




Opublikowano: 31.12.2023

ANNA JANUS-SITARZ

 <https://orcid.org/0000-0003-2730-7048>


Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK

 <https://orcid.org/0000-0002-2840-4643>


Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-9467-8426>

Uniwersytet Gdański

MAGDALENA TRYSIŃSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-5245-2867>


Uniwersytet Warszawski

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-9935-6733>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

KRZYSZTOF BIEDRZYCKI

 <https://orcid.org/0000-0002-5110-6986>

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Polonistyczne studia nauczycielskie z przyszłością*

Polish Teacher Studies with a Future

Abstract: The book consists of texts by six authors. It concerns various dimensions of the new vision of Polish teacher studies, which was developed during the Programme Conference “Towards New

* Tekst jest zapisem głosów wyrażonych podczas panelu dydaktycznego zatytułowanego *Polonistyczne studia nauczycielskie z przyszłością*, który odbył się w ramach Konferencji Programowej „Ku Nowej Polonistyce” (17–18 kwietnia 2023 roku, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach).

Polish Studies” (Katowice, 17–18 April 2023). The texts oscillate around the diagnosis of needs and attempts to define the determinants of good Polish studies. The authors underline the fact that Polish language teaching has been interdisciplinary in nature for years, and is a sub-discipline existing between literary studies and linguistics, pedagogy and psychology, philosophy and sociology, university and school as well as theory and practice. They also point to the relationship between practicing various forms of interpretive activity and hopes for improving the level of Polish language education. At the same time, they prove that the rules of institutional evaluation break such hopes. The researchers formulate theses concerning competences and skills a Polish teacher should have in times of crisis, and highlight the role of educational research today in the face of new civilizational challenges for Polish language teaching

Keywords: Polish teacher studies, curriculum, mediatization, Polish language teaching, interdisciplinarity, transdisciplinarity, interpretative activity, teacher competences, pro-climate education, civic education, educational/empirical research badania edukacyjne/empiryczne

Abstrakt: Na opracowanie składają się teksty sześciorga autorów. Dotyczy ono różnorodnych wymiarów nowej wizji polonistycznych studiów nauczycielskich, kwestie te zostały wypracowane podczas Konferencji Programowej „Ku Nowej Polonistyce” (Katowice, 17–18.04.2023). Wypowiedzi oscylują wokół diagnozy potrzeb i próby określenia wyznaczników dobrych studiów polonistycznych. Autorzy podkreślają, że dydaktyka polonistyczna ma od lat charakter interdyscyplinarnej, to subdyscyplina istniejąca „pomiędzy” (literaturoznawstwem i językoznawstwem, pedagogiką i psychologią, filozofią i socjologią, uniwersytetem i szkołą, teorią i praktyką). Wskazują także na zależności między praktykowaniem różnych form aktywności interpretacyjnej a nadziejami na podniesienie poziomu edukacji polonistycznej, dowodzą jednocześnie, że reguły instytucjonalnej ewaluacji takie nadzieje odbierają. Badacze formułują tezy dotyczące kompetencji i umiejętności, jakie winien mieć polonista czasów kryzysów, i podkreślają wielką wagę badań edukacyjnych współcześnie, gdy przed dydaktyką języka polskiego stają nowe wyzwania cywilizacyjne.

Słowa kluczowe: polonistyczne studia nauczycielskie, program nauczania, edukacja medialna, mediatyzacja, dydaktyka polonistyczna, interdyscyplinarność, transdyscyplinarność, aktywność interpretacyjna, kompetencje nauczycielskie, edukacja proklimatyczna, edukacja obywatelska, badania edukacyjne/empiryczne

Polonistyczne studia nauczycielskie – oczekiwania, rekomendacje

Dość niespodziewane wprowadzenie nowej dyscypliny sprowokowało środowisko polonistyczne do dyskusji na temat wątpliwości i oczekiwań związanych z tym faktem. Wątpliwości dotyczą przede wszystkim kwestii strukturalnych i finansowych. Nie minęło przecież wiele czasu od momentu, gdy w wyniku Ustawy 2.0 wiele uczelni z wysiłkiem dokonało ogromnych zmian organizacyjnych: przebudowano struktury jednostek, w tym zlikwidowano wydziały, a powołano instytuty literaturoznawstwa, językoznawstwa i kulturoznawstwa, by odpowiadały one ograniczonej w ustawie liczbie dyscyplin. Dla wielu szkół wyższych, szczególnie zaś dla

mniejszych ośrodków, powołanie kolejnej rady dyscypliny – polonistyki – może się okazać niewykonalne ze względu na zbyt małą liczbę samodzielnych pracowników naukowych i oznaczać problemy z uzyskaniem dobrych wyników w kolejnej parametryzacji, bądź to dla nowo powstałej jednostki, bądź dla dotychczasowych, z uszczuplonym składem osobowym i potencjałem badawczym. Nic zatem dziwnego, że pytania i wątpliwości przyćmiły satysfakcję z „odzyskanego podwórka”, którego poloniści bezskutecznie domagali się wówczas, gdy w toku reformy ministra Jarosława Gowina powstawała pierwsza lista dyscyplin.

Przypomnijmy, że konieczność przypisania się do jednej dyscypliny (szybko bowiem ujawniła się nieopłacalność wyboru dwóch czy trzech) wywołała duży sprzeciw w polonistycznym, interdyscyplinarnym świecie. Niezadowolenie z tej sytuacji wielokrotnie wyrażał Ryszard Nycz, a swoje argumenty za koniecznością powołania dyscypliny „polonistyka” przedstawił między innymi w ramach panelu *Polonistyka – sytuacja dyscypliny* na Zjeździe Polonistów, który odbył się w dniach od 23 do 25 marca 2022 roku w Warszawie. W podobnym duchu wypowiadał się na Zjeździe Andrzej Skrendo, wnioskując o powrót dyscypliny „polonistyka” (Skrendo, 2022).

Poszerzona wersja wypowiedzi Ryszarda Nycza ukazała się w formie artykułu (Nycz, 2022). Krakowski badacz opisał w nim wstrząsy, jakie w ostatnich latach stały się udziałem naukowców, a także specyfikę sytuacji, w której współcześnie się znaleźliśmy. Wskazał również konieczność wykonania zadań uważanych przez niego za niezbędne. Nycz wyróżnił trzy determinanty, które zatrzęsły humanistycznym światem. Jako pierwszy wstrząs wskazał technologiczną transformację naszego warsztatu (przejście od humanistyki analogowej do cyfrowej), mediatyzację kontaktów oraz

równocześnie się dokonujące – i równie radykalnie się przekształcające – nowe ‘technouniwersyteckie’ warunki pracy: punktoza, grantozą, kołowrót nieustannych sprawdzianów, ocen, konkursów, ankiet, opinii, szkoleń, webinarów, programów kształcenia doskonalącego (Nycz, 2022: 502).

Doprowadziło to do powstania nowego modelu badacza humanisty, a ten – jak pisał autor –

To podmiot interpelowany – nieustannie powoływany do swej roli przez wyższe instancje, ciągle na nowo osądzany, poddawany zmieniającym się kryteriom ocen, presji kolejnych sprawdzianów, nowych zadań do wykonania, zagrożeń degradacją czy nawet ekspulsją ze społeczności uczonych (Nycz, 2022: 503).

Drugi wstrząs wiąże się z zanikaniem wartościowego programu badań inter- i transdyscyplinarnych, czego przyczyną upatrywał badacz zarówno w barierach stawianych przez ministerialny zestaw dyscyplin, jak i w nieprzychylności innych środowisk naukowych (a może w niezrozumieniu przez nie wagi owych badań).

Trzeci wstrząs to dezintegracja polonistycznego obszaru badań, rozdrobnienie go na dziesiątki niewspółpracujących z sobą subdyscyplin, specjalizacji i specjalności.

Ryszard Nycz przypomniał, że już w 2020 roku, w którym pierwotnie miał się odbyć Zjazd (przełożony ze względu na pandemię), wnioskując o powołanie nowej dyscypliny, zarówno proponował jej alternatywne nazwy (polonistyka, polonoznawstwo, studia polskie), jak i postulował szeroki, otwarty charakter takiej dyscypliny, tak aby w jej ramach znalazło się miejsce dla „studiów wykraczających poza autonomiczny profesjonalizm filologicznych badań tekstu i języka: tzn. studiów genderowych, postkolonialnych, wizualnych, pamięciowych, afektywnych, ekokrytycznych, posthumanistycznych etc. etc.” (Nycz, 2022: 505). Biorąc pod uwagę te uwarunkowania, zaproponował skierowanie do ministra tekstu uchwały powołującej nową dyscyplinę. W argumentacji przytoczył krytykę ówczesnej sytuacji – odniósł się: do dezintegracji i marginalizacji badań nad całym obszarem przedmiotowym związanym z polską problematyką, tzn. problematyką, dla której język polski jest nie tylko medium wyrazu i przekazu; do sparaliżowania możliwości realizacji inter-, wielo- i transdyscyplinarnych projektów badawczych; do zdeprecjonowania wartości polskojęzycznych wyników badań w polskich ministerialnych zasadach klasyfikacji i oceny; do wynarodowiającej w swych konsekwencjach polityki naukowej, promującej zagraniczne prywatne koncerny wydawnicze z narzucaną przez nie hierarchią problematyki i metod badawczych. Apelował, żeby – niezależnie od tego, jakie decyzje zostaną podjęte – zastanowić się na nowo nad tym, co jest właściwie przedmiotem badań polonistycznych.

Dnia 11 października 2022 roku MEiN opublikowało rozporządzenie, w którym między innymi powołało do istnienia nową dyscyplinę – polonistykę. O zaskoczeniu środowiska naukowego świadczy fakt, że na odbywającym się tydzień później w Gdańsku V Kongresie Dydaktyki Polonistycznej żaden z uczestników nie wiedział o tej decyzji, nie wykorzystaliśmy zatem okazji, aby kilkuset badaczy zajmujących się nauczycielskimi studiami polonistycznymi mogło wspólnie przedyskutować tak ważną sprawę.

Zaskoczony decyzją był sam Ryszard Nycz, który jednak – jak pisał w postscriptum do artykułu – podtrzymał swoje przekonanie o konieczności powołania nowej dyscypliny i zadbania, aby tworzyła ona środowisko otwarte na tradycyjne i innowacyjne programy badawcze. Podkreślił, że powinna to być „dyscyplina odpowiadająca potrzebom zdecydowanej większości badaczek i badaczy, którzy podejmują

ważne dla polskiego środowiska naukowego i społeczeństwa problemy w pracach przygotowywanych w języku polskim” (Nycz, 2022: 515), co oczywiście nie wyklucza publikowania w obcych językach. W każdym razie polonistyka jako dyscyplina winna zabezpieczyć możliwość prowadzenia badań polskiej literatury, języka i kultury w języku polskim, na prawach równych prawom obowiązującym w innych dyscyplinach.

Decyzja o powstaniu nowej dyscypliny odpowiadała zatem oczekiwaniom środowiska, wyrażanym nie tylko na Zjeździe Polonistów, jednak nagłość jej podjęcia, bez szerszej konsultacji, wprawiła większość z nas w konsternację. Ustosunkowanie się do nowej sytuacji, a przede wszystkim rozważne podjęcie osobistej decyzji o przypisaniu się do nowej dyscypliny, utrudniła presja czasu. Okazało się bowiem, że przyspieszenie tej decyzji wymusza kalendarz wyborczy Rady Doskonałości Naukowej. Bez wystawienia kandydatów do tej Rady, a zatem bez wcześniejszego utworzenia nowych rad dyscyplin na uczelniach, wdrażanie procedur awansowych nie byłoby możliwe przez następne cztery lata.

Aby zatem ułatwić naukowcom podjęcie decyzji, postanowiono zorganizować Konferencję Programową „Ku Nowej Polonistyce”, która miała być okazją do dyskusji nad zdefiniowaniem nowej dyscypliny oraz udzielenia odpowiedzi na pytania osób zainteresowanych. Konferencja odbyła się na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w dniach 17 i 18 kwietnia 2023 roku, a jej współorganizatorami były Uniwersytet Jagielloński w Krakowie oraz Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Rektorzy tych trzech uczelni, wsłuchując się w liczne głosy środowiska polskich humanistów, dostrzegli potrzebę szerokiej dyskusji na temat nowej dyscypliny – zwłaszcza jej przedmiotu, a także organizacji, finansowania i ewaluacji badań naukowych oraz kształcenia polonistycznego na wszystkich poziomach edukacji, a następnie powołali Radę Programową, do której i ja zostałam zaproszona.

W wyniku obrad opracowano dokument *Rekomendacje uczestników Konferencji Programowej „Ku Nowej Polonistyce”* (2023). Rekomendacje zostały opracowane przez Radę Programową konferencji w sześciu obszarach problemowych, które uznano za najważniejsze dla przyszłości polonistyki, a dotyczyły one szans polonistyki i jej społecznej roli, przedmiotu badań polonistycznych, infrastruktury polonistyki (ewaluacji, grantów, wydawnictw, czasopism, konkursów, miejsca polonistyki w strukturach uczelni), jej międzynarodowości, polonistyki cyfrowej i wreszcie – kształcenia polonistycznego.

Jak podkreślają we wstępie tej publikacji przewodniczący Rady Programowej profesor Andrzej Skrendo oraz gospodarz wydarzenia profesor Adam Dziadek, przedstawione rekomendacje nie rozwiązują wszystkich ważnych problemów, zawierają jednak konkretne postulaty skierowane do gremiów decyzyjnych dotyczące

instytucjonalnych warunków funkcjonowania nowej dyscypliny, a także propozycje odpowiedzi na pytania, które pojawiają się w środowiskach humanistycznych.

Panel kwietniowej konferencji, któremu przewodniczyłam, zatytułowano: *Polonistyczne studia nauczycielskie z przyszłością. Programowanie studiów licencjackich, magisterskich, doktorskich*. Kwestie związane z nową dyscypliną, a łączące się z dydaktyką polonistyczną przedyskutowaliśmy w gronie osób zainteresowanych tą problematyką, zaproszonych do Rady Programowej konferencji, następnie z członkami Komisji Edukacji Komitetu Nauk o Literaturze PAN oraz Rady Naukowej ds. Edukacji przy Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego Wydziału Polonistyki UJ. Zaproponowaną pierwszą wersję rekomendacji doprecyzowały osoby zaproszone do udziału w panelu konferencyjnym.

Ze wszystkich przeprowadzonych dyskusji wynika, że wśród osób zajmujących się edukacją polonistyczną wątpliwości budzi niespodziewany tryb wprowadzenia nowej dyscypliny, ale nie ona sama. Dydaktyka polonistyczna jest bowiem z natury rzeczy interdyscyplinarna. Wykorzystuje języki nauk humanistycznych, łączy metodologie literaturoznawcze i językoznawcze z podejściem pedagogicznym, wiedzą psychologiczną, warsztatem socjologicznym i innymi dziedzinami. Również nauczycielskie studia polonistyczne mają charakter holistyczny. Przygotowują nauczycieli, którzy w swojej pracy uwzględniają literaturę, język, kulturę. Świadomość formacyjnej funkcji ich działań zmusza do uwzględniania w kształceniu studentów i w pracach naukowych kwestii związanych z pedagogiką, psychologią, polityką oświatową, przemianami cywilizacyjnymi, warunkami społecznymi wpływającymi na zmiany możliwości i potrzeb uczniów. Powstanie dyscypliny „polonistyka” jest zatem w odniesieniu do studiów nauczycielskich i dydaktyki prawnym usankcjonowaniem istniejącego stanu rzeczy.

