

Z TEORII  
I PRAKTYKI  
DYDAKTYCZNEJ  
JĘZYKA  
POLSKIEGO

30



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
WYDAWNICTWO

Z TEORII  
I PRAKTYKI  
DYDAKTYCZNEJ  
JĘZYKA  
POLSKIEGO  
Tom 30

Pod redakcją  
Magdaleny OCHWAT

Redaktorzy tomu  
Ewa JASKÓŁOWA, Ivana DOBROTOVÁ

### **Zespół redakcyjny**

Redaktor naczelny: Magdalena Ochwat  
Zastępca redaktora naczelnego: Bernadeta Niesporek-Szamburska  
Sekretarz: Maria Waclawek  
Redaktor statystyczny: Justyna Hanna Budzik

### **Członkowie redakcji**

Ewa Jaskółowa  
Marian Kisiel  
Aldona Skudrzyk  
Helena Synowiec  
Małgorzata Wójcik-Dudek  
Urszula Żydek-Bednarczuk

### **Rada naukowa**

Zofia Budrewicz (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)  
Katarina Dudová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre — Uniwersytet Konstantyna  
Filozofa w Nitrze)  
Elżbieta Grabska-Moyle (The Polish University Abroad in London — Polski Uniwersytet  
na Obczyźnie, Londyn)  
Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Uniwersytet Śląski w Katowicach)  
Renáta Hlavatá (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre — Uniwersytet Konstantyna  
Filozofa w Nitrze)  
Jadwiga Kowalikowa (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)  
Elżbieta Kruszyńska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)  
Maria Kwiatkowska-Ratajczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)  
Jan Miodek (Uniwersytet Wrocławski)  
Barbara Myrdzik (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)  
Marta Pančíková (Univerzita Komenského v Bratislave — Uniwersytet Komeńskiego  
w Bratysławie)  
Jerzy Podracki (Uniwersytet Warszawski)  
Jana Raclavská (Ostravská univerzita v Ostravě — Uniwersytet Ostrawski)  
Danuta Rytel-Schwarz (Universität Leipzig — Uniwersytet w Lipsku)  
Bogusław Skowronek (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)  
Stanislav Štěpáník (Univerzita Palackého v Olomouci — Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu)  
Zenon Uryga (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)  
Bożena Witosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach)  
Maria Wtorkowska (Univerza v Ljubljani — Uniwersytet w Lublanie)  
Tadeusz Zgółka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

## Spis treści

Wstęp ( <i>Ewa Jaskółowa, Ivana Dobrotová</i> ) . . . . .	7
„O czterech terapeutyczno-korygujących opowieściach o świecie, o <i>prze-budowie</i> świata i innych powinnościach dydaktyki humanistycznej w czasach kryzysów”. Z Profesorem Tadeuszem Sławkiem rozmawia Magdalena Ochwat . . . . .	11

### EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA

Maciej MICHALSKI: Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności — próba diagnozy i propozycje rozwiązań . . . . .	21
Elżbieta KOZIOŁKIEWICZ: Tokarczuk dla wszystkich. Adaptacja tekstu prozatorskiego do nauczania języka polskiego jako obcego na niższych poziomach zaawansowania . . .	45
Aleksandra LANGE: Im dalej w las, tym więcej drzew? Kształtowanie wrażliwości na naturę w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej . . . . .	65
Katarzyna SKOCZEK: Literackie patrzeć rękami. Młodzi bohaterowie literaccy z niepełnosprawnościami — zaproszenie do dialogu . . . . .	81

### EDUKACJA JĘZYKOWA

Stanislav ŠTĚPÁNÍK: Związek między reformą założeń, procesu i rezultatów nauczania języka czeskiego . . . . .	99
Marta CHYB-WINNICKA, Anna TABISZ: Taksonomia sprawności słuchania i mówienia w języku polskim jako ojezystym . . . . .	117
Ladislav JANOVEC: Koncept SPRAVEDLNOST v českém jazykovém obrazu světa studentů bohemistiky . . . . .	137

Kordian BAKUŁA: <i>Bo v. ponieważ</i> i inne spójniki w mówionym i pisanym. Kartka z dziejów mylnych mniemań . . . . .	149
Lucie STREJČKOVÁ: Transformace učiva slovtvorby, A-didatické situace . . . . .	169

#### VARIA

Jagna MALEJKA: Nowe wyzwania glottodydaktyki polonistycznej w Chińskiej Republice Ludowej . . . . .	187
Anetta Bogusława STRAWIŃSKA: Uwagi językoznawcy o kompetencjach odpornościowych (na podstawie profesji nauczyciela akademickiego) . . . . .	207

#### ARTYKUŁY RECENZYJNE

Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA: Perspektywa porównawcza w dydaktyce języka ojczystego . . . . .	225
Magdalena OCHWAT: (D)ocenić szkołę? . . . . .	239
Małgorzata LATOCH-ZIELIŃSKA: Nie tylko po lekcjach... . . . . .	251
Noty o Autorach . . . . .	263

## Table of contents

Introduction ( <i>Ewa Jaskółowa, Ivana Dobrotová</i> ) . . . . .	7
“On four therapeutic and corrective stories about the world, on the <i>re-construction</i> of the world and on other duties of humanistic didactics in times of crisis”: Professor Tadeusz Sławek interviewed by Magdalena Ochwat . . . . .	11

### LITERARY AND CULTURAL EDUCATION

Maciej MICHALSKI: Literary education facing the challenges of the contemporary world — an attempt at a diagnosis and suggestions of solutions . . . . .	21
Elżbieta KOZIOŁKIEWICZ: Tokareczuk for everyone: How to adapt literary texts in teaching Polish as a foreign language to low-level students . . . . .	45
Aleksandra LANGE: The farther into the forest, the more trees there are? Shaping sensitivity to nature in Polish language education in primary school . . . . .	65
Katarzyna SKOCZEK: Looking with hands in literature: An invitation to a dialogue with young disabled protagonists . . . . .	81

### LANGUAGE EDUCATION

Stanislav ŠTĚPÁNÍK: The relations between the reform of input, process, and results of Czech language teaching . . . . .	99
Marta CHYB-WINNICKA, Anna TABISZ: A taxonomy of listening and speaking skills in Polish as a native language . . . . .	117
Ladislav JANOVEC: The concept SPRAVEDLNOST [JUSTICE] in Czech studies student’s linguistic picture of the world . . . . .	137

Kordian BAKUŁA: <i>Bo</i> [because] vs. <i>ponieważ</i> [because] and other conjunctions in spoken and written language: A page from the history of misconceptions . . . . .	149
Lucie STREJČKOVÁ: Transformation of word formation curriculum: A didactic situation	169

## VARIA

Jagna MALEJKA: New challenges of teaching Polish as foreign language in the People's Republic of China . . . . .	187
Anetta Bogusława STRAWIŃSKA: A linguist's remarks on the resilience competencies (on the basis of the profession of an academic teacher) . . . . .	207

## REVIEW ARTICLES

Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA: Comparative perspective in didactics of the mother tongue . . . . .	225
Magdalena OCHWAT: Appreciating or evaluating schools? . . . . .	239
Małgorzata LATOCH-ZIELIŃSKA: Not just after school... . . . . .	251
Notes on Authors . . . . .	263



## Wstęp

Nie ma ważniejszej dziedziny życia społecznego niż edukacja, zwłaszcza dziś, gdy kryzysy natury społecznej, ekonomicznej czy klimatycznej mają charakter globalny i zagrażają utrwalonym zasadom życia społecznego. Edukacja może oczywiście być realizowana jako misja medialna, polityczna czy społeczna, ale warto podkreślić, że ma ją realizować **szkoła**. Istnieje ona jako jedna z wielu instytucji powołanych do kształcenia i wychowania młodego pokolenia, co ważne organizacja i struktura szkoły, wyznaczane jej cele i zadania mają wielki wpływ na świadomość, dojrzałość i postawy społeczeństwa.

