólnokształcące in Cracow; author of three monographs: *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego* (1999–2005) (Kraków 2016); *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów* (Kraków 2017); *Swobodne wypowiedzi uczniowskie w kształceniu literacko-kulturowym* (Kraków 2021), and numerous articles on the didactics and methodology of teaching Polish, as well as literary studies; co-editor of the multi-author monograph *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i nawiązania* (Warsaw 2017; second edition revised and amended in 2021) and the annuals *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia*; an editorial secretary of *Nowa Poliszczyzna* from 2007 to 2008, and *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia* from 2017 to 2021, collaborates with various research centres in Poland and abroad (Prague, Olomouc, Vilnius, Zagreb).