Dyskusja na temat nowej dyscypliny stanowi jednak dobrą okazję do refleksji na temat przyszłości polonistycznych studiów nauczycielskich. Zaproponowane rekomendacje oparliśmy w dużej mierze na wnioskach formułowanych na kolejnych Kongresach Dydaktyki Polonistycznej. Jak wynika z kongresowych debat, warto różnicować programowanie studiów, ale jednocześnie zwrócić uwagę na pewne kwestie – istotne dla wszystkich uczelni kształcących przyszłych nauczycieli polonistów.

Pierwszy obszar rekomendacji panelu „edukacyjnego” dotyczy kwestii związanych z funkcją formacyjną edukacji. Wyjątkowy wymiar kształcenia polonistycznego skłania do podporządkowania go celom ogólnohumanistycznym, zobowiązuje do odpowiedzialności za przyszłość człowieka i środowiska. Kierując się tymi względami, powinniśmy w przygotowaniu przyszłych nauczycieli polonistów kłaść nacisk na rozwijanie postawy zaufania i wzajemnej akceptacji, co w praktyce oznacza tworzenie klimatu sprzyjającego uczeniu się i zastąpienie praktyk kontroli praktykami wsparcia. To ważne zadanie w kontekście badań wskazujących na bardzo

niechętny stosunek polskich uczniów (w porównaniu z uczniami z innych krajów, na przykład objętych badaniem PIRLS) do szkoły i brak w niej poczucia bezpieczeństwa, a także brak satysfakcji polskich nauczycieli z wykonywanej pracy. Niedocenienie (również finansowe) nauczycieli, niewspółmierne do ich wynagrodzeń oczekiwania i presja wywierana na nich ze strony przełożonych i rodziców przekładają się na zauważalny odpływ kadry ze szkół, podwyższenie średniej wieku uczących, brak konkurencyjności tej profesji, co może skutkować obniżeniem jakości kształcenia. Uniwersytety powinny mocniej zaangażować się na rzecz podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela.

Najlepszym narzędziem wykorzystywanym w edukacji polonistycznej do realizacji celów ogólnohumanistycznych jest literatura. Należy zatem w programowaniu studiów uwzględnić szeroko rozumianą etykę lektury: podkreślać rolę literatury jako medium, które pozwala poznać drugiego człowieka i siebie, inspiruje szacunek wobec głosu Innego, ale także – kształcić derridiańską postawę odpowiedzialności w lekturze, przeciwstawiać się byle jakiej obecności książki na wszystkich poziomach edukacji, powszechnym praktykom zastępowania literatury streszczeniami, zastępowania umiejętności interpretacyjnych umiejętnościami zdawania egzaminów bez potrzeby czytania.

Konieczne jest również eksponowanie etyki języka: w czasach głębokich podziałów politycznych i powszechności języka nienawiści niezbędne jest uczenie skutecznej i etycznej komunikacji, kształcenie umiejętności uważnego słuchania i rozpoznawania manipulacji, a także rozwijanie umiejętności prowadzenia konkluzywnej i niekonfrontacyjnej dyskusji. Wskazane byłoby również uruchomienie inicjatyw zmierzających do wprowadzenia w jednostkach kształcących nauczycieli innych przedmiotów różnych form przygotowania polonistycznego, ze szczególnym naciskiem na kulturę języka¹.

Trudne czasy znaczone katastrofą ekologiczną, wojną i powszechnymi migracjami uświadamiają nam, że coraz ważniejsze również w edukacji polonistycznej staje się wspieranie przemian społecznych i kulturowych na rzecz zrównoważonego rozwoju, neutralności klimatycznej, zaangażowania obywatelskiego; wskazywanie na rolę wielokulturowości i międzykulturowości.

¹ Postulat ten zgłosił Sławomir Osiński, dyrektor szkoły podstawowej, a uzasadnił go następująco: „Dbałość o wysoki poziom intelektualny i sprawność w posługiwaniu się językiem narodowym jest niezbędna każdemu nauczycielowi. Należy wprowadzić obowiązkowy co najmniej roczny kurs wiedzy o języku i literaturze z elementami historii Polski ze szczególnym uwzględnieniem kultury i poprawności wypowiedzi na wszystkich specjalnościach nauczycielskich. Z zażenowaniem bowiem stwierdzam, że błędy ortograficzne pojawiają się w ogromnej liczbie życiorysów i listów motywacyjnych przyszłych nauczycieli, a uleganie złym nawykom językowym, ubogie słownictwo dotyczy, o zgrozo, większości poszukujących pracy nauczycielskiej”. Warto przy okazji zaznaczyć, że Sławomir Osiński jest również autorem zamieszczonych w niniejszym tekście grafik, którymi na bieżąco komentował obrady konferencji.



Wymienione aspekty formacyjnej funkcji edukacji polonistycznej dowodzą, że nie można traktować języka polskiego jako przedmiotu, który powinien służyć wyłącznie realizowaniu podstawy programowej. Konieczne jest pozostawienie przestrzeni na lektury dodatkowe wybierane pod kątem potrzeb i zainteresowań młodych ludzi, na lekcje problemowe, na zmienne tempo pracy w ścisłym związku ze specyfiką konkretnego zespołu.

Drugi obszar, nad którym warto się pochylić, to interdyscyplinarność, w tym wieloaspektowe ukierunkowanie badań z zakresu dydaktyki polonistycznej. Po pierwsze, formalne uznanie interdyscyplinarności jako cechy swoistej polonistycznych badań z zakresu dydaktyki powinno zmniejszyć wątpliwości dotyczące oceny dorobku badawczego w procedurach awansowych. W ostatnich latach znaczących Ustawą 2.0 zdarzały się bowiem przypadki uzasadniania negatywnej oceny wniosków habilitacyjnych brakiem jasności w przypisaniu się badacza do konkretnej (najczęściej literaturoznawczej bądź językoznawczej) dyscypliny. Tymczasem naukowcom związanym z dydaktyką polonistyczną trudno odmówić prawa prowadzenia badań z zakresu edukacji teatralnej bądź filmowej czy podejmowania problemów pedagogiczno-psychologicznych i socjologicznych. W ramach dydaktyki języka, literatury, kultury należy promować ważne tematy i nowe obszary badań (ekologia, ageizm, nierówności społeczne, przemoc słowna, migracje, cyberkultura, język mediów itd.). Polonistyczne studia doktorskie z kolei winny umożliwić doktorantom podejmowanie tematów dysertacji łączących szkolną empirię z kierunkami rozwoju współczesnej humanistyki. Co więcej, badania interdyscyplinarne (współpraca z teatrologami, filmoznawcami, historykami, filologami, biologami, medioznawcami itd.) powinny mieć znaczący wpływ na integrację międzyprzedmiotową na niższych etapach edukacji oraz tworzenie interdyscyplinarnych form edukacyjnych na wyższych etapach. W tworzeniu programów studiów nauczycielskich warto wykorzystać miejsca wspólne zakresów materiału studiów polonistycznych i innych dyscyplin (głównie literaturoznawczych, językoznawczych i kulturoznawczych).

Mamy nadzieję, że zwolnienie polonistów z konieczności przypisywania się do jednej, zbyt wąsko pojmowanej dyscypliny, a także docenienie polonistycznych prac dotyczących dydaktyki będzie się wiązało ze wzmocnieniem rangi czasopism otwartych na problematykę edukacyjną.

Kolejny obszar rekomendacji wiąże się ze szczególnymi uwarunkowaniami w edukacji, tworzonymi przez wzrost znaczenia sztucznej inteligencji. Biorąc pod uwagę jej dynamiczny i nieunikniony rozwój, należy podjąć refleksję nad tym, jakie wyzwania stawia to przed dydaktyką polonistyczną. Potencjał i zagrożenia bota ChatGPT, który rozwija się w ogromnym tempie, doskonali swoje zasoby – ChatGPT ma, w przeciwieństwie do nas, niemal nieograniczoną pamięć, błyskawicznie wyko-

nuje zadania, pisze wypracowania, sprawnie wyszukuje informacje – wymusza na nas refleksję nad niezbędną modyfikacją celów, metod nauczania/uczenia się i ewaluacji. Jednocześnie obawy wynikające z dużej zdolności AI do tworzenia dezinformacji i potencjału zdominowania naszego przyszłego życia skłaniają do pytań jeszcze ważniejszych: Jakie znaczenie będą mieć w przyszłości umiejętności językowe, literatura, zdolności interpretacji? Co z dziedzictwa kulturowego ocalać i jak? Jak przygotowywać młodych ludzi do odpowiedzialnego współtworzenia kultury (także w sieci)? Jak rozwijać kompetencje przyszłości (4 × K – komunikacja, kooperacja, kreatywność, krytyczne myślenie), pozwalające na zmierzenie się z zagrożeniami AI? Istnieje wyraźna potrzeba większego zadbania o kształcenie polonistów w duchu troski o człowieczeństwo oraz konieczność uczenia przez działanie, rozwiązywanie problemów, zanurzenie w kulturze, aktywizowanie do jej współtworzenia.

W programowaniu nauczycielskich studiów polonistycznych należy brać pod uwagę różnorodne uwarunkowania cywilizacyjne, a zatem ważne są edukacyjne możliwości nadążania za zmieniającym się wyposażeniem kulturowym i potrzebami uczniów/studentów, a także znacznie mocniejsze, niż ma to miejsce obecnie, powiązanie między dydaktyką szkolną i akademicką. Znajomość swoistości polonistyki szkolnej i specyfiki potrzeb współczesnego ucznia powinny być podstawą do modyfikowania programów nauczycielskich studiów uniwersyteckich. Przede wszystkim zaś to badania naukowe, rozpoznające możliwości dzisiejszych uczniów i przyszłe potrzeby społeczeństwa, a także szkolna praktyka, a nie zwroty polityczne powinny decydować o modyfikacji szkolnych programów nauczania i standardów kształcenia nauczycieli. Szczególnie ważne jest realizowanie zasady szeroko rozumianej inkluzji na wszystkich etapach edukacji. W programach studiów nauczycielskich należy akcentować otwarte podejście do zróżnicowanych potrzeb i możliwości uczniów/studentów (na przykład z niepełnosprawnościami) oraz do różnych stylów uczenia się. Należy też wziąć pod uwagę konsekwencje migracji i wzmocnić kompetencje glottodydaktyczne przyszłych nauczycieli, a także rozwijać ich umiejętności indywidualizacji i personalizacji procesu kształcenia.

Ostatni obszar rekomendacji dotyczy modeli i programów studiów polonistycznych. Przede wszystkim postulujemy pozostawienie uniwersytetom możliwości samodzielnego projektowania programów kształcenia nauczycieli polonistów, uwzględniającego specyficzne potrzeby regionu. Natomiast wszystkie uczelnie powinny zapewniać środowisko możliwie bezpieczne i otwarte zarówno na realizację modeli tradycyjnych, jak i innowacyjnych, jednak zapewniających solidne połączenie wykształcenia polonistycznego i przygotowania metodyczno-pedagogiczno-psychologicznego z różnorodnością wyboru form praktyki (śródrocznej, ciągłej) w szkołach różnych typów (ogólnokształcących, branżowych, integracyjnych, specjalnych). Rzetelność wykształcenia polonistycznego winny zapewnić studia

5-letnie (jednolite lub 3 + 2), a wszelkie próby zdobywania uprawnień do wykonywania zawodu na błyskawicznych kursach uzupełniających należy uznać za praktyki niedopuszczalne. Powinno się zapewniać ciągłość procesu edukacyjnego poprzez organizowanie współpracy między szkołą a uniwersytetem, realizację wspólnych projektów edukacyjnych, współdziałanie w zakresie odbywania przez przyszłych nauczycieli praktyk szkolnych. Należy wzmocnić i upowszechnić tutoring akademicki, który umożliwia realizację indywidualnych ścieżek kształcenia, ale także winien być traktowany jako przygotowanie studentów do personalizacji kształcenia w szkole. Wdrażanie do ustawicznego kształcenia (*lifelong learning*) powinno być realizowane w ramach oferty uniwersytetów w zakresie wspierania praktykujących nauczycieli, aktualizowania ich wiedzy, zwiększania kompetencji. Studia nauczycielskie powinny promować krajową i międzynarodową mobilność studentów, poszerzającą ich doświadczenia dydaktyczne – organizować praktyki w szkołach polonijnych, staże w zagranicznych ośrodkach kształcenia nauczycieli, umożliwiać udział w międzynarodowych projektach edukacyjnych. W poszukiwaniu optymalnych sposobów przygotowania do zawodu warto również wspierać mobilność kadry akademickiej oraz budować jej otwartość na międzynarodowe doświadczenia i badania edukacyjne.

Pogłębionego uzasadnienia wybranych rekomendacji podjęli się w trakcie konferencji przedstawiciele kilku uniwersytetów: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Gdańskiego i Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach) od lat zajmujący się sprawami edukacji polonistycznej.

Anna Janus-Sitarz

Dydaktyka polonistyczna – usytuowanie „pomiędzy”...

Przyjęłam zaproszenie do zabrania głosu ośmielona stwierdzeniem Ryszarda Nycza na XXV Zjeździe Polonistów w roku 2022 o znaczeniu powtarzania pewnych oczywistości (Nycz, 2022: 501), ale też wcześniejszą, bo odbytą w roku 2019 rozmową w trakcie oceny dorobku habilitacyjnego z dydaktyki i sformułowaną wówczas konstatacją Adama Dziadka o konieczności i przydatności przedstawiania swoistości subdyscypliny, jaką niewątpliwie są uprawiane przez dydaktyczki i dydaktyków badania. Nie tylko wpływają one na akademickie czynności, lecz także wiążą się ze współpracą z polonistkami i polonistami pracującymi w szkołach różnego szczebla oraz możliwością oddziaływania na edukacyjną praktykę. Przypomnę zatem to, na

co już wielokrotnie w różnych sytuacjach zwracano uwagę. Zgodnie zaś z sugestiami przewodniczącej naszego zespołu Anny Janus-Sitarz skoncentruję się na omówieniu celów ogólnohumanistycznych, standardów, programów oraz relacji między uniwersytetem a szkołą.

Powołanie dyscypliny „polonistyka” w przypadku dydaktyki jest – jak piszemy w rekomendacjach – rozwiązaniem sankcjonującym istniejący od lat stan rzeczy. Ta subdyscyplina jest z natury rzeczy interdyscyplinarna. Dydaktyczka/dydaktyk musi odwoływać się do wielu kwestii kulturowych. Najogólniej mówiąc: jako badaczki i badacze nie jesteśmy tylko literaturoznawczyniami/literaturoznawcami czy językoznawczyniami/językoznawcami. W procesie opisu edukacji humanistycznej i kształcenia nauczycielek/nauczycieli korzystamy z prac i integrujemy ustalenia z obydwu tych obecnie prawnie rozdzielonych dyscyplin, a dodatkowo eksponujemy zależność procesu dydaktycznego od wielu jeszcze innych dziedzin wiedzy. Jesteśmy i zawsze byliśmy/byliśmy sytuowani w różnych obszarach „pomiędzy”:

- między literaturoznawstwem i językoznawstwem, pedagogiką i psychologią, historią sztuki i jej nowymi odsłonami, filozofią i socjologią;
- między uniwersytetem a szkołą;
- między teorią a praktyką;
- między tradycją edukacji a jej współczesnymi uwarunkowaniami.

Ten niepokaźny przyimek „pomiędzy” jest w myśleniu o naszej subdyscyplinie niezwykle istotny. Jego cechą jest akceptacja dychotomii/sprzeczności i pożądane dialogizowanie. To małe słówko dobrze oddaje istotę dydaktyki pozwalającej na łączenie rozbieżności, niepomijanie ich, niezacieranie, niezamazywanie².