W XXX tomie czasopisma „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” przekonujemy o konieczności spojrzenia na zagadnienia społeczne z perspektywy nowej humanistyki. „Nowej” — czyli jakiej? Najogólniej można by określić ją jako tę, która oświecla problemy związane z życiem wszystkich istot naszej planety, humanistyki pokazującej człowieka odpowiedzialnego za harmonijny i bezpieczny rozwój wszystkich bytów, a także rezygnującego z jakiegokolwiek dominacji nad kim-/czymkolwiek czy kolonizacji kogo-/czegokolwiek. Wizja tak zarysowana niesie oczywiście w sobie pierwiastek utopii i w refleksji humanistycznej odczytać można jej świadomość. W sytuacji jednak, gdy zaczynamy zdawać sobie sprawę z tego, że dotychczasowa działalność człowieka, jego beztroska w wykorzystywaniu przyrody doprowadziły do zagrożeń pandemicznych, klimatycznych i ekologicznych, trzeba szukać sposobów na zatrzymanie nadciągających katastrof. Nowa humanistyka, rozbudowując refleksję literacką i językową o komponenty społeczny, bioetyczny, ekologiczny, nie tylko wprowadza nowe spojrzenie na stare zagadnienia literackie, lecz także odkrywa w nich aktualne problemy.

Propozycje rozważania problematyki społecznej w świetle nowej humanistyki zamieszczone w artykułach XXX tomu „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” zmierzają do pokazania, jak można kształcić tole-



rancję, wrażliwość, empatię w procesie odbioru tekstów literackich i rozmowy o nich z uczniami. Autorzy postulują skupienie uwagi na literaturze współczesnej. W procesie czytania i dyskusji młodzi ludzie mogą nauczyć się otwartego wyrażania swoich poglądów, emocji, zdobędą umiejętność interpretacji nie tylko utworów literackich, lecz także zjawisk społecznych, kulturowych, politycznych. Wprowadzenie do edukacji szerokiego spektrum kwestii związanych z nową humanistyką z jednej strony umożliwi młodym ludziom radzenie sobie z ich własnymi lękami, a z drugiej może przyczynić się do zdobywania przez młodzież takiej świadomości, która stanie się podstawą dla stworzenia w przyszłości odpowiedzialnego społeczeństwa obywatelskiego.

Idea kształcenia mądrego, świadomego, odpowiedzialnego za swe wybory społeczeństwa artykułowana jest w wielu współczesnych publikacjach filozoficznych i socjologicznych, wystarczy wymienić choćby te Marty Nussbaum, Hannah Arendt, Zygmunta Baumana, a z bliskich naszemu środowisku naukowemu takich uczonych, jak Tadeusz Ślawek czy Ryszard Koziołek.

Aby idea tak rozumianego wychowania obywatelskiego mogła być realizowana, konieczna jest wspólnota działania szkoły i akademii. Kwestię tę także pokazują autorzy zamieszczonych w tomie artykułów. Humanistyczna refleksja naukowa zrodzona z badań akademickich, artykułowana w pracach Ryszarda Nycza, Przemysława Czaplińskiego, Julii Fiedorczuk czy Urszuli Zajączkowskiej, przebija się do szkolnej polonistyki. Dzięki pracom naukowym takich badaczy dydaktyki szkolnej, jak Maria Kwiatkowska-Ratajczak, Krzysztof Koc, Anna Janus-Sitarz, Grażyna Tomaszewska, Dariusz Szczukowski, Małgorzata Wójcik-Dudek czy Magdalena Ochwat<sup>1</sup>, idee nowego myślenia humanistycznego przekładane są na propozycje rozwiązań w obrębie dydaktyki szkolnej, te zaś są publikowane i stanowią inspirację dla poszukujących nauczycieli.

W XXX tomie „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” pokazano także ważność kształtowania świadomości językowej uczniów w wielu perspektywach. Z jednej strony w perspektywie nauczania języka ojczystego, a z drugiej — w perspektywie nauczania języka jako drugiego — odziedziczonego, obcego. Kwestie językowe w kontekście nowej humanistyki coraz częściej stanowią świadectwo artykułowania określonej świadomości etycznej, estetycznej czy wreszcie ekologicznej. O etyce słowa już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku pisała Jadwiga Puzynina, kładąc podwaliny pod badania dotyczące języka wartości. Badania te włączone w refleksję nowej humanistyki jeszcze silniej podkreślają nierozzerwalne związki języka i literatury, ale także ujawniają

---

<sup>1</sup> Artykuł Magdaleny Ochwat *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego — rozpoznanie i rekomendacje dydaktyczne*, zamieszczony w czasopiśmie „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N — Educatio Nova” został wyróżniony Nagrodą im. prof. Romana Czernieckiego. Nagrodę wręczono autorce 3 listopada 2021 roku.


nią ukryte czy wręcz ukrywane intencje mówiących (piszących). Kształcenie językowej świadomości, dyskusowanie o języku nie tylko jako o tworzywie literackim, ale i o budulcu wypowiedzi mówionej oraz pisanej, kreatorze obrazu świata wydaje się zatem ważnym elementem edukacji obywatelskiej. Natomiast porównanie badań i zachowań językowych w szkolnej rzeczywistości polskiej i innych krajów, zwłaszcza sąsiednich (słowiańskich), dostarcza ciekawych obserwacji i wniosków dla budowania procesu dydaktycznego.

Jubileuszowe wydanie „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” stanowi zwrot w prezentacji tematów — rozszerza je o zagadnienia społeczne, wprowadza konteksty międzynarodowe, pokazuje zainteresowanie polszczyzną w innych obszarach językowych, a także sygnalizuje perspektywę porównawczą w nauczaniu języka ojczystego w obszarze tej samej, słowiańskiej grupy.

*Ewa Jaskółowa*

 [orcid.org/0000-0002-4477-9963](https://orcid.org/0000-0002-4477-9963)  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

*Ivana Dobrotová*

 [orcid.org/0000-0002-1832-8376](https://orcid.org/0000-0002-1832-8376)  
Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika





„O czterech terapeutyczno-korygujących opowieściach  
o świecie, o *prze-budowie* świata  
i innych powinnościach dydaktyki humanistycznej  
w czasach kryzysów”  
Z Profesorem Tadeuszem Sławkiem  
rozmawia Magdalena Ochwat

„Edukacja nie jest podawaniem do wierzenia; jest przedstawianiem do wątplenia”. O tym, co to znaczy „przygotować się”, jak zachować się w czasach katastrofy oraz jakie wnioski z niej wyciągnąć na przyszłość, z Tadeuszem Sławkiem rozmawia Magdalena Ochwat, redaktorka naczelna „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”.

Magdalena Ochwat: W książce *Pandemia! COVID-19 trzęsie światem* Slavoj Žižek zastanawia się, jak to możliwe, że katastrofa zastała nas totalnie nieprzygotowanych, mimo że ostrzegali przed nią zarówno naukowcy, epidemiolodzy, jak i światowe organizacje zajmujące się zdrowiem. Žižek ma rację, gdy mówi, że we współczesnym świecie coraz częściej dyskutuje się o katastrofach, kataklizmach, klęskach, zagrożeniach i epidemiach. Tematy te nabierają w kontekście planetarnego kryzysu klimatycznego szczególnego znaczenia. Mimo coraz głośniejszego alarmowania stopień naszego (nie)przygotowania nie ulega jednak zmianie. Stąd moje pytanie: jak powinna wyglądać akademicka i szkolna edukacja humanistyczna, by młodzi ludzie byli przygotowani do życia w czasach kryzysów? Jakie lektury mogą stworzyć pole do dyskusji o problemach związanych z szeroko pojętymi kryzysami oraz pozwolić na analizę konfliktów i napięć?

**Tadeusz Sławek:** Katastrofa jest katastrofą dlatego, że zawiera poważny element zaskoczenia, czegoś, co nas zaskakuje. Nawet wtedy, gdy czujemy się przygotowani, gdy myślimy, że zrobiliśmy wszystko, aby być w miarę bezpieczni, katastrofa odsłania pewne „martwe pole”, gdzie święci swój triumf, ukazując słabość naszych przygotowań. Inaczej nie byłaby „katastrofą”, lecz „wydarzeniem” lub „zdarzeniem”. Na katastrofę nie sposób się więc w pełni „przygotować”. Wszystkie epidemie zaskakiwały ludzi i znajdowały ich „nieprzygotowanych”. Pozostaje szukać odpowiedzi na pytania, co to znaczy „przygotować się do katastrofy”, jak zachować się w czasach katastrofy oraz jakie wnioski z niej wyciągnąć na przyszłość, jak podnieść się *po* katastrofie. Przypomnijmy, czego uczy etymologia: że „katastrofa” to tyle co „zwrot w dół”, a zatem rodzaj upadku, zejścia w dół.