Użyłam terminu „edukacja humanistyczna” także dlatego, że dyscypliny humanistyczne nie „roszczą sobie prawa do rozstrzygnięć absolutnych”, co od dawna podkreślała moja mistrzyni Bożena Chrzęstowska (2000: 112). Ustalenia z zakresu humanistyki nie są bezdyskusyjne, mogą natomiast sugerować treści ważne i dla dydaktyki jako subdyscypliny, i dla szkolnej praktyki.

Humanistyka eksponuje nieostateczność własnych ustaleń, ich stałą zmienność. Również w ramach wiedzy dydaktycznej wskazuje się na potrzebę niezbędnego umiaru, koniecznej powściągliwości w formułowaniu zakresów oczekiwań związanych z nauczaniem/uczeniem się uczennic i uczniów oraz kształceniem nauczycielek i nauczycieli. Organizując proces przygotowywania do pracy szkolnych polonistek i polonistów, nie sposób uwzględnić wszystkich kierunków dociekań akademickich; takie próby prowadziłyby do zbudowania jedynie obszarów słusznej idealizacji, z której niewiele wynika dla rzeczywistości edukacyjnej.

² Mówiłam o tym na ostatnim Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Gdańsku w roku 2022, ale i pisałam już przed laty. Zob. Kwiatkowska-Ratajczak, 2008: 7.

Nie da się też na zajęciach z dydaktyki wprowadzać w swoistość pracy we wszystkich typach szkół. Można jedynie pokazywać najogólniejsze zasady nauczycielskiego działania, które w konkretnych sytuacjach wcielić w życie musi już indywidualnie każdy nauczyciel i każda nauczycielka.

W projektowanych programach akademickich, standardach czy sylabusach warto wskazywać rozmaite kierunki, ale też stale podkreślać istotę i możliwość **wyboru drogi kształcenia na uczelni**. Dobrze, aby uniwersytety kształcące nauczycielki i nauczycieli zgadzały się w kwestiach ramowych, ale miały inne oferty w zakresie rozwiązań szczegółowych.

Jako dydaktyczki i dydaktycy zgodni jesteśmy co do głównych ustaleń wynikających z odpowiedzi na trzy podstawowe pytania: dwa budujące metodyczne rzemiosło, czyli „jak?” i „po co?”, oraz pytanie trzecie, dotyczące świadomości: „dlaczego tak?”. To ostatnie wiąże się z dydaktycznym profesjonalizmem. Jednomyślnie wskazujemy na trzy komponenty nauczycielskiej wiedzy, na którą powinny się składać:

- wiedza o uczniu/studentcie;
- wiedza o przedmiocie;
- wiedza o procesie kształcenia.

Przypomnę, że to Zenon Uryga już w latach pięćdziesiątych XX wieku przekonywał:

tym, czego najbardziej szkolnej polonistyce brakuje, jest wiedza o uczniu, jego drogach i mechanizmach uczenia się przedmiotu, motywacjach, funkcjonowaniu wyobraźni, poziomie aktywności współtwórczej, świecie wartości, a więc to wszystko, z czego polonista musi sobie zdawać sprawę, by dokonywać trafnych wyborów treści i metod kształcenia (Uryga, 1992: 292).

To wciąż ważna oraz aktualna konstatacja. Oczywistością jest, że uczennice i uczniowie ciągle się zmieniają, ale i próby doprecyzowania, o jakiej wiedzy o młodym człowieku mowa, bywają nadzwyczaj zróżnicowane. Odnoszą się do możliwości wynikających z naturalnego dorastania dzieci i młodzieży, ich wyposażenia kulturowego związanego ze środowiskiem socjalizacji, rozwoju językowego i uczestniczenia w różnych typach komunikacji, przemian będących rezultatem intensywnej ewolucji technologii. Dla dydaktyki istotne są też procesy związane z przyswajaniem języka przez młodych ludzi z doświadczeniem migracji. I w tym przypadku sytuacje nie są jednorodne. Chodzi bowiem o młodych, dla których język polski jest językiem obcym – nie tylko uchodźców z Ukrainy, ale też na przykład mieszkających w Polsce Romów..., ponadto o polskie dzieci przebywające za granicą i traktujące polszczyznę jako język drugi, dzieci posługujące się językiem polskim w komunikacji codziennej, a mające określone problemy podczas komunikacji szkolnej... itd. itp.

W programy i standardy można wpisać wszystko, ale to przecież właśnie wyraźny znak dydaktycznego idealizowania... Skoro młodych ludzi lepiej charakteryzuje mapa zróżnicowań niż podobieństw, **konieczny jest zdrowy rozsądek i wybór zagadnień.**

Również opisy tego, jaką wiedzę o przedmiocie formować w trakcie przygotowywania przyszłych nauczycielek i nauczycieli, nie powinny być nadmiernie ujednolicane. Programy kształcenia nie mogą w takim samym wymiarze uwzględniać poszczególnych kierunków metodologicznych; dydaktycy korzystają z ustaleń historyczek/historyków i teoretyczek/teoretyków literatury, osób zajmujących się kwestiami antropologii literatury, ale i sztuk performatywnych czy wizualnych, badaczek/badaczy literatury i kultury popularnej, humanistyki cyfrowej czy gier komputerowych itd., itp. Pokazujemy, jak dydaktycznie spożytkować ustalenia, w których preferowane są różne sposoby czytania – aksjologiczne, hermeneutyczne, ekokrytyczne, posthumanistyczne, genderowe... – treści z tych wszystkich kierunków nie sposób w równych zakresach wprowadzić na zajęcia z dydaktyki. I tu trzeba wybierać, ale też pokazać, że edukacja szkolna nie może być parauniwersytecka, istotne, by była nastawiona na **pytania ważne tu i teraz** – pytania, a nie gotowe wykładnie sensów. Ponadto konieczna jest refleksja, wiedza o człowieku jako istocie społecznej, poruszanie problemów egzystencjalnych. Próby odniesienia się do tych kwestii, dla dydaktyki elementarnych, pokazują, jak metodyka może eksponować społeczne znaczenie nauk humanistycznych, poszukiwać sposobów zacierania rozziwu na przykład między teoriami literaturoznawczymi a „praktykami czytania” (Tomaszewska, 2019).

Istotne wydaje się przede wszystkim to, aby uniwersytety budowały swoje szkoły dydaktyki – tę poznańską, krakowską, gdańską, warszawską czy śląską... Dobrze, by każda z nich mogła być inna, charakterystyczna. „Niech polonistyki, te doskonałe, czerpiące soki z niepowtarzalnej osobowości uczącego, różnią się między sobą” – dawno temu zachęcał Stanisław Bortnowski i podkreślał: „wartością nadrzędną jest taki system pracy, który staje się szkołą w znaczeniu szkoły metodycznej” (Bortnowski, 2003: 109). Konieczne jest również zaufanie do nas jako nauczycielek i nauczycieli, zarówno tych akademickich, jak i szkolnych. O jego znaczeniu przypomniała w roku 2022 na Kongresie Dydaktycznym w Gdańsku Marta Rusek, przywołując powieść *Dziwny człowiek* z 1903 roku, w której Stanisław Witkiewicz zauważył, że kształcenie nie przynosi tylu negatywnych skutków, jakich można byłoby się spodziewać, bo nauczycielki i nauczyciele są lepsi od systemu oświaty... Dla dydaktyki polonistycznej ważne są bowiem nade wszystko cele ogólnohumanistyczne: **myślenie, refleksyjność i różnice podobieństw.** To one budują istotne zadania dla edukacji szkolnej i akademickiego przygotowania nauczycielek i nauczycieli. Warto pamiętać i o tym, by dominantę kształcenia stanowił **język**, pozwalający przecież

nie tylko odbierać oraz tworzyć teksty o różnym stopniu komplikacji, lecz także docierać do wiedzy o świecie i człowieku. Wszelkie zaś standardy, programy, sylabusy winny to wspierać, być jednak jedynie „taktem, nie wędzidłem”...

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Przyszłość humanistyki a interpretacja – perspektywa edukacyjna

Przyszłość humanistyki/polonistyki wiąże się bezpośrednio z rangą, jaką wyznaczycie się interpretacji (a w konsekwencji – samodzielności myślenia) w kształceniu studentów, nauczycieli (na wszystkich rodzajach studiów) oraz uczniów na wszystkich etapach edukacji.

Rolę interpretacji, jako umiejętności złożonej, syntetyzującej umiejętności proste, a więc kluczowej dla autentycznego rozwoju uczniowskich kompetencji związanych z językiem, literaturą, ale i funkcjonowaniem ucznia, przyszłego obywatela, w pozaszkolnym środowisku kulturowo-społecznym (Biedrzycki, 2012; Markowski, 2019: 12), podkreślano w dydaktyce przedmiotowej wielokrotnie. W licznej związanej z tymi zagadnieniami literaturze przedmiotu i w procesie testowania różnych wariantów rozwiązań zwracano uwagę przede wszystkim na:

- a) potrzebę stosowania w praktyce szkolnej różnych praktyk czytania, uwzględniających między innymi współczesny pluralizm strategii interpretacyjnych (Myrdzik, 1999; Pilch, 2003; Koziołek, 2006; Bortnowski, 2009; Janus-Sitarz, 2009; Tomaszewska, Szczukowski, red., 2018; Tomaszewska, 2019);
- b) niezgodę na powielanie w praktyce szkolnej jednoznacznych wykładni rozumienia tekstów, na mechaniczne powielanie tzw. interpretacji kanonicznych oraz potrzebę rozwijania kompetencji interpretacyjnych uczniów poprzez ich autentyczny podmiotowy udział we współtworzeniu tych interpretacji w procesie lekcyjnym, w tym współtworzeniu ich wersji alternatywnych (Tomaszewska, 2019);
- c) różnicę między opinią, użyciem a interpretacją, wymagającą etycznego szacunku dla tekstu, niesprzeczności z innymi jego poziomami, omijanymi w opinii, instrumentalnym użyciu czy zbiorze luźnych uwag pretekstowo tylko z tekstem związanych (Szczukowski, Tomaszewska, 2014: 5–17);
- d) fakt, że rozwój kompetencji interpretacyjnych broni tekst przed zero-jedynkowymi wykładniami, uproszczeniami, banalizacją sensów w nim zawartych (Tomaszewska, 2021, 2022);

- e) to, że w praktyce szkolnej interpretacja jest wielką szansą na przełamanie obcości między uczniowskim odbiorcą a tekstem klasycznym, dawnym, stawiającym opór zarówno językowy, jak kulturowy, mentalny (Jaskółowa, 2013; Tomaszewska, 2021);
- f) możliwości uczniowskiej pogłębionej refleksji, inicjującej rozwijanie czytania krytycznego, emancypacyjnego, pozwalającego na wydobywanie głosu pomijanych i wykluczanych z ludzkiej i pozaludzkiej wspólnoty (Janus-Sitarz, red., 2014; Jaskółowa, Wójcik-Dudek, red., 2018)³;
- g) szansę, jaką tworzy uruchomienie głębszego namysłu nad rozumieniem tekstu jako przeciwwagi dla rozszerzającej się powszechnie kultury nieczytania i zastępowania wysiłku lekturowego różnego typu „gotowcami”, podrzucanymi przez skrypty, „bryki” czy Internet (Janus-Sitarz, 2016; Koziółek, 2017; Szczukowski, 2019);
- h) wagę odzyskania przez ucznia „własnego” głosu, dzięki tworzonej przez niego wykładni rozumienia tekstu, w którym podmiotem jest zarówno uczeń, jak i interpretowany przez niego utwór (Pieniążek, 2013; Kłakówna, 2016, Kwiatkowska-Ratajczak, 2021; Kołodziej, 2021);
- i) konieczność uruchomienia różnych form intersemiotycznego/intertekstualnego dialogu literatury z innymi tekstami kultury, towarzyszącymi (w sposób bliższy i dalszy) współczesnemu uczniowi; dowodzenia, że w praktyce szkolnej owa mediatyzacja literatury może stać się dodatkowym elementem energetyzującym doświadczenia lekturowe pod warunkiem, że mają one rzeczywiście miejsce (Pilch, 2010; Bobiński, 2011, 2016; Kołodziej, 2013; Szoska, 2019)⁴.

Interpretacja zabezpiecza w końcu przed prezentyzmem⁵, a więc współczesną wyższościową postawą etyczną stosowaną wobec tekstów z przeszłości, bo w war-

³ W tym bloku zagadnień mamy do czynienia z rozwijaniem w dydaktyce przedmiotowej nurtem humanistyki środowiskowej i ekokrytyki, jak również z bogatym wachlarzem reinterpretacji tekstów kanonicznych pozwalających z jednej strony na uobecnienie innych, obcych, pomijanych w dyskursie kulturowym (z różnych przyczyn, w tym związanych z kolonializmem wewnętrznym), a z drugiej – na poszerzenie troski wspólnotowej o świat pozaludzki. Przykładem tego rodzaju aktywności była chociażby organizowana na Uniwersytecie Śląskim przez Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną w dniach 1–3 czerwca 2022 roku międzynarodowa konferencja *GEologos* czy podobna konferencja organizowana na Uniwersytecie Wrocławskim (przez Instytut Filologii Polskiej UWr) w dniach 17–19 czerwca 2022 roku.

⁴ Tu również mamy do czynienia z ukazaniem możliwości interpretacyjnych związanych z poszerzeniem perspektywy polonistycznej o nauki ścisłe (Bakuła, Heck, red., 2006, 2017; Heck, Bakuła, red., 2012).

⁵ O paraliżu związanym z taką postawą wobec dzieł z przeszłości pisze Andrzej Skrendo: „Zrozumieć umarłych lepiej, niż oni rozumieli siebie – oto etap hermeneutyczny. Potem okazało się, że nie sposób uczynić tego, nie uznając zarazem, że wiemy lepiej i więcej niż oni: byli przecież obciążeni tyłoma przesądami, które dopiero po czasie wyszły na jaw. Zatem to my oceniamy ich, a nie oni nas – to etap ideologiczny. Aż wreszcie uznaliśmy, że przecież sami też kierowani jesteśmy przez przesady – wszak bieg historii trwa. A zatem rozumienie to jedynie odpowiadanie jednym przesądem na drugi. Oto etap paraliżu” (Skrendo, 2018: 26).

tościowych utworach nigdy nie mamy do czynienia z jednoznacznością aksjologicznych wyborów czy z jednym typem wrażliwości⁶, co oznacza, że wielość aksjologicznych wyborów nie jest tylko specyfiką świata ponowoczesnego, ale istniała zawsze, o czym zapominają jedynie ci, jak pisze Tomasz Majewski:

którzy bez zastrzeżeń wierzą w „mit integralności kulturowej”, rozumiejąc wszelkie kultury (swoje i cudze) jako hiperspójne i odseparowane, albo sami dążą do wprowadzenia takiego stanu rzeczy, widząc w nim pewien ideał (Majewski, 2022: 24).

Skoro jednak interpretacja pozwala w dużym stopniu odeprzeć większość zarzutów kierowanych pod adresem szkoły i nauczycieli, skoro problem kanonu jest w znacznym stopniu połączony z istnieniem lub nieistnieniem działań interpretacyjnych i krytycznej refleksji (Brzezińska i in., 2018 – zob. zwłaszcza wypowiedzi Doroty Masłowskiej, s. 174–175, Katarzyny Tubylewicz, s. 176–179, Andrzeja Skrendy, s. 187) z nim związanej, to dlaczego praktyki interpretacyjne są w szkole raczej życzeniem niż faktem? Dlaczego podstawowy warunek polonistycznych działań, a więc, jak podkreśla Hanna Gosk, „kształtowanie umiejętności budowania [...] samodzielnych interpretacji” (Gosk, 2022: 9), również na studiach polonistycznych nie jest oczywisty, skoro Gosk dodaje: „Powtórzę: samodzielnych interpretacji” (Gosk, 2022: 9)? Bo nie tylko w szkole, lecz także na studiach mamy do czynienia z tendencją niekoniecznie sprzyjającą tworzeniu tych „samodzielnych”.