Trzeba natomiast powiedzieć, że czym innym jest lekceważenie opinii epidemiologów, którzy istotnie ostrzegali przed możliwością wybuchu pandemii, a czym innym marzenie o takim „przygotowaniu się”, które sprawiłoby, że choroby niemal nie zauważymy, że dotychczasowe formy życia będą trwały w tym kształcie, do jakiego przywykliśmy. Pierwsza reakcja jest nierozsądkiem, by nie rzec głupotą, którą zawdzięczamy politykom stawiającym swoje polityczne interesy ponad faktami i zagrożeniami. Nie „przygotowywano się”, ponieważ przeszkadzałoby to zarówno gospodarkom, jak i prestiżowi państw. Dlatego Chińczycy ukrywali fakt wybuchu epidemii tak długo, jak tylko się dało. Dlatego też polski premier w maju 2020 roku ogłaszał koniec epidemii — potrzebni mu bowiem byli wyborcy głosujący za podtrzymaniem władzy. Jak długo politycy będą przedkładali władzę nad rozumną troskę o innych, tak długo będziemy lekceważyć wszelkie sygnały alarmowe. Natomiast przekonanie o nietykliwości dotychczasowych form życia i obowiązku świata do stosowania się do naszych przyzwyczajęń to już nasze błędy.

Dwa nieszczęsne przesunięcia doprowadziły do kryzysu i będą doprowadzać do kolejnych. Pierwsze to przesunięcie polityki ze sfery troski o dobro wspólne, gdzie w miarę możliwości szuka się porozumienia ze wszystkimi uczestnikami życia społecznego, do sfery ideologicznej prywaty, gdzie jedynie walczy się, nawet nie tyle o zdobycie, ile o podtrzymanie władzy za wszelką cenę. Tutaj nie szuka się partnerów do rozmowy, lecz przeciwnika, którego należy pognać wszelkimi możliwymi środkami. Choroba drażni dzisiejszą politykę; wirus nieograniczonej władzy i braku zaufania do wszystkich, którzy do kręgu owej władzy nie należą. Drugie przesunięcie natomiast polega na mocno utrwalonym do tej pory przeświadczeniu, że jako ludzie znajdujemy się na najwyższym miejscu w hierarchii tego-co-żyje i nasze postanowienia mają wyłączną i niekwestionowaną moc dyktowania swoich warunków porządkowi życia.

W takim stanie rzeczy edukacja humanistyczna może wykonać bardzo poważną pracę, polegającą na skonstruowaniu czterech terapeutyczno-korygu-

jących opowieści o świecie. Pierwszą jest obowiązek uczciwego i dogłębnego opisanego i zanalizowania tego, co się stało i co się dzieje. To także obowiązek etyczny wobec tych, których pandemia zabrała, i tych, których pograżyła w smutku i rozpacz. Nie wolno pozwolić, by to cierpienie poszło na marne. W tej opowieści rzeczowość i skrupulatność analizy nie mogą obejść się bez empatii i pocieszenia. Nieumiejętność władzy posłużenia się takim językiem — lub niechęć do tego — w czasie najdotkliwszego cierpienia tysięcy ludzi była jaskrawo zauważalna. Tak jak mowa rządzących nie może ograniczyć się do czysto administracyjnej retoryki, tak interpretacje nauk humanistycznych nie mogą zapomnieć o tym, że to emocjonalne reakcje są naszym pierwszym sposobem zaznajamiania się ze światem i z jego wydarzeniami. Stąd opowieść druga, w której będziemy starali się dociec źródeł tych emocji i wypracować język, który nie „zgubi” ich w dyskursie akademickim. Nawet tak zdyscyplinowany i niemal matematycznie rygorystyczny myśliciel jak Kartezjusz pisał do księżniczki szwedzkiej Elżbiety, że nie jest „z tych okrutnych filozofów, co to chcą, aby ich mądrość była obojętnością” (przeł. Jerzy Kopania).

Opowieść trzecia ma za zadanie pozbawić nas pozycji „uprzywilejowanej”, w której odbieramy siebie jako dotkniętych czymś absolutnie wyjątkowym i do tej pory niespotykanym. Historia zapisów i opisów epidemii, jakie pustoszyły Europę w dawnych epokach, dostarcza poruszających przykładów zarówno cierpienia, jak i metod radzenia sobie w dramatycznych okolicznościach. Humanistyka jest w gruncie rzeczy rozmową ze zmarłymi, z tekstami sprzed setek lat, ze słowami mocujących się z bólem i ze śmiercią, a jest naszym obowiązkiem, także wobec pamięci setek tysięcy, może milionów ofiar koronawirusa, wydobyc z tych słów wszystko, co tylko się da, by zrozumieć, co się z nami dzieje tu i teraz.

Stąd już prosta droga do opowieści czwartej, która ma ukazać, w którą stronę powinniśmy ruszyć po tym, gdy choroba zostanie faktycznie, a nie tylko w pustych deklaracjach polityków, „zawieszona”. Mówię „zawieszona”, ponieważ choroba jako symbol zagrożenia nie odejdzie od nas nigdy i może naszym, humanistów, niedopatrzaniem była niedostateczna refleksja nad tym, jak kruche i ulotne są wygodne urządzenia życia, jakie wymyśliliśmy dla siebie (ale już nie dla innych istot żywych) i które uznaliśmy za nienaruszalne. Innymi słowy, humanistyka zaniedbała refleksję nad niezbywalną tragicznością ludzkiego losu, pobłażliwie patrzyła na sen o szczęśliwości i „solidności” naszego urządzenia się w życiu jednostkowym i społecznym. Czwarta opowieść winna się więc sprzeciwić dyskursowi „powrotu do normalności”, o ile wcześniej nie zapytamy z całą powagą, czy to, co uważaliśmy za „normalne”, istotnie takim było. Nie byłaby to więc opowieść o *od-budowie* (do niej dążą politycy zafascynowani sobą i swoją władzą, w której interesie nie leży żadna zmiana), lecz o *prze-budowie* świata.

**M.O.:** Panie Profesorze, wydaje się, że bolączką dzisiejszej szkoły jest brak odpowiednich warunków do wytwarzania ducha społecznego i obywatelskiego. W latach dziewięćdziesiątych XX i na początku XXI wieku edukacja koncentrowała się na kształceniu w ramach wąskich specjalizacji, użytecznych, pod „rynek pracy”, pod „role zawodowe” i „wzrost gospodarczy”, produkowano, jak pisze amerykańska prawniczka i filozofka edukacji Martha C. Nussbaum, ludzi automaty, *homo oeconomicus*. Odpowiedzialne za polską oświatę Ministerstwa — Edukacji Narodowej oraz Nauki i Szkolnictwa Wyższego — wspierały przede wszystkim kształcenie w zakresie przedmiotów ścisłych, a także kształcenie zawodowe. Od 2017 roku obserwujemy w edukacji wyraźnie konserwatywny zwrot ku tradycji narodowej, który znalazł odzwierciedlenie w podstawach programowych przedmiotów humanistycznych, zwłaszcza języka polskiego i historii, oraz w kształceniu uniwersyteckim. Ideowy wymiar „sporu o Polskę” dotknął nie tylko treści szczegółowych nauczanych w przestrzeni szkolnej, lecz także kanonu lektur. Jest on raczej narodowy, martyrologiczny i patriotyczny niż kosmopolityczny czy obywatelski. Sam charakter uprawiania nauk humanistycznych w szkole można uznać z kolei za retrospektywny i historyczny, nie zaś terażniejszy czy zorientowany ku przyszłości. Młodzież, „odizolowana” literaturą od rzeczywistości, żyjąca w „narodowej bańce”, raczej nie znajdzie w kanonie lektur szkolnych nawiązania do problemów, z którymi się aktualnie boryka, a w kanonie lektur pozycji, których fabuła odpowiadałaby na emocjonalne potrzeby młodego pokolenia. Nie wspomnę o tym, że nie wychowujemy świadomych obywateli do ich ważnej roli w społeczeństwie demokratycznym. Jaką refleksję budzi u Pana Profesora tak uprawiana humanistyka w polskiej szkole?