Problem w tym, na co zwraca uwagę Aleksandra Okopień-Sławińska, że kształcenie interpretacji nie jest procedurą, która poddaje się kodyfikacji. Nauczanie interpretacji to nie wymaganie opanowania takiego czy innego zbioru wiadomości, ale raczej wykształcanie predyspozycji i umiejętności, które wspomagane będą pomocniczym rzemiosłem oraz własną inwencją twórczą czytających. Nie może być więc realizowane wyjątkowo i tylko na jakimś etapie edukacji, ale powinno mieć charakter ciągły. Jest sztuką, gdyż podobnie jak ona, jest niereprodukowalne i z natury rzeczy ma

⁶ Przykładowo: jeśli uczniowskie oburzenie budzi rola (a budzi), jaką w *Panu Tadeuszu* przypisuje się polowaniu, to warto równocześnie przyrzeć się uważniej i scenom, w których świadomie się z typowego polowania rezygnuje („strzelec błahy”), większą wartość przypisując epifanijskim spotkaniom ze światem pozaludzkim, niczego nie pragnąc w nim zmieniać, a tym bardziej go zdobywać czy podporządkowywać. Warto również przyrzeć się formom hodowli w tamtej rzeczywistości, w której zwykle karmienie plectwa przedstawia się w sposób, jakby to było niezwykle, niemal sakralne (taka jest jego estetyka) wydarzenie. Jeśli zderzymy te obrazy ze współczesnymi formami skrajnie sfunkcjonalizowanej, wyzutek całkowicie z empatii produkcji mięsa, to owa wyższościowa postawa ulegnie zawieszeniu, odsłaniając rejony współczesnej hipokryzji, jako że większość z nas w sposób pośredni w tym procederze także uczestniczy. Fakt, że postęp jest, jak pisał Max Scheler, równocześnie dekadencją, zawiesza jednoznaczność rozstrzygnięć związanych z prezentowanymi światami z przeszłości (Scheler, 1986: 59).

charakter wiecznie niedopełniony, otwarty na inne sposoby rozumienia tego samego tekstu. Dlatego przykłady tzw. kanonicznych/podręcznikowych interpretacji są tylko przykładami i niczym więcej, bo liczba interpretacyjnych odczytań – bez względu na stosowaną metodologię – jest nieskończona (Okopień-Sławińska, 1988: 112–113).

W praktyce szkolnej przykładowe odczytania, w dodatku często w swej wersji brykowej, zbanalizowanej, w znacznym stopniu stały się zastępnikiem kształcenia predyspozycji interpretacyjnych. I nie jest to wina leniwych czy nieświadomych nauczycieli, obarczanych chętnie odpowiedzialnością za wszystkie grzechy polityki oświatowej, czy ogólnooświatowych tendencji edukacyjnych, podporządkowanych neoliberalnym, testowym (testowopodobnym) systemom ewaluacyjnym. Szkolne praktykowanie interpretacji ograniczają w głównej mierze trzy czynniki:

- a) bardzo mała liczba godzin dydaktyki przedmiotowej w standardach kształcenia studiów nauczycielskich (150 godzin na SP i SPP), bez uwzględniania specyfiki przygotowania nauczycieli języka polskiego, a więc i potrzeby przećwiczenia z nimi różnych praktyk lekturowych / praktyk czytania uruchamiających rozwój predyspozycji interpretacyjnych;
- b) podstawa programowa z nadmiernie rozbudowaną liczbą lektur obowiązkowych i nadmiernie rozbudowanymi wymogami opanowania encyklopedycznej wiedzy rzeczowej;
- c) system egzaminacyjny dowodzący absolutnej zbędności kompetencji interpretacyjnych.

Możemy się zżymać na nauczycielskie podporządkowanie pracy uczniowskim wynikom na egzaminach, ale jest w tym sporo hipokryzji, skoro i my wyniki swojej pracy podporządkowujemy – mimo krytycznych uwag – punktom parametryzacji. Oczywiście nie zawsze i nie wszyscy, podobnie jak nie zawsze i nie wszyscy nauczyciele uczą pod egzaminy. Chodzi jednak o tendencję ogólną, a ta się nie zmieni, dopóki sprawdzanie efektów uczniowskiej pracy pozostanie zdominowane przez testy, z pytaniami z reguły zamkniętymi, a jeśli z otwartymi – to przeznaczonymi na odpowiedzi wprawdzie **poprawne, ale i typowo przewidywalne**, bo tylko wówczas system sprawdzania (tzw. obiektywnego) nie „zawiesi się”. Nic dziwnego, że nowe generacje sztucznej inteligencji tak dobrze sobie z testami radzą, nawet z testami ze standardowych egzaminów zdawanych nie tylko przez uczniów, lecz także przez studentów, w których osiągają wynik na poziomie 80%, a nawet 90% (Gryz, 2023: 59).

Niestety, poprawna przewidywalność – zaprzeczająca w sposób oczywisty interpretacyjnej nieprzewidywalności i niedefinitywności – określa zasadniczo także nowe wymagania dotyczące egzaminu maturalnego, zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. Bo jeśli w wypracowaniu, w 400 wyrazach (na poziomie rozszerzonym – w 500) piszący ma rozważyć problem (zagadnienie), odnosząc się do dwóch utworów literackich, w tym jednego ze spisu lektur obowiązkowych,

i co najmniej (!) dwóch kontekstów z różnych dziedzin, to już owa liczba skazuje ucznia jedynie na powielanie sądów ogólnych i zbanalizowanych, których ocena na najwyżej kryterialna „funkcjonalność” polega jedynie na tym, że jakoś tematu dotyczą. Taki też charakter mają podane wzorcowe przykłady, mimo że przekraczają znacznie owe wyrazowe minima. Zaznacza się wprawdzie na poziomie podstawowym: „Przedstaw również swoje zdanie i je uzasadnij” (Kozak i in., red., 2021a: 27), a poziomie rozszerzonym: „W wypracowaniu przedstaw swoje zdanie i je uzasadnij” (Kozak i in., red., 2021b: 80), ale wskazuje to w sposób jednoznaczny, że zdanie „własne” ma być oddzielone od reszty zdań, niejako „doczepione” do „niewłasnych”. W podanych wzorach realizacji to „własne” ma charakter przewidywalnego, ogólnikowego sądu związanego z tematem. Przykładowo, w wypracowaniu na temat „Człowiek – zmagający się z losem samotnik poszukujący swojej drogi życiowej”, któremu towarzyszył wiersz Mickiewicza *Do samotności* oraz polecenie odwołania się do lektury obowiązkowej, jak również do co najmniej dwóch innych kontekstów, wzorcowe końcowe zdanie własne brzmi następująco:

Uważam, że samotność, na którą decyduje się człowiek poszukujący swojej drogi życiowej, nie oznacza zawsze pozostawania w odosobnieniu i zachowywania biernej postawy. Los stawia wyzwania, które należy podjąć, i bohaterowie literaccy pokazują, że potrafią sobie z nimi poradzić. Człowiek to istota, która udźwignie wszystko, a samotność często może w tym pomóc (Kozak i in., red., 2021a: 217).

Do stworzenia tej banalnej, „ucukrowanej” konstatacji (bo zupełnie wyzutej z tragizmu – trwałego przecież elementu samotności, ukazanego chociażby w wierszu Mickiewicza i części III *Dziadów*) niepotrzebny jest jakikolwiek wysiłek, własna interpretacyjna inwencja, podobnie jak niepotrzebna jest autentyczna lekturowa znajomość tekstów, o których się pisze.

W rezultacie ani w realizacji tematów maturalnych, ani tym bardziej w wydzielonym „sądzie własnym” nie ma miejsca na interpretacyjną nieprzewidywalność i niedefinitywność. Nowe generacje sztucznej inteligencji nie będą miały wielkiego problemu, by zdawać z bardzo dobrym wynikiem takie egzaminy maturalne⁷. Póki co jednak szkoła może w jeszcze większym stopniu stawać się szkołą **bez interpretacji**. A jeśli tak, to łączone z nią przyszłościowe nadzieje będą jedynie przysłowio-
wym pobożnym życzeniem.

Grażyna B. Tomaszewska

⁷ Zresztą próbę tego typu podjęto w stosunku do próbnej matury z języka polskiego z grudnia 2022 i zakończyła się ona sukcesem (Breczko, 2023: 7).



Językoznawstwo czy polonistyka? O roli języka w kształceniu przyszłych nauczycieli i w badaniach edukacyjnych

Dyskusja dotycząca nowo powołanej dyscypliny naukowej – polonistyki – dała okazję do zastanowienia się nad zakresem działań naukowych i dydaktycznych wszystkich tych, którzy są zaangażowani w kształcenie przyszłych nauczycieli polonistów⁸. Od razu należy zaznaczyć, że nie chodzi tu tylko o tworzenie programów studiów, ale także o szeroko zakrojone badania naukowe z obszaru dydaktyki języka polskiego (zarówno L1, jak i L2).

Nie ulega wątpliwości, że dydaktyka języka polskiego w rozumieniu przedmiotu szkolnego jest wielowymiarowa – inter- i transdyscyplinarna. Mimo tego w obszarze tym widoczny jest podział na literaturoznawców i językoznawców, co rodzi wiele problemów natury dydaktycznej i badawczej. Jest to bowiem podział sztuczny. Zarówno dydaktyka języka, jak i dydaktyka literatury czerpią z siebie nawzajem, a także z wielu innych dziedzin i dyscyplin naukowych. Postaram się wskazać wybrane aspekty tzw. kształcenia językowego i jego powiązania z innymi obszarami dydaktycznymi i naukowymi.

Należy zacząć od określenia ram kształcenia językowego w odniesieniu do polonistycznych studiów nauczycielskich, co ma związek także z definiowaniem kształcenia językowego w programach szkolnych czy też w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Nie jest to problem nowy. Warto przywołać w tym miejscu dyskusję, która miała miejsce na łamach czasopisma „Polonistyka” w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Wówczas na temat szkolnej nauki o języku wypowiedziało się wielu znakomitych znawców przedmiotu (por. Patrzalek, 1992a; Bakuła, 1994; Wiśniewska i in., 1996). Uwagę zwraca jednak tendencja do utożsamiania kształcenia językowego z nauką gramatyki, co wiąże się ze stosowaniem funkcjonujących równolegle określeń: „nauka o języku”, „nauka języka”, „kształcenie językowe”. Mimo iż problem jest stary, to nadal nie został rozwiązany. Na dodatek wyodrębnienie dyscyplin naukowych, takich jak językoznawstwo i literaturoznawstwo, jeszcze mocniej legitymizuje naukę o języku sprowadzoną do opisu systemu języka. Badacze i badaczki prowadzący analizy w rozległym obszarze dydaktyki są często zmuszeni do stosowania metodologii niewychodzących poza granice dyscypliny naukowej, którą wybrali jako podstawową dla swoich naukowych

⁸ Odsyłam do materiałów umieszczonych na stronie Konferencji Programowej „Ku Nowej Polonistyce”, która odbyła się na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w dniach 17–18 kwietnia 2023 roku (<https://us.edu.pl/wydzial/wh/konferencje-naukowe/ku-nowej-polonistyce/o-konferencji/>).

dociekań⁹. Nierzadko owo trzymanie się metodologii jest zadaniem karkołomnym. Jak na przykład rozdzielić genologie lingwistyczną, literacką i medialną? Którą metodologię wykorzystać podczas badania stylistycznego nacechowania tekstów – stylistykę literacką czy lingwistyczną? A może medialną? Takie pytania można mnożyć, a odpowiedzią zawsze pozostaje słowo „integrowanie”. Zwracał na to uwagę Tadeusz Patrzalek, gdy pisał: „Integracja w metodyce naszego przedmiotu powtarza się jak zakłęcie, a on – wciąż zdezintegrowany” (Patrzalek, 1992b: 145).

Przyjmując zatem założenie, że teoria i praktyka edukacji językowej są częścią dydaktyki polonistycznej, że zakres edukacji językowej krzyżuje się z zakresami edukacji literackiej, kulturowej i medialnej, przyjrzyć się wybranym aspektom szeroko pojętej lingwodydaktyki¹⁰, istotnym w kontekście polonistycznych studiów nauczycielskich.

Mimo że szkolny język polski jest literaturocentryczny, nie można pominąć faktu, iż współczesny młody człowiek (uczeń) jest silnie zmiediatyzowany (Adamski, 2017). Mediatyzacja dotyczy wszystkich sfer funkcjonowania, dlatego też możemy mówić o mediatyzacji życia codziennego, kultury, komunikacji, wreszcie języka. W związku z tą konstatacją w kształceniu przyszłych nauczycieli należałoby znaleźć odpowiednią przestrzeń na edukację medialną i rozwijanie kompetencji medialnych.

Edukacja medialna, co oczywiste, nie jest (i nie może być) przypisana do jednej dyscypliny. Nie jest też przypisana do konkretnego kierunku studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela. Z definicji jest interdyscyplinarna, a nawet transdyscyplinarna. W ujęciu szkolnym zaś – międzyprzedmiotowa.

Istnieją różne definicje edukacji medialnej (ich analiza nie stanowi przedmiotu moich rozważań). Odniosę się do jednej z wielu.

Według MEMIC¹¹ **edukacja medialna** to: „interdyscyplinarny obszar działań praktycznych, których celem jest kształcenie kompetencji, umożliwiających świadome, aktywne, odpowiedzialne, prospołeczne, krytyczne i twórcze korzystanie ze wszystkich rodzajów mediów w różnych celach” (Pacewicz, Ptaszek, red., 2019: 20). Jedną z kluczowych kompetencji przyszłości (4 × K: krytyczne myślenie, kreatyw-

⁹ Zwracał na to uwagę Stanisław Gajda na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Pisał: „Postępująca specjalizacja i parcelacja sprawiają, że wyniki badań są przedstawiane w coraz to bardziej hermetyczny sposób” (Gajda, 1992: 138). Po niemal 30 latach ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dn. 20 lipca 2018 r. spowodowała, że krytykowany przez Gajdę stan został uprawomocniony.

¹⁰ Według Jolanty Nocoń w obszarze lingwodydaktyki „znajdują się zagadnienia z zakresu zarówno tzw. nauki języka, czyli rozwijania i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych (mówienia, pisanie, czytania i słuchania w języku ojczystym) oraz językowej sprawności systemowej (kompetencji językowej), jak i nauki o języku, tzn. wyposażania ucznia w wiedzę metajęzykową i umiejętności analityczne (głównie w zakresie analizy gramatycznej)” (Nocoń, 2018: 7–8).

¹¹ MEMIC – Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej.

ność, komunikacja, kooperacja; więcej na ten temat w: Lamri, 2021), która pozwala na takie świadome korzystanie ze wszystkich rodzajów mediów (włączając w nie literaturę), jest **kompetencja komunikacyjna**, ściśle związana z polonistycznym kształceniem językowym.

Kompetencja komunikacyjna, a w zasadzie kompetencje (sprawności) komunikacyjne (bo jest ich wiele) mają silny związek ze wszystkimi pozostałymi kompetencjami, pozostającymi w obszarze badań dydaktyków (metodyków) nie tylko polonistycznych. Kompetencje komunikacyjne zajmują też (powinny zajmować) istotne miejsce w programach kształcenia przyszłych nauczycieli. Z jednej strony powinny być dobrze zdefiniowane i wyeksponowane, a z drugiej – rozproszone. Nie chodzi bowiem o zaprojektowanie jednego przedmiotu, ograniczonego do 30 czy 60 godzin dydaktycznych i kilku punktów ECTS. Komunikacja jest wszechobecna, podobnie jak tekst/teksty. Nie ma tekstu bez języka, nie ma języka bez tekstu.