**T.S.:** Proces specjalizowania się nie jest w nowoczesnej edukacji nowy. Z jednej strony jest konieczny w obliczu przyrostu wiedzy; z drugiej — jest groźny, ponieważ nie tylko może prowadzić do deformacji losu młodego człowieka, od którego wymaga się, by mając 16 lat, wiedział dokładnie, kim chce być, lecz także sprawia, że fragmentaryzuje się całe społeczeństwo podzielone na coraz bardziej wyspecjalizowanych funkcjonariuszy swoich zawodów. Pod sam koniec XVIII wieku z całą ostrością dostrzegał ten problem Friedrich Schiller i temu właśnie poświęcił swoje bezcenne *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*. Nakreślił w nich wizerunek człowieka nowoczesnego coraz bardziej sprowadzanego do roli narzędzia w skomplikowanej maszynierii technologiczno-społecznej, co w konsekwencji prowadzi do groźnego zjawiska, jakim jest to, że człowiek zostaje jedynie odbiciem swego zawodu. Niezwykle aktualne to ostrzeżenie; mówi o tym, że umiejętności zawodowe nabywane przez ucznia/studenta, aby dobrze spełniły swą rolę wśród ludzi, muszą zakorzenić się w autentycznej osobowości skłonnej do tego, by umiejętności właściwe danej

profesji wypełnić w sposób *ludzki*, to jest zdolny do *wrażliwego* potraktowania odbiorcy owych umiejętności nie tylko jako przypadku (pedagogicznego, medycznego, prawnego), ale jako *człowieka* z jego problemami i emocjami, a pewnie i poczuciem zagubienia i niepokoju. Pacjent lęka się choroby, uczeń niepokoi się o to, kim ma zostać w przyszłości, klient kancelarii niewątpliwie obawia się wielkiej maszynarii prawa — by im pomóc, niezbędna jest fachowa wiedza, której nic nie zastąpi, ale równie nieodzowne jest to, by ta wiedza płynęła z faktu, że zrozumieliśmy te lęki, obawy, niepokoje, a nie jedynie zastosowaliśmy odpowiednie „procedury”. Profesor Kazimierz Rogoziński, ekonomista z Poznania, dowodził słusznie, że dobra usługa/posługa to taka, w której świadczący ją nie tylko stosuje dobre, fachowe środki działania, lecz także „dodaje coś od siebie” w sensie, nazwijmy go, „duchowym”, a co przełożyłbym na działanie wypływające z chęci *zrozumienia*. Przypomnijmy słynny początek *Traktatu politycznego* Barucha Spinozy: „starałem się usilnie o to, aby ludzkich postępów nie wyśmiewać, nie oplakiwać i nie potępiać, lecz je zrozumieć” (przeł. Ignacy Halpern-Myślicki). To zdanie wielkiego filozofa powinno prowadzić nas w naszych działaniach, to właśnie bowiem „chęć zrozumienia” jest zacznym dobrego obywatelstwa. Nic nie szkodzi mu bardziej jak wszechobecne w polityce „wyśmiewanie” i „potępienie”.

Myślę, że pobudzanie pragnienia „zrozumienia” opartego na wrażliwości i umiejętności słuchania warunkuje nasze mądre uczestnictwo w życiu społecznym. To uczestnictwo polega na angażowaniu się w świat wymagającym od nas samodzielnej refleksji i decyzji, a nie jedynie posłusznego wykonywania zaleceń. Przypomnę znów Spinozę, który w tym samym *Traktacie*... broni tego, że „każdy zachowuje swój sposób myślenia”, oraz pisze wyraźnie, że państwo, które opiera się na „bierności poddanych, dających się prowadzić jak trzoda, by nauczyć się tylko służyć, zasługuje raczej na nazwę pastwiska, aniżeli państwa”. Edukacja służy więc ćwiczeniu się nie w posłuszeństwie, lecz w wolności myślenia; naczelne zadanie edukacji nie brzmi „powiedz mi, co wiesz”, ale „powiedz mi, co myślisz”. Toteż niedopuszczalne są ingerencje w obywatelskie zachowania uczniów. Kiedy czytam, że releguje się uczennice, które uczestniczyły w marszach kobiet, a kuratorium dyscyplinuje nauczyciela poważnie rozmawiającego z uczniami na tematy boleśnie aktualnie, wiem, że mam do czynienia z zaprzeczeniem kształcenia, które winno polegać na ukazaniu wielogłosowości i wielomyślności świata oraz uczestniczeniu w nich.

Edukacja nie jest podawaniem do wierzenia; jest przedstawianiem do wątpienia. Minister albo kurator, wolni od wszelkich wątpliwości i niechętni pytaniom, ponieważ przekonani o własnej, jedynej racji, zapomnieli o zdaniu, którym Platon prowadzi nauczyciela. W dialogu *Menon* mówi w imieniu Sokratesa: „Nie jest bowiem tak, że ja budzę w innych wątpliwości, sam nie mając żadnych, ale dlatego, że mam ich więcej niż inni” (przeł. Paweł Siwek). Kto zapomina o tym,



że świat mówi wieloma głosami i myśli różne myśli, a ludzie wiodą życie na różne sposoby i modlą się do różnych bogów, ten otwiera drogę ludziom pozbawionym zdolności *rozumienia*, ci zaś będą nader chętni i gotowi do narzucenia innym własnych opinii. W konsekwencji następuje zasklepienie się w archaicznej „swojskości” własnych idei i pomysłów na życie, a zatem odrzucenie wszelkiej inności (pisał o tym w dramatycznym tonie już Stanisław Brzozowski); nie dlatego, że jest się takim mocnym, ale dlatego, że jest się tak słabym i lęklwym. Gdy zamknęliśmy drogę siedmiu tysiącom uchodźców, choć wcześniej rząd dekretował zobowiązanie do ich przyjęcia, publicznie ogłosiliśmy własną słabość i brak solidarności. Dlatego osobiście cieszy mnie, że tylu młodych ludzi brało udział w marszach kobiet, obronie sądów, protestach klimatycznych, że tylu pyta mnie (właśnie *pyta*, co świadczy o deficycie takiej możliwości w szkole) o to, jak urządzić świat, aby był bardziej *ludzi*. Nie znam odpowiedzi, podejrzewam, że ich odpowiedź jest ważniejsza i lepsza od mojej, ale cieszą mnie te rozmowy. Bardzo też jestem wdzięczny nauczycielom, którzy widząc powagę sytuacji (zaostrzoną przez pandemiczne odosobnienie), nie dają się sprowadzić do roli posłusznych wykonawców szkolnych programów, ale wraz z uczniami próbują *rozumieć*.

**M.O.:** **Panie Profesorze, chcieliśmy Pana prosić o stworzenie listy lektur dla edukacji humanistycznej oraz najważniejszych, według Pana Profesora, zasad kształcenia/edukowania, które mogłoby złagodzić czekające nas kryzysy w przyszłości, w tym kryzys nadrzędny, „metakryzys” — klimatyczny.**


**T.S.:** Wiele ciekawego znajdziemy na półkach, co spowoduje, że zaczniemy mądrze i odpowiedzialnie pytać, a wszelkie podsuwane nam odpowiedzi traktować z odpowiednim dystansem. Jestem przekonany, że jest naszą powinnością odnieść się do tego, co dzieje się wokół nas, a ponieważ w dramatycznym czasie pandemii wielu opanował smutek, zaproponowałem seminarium o smutku, podczas którego wspólnie rozważaliśmy, czym jest smutek. Jakie są jego przyczyny? Czy nasze czasy znajdują się we władzy smutku? Czy smutek właściwy jest jednostkom czy też można mówić o smutku społecznym? A także: skąd czerpać pociechę i czy jest ona niezbędną? Jaka jest relacja między pociechą a nadzieją? Jak wygląda nasze bycie razem i skąd się bierze jego smutek? Czy nasz smutek jest smutkiem *końca świata*? (Wszak zegar na Manhattanie wskazuje, że do katastrofy klimatycznej zostało nam siedem lat i kwartał). Dlaczego Lévi-Strauss mówi o *smutku tropików*?

A co czytaliśmy w ramach seminarium? Można te kwestie omawiać na niezliczonych tekstach, my wybraliśmy Platona *Obronę Sokratesa* i Seneki: *O pocieszeniu do Marcji*, *O pocieszeniu do matki Helwii*, *O pocieszeniu do Polibiusza*. Natomiast z bliższych nam czasowo dzieł: Freuda *Kulturę jako źródło cierpień*, Annie Dillard *Pielgrzymka nad Tinker Creek*, Jonathana Leara książkę


*Nadzieja radykalna. Etyka w obliczu spustoszenia kulturowego, George’a Steinera Dziesięć (możliwych) przyczyn smutku myśli i Edwina Bendyka W Polsce, czyli wszędzie. Rzecz o upadku i przyszłości świata.*

Zawsze trzeba mieć w pamięci Henry’ego Davida Thoreau z jego *Waldenem* i wielkim esejem o nieposłuszeństwie obywatelskim. Każdy z tych tekstów odnajdzie się w liceum, choć zdaję sobie sprawę, że szkoła nie będzie mogła poświęcić aż tyle czasu na jego omówienie, ile ma uniwersytet. Ale każdy z nich niesie pytania i nie pozwala zadowolić się łatwymi odpowiedziami.

*Tadeusz Sławek*

 [orcid.org/0000-0002-7148-5063](https://orcid.org/0000-0002-7148-5063)  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

*Magdalena Ochwat*

 [orcid.org/0000-0002-0178-165X](https://orcid.org/0000-0002-0178-165X)  
Uniwersytet Śląski w Katowicach



EDUKACJA LITERACKA  
I KULTUROWA





MACIEJ MICHALSKI

 [orcid.org/0000-0002-6397-2582](https://orcid.org/0000-0002-6397-2582)  
Uniwersytet Gdański

## Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności — próba diagnozy i propozycje rozwiązań

Literary education facing the challenges of the contemporary world —  
an attempt at a diagnosis and suggestions of solutions

**Abstract:** In his article, Maciej Michalski discusses some of the challenges of literary education caused by the pandemic and other contemporary crises (social, environmental, and cognitive). He argues that it is necessary to reduce the growing gap between the content of school education and the problems of the contemporary world. Michalski submits that more emphasis should be put on developing in students attitudes based on empathy, understanding, tolerance, and resilience, which will help them to cope with anxieties and the challenges of the contemporary world. He argues that it is crucial to abandon the text-centered perspective, to use a wider range of non-literary texts, and to show that interpretation can be conceived also as a type of social practice.

**Keywords:** literary education, pandemic, interpretation, school, anxiety, resilience

Jak dramatem II wojny światowej i totalitaryzmów poruszyć uczniów w czasie, kiedy przeżywają oni silny lęk związany ze zmianami klimatu i z prawdopodobną zagładą planety? Jak skłonić młodzież do zachwytyw nad sceną polowania w *Panu Tadeuszu*, skoro tak dużo wiemy o cierpieniach zwierząt? I dalej: jak przedstawiać sarmackie życie w dworku szlacheckim czy dylematy patriotyczne — doświadczenia wąskiej grupy społeczeństwa — skoro przodkowie większości z nas należeli do innych niż opisywana w literaturze warstw społecznych i zajęci byli codziennością oraz przetrwaniem z dnia na dzień? Czy można odwoływać się do wizji wspólnoty i wspólnej historii, gdy obserwujemy głębokie podziały społeczne, światopoglądowe, kulturowe? Jak

analizować metaforykę barokową w sytuacji, kiedy język wokół nas służy mowie nienawiści?

A przede wszystkim: jak po pandemii, która wstrząsnęła nami — naszą teraźniejszością i przyszłością — uprawiać edukację polonistyczną, w znacznej mierze opierającą się dziś na poznawaniu tradycji i historii literatury oraz zdobywaniu wiedzy o języku?

„Świat umiera, a my nawet tego nie zauważamy” — mówiła Olga Tokarczuk w swojej mowie noblowskiej<sup>1</sup>. „Coś jest ze światem nie tak. To poczucie, zarezerwowane kiedyś tylko dla neurotycznych poetów, dziś staje się epidemią nieokreśloności, sączącym się zewsząd niepokojem”<sup>2</sup>. Nawet jeśli uznać te słowa za zbyt dramatyczne i emocjonalne, to trudno zaprzeczyć, że kumulacja różnych kryzysów współczesności — szczególnie w perspektywie pandemii — wpływa na świadomość zbiorową i skłonić nas powinna do głębokiej refleksji nad edukacją.

Punktem wyjścia moich rozważań i zarazem przedstawionej próby diagnozy edukacji w dobie pandemii jest silne przekonanie, że dzisiejsza dydaktyka, w tym polonistyczna, niebezpiecznie mocno i coraz bardziej oderwana jest od rzeczywistości i problemów współczesnych ludzi, a to wystawia na próbę naszą (wszystkich dorosłych, a dydaktyków w szczególności) wiarygodność. Podejrzewam, że dziś edukacja szkolna traktowana jest przez uczniów jako swoista gra, w której trzeba zdobywać kolejne „levele”, aby osiągnąć narzucane młodym (bo niekoniecznie naprawdę przez nich pożądane) cele. Można to też ująć bardziej radykalnie — określić jako pewną formę przemocy symbolicznej<sup>3</sup>: narzucamy młodym określony kod zbudowany z przestarzałych znaków i jeszcze bardziej nieaktualnych znaczeń, a oni muszą go opanować, aby funkcjonować w tym świecie, który postrzegają jako coraz bardziej nieprzyjazny, a przede wszystkim zmierzający ku katastrofie. Świecie — dodajmy — urządzonym i doprowadzonym do obecnego stanu przez dzisiejszych dorosłych. Nauczyciele zaś nieraz z ogromnym trudem i dużą kreatywnością próbują przybliżyć

<sup>1</sup> O. Tokarczuk: *Czuły narrator*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020 [e-book, format epub], s. 321 z 338. To zdanie stanowi punkt wyjścia rozważań Edwina Bendyka w jego diagnozie współczesnego świata (*W Polsce, czyli wszędzie. Rzecz o upadku i przyszłości świata*. Polityka, Warszawa 2020 [e-book, format epub]).

<sup>2</sup> O. Tokarczuk: *Czuły narrator...*, s. 318 z 338.

<sup>3</sup> Zob. P. Bourdieu, J.C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Wyd. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006. Na przykładzie polskich podręczników szkolnych interesująco pokazuje to zjawisko Lucyna Kopciwicz (*Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy symbolicznej*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. T. 1: *O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*. Red. I. Chmura-Rutkowska et al. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016. Pobrano z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/23643/1/Gender-w-podr%C4%99cznikach.-Raport-Tom-1.pdf> [15.07.2021], s. 81—92).

uczniom teksty, których tematyka i styl zupełnie nie odpowiadają współczesnej rzeczywistości i wrażliwości młodych ludzi.

Pandemia stała się kryzysem — a zatem i szansą — który dobitnie unacznił i wyostrzył kondycję współczesnej edukacji. Niebezpieczeństwo polega między innymi na tym, że zachowanie *status quo* nie tylko nie pomoże w rozwiązywaniu tych problemów, ale może wręcz je pogłębiać — choćby dlatego, że zaniechania edukacyjne i rozdziew między edukacją a pozaszkolną rzeczywistością rodzić będą narastające frustracje i/lub gniew oraz podziały (głównie pokoleniowe). W moim przekonaniu doszliśmy do takiego momentu, w którym nie powinniśmy dłużej ignorować tego stanu rzeczy.