Twierdzenie to nie jest niczym nowym (na potrzebę rozwijania kompetencji komunikacyjnych zwracała uwagę między innymi Anna Duszak pod koniec ubiegłego wieku – Duszak, 1998; Duszak mówiła o kompetencji dyskursu). Urszula Żydek-Bednarczuk zaś pisała: „w centrum współczesnej edukacji powinien znajdować się *homo comunicans* podejmujący działania językowe nie tylko jako jednostka, ale członek zbiorowości zanurzony w społeczeństwo i kulturę” (Żydek-Bednarczuk, 2009: 58).

Zatem do czego potrzebne są kompetencje komunikacyjne, kiedy myślimy o polonistycznych studiach nauczycielskich z przyszłością?

1. Przede wszystkim są niezbędne w **budowaniu relacji** z innymi osobami, grupami. Od poziomu kompetencji komunikacyjnych zależy, jak sprawnie znajdziemy, zrozumiemy, ocenimy i będziemy w stanie wykorzystać potrzebne informacje, a także jak szybko i skutecznie będziemy w stanie je przekazać. Już tu widać, że kształcenie oraz badanie kompetencji komunikacyjnych wykracza daleko poza obszar językoznawstwa. Edukacja językowa łączy się w tym momencie z edukacją medialną i informacyjną (wchodzimy w obszar nauk o komunikowaniu), a także w dużym stopniu z edukacją cyfrową.
2. Potrzebne są do **krytycznego, dojrzałego odbioru** różnorodnych treści, formułowanych w różnych systemach semiotycznych. Mam tu na myśli badania nad multimodalnością. Tekst multimodalny, a z takim spotykamy się najczęściej, wymaga złożonych kompetencji odbiorczych, umiejętności interpretowania ikonosfery w połączeniu z logosferą. To także umiejętność odbioru i interpretacji tekstów tworzonych w różnych konwencjach gatunkowych i stylistycznych.
3. Konieczne są do **tworzenia przekazów** w różnych formach i publikowania ich w różnych kanałach, w zależności od intencji nadawcy, potrzeb odbiorcy itp. (por. sprawności społeczna, sytuacyjna, pragmatyczna wymieniane przez

Stanisława Grabiasa – Grabias, 2001: 316–323). Zatem kształcenie powinno mieć wymiar pragmatyczny, a nie gramatyczny. Przedmiotem kształcenia oraz dociekań naukowych powinny być społeczne praktyki mówienia i pisanania: „teksty, wypowiedzi, akty mowy obserwowane, badane, stosowane do wyrażania różnych treści, w różnych sytuacjach do różnych celów” (Bakuła, 1997: 185).

Te trzy potrzeby oczywiście nie wyczerpują katalogu potrzeb, ale moim zdaniem są najistotniejsze w kontekście myślenia o zawodzie nauczyciela w kolejnych dekadach XXI wieku. Jednocześnie zwracają uwagę na silne osadzenie kształcenia językowego w różnych obszarach naukowych, dotyczących właśnie metodyki kształcenia polonistycznego, w tym nauk o komunikowaniu, genologii, tekstologii, dyskursologii, etyki słowa czy wspominanej tu edukacji medialnej.

Z kompetencjami komunikacyjnymi związane jest zagadnienie **etyki słowa**. Na początku lat osiemdziesiątych XX wieku badacze, którzy widzieli konieczność podjęcia dociekań w tym obszarze (Jadwiga Puzynina, Michał Głowiński, Anna Pajdzińska), dostrzegali trudność w uznaniu etyki słowa za jedną z gałęzi językoznawstwa. Wątpliwości te były ze wszech miar uzasadnione, ponieważ etyka słowa ma charakter interdyscyplinarny. Stanowi wspólny obszar zainteresowań filozofii, językoznawstwa, socjologii, psychologii, także pedagogiki i medioznawstwa. Można powiedzieć, że jest to obszar zainteresowań wszystkich tych, którzy badają społeczeństwa i ich kulturę. A szkoła to przecież nic innego jak społeczeństwo i jego kultura. Na brak zagadnień z zakresu etyki słowa w programach szkolnych (a co za tym idzie, w kształceniu nauczycieli) zwracał uwagę pod koniec ubiegłego wieku Tadeusz Patrzalek (1992a: 25).

Anna Cegięła tak definiuje etykę słowa:

to dziedzina nauki lub wiedzy humanistycznej, zajmująca się badaniem, opisem i oceną sposobów posługiwania się językiem w jego relacji do przyjętych przez społeczeństwo wartości oraz ustalaniem norm użycia słowa, które sprzyjają ochronie tych wartości (Cegięła, 2014: 9).

Zasady etyki słowa realizują się w tekście, a tekst powstaje/funkcjonuje w określonym kontekście socjokulturowym, realizuje określony gatunek, wpisuje się w określony dyskurs. Jak zatem – w wymiarze etycznym – badać język tekstów literackich, filmowych, medialnych bez uwzględnienia narzędzi badawczych przynależnych chociażby genologii czy dyskursologii literackiej, filmowej czy medialnej? Jak uczyć o tych tekstach?

Ale etyka słowa to nie tylko praca z tekstami kultury (zarówno w kontekście badań **nad** tekstem, jak i w kontekście mówienia **o** tekście). To także umiejętność wyrażania własnego zdania, udziału w dyskusji, otwartość na różne opinie, umie-

jętność reagowania na nie w różnych przestrzeniach. I tu znowu wracamy do nauk o komunikowaniu i do edukacji medialnej. Media tworzą bowiem swoiste środowiska, przestrzenie komunikacyjne, na które dydaktyka akademicka musi jakoś reagować. Także przyszły nauczyciel musi umieć media oswajać i musi wiedzieć, jak uczyć na ich temat, jak je wykorzystywać w swojej praktyce nauczycielskiej. Tu szeroko pojęte kompetencje komunikacyjne są niezbędne.

Anna Cegieła postuluje: „wiedza o tym, jak można używać języka, respektując standardy etyczne, powinna być przekazywana studentom [...], a etyka słowa powinna stać się obowiązkowym przedmiotem akademickim” (Cegieła, 2014: 8). Badaczka zwraca szczególną uwagę na to, że wiedza z zakresu etyki słowa przydaje się studentom kierunków humanistycznych. Ja jednak – w kontekście dyskusji nad kształtem dyscypliny polonistyka – podkreśliłabym przydatność wiedzy z zakresu etyki słowa w kształceniu przyszłych nauczycieli wszystkich przedmiotów.

Zatem zagadnienia szeroko pojętej komunikacji, zdecydowanie wykraczające poza obszar jednej, ściśle zdefiniowanej dyscypliny naukowej, są tym, co łączy edukację medialną, edukację informacyjną, edukację cyfrową, edukację kulturową (filmową, literacką), wreszcie edukację w zakresie etyki, nieograniczonej bynajmniej do etyki słowa. Mimo że mamy tu do czynienia z różnymi obszarami badań oraz obszarami kształcenia, to nie są to kategorie rozłączne, a krzyżujące się. Takim miejscem, gdzie mogłyby się one bezpiecznie krzyżować, jest polonistyka jako dyscyplina naukowa.

Magdalena Trysińska

Jaki nauczyciel polonista na czas kryzysów?

Nasza współczesność jest definiowana przez permanentne kryzysy wywoływane gospodarczymi załamaniem, wojnami, kataklizmami pogodowymi, które wzmagają trwające w nas poczucie utraty sensu i niepewności, nazywane przez Krzysztofa Maliszewskiego „stanem zwichnięcia” (Maliszewski, 2021). Stan ten wymusza przemyślenie na nowo działań odnoszących się również do kształcenia nauczycieli polonistów, polonistów na trudne czasy. Od zawsze bowiem humanistyczna refleksja wspierała rekonstruowanie znaczenia w chaosie zdarzeń. Jak pisał Yuval Noah Harari: „Jest to podstawowe przykazanie, jakie daje nam humanizm: twórzcie sens dla pozbawionego sensu świata” (Harari, 2018: 281).

Zajmowanie się dziś edukacją nie jest sprawą łatwą, choć najpilniejszą. Realizując podstawowy zakres zadań Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją

Humanistyczną (ICBEH), powołanego na Uniwersytecie Śląskim, przekonaliśmy się, że edukacja polonistyczna wymaga przeformułowania nie tylko dostosowującego ją do wymagań współczesności, lecz także pozwalającego na wychylenie ku przyszłości. I dlatego namysł nad sylwetką współczesnego polonisty kieruje nas ku następującemu „zestawowi” jego *differentia specifica*:

1. Kształcenie przyszłych polonistów chciałobyśmy widzieć jako wychowanie adeptów **polonistyki zaangażowanej** w budowanie sprawiedliwego świata. Jako naukowczynie reprezentujące śląską uczelnię czujemy się szczególnie upoważnione do wysunięcia na pierwsze miejsce w tak zarysowanej idei **troski o klimat i los Ziemi**: „Powiedzmy nie apokalipsie i zacznijmy tworzyć lepszą przyszłość; tylko taki antropocen ma sens – budowanie zrównoważonej, sprawiedliwej przyszłości jako nadzieja na uniknięcie apokalipsy” (Bińczyk, 2018: 139). Z uczelni posadowionej na Śląsku – w regionie, o którego tożsamości rozpoznawalnej w Polsce i na świecie stanowi przemysł, w tym węgiel, upominamy się **o miejsce dla edukacji proklimatycznej i na rzecz zrównoważonego rozwoju** w programach kształcenia. Przemysł ciężki ciągle wywiera silne piętno na środowisku naturalnym Śląska i na jakości życia jego mieszkańców, a kwestia klimatu i przyszłości ludzi i nie-ludzkich aktorów na Ziemi oraz ranga edukacji klimatycznej mają różne skale – wymiar i globalny, i lokalny.
2. By działania proekologiczne były skuteczne, powinny być stymulowane edukacją do **świadomego społeczeństwa obywatelskiego**, bo obywatelskość wyraża się postawą wobec lokalności, zaangażowaniem w mądre budowanie sprawiedliwej przestrzeni oraz troską o nią. Kompleksowe działania edukacyjne, nakierowane na kształcenie kompetencji i świadomości mogą prowadzić nauczyciele, dobrze przygotowani w trakcie studiów do takiego zadania. Za niezbędną w kształceniu nauczycieli uznajemy więc **edukację obywatelską** powiązaną z edukacją klimatyczną. Zgubne jest jednak myślenie, że edukacja, a więc także nowoczesne przygotowanie nauczycieli polonistów, ma do odegrania decydującą rolę w środowiskowej zmianie. Praktyki związane z obywatelskością, wytwarzaniem nowego języka czy ćwiczenia wyobraźni będą potrzebne przede wszystkim po to, aby wiedzieć, jak się jednoczyć, jak wypracować **odwagę do artykułowania żądań względem decydentów i postawę nieposłuszeństwa ekologicznego** (Czapliński, Bednarek, Gostyński, 2020). Obywatelskość, o jaką powinniśmy zadbać, to umiejętność słuchania i dopytywania kandydatów na decydentów o ich program „klimatyczny”, który powinien się stać domeną nie tylko „zielonych”. Może więc kolejnym aspektem edukacji, wymagającym pilnego omówienia, będzie metodyka skutecznych protestów, pedagogika nieposłuszeństwa obywatelskiego i właśnie wrażliwość regionalna. Wyobraźmy sobie, że takie nazwy mają przedmioty, których lekcje są prowadzone nie w szkolnych ławkach, ale w terenie, na przykład w salach posiedzeń rozmaitych władz.

Warto w tym miejscu dodać, że zespół badaczek z Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną w Uniwersytecie Śląskim, zaangażowanych w proces przygotowania nauczycieli polonistów, wstępnie zdiagnozował ekologiczne kompetencje nauczycieli języka polskiego, studentów (różnych kierunków, z różnych uczelni), uczniów i rodziców. Z badań tych wynika, że ci pierwsi (234 nauczycieli języka polskiego) czują się odpowiedzialni za kształtowanie postaw proekologicznych uczniów – chcą być „lepiej przygotowani” do stosowania metodologii humanistyki środowiskowej, po to, aby sami mogli „oświecić” nią teksty (Guzy, Ochwat, 2021: 48; 2022a; 2023)¹².

3. Edukację proklimatyczną dla przyszłych polonistów widzimy więc jako **kierunek otwarty na swego rodzaju pluralizm edukacyjny**: dostrzeganie globalnych uwarunkowań, ale też adaptowanie treści edukacji do potrzeb lokalnych społeczności (Wójcik-Dudek, 2023). W tym sensie studia polonistyczne (jako humanistyczne) powinny spełniać rolę **pośrednika w rozpowszechnianiu wiedzy specjalistycznej**: nauki o klimacie, edukacji na rzecz różnorodności biologicznej i sieci powiązań między gatunkami, a głównym zadaniem takich studiów winno być przede wszystkim **kształtowanie wiedzy o relacjach człowieka i Ziemi**, o wpływie człowieka na klimat, kształtowanie wrażliwości klimatycznej i świadomości, że na przyszłość ludzkości oraz Ziemi mają wpływ nie tylko zjawiska i procesy odpowiedzialne za kapitałocen, choć one w szczególności, lecz każdy człowiek.

Wspomniane pośredniczenie będzie wymagało od przyszłych polonistów dodatkowych kompetencji, w tym społecznej wrażliwości w kontekście transformacji dokonującej się w tym regionie. Wpływ człowieka na globalne ocieplenie czyni z węgla ważnego aktora dyskusji na temat katastrofy klimatycznej, jednak refleksje związane z możliwościami odejścia od paliw kopalnych na Śląsku muszą brać pod uwagę specyficzny kontekst społeczny, także – prywatny. Wśród studentów (a w szkole – uczniów) znajdują się tacy, których ojcowie czy dziadkowie są lub byli związani z kopalnią. W takiej sytuacji, aby nie wprowadzać podziałów, nie wysuwać argumentów *ad personam*, większy sens będzie mieć zastanowienie się nad tekstami literackimi czy innymi tekstami kultury o kopalniach i węglu, ciężkiej pracy ludzi i zwierząt pod ziemią, o hałdach. I nie chodzi tu o obniżenie temperatury przekazu i poglądów, ale o włączającą moc kształcenia humanistycznego (Wójcik-Dudek, 2023).

4. Jeśli edukacja ma doprowadzić do **metanoi ekologicznej** (pojęcie to wprowadził Leszek Kołakowski, a ugruntował Henryk Skolimowski), zmiany postaw

¹² Badaczki Anna Guzy i Magdalena Ochwat przeprowadziły także badania ankietowe w grupie 2200 uczniów, 300 rodziców, a także 770 studentów z różnych uczelni i kierunków dotyczące wiedzy o kryzysie klimatycznym (Guzy, Ochwat, 2021, 2022a, 2022b, 2023).

(a umiejętność budowania **edukacji transformatywnej** to następna kompetencja, w którą pragniemy wyposażać przyszłego polonistę), przebudowy wrażliwości, to oprócz tego, że powinna być wyrazista, aktywizująca i pobudzająca, musi spełniać podstawowy warunek: nie może nikogo wykluczać. Tym bardziej że kryzys klimatyczny, bezlitośnie odsłaniając nasze lęki przed zmianą, żal za utraconym, niejako wymusił powrót do „siebie”, uczciwe przyjrzenie się sobie w relacji z innymi, także nie-ludźmi. Praktyki, którym musieliśmy się poddać i których zasadności nie da się podważyć, prowadzą do przemodelowania tradycyjnego porządku, także dydaktycznego (Wójcik-Dudek, 2023).