Swoje rozważania zacznę od próby diagnozy problemów współczesności, skonfrontuję to krótko z treściami nauczania określonymi w podstawie programowej oraz sytuacją uczniów i studentów, by wreszcie — żeby nie poprzestać na pesymizmie wyłaniającym się z diagnozy — naszkicować kilka propozycji rozwiązań, być może wartych rozważenia w edukacji polonistycznej, a przede wszystkim literackiej. Wierzę bowiem — być może naiwną wiarą humanisty — że polonistyka nie jest skansenem, ale wciąż może pomagać zrozumieć rzeczywistość (jakakolwiek ona jest) oraz radzić sobie z nią.

## Problemy ze współczesnością: wspólnota, środowisko, poznanie

Problemy z naszą współczesnością można — moim zdaniem — sprowadzić przynajmniej do trzech wielowymiarowych kryzysów: wspólnoty, środowiska naturalnego oraz — ujętego w nieco innym porządku — poznania.

Kryzys wspólnoty ujawnia się w problemach z tym, co umożliwiałoby funkcjonowanie zbiorowości i tworzących je jednostek, czyli konfliktach w zakresie niezbędnych i współdzielonych przekonań dotyczących zasad, regulacji i wartości. Polega na tym, że za sprawą kwestionowania tego wspólnego mianownika dochodzimy do sytuacji, w której coraz trudniej współpracować i dążyć do celów możliwych do osiągnięcia jedynie w toku współpracy. Skutkuje to różnego rodzaju konfliktami i utrwała podziały, rodzi gniew i frustrację, a to z kolei różne formy dyskryminacji i wykluczenia. Myślę tu o szeroko rozumianych wojnach kulturowych związanych z polityką tożsamości<sup>4</sup>, o kryzysie

---

<sup>4</sup> Zob. M.P. Markowski: *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019 [e-book, format epub]; A. Sikora: *Wolność, równość*,



kapitalizmu (w tym o starzeniu się społeczeństw, rosnącym rozwarstwieniu dochodów, automatyzacji pracy)<sup>5</sup>, kryzysie ekonomicznym i politycznym związanym z rozwojem populizmu i zmierzchem demokracji<sup>6</sup>.

W polskich realiach na wojny kulturowe nakłada się dziedzictwo przeszłości, często nieprzepracowane lub nieuobecnione wystarczająco w pamięci zbiorowej, jak kwestia statusu (niewolnictwa!) chłopów<sup>7</sup> oraz powojenna latencja<sup>8</sup>, na który to stan wpłynęły dwa istotne doświadczenia zbiorowe: Holokaust i reforma rolna<sup>9</sup>.

Kanon lektur szkolnych w przeważającej mierze obrazuje przeszłość, która nie była udziałem większości naszych przodków, więc nie wynika z odziedziczonej pamięci zbiorowej naszych rodzin. Trudno, rzecz jasna, wykazać, jakie to ma znaczenie, ale uważam, że ten rozdział między konstruowanym w szkole i pewnych obszarach dyskursu publicznego obrazem przeszłości i wspólnoty narodowej a doświadczeniem większości dzisiejszych Polaków i ich przodków nie jest bez znaczenia.

Kryzys środowiska naturalnego wydaje się jeszcze bardziej dotkliwy<sup>10</sup>. Kwestie dotyczące ekologii i klimatu oraz sytuacji zwierząt budzą dziś silne emocje, z jednej strony bowiem odnoszą się do obszarów kluczowych dla funkcjonowania społeczeństw i gospodarek, z drugiej zaś bezpośrednio dotyczą każdego z nas, choćby dlatego, że środowisko wpływa na stan zdrowia człowieka. To staje się kolejną przyczyną procesów alienacyjnych, pogłębiających podziały między światem młodych ludzi a edukacją.

Kryzys poznawczy nasila wspomniane problemy. Objawia się w narastających trudnościach związanych z poznawaniem i rozumieniem naszej rzeczywistości, która staje się dla nas coraz bardziej złożona i tym samym niezrozumiała. Jednocześnie dlatego, że funkcjonujemy w bańkach poznawczych kształtowa-

---

*przemoc. Czego nie chcemy sobie powiedzieć.* Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019 [e-book, format epub].

<sup>5</sup> Zob. więcej na ten temat: E. Bendyk: *W Polsce, czyli wszędzie...*, szczególnie rozdział: *Koniec społeczeństwa.*

<sup>6</sup> Zob. A. Applebaum: *Zmierzch demokracji. Zwodniczy powab autorytaryzmu.* Przeł. P. Tarczyński. Wydawnictwo Agora, Warszawa 2020 [e-book, format epub].

<sup>7</sup> Zob. prace Jana Sowy, Daniela Beauvois, Michała Rauszera czy Adama Leszczyńskiego. Jak się wydaje, ta zmiana wrażliwości przekłada się także na odczytywanie literatury, czego przykładem może być odczytanie *Chłopów* dokonane przez Ryszarda Koziołka (*Bierność polityczna chłopów.* W: Idem: *Wiele tytułów.* Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2019 [e-book, format epub]).

<sup>8</sup> Zob. H.U. Gumbrecht: *Po roku 1945. Latencja jako źródło współczesności.* Tłum. A. Paszkowska. Wstęp A. Krzemiński. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2016.

<sup>9</sup> Zob. A. Leder: *Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej.* Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.

<sup>10</sup> Zob. syntetyczne omówienie: E. Bendyk: *W Polsce, czyli wszędzie...*, rozdziały: *Koniec natury. Antropocen i Nowy reżim klimatyczny.*

nych między innymi przez media<sup>11</sup> i cyfrowe korporacje<sup>12</sup>, nie potrafimy sobie poradzić z dostępną wiedzą, dyskursami i innymi instrumentami poznawczymi, tym bardziej że uświadomiliśmy sobie w ostatnich latach, jak bardzo są one — tak jak sama nauka — niedoskonałe, względne lub wręcz niewiarygodne. Dochodzi do tego nasilanie się procesu „utowarowienia” wiedzy<sup>13</sup>. Skutkiem tych procesów jest w najlepszym wypadku poczucie zagubienia, w gorszym — „cyfrowa demencja”<sup>14</sup> oraz rozprzestrzenianie się postprawd, fake newsów, a także propagujących je ruchów społecznych i politycznych, które radykalizują życie społeczne<sup>15</sup>.

Z kryzysu poznawczego wynika kryzys sensu i sensowności tego, co i jak robimy<sup>16</sup>. Ostatnie dekady podważyły naszą pewność zarówno co do priorytetów oraz celów działań jednostek i zbiorowości, jak i co do sposobów ustalania tychże hierarchii działań i autorytetów. Kryzys sensowności może mieć dewastujące społecznie i egzystencjalnie skutki. Płynie z tego wniosek, że coraz bardziej kluczowym i dotkliwym pytaniem, które należy nieustannie zadawać, jest: „po co?”; do tej kwestii jeszcze wrócę w dalszej części artykułu.

W tak kryzysowej sytuacji wybuchła pandemia. Jak wpłynęła na nas i świat? Przede wszystkim pandemia stała się, zdaniem Slavoj Žižka, swoistym „asamblażem”

patogennego mechanizmu wirusowego, rolnictwa przemysłowego, szybkiego globalnego rozwoju gospodarczego, zwyczajów kulturowych, eksplozji komunikacji międzynarodowej itd. Epidemia to mieszanka, w której naturalne, gospodarcze i kulturowe procesy są ze sobą nieodłącznie związane<sup>17</sup>.

<sup>11</sup> Zob. M. Taibbi: *Nienawiść sp. z o.o. Jak współczesne media każą nam gardzić sobą nawzajem*. Przeł. T.S. Gałązka. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2020 [e-book, format epub].

<sup>12</sup> Zob. S. Zuboff: *Wiek kapitalizmu inwigilacji. Walka o przyszłość ludzkości na nowej granicy władzy*. Tłum. A. Unterschuetz. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2020 [e-book, format epub].

<sup>13</sup> Zob. B. Stiegler: *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI wieku*. Przeł. M. Krzykowski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017 [e-book, format epub]. Stiegler rozpatruje współczesne kłopoty z wiedzą oraz systemem edukacji w filozoficznym kontekście, a ich źródła wskazuje między innymi w „dialektyce oświecenia”.

<sup>14</sup> Zob. M. Spitzer: *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozum siebie i swoje dzieci*. Przeł. A. Lipiński. Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.

<sup>15</sup> Ostatnio przenikliwie zanalizowała to zjawisko Anne Applebaum (*Zmierzch demokracji...*, szczególnie rozdział: *Strumienie kłamstw*). Mechanizm ulegania prostym narracjom przedstawia też Yuval Noah Harari (rozdział *Sens*. W: Idem: *21 lekcji na XXI wiek*. Przeł. M. Romanek. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018 [e-book, format epub]).

<sup>16</sup> Przygnębiającym tego świadectwem są diagnozy D. Graebera dotyczące pracy (*Praca bez sensu. Teoria*. Przeł. M. Denderski. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2019).

<sup>17</sup> S. Žižek: *Pandemia! COVID-19 trzęsie światem*. Przeł. J. Maksymowicz-Hamann. Wydawnictwo Relacja, Warszawa 2020 [e-book, format epub], s. 83 z 98. Jean-Luc Nancy używa

Być może pandemię należy — jak czyni to Olga Tokarczuk<sup>18</sup> czy Iwan Krastew<sup>19</sup> — uznać za „czarnego łabędzia”, którego niespodziewane pojawienie się zmienia nieodwołalnie reguły<sup>20</sup>. Nietrudno zauważyć, że w pewnej mierze do obecnej sytuacji doprowadziły wspomniane kryzysy. Kryzys związany ze środowiskiem naturalnym nie tylko stał się niemal bezpośrednią przyczyną pandemii, lecz także potęguje niektóre problemy związane z jej rozwiązaniem oraz grozi kolejnymi podobnymi katastrofami. Kryzys poznawczy utrudnia zrozumienie sytuacji i tego, co z niej wynika, a wraz z kryzysem wspólnoty niekorzystnie wpływa na porozumienie w obrębie zbiorowości i skuteczność działania. Niezależnie jednak od realnego stopnia wpływu tych problemów na obecną sytuację wyraźnie zmienił się stan naszej świadomości zbiorowej: pandemiczna optyka sprawiła, że zarysowane kryzysy i problemy stały się dla nas bardziej zauważalne i dotkliwe lub spojrzeliśmy na nie z innej perspektywy.

Z pewnością zaś najważniejszą lekcją, jaka wynika z pandemii, jest taka, że świat ulega nieraz gwałtownym i nieprzewidywalnym zmianom, do których nie jesteśmy przygotowani, zatem kluczowe staje się pytanie, czy wobec „skrajnej niepewności [...] potrafimy kolektywnie pogodzić się z absolutnym brakiem kontroli nad naszą historią”<sup>21</sup>, skoro „jedyną stałą jest zmiana”<sup>22</sup>. To oczywista konstatacja, dziś jednak to, co dawniej było zaledwie przedmiotem namysłu filozofów, za sprawą pandemii stało się naszą bezpośrednio doświadczaną codziennością. I choć trudno oczywiście ocenić w tej chwili, jakie będą długotrwałe konsekwencje pandemii — społeczne, ekonomiczne, kulturowe, ale też psychiczne<sup>23</sup>, egzystencjalne — to, jak się wydaje, nie można już ignorować tych kryzysów.

Naszkicowanie tej panoramy kryzysów pozwala nam uświadomić sobie, z jak obszernym i zróżnicowanym zakresem problemów przychodzi nam się zmagać, oraz wyraźniej zobaczyć rozziw między edukacją a współczesnym światem.

---

metafory „lustra powiększającego” (*Arcyludzki wirus*. Przekł. A. Dwulit. Wydawnictwo Ostrogi, Kraków 2021, s. 64).

<sup>18</sup> O. Tokarczuk: *Czuły narrator...*, s. 25—26 z 338.

<sup>19</sup> I. Krastew: *Nadeszło jutro. Jak pandemia zmienia Europę*. Przeł. M. Sutowski. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020, s. 5.

<sup>20</sup> N.N. Taleb: *Czarny łabędź. Jak nieprzewidywalne zdarzenia rządzą naszym życiem*. Przeł. O. Siara. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2020 [e-book, format epub].

<sup>21</sup> J.L. Nancy: *Arcyludzki wirus...*, s. 98, 101. Francuski filozof zdaje się wierzyć, że skłoni nas to do „prawdziwej rewolucji ducha”.

<sup>22</sup> Y.N. Harari: *21 lekcji na XXI wiek...*, s. 280. Podobnie twierdzi N.N. Taleb, który pokazuje jednocześnie daremność naszych prób prognozowania przyszłych kryzysów (zob. N.N. Taleb: *Antykruchłość. Jak żyć w świecie, którego nie rozumiemy*. Przeł. O. Siara. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2020 [e-book, format epub], s. 14 i nast. z 540).

<sup>23</sup> Zob. M. Kossowska et al.: *Człowiek w obliczu pandemii. Psychologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań w warunkach kryzysu zdrowotnego*. Smak Słowa, Sopot 2020.

## Treści kształcenia i uczniowie

Nie będzie specjalnie odkrywcze stwierdzenie, że podstawa programowa (dotycząca wszystkich etapów edukacyjnych) zawiera niewiele treści pozwalających zmierzyć się z zarysowanymi problemami współczesności<sup>24</sup>. Na liście lektur dla uczniów szkoły podstawowej bodaj jedynie *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi* odnosi się wyraźniej do doświadczeń współczesnych dzieci<sup>25</sup>; to zresztą jedyna pozycja w miarę aktualna, pozostałe są co najmniej sprzed pół wieku, większość zaś jest dużo starsza. Podobnie w przypadku szkoły ponadpodstawowej. Lista lektur dla uczniów szkoły średniej w większości składa się z kanonu literatury polskiej, niewiele tam pozycji nowszych i z kręgu współczesności. Na liście znalazła się (na szczęście!) Olga Tokarczuk, ale z tekstem dotyczącym realiów stanu wojennego...

Oczywiście wielu nauczycieli — z dużym trudem i zaangażowaniem — kształci uczniów do mierzenia się ze współczesnością, a robi to na miarę polonistycznych i szkolnych możliwości. Podobnie w refleksji metodycznej pojawia się dużo interesujących propozycji. Niestety ramy edukacji wyznaczane są podstawą programową i systemem egzaminacyjnym, a te w obecnej formie nie pozostawiają wiele czasu i pola manewru, aby wprowadzać tak istotne dziś treści.

Warto zadać pytanie: jacy są dzisiejsi uczniowie (i studenci)<sup>26</sup>? Można opisać naszych podopiecznych przez pryzmat trzech aspektów: sposobów zdobywania przez młodych ludzi wiedzy (i konsekwencji tych działań poznawczych), a także lęków oraz oczekiwań, jakie wyrażają oni wobec edukacji.

Jeśli chodzi o zdobywanie wiedzy o świecie, to różnice między dzisiejszym pokoleniem a poprzednimi są dość oczywiste i związane z „usieciowieniem”. Dla większości młodych ludzi literatura czy inne znane dorosłym sposoby zdobywania wiedzy są czymś wysoce nieprzyjaznym i niezrozumiałym, a to może stać się źródłem pogłębienia podziałów pokoleniowych.

Młodzi mierzą się nie tylko z lękami rozwojowymi, ale będą musieli ponosić konsekwencje nierozwiązywania zarysowanych globalnych kryzysów; dzisiejszych nastolatków zapewne czeka gorsza przyszłość niż ich rodziców<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> Zastrzeżenia do obowiązującej podstawy programowej omawia syntetycznie Dariusz Szczukowski (*Praktykowanie lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019, s. 66—71).

<sup>25</sup> W propozycjach zmian na liście lektur przedstawionych przez ministerstwo ta lektura została zresztą usunięta...

<sup>26</sup> Niezwykle interesujący ogląd sytuacji dają badania Przemysława Sadury (*Państwo, szkoła, klasy*. Warszawa 2018 [e-book, format epub]).

<sup>27</sup> Zob. np. P. Długosz: *Pokolenie przegranych? Kondycja psychospołeczna młodzieży w Europie Środkowo-Wschodniej*. „Zeszyty Pracy Socjalnej” 2016, T. 21, z. 2, s. 77—90. <https://doi.org/10.4467/24496138PS.16.006.6276> (szczególnie s. 80 i nast.).