5. Dlatego włączenie zagadnień klimatycznych do lekcji języka polskiego będzie się wiązało także z wymiarem psychologicznym edukacji (por. Uryga, 1996: 23–26), szczególnie w zakresie budowania relacji. Wzajemna sieć powiązań wszystkiego ze wszystkim, uwypuklana w **humanistyce** – jak ją określiła Magdalena Ochwat – **odpornościowej (rezyliencyjnej)**, z pewnością pomaga kształtować umiejętności społeczne i ekologiczne niezbędne do funkcjonowania w warunkach globalnego kryzysu środowiskowego (o wartości *resilience*, jako jednej z trzech głównych cech humanistyki prewencyjnej w czasach globalnego kryzysu ekologicznego, politycznego i społecznego, pisała Ewa Domańska – zob. Domańska, 2022). Humanistyka odpornościowa powinna też stanowić element kształcenia przyszłych polonistów, tym bardziej że do najważniejszych **umiejętności rezyliencyjnych** należą (Ochwat, 2023): umiejętność formowania przynależności do wielkiej sieci życia (humanistyka spletająca); umiejętność kształtowania poczucia emocjonalnej bliskości ze środowiskiem, z planetą (humanistyka terenowa), umiejętność wypracowywania postawy otwartej na przyszłość, snucia scenariuszy jutra pozwalających się przygotowywać na to, co nadchodzi.
6. Nowa polonistyczna dydaktyka często powinna też – jak nowa humanistyka – iść w kierunku laboratorium (Pawlicka, 2017), „wychodzić” ze szkolnych klas, „tworzyć” przestrzeń pozaszkolną, działać i doświadczać (zob. Godawa, 2021; Śliwerski, Paluch, 2021). Niech studia polonistyczne przygotowują przyszłego nauczyciela do zmierzenia się z takim wymiarem przedmiotu – z zajęciami w plenerze. Niech nauczą polonistę pracować nowymi narzędziami – dadzą umiejętności do korzystania z nie zawsze typowych metod i środków nauczania czy przestrzeni edukacyjnej (Szkurlat, Hibszer, 2019), a wtedy dzisiejszy postulat zmiany paradygmatu z twardego systemu ławkowego **na rzecz polonistyki terenowej** (tzw. edukacji outdoorowej) stanie się rzeczywistością¹³.

¹³ Edukację outdoorową prowadzi się w niektórych przedszkolach i szkołach (por. Godawa, 2021; Borisová, Kollárová, Nagyová, 2022). Wzór takiej edukacji mogą stanowić kursy Szkoły Ekopoetyki założonej przy Instytucie Reportażu, prowadzone przez Julię Fiedorcuk i Filipa Springera.

Nietrudno wyobrazić sobie „outdoorowe” warsztaty oscylujące wokół tematu węgla¹⁴, warsztaty leśne czy rzeczne (na przykład dotyczące rzeki Rawy jako dziedzictwa regionu śląskiego). Węgiel wydobywany z „podziemi(a)”, drzewa czy woda doświadczane w odmiennych przestrzeniach edukacji wymuszają wypracowanie innych narracji niż obecne. Polonistyka terenowa mogłaby stanowić swego rodzaju uziemienie, **ukorzenie tekstu literackiego** (Wójcik-Dudek, 2023), a przyszły polonista – zyskać dobre przygotowanie do takich zadań.

W terenie studenci, a potem ich uczniowie, mieliby możliwość nie tylko obejrzenia wybranych eksponatów/form, ale przede wszystkim wielozmysłowego doświadczania materialności obiektów. Wielozmysłowe i ukonkretnione poznanie wspomogłoby odbiorcę w **pełnym zrozumieniu, poczuciu związku z naturą**, doświadczeniu jej, a przede wszystkim w budowaniu poczucia odpowiedzialności za przyrodę czy byty więcej-niż-tylko-ludzkie (Ochwat, 2023). Przebywanie w **terenie** pokaże też wyraźniej, że człowiek jest częścią środowiska naturalnego i że to w nim ukonkretnia się nie tylko nasze zdrowie i bezpieczeństwo, lecz także nasza myśl i idące za nią słowo i tekst. Przyszły polonista powinien być przygotowany także do tej zróżnicowanej i niestereotypowej realizacji wymiaru instrumentalnego szkolnych-pozaszkolnych zajęć.

Prowadzone w ICBEH badania diagnostyczne potwierdzają sens dydaktyki outdoorowej: ci z badanych studentów¹⁵, którzy zgłaszają postulaty włączenia edukacji proklimatycznej do programów studiów, piszą:

myślę, że forma terenowa mogłaby być ciekawa dla studentów. Podobnie warsztaty, wolontariat, wyjazdy edukacyjne [...]. Uważam, że teoria jest ważna i ciekawa, ale trzeba też wyjść poza mury uniwersytetu, żeby doświadczyć, zobaczyć na własne oczy, zrobić coś konkretnego. Tak, aby wykładowca potrafił nie tylko przekazać należytą wiedzę, ale i zasiał w studentach chęć pomocy planecie na rzecz pewnych ustępstw w swoim życiu (Guzy, Ochwat, 2023: 109).

Chciałabym, by ćwiczenia polegały na pracy z przyrodą. Na początku warto zacząć od teorii, popatrzeć na zmiany na całym świecie. [...] Dalej dobrze byłoby przejść do posadzenia drzew, kwiatów itp. Żeby studenci mogli wybrać aktywności też sami (Guzy, Ochwat, 2023: 126).

¹⁴ Warsztaty takie dla dzieci i młodzieży w roku akademickim 2022/2023 prowadziły dr hab. Małgorzata Wójcik-Dudek, prof. UŚ, i dr Magdalena Ochwat z ICBEH.

¹⁵ Przypomnijmy: w badaniach prowadzonych przez dr Annę Guzy i dr Magdalenę Ochwat wśród studentów wzięło udział 770 osób. Nie wszystkie postulowały konieczność wprowadzenia edukacji proklimatycznej do programów studiów (Guzy, Ochwat, 2023).

7. Gdy zastanawiamy się nad kompetencjami przyszłych polonistów, nie sposób nie pomyśleć także o wyposażeniu ich w wiedzę i umiejętności związane ze **sztuczną inteligencją** (AI, *artificial intelligence*), która może przyczynić się do usprawnienia procesów edukacyjnych oraz rozwoju uczniów, ale stanie się również wyzwaniem dla nauczycieli. **Systemy sztucznej inteligencji oferują wiele możliwości**. Mogą pomagać w ekstrakcji wiedzy i generowaniu treści, umożliwiać precyzyjne profilowanie zachowań użytkowników. Pozwalają na zaawansowaną personalizację nie tylko samych treści edukacyjnych, lecz także celów nauczania lub wspierania nauczycieli (nauczyciel może na przykład tworzyć wirtualnych tutorów dla każdego ucznia). Sztuczna inteligencja może pomagać w procesie oceniania postępów uczniów czy studentów, pomoże zoptymalizować materiały dydaktyczne... Do czego jeszcze przyda się AI w pracy z uczniami i ze studentami? Jak można przygotowywać sensowne materiały dydaktyczne, by mieć więcej czasu na prace twórcze? To na razie wielka zagadka, przyszły polonista powinien jednak poznać przynajmniej zarys potencjału AI i być gotowy na wyzwania z nią związane: korzyści i zagrożenia, jakie ona niesie, oraz zmiany, jakie wprowadzi w edukacji humanistycznej (Będkowski i in., 2022; Gajosowa, 2023).
8. Ćwiczenie wyobraźni to jeszcze jedna umiejętność, w którą chcielibyśmy wyposażać przyszłego polonistę. Uznany narzędziem służącym osiągnięciu tej kompetencji jest *forsight* – metoda stosowana w wielu dyscyplinach i przydatna w czasie, w którym kryzysy, nieliniowe zmiany i przełomy dokonują się codziennie. Na Śląsku jest ona popularyzowana przez projektantów WUD Silesia (World Usability Day Silesia¹⁶), którzy łączą „naukę o złożoności z designem, projektowanie spekulatywne z przyrodą, filozofię z inżynierską pragmatyką, aby tworzyć cenne i unikalne sytuacje edukacyjne, poszerzające perspektywy” (<https://wudsilesia.pl/>). *Forsight* (lub *strategic foresight*) wykorzystuje inteligencję zbiorową, myślenie o teraźniejszości i przyszłości po to, aby przewidywać zmiany i lepiej się na nie przygotowywać. Inne narzędzia wykorzystywane do ćwiczenia wyobraźni to na przykład design krytyczny (czyli projektowanie, którego motywacją jest krytyczne spojrzenie na kulturowe, ekonomiczne czy polityczne mechanizmy rządzące światem konsumpcji) lub nieantropocentryczny (odejście od użytkowego traktowania przyrody; zob. Tsing, 2015), spekulowanie czy historie alternatywne (zob. Sugiera, 2019, 2023), teorie światów możliwych czy tworzenie najlepszych możliwych światów (myślenie utopijne, afirmatywne, pozytywne). Ćwiczenie

¹⁶ WUD Silesia to interdyscyplinarne, poświęcone projektowaniu (w jego szerokiej definicji) konferencje, organizowane corocznie (odbyło się 13 edycji) po to, by uczyć podejmowania decyzji w warunkach wysokiej niepewności (zob. <https://wudsilesia.pl/>).

wyobraźni pokazuje, że dzięki obserwacji natury możemy się dowiedzieć czegoś ważnego o ogólnej kondycji ludzkiej, że powinniśmy uznać fakt zależności, nie tylko od innych ludzi, lecz także od zwierząt, roślin, klimatu. To szczególnie ważne dziś, w obliczu katastrofy ekologicznej.

W jakie kompetencje chcielibyśmy – w świetle poczynionych tu refleksji – wyposażać przyszłych polonistów? Spróbujmy starannie zrewidować zadania uniwersyteckiej humanistyki – obszaru, który w znacznej mierze odpowiada za wspieranie kształcenia uniwersalnych postaw i wartości młodych ludzi. Życie w czasach kryzysów rodzi konieczność wyposażenia przyszłych nauczycieli polonistów w zestaw kompetencji niezbędnych również uczniom do funkcjonowania w zmieniającym się świecie. Obok wymaganych od lat od nauczycieli kompetencji merytorycznych (wiedzy teoretyczno- i historycznoliterackiej, także językowej), dydaktyczno-metodycznych, psychologiczno-pedagogicznych, kompetencji międzykulturowej oraz kompetencji diagnostycznych i ewaluacyjnych byłyby więc oczekiwane następujące umiejętności (por. też Nussbaum, 2016):

- zdolność do **krytycznego myślenia**, także w kontekście kryzysu klimatycznego i dbałości o środowisko (zdolność do obserwacji, analizy, formowania wniosków, komunikacji, rozwiązywania problemów);
- zdolność do **współczucia** i zrozumienia drugiej istoty, także więcej-niż-ludzkiej;
- **interdyscyplinarność** (między innymi wiedza merytoryczna o klimacie czy ogólniej – środowisku; wypracowanie interdyscyplinarnej współpracy);
- umiejętność dostrzegania **problemów lokalnych** (edukacja regionalna), ale także **wykraczania poza więzy lokalne** i spoglądania na globalne problemy z perspektywy „obywatela świata”;
- umiejętność ćwiczenia wyobraźni, myślenia spekulatywnego o przyszłości;
- kompetencja w prowadzeniu zajęć terenowych i w zakresie konkretyzowania, „uziemiania” tekstu;
- budowanie rezyliencji;
- sprawczość (stawianie czoła wyzwaniom);
- zaangażowanie obywatelskie, aktywizm, nieposłuszeństwo ekologiczne.

Czy możliwe jest wyposażenie młodych polonistów w tak wiele kompetencji i przymiotów? Przyjdzie nam pewnie jeszcze na tak skrojony program kształcenia poczekać. Dziś nauczyciel mógłby rozpocząć choćby od rozmowy o gatunkach drzew w *Panu Tadeuszu*. Czy absolwent polonistyki jest w stanie rozpoznać je w naszym otoczeniu? Jeśli nie, to warto nadrobić zaległości. To też działanie dla klimatu, choć mniej spektakularne.

Bernadeta Niesporek-Szamburska



Potrzeba badań edukacyjnych

Dydaktyka nauczania języka polskiego jest tą subdyscypliną polonistyki, która w szczególności wymaga prowadzenia badań empirycznych. Sama myśl dydaktyczna połączona z doświadczeniem i obserwacjami nie wystarczy.

Od razu trzeba zaznaczyć: badania edukacyjne ani nie zastąpią państwowych egzaminów zewnętrznych, ani nie mogą być przez nie zastąpione. Zwracam na to uwagę, gdyż niejednokrotnie całą wiedzę o skuteczności (lub nieskuteczności) systemu nauczania sprowadza się do wyników egzaminów, które się absolutyzuje – wedle tych wyników ustala się rankingi szkół, wyniki egzaminów są też traktowane jako kryterium oceny pracy nauczycieli i dyrektorów. Tymczasem to tylko jeden ze wskaźników, który może i powinien być objęty głęboką, profesjonalną analizą, ale wynikająca z tej analizy wiedza dotyka tylko powierzchni zjawisk.

Prowadzeniu głębokich badań edukacyjnych sprzyja dyscyplina „polonistyka”, gdyż wykraczają one poza zakres wyznaczony przez inne dyscypliny: literaturoznawstwo, językoznawstwo czy kulturoznawstwo. Skoro przedmiot szkolny nazywa się „język polski” i obejmuje treści związane z szeroko pojmowaną kulturą polską, a nawet więcej – z humanistyką w ogóle, musi być traktowany jako całość, bez segmentacji. Przedmiotem badania powinny być objęte kompetencje językowe czy komunikacyjne. Trzeba sprawdzić, jak młodzi ludzie radzą sobie z przekazywaniem i odbiorem informacji, jaka jest ich sprawność w posługiwaniu się językiem w mowie i piśmie, jaki zasób słownictwa posiadają, czy ich polszczyzna jest poprawna w różnych zakresach – od używania właściwych form gramatycznych po ortografię i interpunkcję. Ważne jest badanie czytelnictwa i postaw z nim związanych. Powinny być sprawdzane kompetencje kulturowe – od wiedzy na temat kultury po postawy związane z uczestnictwem w niej. Za istotne należy uznać sprawdzenie podstawowej umiejętności odbiorczej, jaką jest interpretacja. Zagadnień wymagających zbadania jest oczywiście znacznie więcej. Nie można ich jednak od siebie oddzielać. Interpretacja ściśle wiąże się z umiejętnością odbioru każdego komunikatu językowego i znakowego. Czytelnictwo łączy się z kompetencjami językowymi. Postawy dotyczące kultury obejmują zarazem udział w życiu kulturalnym i kulturę języka.

Trzeba powiedzieć więcej. Badania edukacyjne przekraczają granice dyscyplin. Zarówno w sferze metodologii, jak i przedmiotu tych badań. W oczywisty sposób interdyscyplinarna jest metodologia czerpiąca z doświadczeń statystyki, psychometrii, socjologii, psychologii, wiedzy o mózgu i innych dziedzin nauki. W fachowych badaniach muszą być poprawnie opracowane narzędzia, analiza powinna mieć charakter wielowymiarowy, uwzględniać różne aspekty zjawiska. Interdyscy-

plinarne mogą, a nawet powinny być badania edukacyjne w ich wymiarze przedmiotowym. Kompetencje językowe i interpretacyjne dotyczące logiki prowadzenia dyskursu i argumentowania mogą być przecież, a nawet powinny skorelowane z badaniami nad rozumowaniem i dowodzeniem w matematyce, wnioskowaniem w naukach przyrodniczych czy krytyką źródeł i tworzeniem narracji w historii. Takich skrzyżowanych interdyscyplinarnych problemów można przedstawić wiele.

Z własnego doświadczenia badawczego podam trzy przykłady działań interdyscyplinarnych. W latach 2011–2012 my, poloniści, razem z matematykami przeprowadziliśmy w Instytucie Badań Edukacyjnych badanie zatytułowane *Szkoła samodzielnego myślenia* (Biedrzycki, Białek, Czajkowska, red., 2013). Jego celem było prześledzenie procesu przyrastania umiejętności związanych z rozwiązywaniem problemów w obrębie obu przedmiotów od czwartej klasy szkoły podstawowej po ostatnią klasę szkoły ponadgimnazjalnej (liceum, technikum, zasadniczej szkoły zawodowej). Skonfrontowane zostały rozumienie i interpretacja tekstu, tworzenie logicznej wypowiedzi, rozumowanie i wnioskowanie matematyczne. W pewnym stopniu kontynuacją tamtych doświadczeń był podjęty dwukrotnie w 2017 roku eksperyment polonistyczno-matematyczny dotyczący interpretacji tekstu i zadań matematycznych związanych z wartościami (rozumianymi filozoficznie i liczbowo) – w eksperymencie brały udział dzieci ze szkół podstawowych. Oba badania wykazały, że istnieje ścisły związek między uczeniem logicznego myślenia w ramach obu przedmiotów, w dydaktyce więc powinno się je tak korelować, by nie tworzyła się fałszywa opozycja między językiem polskim i matematyką. Inne badanie to przeprowadzona wspólnie z biologami i chemikami analiza wyników badania PISA w zakresie rozumienia czytanego tekstu i rozumowania w naukach przyrodniczych – przedmiotem analizy był mechanizm błędu, który ma podobny przebieg niezależnie od przedmiotu (Sitek, Ostrowska, red., 2018). Te przykłady pokazują, że badania i analizy porównawcze mogą i powinny mieć duże znaczenie dla poszerzenia perspektywy refleksji nad dydaktyką języka polskiego.

Inne pytania badawcze dotyczące dydaktyki w wymiarze interdyscyplinarnym odnoszą się do spraw ogólnych, wykraczających poza specyfikę polonistyczną, jakkolwiek mają istotne znaczenie dla dydaktyki języka polskiego. Na przykład kwestia efektu egzaminatora: sprawa poważna w przypadku oceny wypowiedzi pisemnej lub ustnej, kryteria takiej oceny nigdy nie są bowiem ściśle ustalone, zawsze pozostaje margines uznaniowości – w tej sytuacji pewną (jak dużą?) rolę odgrywają emocje osoby oceniającej (ale też osoby ocenianej), oczekiwania wobec odpowiedzi, przesady, przyjęte założenia, a także wynikające z nich uprzedzenia i brak elastyczności (choć może też pojawić się odwrotna sytuacja, gdy źle pojęta łagodność powoduje ignorowanie obiektywnych kryteriów). Ważne jest zbadanie oddziaływania emocji na proces uczenia się, emocje są bowiem dla polonisty szczególnie istotne w odnie-

sieniu do lektury i interpretacji. We współpracy z socjologami i psychologami trzeba by przebadać kwestię wypalenia zawodowego nauczycieli, co w przypadku polonistów ma duże znaczenie, skoro wymaga się od nich kreatywności, nadążania za zmianami w kulturze, umiejętności odpowiadania na doświadczenia uczniów, ich emocje, głębokie przeżycia. To tylko niektóre z tematów domagające się wnikliwego przebadania.

Oczywiście nie wchodzimy na teren nieznany. Dlatego zacząć trzeba od metaanalizy danych z dotychczasowych badań krajowych i międzynarodowych. I tutaj ważna jest zarówno kompetencja w zakresie polonistyki jako dyscypliny, jak i interdyscyplinarna współpraca ze specjalistami z innych nauk.

Problemem w prowadzeniu badań edukacyjnych jest ich finansowanie. Oczywiście przeprowadzenie badania na małej próbie przez jedną lub kilka osób jest możliwe i dostarcza potrzebnych informacji, zawsze jednak stanowi tylko przyczynek do wiedzy o zjawisku. Miarodajne wnioski da się wyciągać z badań obejmujących dużą i profesjonalnie dobraną grupę, z pogłębionych badań jakościowych, obserwacji i analiz przeprowadzonych na względnie dużą skalę. To jednak wymaga pieniędzy i – o czym wspomniałem – współpracy specjalistów z różnych dziedzin nauki. Polonistyka jako dyscyplina daje wobec tego szansę na zaprojektowanie badania zintegrowanego, obejmującego całą dydaktykę języka polskiego. Potrzebne by było współdziałanie kilku ośrodków akademickich. Po pierwsze, chodzi o meritum: szkolna polonistyka nie jest jednolita, różni się zależnie od regionu czy środowiska społecznego. Po drugie, organizacja dużego badania może być zbyt trudna do udźwignięcia przez jedną uczelnię. Po trzecie, uniwersytety czy instytuty badawcze różnią się potencjałem w zakresie poszczególnych dziedzin, takich jak psychometria, psychologia czy socjologia, racjonalne byłoby zatem zaproszenie do współpracy mogących dać wsparcie specjalistów w tych dziedzinach z ośrodków, w których dziedziny te są mocne.

Przeprowadzenie badań empirycznych wydaje się coraz bardziej konieczne, gdyż przed dydaktyką języka polskiego stają nowe wyzwania cywilizacyjne: od sztucznej inteligencji przez dominację nowych mediów w komunikacji i odbiorze kultury po kryzys czytelnictwa. Trzeba brać pod uwagę wiedzę z różnych dziedzin, na przykład w znacznie większym niż kiedyś stopniu powinniśmy uwzględniać naszą wiedzę o pracy mózgu czy wpływie struktur społecznych na język i czytanie literatury.

W projektowaniu form i treści kształcenia nauczycieli, oprócz nowoczesnej myśli dydaktycznej, muszą być brane pod uwagę wyniki badań empirycznych. W dużej mierze tak się dzieje na wielu uniwersytetach. Nasuwa się jednak pytanie, na ile jest to praktyka powszechna i głęboka. Z jednej strony niekiedy zauważalne są inercja i konserwatyzm (reprodukujemy tradycyjne programy kształcenia, bo tego od nas oczekuje zachowawcza szkoła), a z drugiej strony wciąż mamy niedostatek badań,

więc nie proponujemy innowacyjnych rozwiązań, a w wielu sprawach jesteśmy bezradni, gdyż za mało wiemy.

Samo przygotowanie do zawodu to jednak za mało. Młody człowiek, który kończy studia w wieku dwudziestu kilku lat, ma przed sobą bez mała cztery dziesięciolecia pracy w szkole. Nawet wybitny absolwent już po dekadzie nauczania zaczyna nie nadążać za rozwojem wiedzy (nie tylko przedmiotowej), za nowościami literackimi, za nowymi propozycjami pracy z tekstem, pojawiają się pierwsze symptomy wypalenia zawodowego, zniechęcenia i rutyny. Oczywiście kapitałem nauczyciela z takim stażem staje się doświadczenie (ten kapitał z latami się pomnaża), poza tym istnieje formalny i nieformalny system doskonalenia umiejętności dydaktycznych. Przy szybkim tempie zmian cywilizacyjnych, pojawianiu się nowych wyzwań, przyroście wiedzy przydatny byłby jednak program systematycznego, opartego na rzetelnej, wynikającej z badań empirycznych diagnozie potrzeb nauczycieli, wsparcia ze strony uniwersytetów. Może zabrzmi to utopijnie (ze względów finansowych i organizacyjnych), ale warto przemyśleć wprowadzenie urlopów naukowych dla nauczycieli; mogliby oni z takich urlopów korzystać co jakiś czas, wracać wtedy na kilka miesięcy na uczelnie. Uzupełnialiby wówczas swoją wiedzę przedmiotową, ale też na przykład psychologiczną czy socjologiczną, ćwiczyliby niezbędne umiejętności (w tym interpretacyjne), zapoznawaliby się z nowymi metodami dydaktycznymi, przy okazji – co nie jest najmniej ważne – byłiby na jakiś czas wytrąceni z rutyny, wchodziliby na powrót w rolę studentów, w bezpiecznym środowisku mogliby się wymieniać doświadczeniami, omawiać problemy, przed jakimi stają, znajdowałiby nowe inspiracje. Pozwoliłoby to też na zdystansowanie się do codziennych spraw szkolnych, a to mogłoby zapobiegać wypaleniu zawodowemu.

Postulat urlopów naukowych jest kierowany do uniwersytetów, ale w pierwszym rzędzie do władz państwowych, które kreują politykę edukacyjną, bo one muszą stworzyć ramy profesjonalnego wsparcia dla nauczycieli. I tutaj pojawia się poważny problem. Politycy rzadko chcą słuchać ekspertów i odwoływać się do rzetelnej wiedzy empirycznej. Zmiany wprowadzone w polskiej edukacji po 2015 roku oparte zostały na konserwatywnej, kwestionowanej od co najmniej stu lat myśli dydaktycznej przy ignorowaniu nowoczesnych koncepcji i – zwłaszcza – wyników badań, do których politycy i ich eksperci mieli otwarty dostęp. Dysponowaliśmy wynikami badań międzynarodowych, zwłaszcza PISA, PIRLS czy PIAAC. Dysponowaliśmy wynikami wielu badań krajowych (wśród nich zakrojonego na bardzo dużą skalę przeprowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych badania *Dydaktyka języka polskiego w gimnazjum* z lat 2012–2014) (Biedrzycki i in., 2015). Można było i należało wyciągnąć z nich praktyczne wnioski. W badaniach zostały opisane mocne i słabe strony polskiej edukacji, w tym dydaktyki języka polskiego. Na tej podsta-

wie dało się wskazać, co warto i trzeba zmienić w polskiej szkole, a co zachować i wzmocnić. Tymczasem zmiany poszły w kierunku zupełnie odwrotnym do zaleceń sformułowanych na podstawie badań.

Konieczne jest z jednej strony przekazywanie opinii publicznej wiedzy wynikającej z dotychczasowych badań, a z drugiej – przekonywanie władz, że trzeba inwestować w dalsze badania, bo bez nich zatrzymujemy się na poziomie przekonań i opartych na nich wyobrażeń, a tym samym odrywamy się od rzeczywistości i podtrzymujemy w istnieniu szkołę anachroniczną, nieprzystającą do świata, w którym żyjemy.

Polonistyka jako dyscyplina daje szansę na to, że empiryczne badania edukacyjne w jej obrębie zyskają odpowiednią do ich wagi rangę. W ten sposób zyskamy możliwość integrowania badań dotyczących różnych kompetencji kształconych na lekcjach języka polskiego, a także ujęcia rozmaitych kontekstów dydaktyki polonistycznej: instytucjonalnych, socjologicznych, kulturowych, psychologicznych. Pojawia się możliwość współpracy między wydziałami polonistyki na różnych uniwersytetach w prowadzeniu badań na dużą skalę. Polonistyka staje się silną dyscypliną, która może wchodzić w relacje z innymi dyscyplinami w celu prowadzenia badań interdyscyplinarnych. Mamy większą szansę na otrzymywanie dużych grantów na prowadzenie takich badań. Być może, miejmy taką nadzieję, silna dyscyplina umożliwi wpływanie na polityków w ich decyzjach dotyczących edukacji. Jeśli nie da się inaczej, to przynajmniej w postaci informowania opinii publicznej o wynikach badań i projektach zmian w szkole, które będą służyły dzieciom i młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie.

Krzysztof Biedrzycki

Bibliografia

- Adamski A., 2017, *Człowiek zmediatyzowany*, „Studia Theologica Varsaviensia”, 1, s. 59–73, pobrano z: <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/stv/article/view/2245/2179> [8.12.2023].
- Bakuła K., 1994, *Szkolną naukę o języku trzeba zmienić*, „Polonistyka”, nr 5, s. 274–280.
- Bakuła K., 1997, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psycholingwistycznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Bakuła K., Heck D., red., 2006, *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

- Bakula K., Heck D., red., 2017, *Efekt motyla 3. Od teorii chaosu deterministycznego do indeterminizmu praktyki literackiej i artystycznej*. Studia, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Będkowski M. i in., 2022, *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, red. J. Fazlagić, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, pobrano z: <https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/Sztuczna-inteligencja-jako-megatrend-ksztaltujacy-edukacje.pdf> [29.05.2023].
- Biedrzycki K., 2012, *Interpretacja – szkoła rozumienia*, w: *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, red. S.J. Żurek, A. Adamczuk-Stęplewska, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 159–168.
- Biedrzycki K., Białek K., Czajkowska M., red., 2013, *Szkoła samodzielnego myślenia. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, pobrano z: https://www.ibe.edu.pl/images/diagnoza_matematyki/ibe-raport-szkola-samodzielnego-myslenia.pdf [5.12.2023].
- Biedrzycki K. i in., 2015, *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, pobrano z: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-EE-raport-Dydaktyka-literatury-i-jezyka-polskiego.pdf> [5.12.2023].
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bobiński W., 2011, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Universitas, Kraków.
- Bobiński W., 2016, *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków.
- Borisová S., Kollárová D., Nagyová A., red., 2022, *Lesná pedagogika v škole a mimo nej: skúsenosti v krajinách V4*, Pedagogická fakulta UKF v Nitre, Nitra.
- Bortnowski S., 2003, *Dwie szkoły polonistyczne*, „Polonistyka”, nr 2, s. 108–109.
- Bortnowski S., 2009, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Stentor, Warszawa.
- Breczko B., 2023, *Sztuczna inteligencja. Matura z Chatem GPT*, „Gazeta Wyborcza”, 5.05.2023, s. 7.
- Brzezińska O. i in., 2018, *Inny kanon. Debata w ramach Festiwalu Tradycji Literackich 28 października 2017. Muzeum Pana Tadeusza we Wrocławiu*, „Interpretacje”, nr 1, s. 173–188, pobrano z: <https://muzeumpanatadeusza.ossolineum.pl/gabinet-literacki-im-tadeusza-rozewicza-i-premiera-interpretacji/> [5.04.2023].
- Cegiela A., 2014, *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa.
- Chrzęstowska B., 2000, *Polonistyka czy humanistyka*, w: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa, s. 110–130.

- Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyński D., 2020, *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*, Książka i Prasa, Warszawa.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gajda S., 1992, *Co dzieje się we współczesnym językoznawstwie*, „Polonistyka”, nr 3, s. 138–144.
- Gajosowa P., 2023, *Bot byłby tańszy od polonisty*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 17, s. 135–148, <https://doi.org/10.14746/pi.2023.17.12>.
- Godawa J., 2021, *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Gosk H., 2022, *Słowo na otwarcie Zjazdu Polonistów (który miał się odbyć w 2020 roku)*, „Pamiętnik Literacki”, z. 1, s. 7–9, pobrano z: https://rcin.org.pl/Content/234332/WA248_271400_P-I-30_gosk-slowo_o.pdf [5.12.2023].
- Grabias S., 2001, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Gryz J., 2023, *Mów do mnie jeszcze*, „Tygodnik Powszechny”, 2.04.2023, s. 59–61.
- Guzy A., Ochwat M., 2021, *Poloniści wobec zmian klimatu. Raport badań ankietowych*, Katowice, pobrano z: https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Raport_polonisc_dla_klimat_2021.pdf [12.12.2023].
- Guzy A., Ochwat M., 2022a, *Czy możliwe jest kształtowanie postaw proklimatycznych na lekcjach języka polskiego? Wyniki badań ankietowych*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, T. 31, s. 1–22, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.13>.
- Guzy A., Ochwat M., 2022b, *Rodzice wobec zmian klimatu. Raport z badań*, Visegrad Fund, Katowice, pobrano z: https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Rodzice_wobec_zmian_klimatu.pdf [30.05.2023].
- Guzy A., Ochwat M., 2023, *Studenci wobec zmian klimatu. Raport z badań*, pobrano z: <https://www.prosilesia.pl/resources/upload/PDF/Raport/Studenci%20wobec%20zmian%20klimatu.pdf?t=1684785495> [29.05.2023].
- Harari Y.N., 2018, *Homo deus: krótka historia jutra*, tłum. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Heck D., Bakuła K., red., 2012, *Efekt motyla 2. Humaniści wobec metaforyki teorii chaosu. Studia*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2016, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Universitas, Kraków.
- Janus-Sitarz A., red., 2014, *Edukacja polonistyczna wobec innego*, Universitas, Kraków.
- Jaskółowa E., 2013, *Uwolnić interpretację, w: Nowe odłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 39–45.

- Jaskółowa E., Wójcik-Dudek M., red., 2018, *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kłakówna Z.A., 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kołodziej P., 2013, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1888–1999)*, Collegium Columbinum, Kraków.
- Kołodziej P., 2021, *Literatura grozi myśleniem*, Universitas, Kraków.
- Kozak W. i in., red., 2021a, *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, aktualizacja z 25 marca 2022 r., pobrano z: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PP.pdf [7.04.2023].
- Kozak W. i in., red., 2021b, *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego (część pisemna na poziomie rozszerzonym) od roku szkolnego 2022/2023*, aktualizacja z 25 marca 2022 r., pobrano z: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PR.pdf [7.04.2023].
- Koziołek K., 2006, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2008, *Polonistyczny podręcznik – między teorią a praktyką, w: Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań, s. 7–15.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Lamri J., 2021, *Kompetencje XXI wieku*, tłum. A. Zręda, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Majewski T., 2022, *Przeciw racjonalizacji niemocy. Uniwersytet – scenariusze przyszłości*, „Pamiętnik Literacki”, z. 1, s. 21–31, <https://doi.org/10.18318/pl.2022.1.5>.
- Maliszewski K., 2021, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Markowski M.P., 2019, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Universitas, Kraków.
- Myrdzik B., 1999, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Nussbaum M., 2016, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa.

- Nycz R., 2022, *Polonistyka: dyscyplinowe wstrząsy, potrzeby, uwarunkowania*, „Ruch Literacki”, z. 4, s. 501–514, <https://doi.org/10.24425/rl.2022.142980>.
- Ochwat M., 2023, *Humanistyka odpornościowa w czasach katastrofy klimatycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 1–20, http://dx.doi.org/10.31261/PS_P.2023.32.01.
- Okopień-Sławińska A., 1988, *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, red. B. Chrzęstowska, T. Kostkiewiczowa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 112–121.
- Pacewicz A., Ptaszek G., red., 2019, *Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC)*, pobrano z: https://www.fina.gov.pl/docs/15/memic_publicacja-1.pdf [4.12.2023].
- Patrzalek T., 1992a, *Gramatyka na cenzurowanym*, „Polonistyka”, nr 1, s. 23–31.
- Patrzalek T., 1992b, *Integrowanie*, „Polonistyka”, nr 3, s. 145–146.
- Pawlicka U., 2017, *Humanistyka: pracownia, centrum czy laboratorium?*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 314–333, <https://doi.org/10.18318/td.2017.1.26>.
- Pieniążek M., 2013, *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Pilch A., 2003, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Pilch A., 2010, *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Rekomendacje uczestników Konferencji Programowej „Ku Nowej Polonistyce”*, 2023, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 30 kwietnia 2023, pobrano z: https://us.edu.pl/wydzial/wh/wp-content/uploads/sites/15/2023/06/Rekomendacje_EBOOK.pdf [23.05.2023].
- Scheler M., 1986, *Istota i formy sympatii*, przeł. i oprac. A. Węgrzecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Sitek M., Ostrowska E.B., red., 2018, *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*, Instytut Badań Literackich, Warszawa.
- Skrendo A., 2018, *Kanon jako wartość demokratyczna*, „Interpretacje”, nr 1, s. 19–30, pobrano z: <https://muzeumpanatadeusza.ossolineum.pl/wp-content/uploads/2021/08/Interpretacje-Nr-1-INTERNET.pdf> [5.04.2023].
- Skrendo A., 2022, *Wprowadzenie do dyskusji w panelu „Stan dyscypliny”*, pobrano z: <https://zjazdpolonistow2022.polon.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2022/03/Wprowadzenie-do-dyskusji-w-panelu.docx> [23.05.2023].
- Sugiera M., 2019, *Natura instant. Spekulatywne rajskie ogrody*, w: *Niespodziewane alianse. Sztuki performatywne jutra*, red. M. Borowski, M. Chaberski, M. Sugiera, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 357–389.
- Sugiera M., 2023, *Hakowanie antropocenu. Nowe koncepcje wspólnot więcej-niż-ludzkich w ekologicznych fabulacjach spekulatywnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Szczukowski D., 2019, *Praktyki lekturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szczukowski D., Tomaszewska G.B., 2014, *Sztuka interpretacji a lekcja polskiego. Uwagi wstępne*, w: *Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku*, red. D. Szczukowski, G.B. Tomaszewska, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk, s. 5–17.
- Szkurłat E., Hibszer A., 2019, *W stronę ujęć humanistycznych w edukacji geograficznej*, w: *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, red. J. Angiel, E. Szkurłat, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 11–22.
- Szoska M., 2019, *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Śliwerski B., Paluch M., 2021, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tomaszewska G., 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Tomaszewska G.B., 2021, *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelniczych spotkaniach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Tomaszewska G.B., 2022, *Dwuznaczność. Niewygody i dobrodziejstwa opozycji nieczystych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Tomaszewska G.B., Szczukowski D., red., 2018, *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Tsing A., 2015, *The Mushroom at the End of the World. On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Uryga Z., 1992, *Jak pisać o metodyce*, „Polonistyka”, nr 5, s. 290–292.
- Uryga Z., 1996, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018, poz. 1668.
- Wiśniewska H. i in., 1996, *Gramatyka na 10 głosów. Dyskusja*, „Polonistyka”, nr 4, s. 232–242.
- Wójcik-Dudek M., 2023, *Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (31), s. 1–21, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.03.
- Żydek-Bednarczuk U., 2009, *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, w: *W trosce o dobrą edukację*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2009, s. 51–62.

Anna Janus-Sitarz – profesor doktor habilitowana, kieruje Katedrą Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej oraz Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Przewodniczy Komisji Edukacji w Komitecie Nauk o Literaturze PAN. Jest członkinią Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych, Rady na rzecz Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej „Ars Docendi” UJ, Rady

Konsultacyjnej Ośrodka Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej UJ, Komitetu Głównego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych. Wchodzi w skład redakcji czasopism: „Polonistyka. Innowacje” oraz „Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”. Inicjatorka cyklicznych Kongresów Dydaktyki Polonistycznej. Twórczyni i redaktor naukowa serii wydawniczej Edukacja Nauczycielska Polonisty (35 wydanych tomów) oraz autorka około 200 publikacji naukowych, poświęconych literaturze, dydaktyce literatury, filozofii edukacji, także cyklów podręczników do szkół licealnych i technikum (*Barwy epok, Lustra świata*). Wybrane publikacje: *Lekcje teatru, Groteska literacka. Od diabła w Damaszku po Becketta i Mrożka, Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole, W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje, Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych*.

Anna Janus-Sitarz – PhD, D.Litt., professor in charge of the Department of Polish Teacher Education and the Centre for Educational Research and Continuing Education at the Faculty of Polish Studies at the Jagiellonian University in Cracow. She chairs the Education Committee in the Literary Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences. She is a member of the PAU Commission for the Evaluation of School Textbooks, the Council for Improving Academic Teaching “Ars Docendi” of the Jagiellonian University, the Consultative Council of the Centre for Research on Literature for Children and Youth of the Jagiellonian University, and the Main Committee of the Polish Literature and Language Olympiad for Elementary Schools. She is a member of the editorial board of the magazines: “Polonistyka. Innowacje” and “Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”, initiator of a cyclical Congress of Polish Didactics, a founder and scientific editor of the publishing series Edukacja Nauczycielska Polonisty (35 published volumes) and author of about 200 scientific publications devoted to literature, didactics of literature, philosophy of education, as well as series of textbooks for secondary schools and technical schools (*Barwy epok, Lustra świata*). Selected publications: *Lekcje teatru, Groteska literacka. Od diabła w Damaszku po Becketta i Mrożka, Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole, W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje, Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych*.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak – profesor doktor habilitowana, kieruje Pracownią Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Autorka książek *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* (1994), *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów* (2002), *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej* (2013), *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie* (2016), *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka* (2021). Współredaktorka tomów rozpraw *Konteksty polonistycznej edukacji* (1998), *Między szkołą*

a uniwersytetem. *Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły* (2008), *Polskie czytanie Wschodu. Kultura – autobiografia – edukacja* (2018). Współautorka i redaktorka naukowa podręcznika akademickiego z zakresu dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody* (2011). Redaktorka i współautorka książki *Dydaktyczna szkoła doktorska* (2019). Redaktorka „Polonistyki” w latach 1992–2014; redaktorka naczelna „Polonistyki. Innowacji” w latach 2015–2023.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak – PhD, D.Litt., professor, head of the Teaching Innovation Research Laboratory at the Institute of Polish Philology at Adam Mickiewicz University. She is an author of the following books: *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* (1994), *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów* (2002), *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej* (2013), *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie* (2016), *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka* (2021), co-editor of volumes *Konteksty polonistycznej edukacji* (1998), *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły* (2008), *Polskie czytanie Wschodu. Kultura – autobiografia – edukacja* (2018), co-author and scientific editor of an academic textbook on the didactics of *Polish studies*, *Innowacje i metody* (2011), editor and co-author of the book *Dydaktyczna szkoła doktorska* (2019), editor of “Polonistyka” in the period of 1992–2014; editor-in-chief of “Polonistyka. Innowacje” in 2015–2023.

Grażyna B. Tomaszewska – profesor doktor habilitowana, związana z Instytutem Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, literaturoznawczyni, dydaktyczka literatury i tekstów kultury; zajmuje się literaturą XIX wieku, literaturą współczesną, sztuką interpretacji. Autorka monografii: *Mickiewicz – Krasiński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej* (2000), *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu”* (2007), *Zagubiona przestrzeń i co dalej...* (2013), *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła* (2019), *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach* (2021), *Dwuznaczność. Niewygody i dobrodziejstwa opozycji nieczystych* (2022).

Grażyna B. Tomaszewska – PhD, Professor at the Institute of Polish Philology at the University of Gdańsk, a literary scholar, teacher of literature and culture texts, specialises in the literature of the 19th century, contemporary literature and the art of interpretation. She is an author of the following monographs: *Mickiewicz – Krasiński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej* (2000), *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu”* (2007), *Zagubiona przestrzeń i co dalej...* (2013); *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła* (2019), *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach* (2021), *Dwuznaczność. Niewygody i dobrodziejstwa opozycji nieczystych* (2022).

Magdalena Trysińska – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, językoznawczynie, zatrudniona w Instytucie Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW, kierowniczka Pracowni Badań Edukacji Polonistycznej i Medialnej. Prowadzi zajęcia dla studentów specjalizacji nauczycielskiej, glottodydaktycznej i filologia dla mediów. Jest promotorką wielu prac magisterskich z zakresu metodyki nauczania języka polskiego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej oraz z zakresu języka mediów. Wypromowała dwoje doktorów. Jest członkiem towarzystw naukowych (PTKS, PTEM, TKJ), rzeczoznawcą MEiN ds. programów i podręczników, współpracuje z Centralną Komisją Egzaminacyjną (jako ekspertka i recenzentka ds. egzaminów). Jej zainteresowania badawcze to: dyskursy medialne, język mediów, ze szczególnym uwzględnieniem mediów dla dzieci, nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Autorka książek i artykułów z zakresu języka mediów i metodyki języka polskiego.

Magdalena Trysińska – PhD, Professor at the Institute of Applied Polish Studies, Faculty of Polish Studies, Warsaw University, a leader of The Educational and Media Literacy Research Laboratory. She teaches students of teacher specialisation, glottodidactic specialisation and media philology. She is a supervisor of numerous master's theses on the methodology of Polish language teaching in primary and secondary schools and media language. She has promoted two PhD students. She is a member of scientific societies (PTKS, PTEM, TKJ) and an expert of the Ministry of Science and Higher Education on curricula and handbooks; she cooperates with the Central Examination Commission (an expert and reviewer of examinations). Her research interests include media discourses, media language, focusing on children's media, and Polish language teaching in primary and secondary schools. She is an author of books and articles on media language and Polish language methodology.

Bernadeta Niesporek-Szamburska – profesor doktor habilitowana, związana z Instytutem Językoznawstwa oraz z Interdyscyplinarnym Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Językoznawczynie i dydaktyczka języka. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, uczenie języka polskiego, dydaktyka szkoły wyższej, ekolingwistyka. Wybrane publikacje: *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje* (Katowice 2023), *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Praga 2019, współautorka), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (Katowice 2012).

Bernadeta Niesporek-Szamburska – PhD, Professor at the Institute of Linguistics, Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education, University of Silesia in Katowice,

Poland. A linguist and language didactician. Her scientific interests focus on the linguistic image of the world of children and youth, the language of children and young people, literature for children and youth, teaching Polish, also as a foreign language, higher education didactics, ecolinguistics. Selected publications: *The V4 Humanities Education for the Climate Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (Katowice, 2023), *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Praga 2019, co-author); *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (Katowice 2012).

Krzysztof Biedrzycki – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, zatrudniony na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Przewodniczący Rady Konsultacyjnej Ośrodka Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej na Wydziale Polonistyki UJ oraz członek Rady Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki UJ. Historyk literatury XX i XXI wieku, krytyk literacki i filmowy. Autor książek: *Świat poezji Stanisława Barańczaka* (1995), *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie* (1999), *Wariacje metafizyczne* (2007), *Poezja i pamięć* (2008). Autor podręcznika do języka polskiego dla szkół średnich *Opowieść o człowieku* (2002–2005). Wykładał na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych i we Francji, uczył w liceum we Francji.

Krzysztof Biedrzycki – PhD, D.Litt., professor at the Jagiellonian University employed at the Jagiellonian University in Cracow and at the Institute of Educational Research in Warsaw. A chair of the Consultative Council of the Children's and Youth Literature Research Centre at the Faculty of Polish Studies of the Jagiellonian University and member of the Council of the Centre for Educational Research and Continuing Education at the Faculty of Polish Studies of the Jagiellonian University. A historian of the 20th and 21st century literature, literary and film critic. He is an author of the following books: *Świat poezji Stanisława Barańczaka* (1995), *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie* (1999), *Wariacje metafizyczne* (2007), *Poezja i pamięć* (2008), and author of the Polish language textbook for secondary schools, *Opowieść o człowieku* (2002–2005). He lectured at universities in the United States and France, and taught at a secondary school in France.

Zamieszczone w tekście rysunki wykonał w trakcie panelu jeden z jego słuchaczy – Pan Sławomir Osiński. Redakcja serdecznie dziękuje Autorowi za zgodę na publikację rysunków.