Pandemia jeszcze bardziej zaburzyła poczucie stabilności i przewidywalności młodego pokolenia, prawdopodobnie odczuło ono jej skutki dużo dotkliwiej niż dorośli<sup>28</sup>. Niedługo zatem będziemy mieli do czynienia w szkołach i na uczelniach z podopiecznymi doświadczającymi znaczenie silniejszych (i — dodajmy — w pełni uzasadnionych!) lęków niż te, które były udziałem niedawnych absolwentów.

Dobrą ilustracją lęków młodych ludzi jest wypowiedź Greta Thunberg wygłoszona na Światowym Forum Ekonomicznym w 2019 roku: „Nasz dom, Ziemia, płonie! Chcę, żebyście panikowali i żyli tak jak ja w strachu i panice”<sup>29</sup>. Warto pamiętać, że z perspektywy młodych ludzi to my i nasze działania — w tym system edukacyjny — jesteśmy odpowiedzialni za kształt i stan dzisiejszego świata.

Oczekiwania młodych ludzi wobec edukacji są bardzo zróżnicowane, zależą także od tego, z jakich klas społecznych uczniowie się wywodzą: może im zależeć na zdobywaniu wiedzy dla niej samej i samorozwoju, na awansie społecznym czy też zdobyciu praktycznych umiejętności życiowych i zawodowych. Różnice w motywacjach do nauki wpływają na kształt modeli uczenia i ich rozpiętość: od swobodnego podejścia do reguł i dyscypliny szkolnej przez oczekiwanie takich właśnie ram aż po ich ignorowanie<sup>30</sup>. Rodzi to, co oczywiste, zróżnicowane postawy wobec systemu szkolnego.

Należy wspomnieć ponadto o skutkach zdalnego nauczania w czasie pandemii. Z perspektywy młodych ludzi (i nauczycieli) taka edukacja poważnie zdewaluowała uczenie oparte na biernym przekazywaniu wiedzy i jej egzekwowaniu<sup>31</sup>. Niezbędne okazało się kształtowanie kompetencji, których młodzi

<sup>28</sup> Zob. *Stanowisko 10. zespołu ds. COVID-19 przy Prezesie PAN: Konsekwencje pandemii COVID-19 dla zdrowia psychicznego i edukacji dzieci i młodzieży*. Polska Akademia Nauk, 25.01.2021. <https://informacje.pan.pl/index.php/informacje/materialy-dla-prasy/3233-stanowisko-10-zespołu-ds-covid-19-przy-prezesie-pan-konsekwencje-pandemii-covid-19-dla-zdrowia-psychicznego-i-edukacji-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 19.04.2021]. Zob. też: A. Kalita: *10-letnie dziecko mówi: „Mamy kredyt. Boję się, co będzie, jak rodzice stracą pracę”*. [Rozmowa z Justyną Britmann]. *Weekend.gazeta.pl*, 19.01.2021. <https://weekend.gazeta.pl/weekend/1,177333,26698880,-10-letnie-dziecko-mowi-mamy-kredyt-boje-sie-co-bedzie-jak.html> [dostęp: 30.01.2021].

<sup>29</sup> Cyt. za: E. Bandyk: *W Polsce, czyli wszędzie...*, s. 35 z 450.

<sup>30</sup> Zob. P. Sadura: *Państwo, szkoła, klasy...*, s. 83—87 z 270.

<sup>31</sup> Zob. A. Buchner, M. Wierzbicka: *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport*. Edycja II. Listopad 2020. Pobrano z: [https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport\\_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf) [19.04.2021], szczególnie s. 95—96; zob. też świadectwa nauczycieli: J. Biszewska: *Polonistka: Zdalnie to możemy sobie porozmawiać przez telefon, ale nie uczyć*. [Rozmowa z Małgorzatą Próchniak]. *Edziecko*, 4.03.2021. <https://www.edziecko.pl/Junior/7,160035,26826742,polonistka-zdalnie-to-mozemy-sobie-porozmawiac-przez-telefon.html#s=BoxMMt3> [dostęp: 4.03.2021]; A. Borodaj: *„Zachodzę pod dom ucznia, proszę, żeby stanął w oknie, pomacham, pożartuję przez płot. Tyle mogę”*. *Weekend.gazeta.pl*, 4.02.2021. <https://weekend.gazeta.pl/weekend/7,177334,26756212,zachodze-pod-dom-ucznia-prosze-zeby-stanal-w-oknie-pomacham.html> [dostęp: 19.04.2021].

ludzie — również za sprawą obecnego systemu kształcenia — nie posiadają w wystarczającym stopniu, a chodzi o samokształcenie (zapisane w podstawie programowej, ale w zakresie nieadekwatnym do realiów pandemii), krytyczne myślenie i umiejętność weryfikacji źródeł, samodyscyplinę oraz bardziej zaawansowane korzystanie z narzędzi informatycznych. Jak się wydaje, uczniowie boleśnie doświadczyli tych deficytów, a jednocześnie odczuli brak zasadności nauczania opartego na reprodukowaniu wiedzy.

Należy uznać — w podsumowaniu — że mamy do czynienia z nagromadzeniem lęków i oczekiwań młodych ludzi, na które obecna edukacja nie odpowiada lub odpowiada w niewielkim stopniu. Narastający rozdział między wyzwaniami współczesności oraz kondycją uczniów i studentów a edukacją (też polonistyczną) powiększać będzie zapewne kryzys wspólnoty, a to będzie rodzić nieuchronne i coraz silniejsze konflikty.

### Propozycje rozwiązań: jak mierzyć się z problemami współczesności w edukacji literackiej

Wniosek z przedstawionej diagnozy płynie następujący: obecny stan rzeczy wymaga, aby istotnie przemyśleć, a w konsekwencji przebudować edukację, w tym edukację polonistyczną.

Edukacja powinna, w mojej opinii, skupić się na rozwijaniu wrażliwości (na innych ludzi i ich przekonania oraz potrzeby, a także na problemy środowiska naturalnego i zwierząt), tolerancji i odpowiedzialności (za ludzi i naturę) oraz kompetencji społecznych sprzyjających realizacji wspólnych celów. Istotne jest uczenie rozumienia i funkcjonowania w świecie wielości światopoglądów, wartości, postaw, tożsamości, również poprzez umiejętność prowadzenia dialogu. W zakresie umiejętności poznawczych należy rozwijać zdolność krytycznego myślenia (w tym weryfikowania źródeł), poznawania i rozumienia różnych perspektyw, światopoglądów, emocji, postaw — pozwoli to mierzyć się nieco skuteczniej z kryzysem poznawczym. Edukacja winna też oswajać z nieprzewidywalnością życia i świata — to być może najistotniejszy postulat<sup>32</sup> — oraz przygotowywać na różne, w tym trudne, doświadczenia egzystencjalne poprzez kształtowanie postawy odporności (*resilience*)<sup>33</sup>, czemu sprzyja kształcenie

<sup>32</sup> Tak twierdzi Harari (*21 lekcji na XXI wiek...*, s. 282 z 380).

<sup>33</sup> Zob. krótki przegląd ujęć w: A. Borucka, A. Pisarska: *Koncepcja resilience — czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrano z: [https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/Borucka\\_Pisarska.pdf](https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/Borucka_Pisarska.pdf) [27.09.2021].

szeroko rozumianych kompetencji społecznych i komunikacyjnych<sup>34</sup>. I wreszcie istotne jest, aby budzić nadzieję — edukacja nie powinna być tylko reaktywna i retrospektywna, lecz także proaktywna i prospektywna, kształtująca poczucie sprawczości.

### Dlaczego język polski?

Warto postawić pytanie, co z tej diagnozy stanu dzisiejszej edukacji miałyby wynikać dla edukacji polonistycznej. Można powiedzieć, że niewiele — przecież język polski w szkole ma swoje wyzwania i zadania, być może uniwersalne, i nie do szkolnych polonistów należy reagowanie na omówione kryzysy. Dlaczego dokładać polonistyce szkolnej kolejne misje, treści, formułować kolejne wobec niej oczekiwania?

Po pierwsze, mamy do czynienia z tak dużym spiętrzeniem kryzysów i lęków z nimi związanych, że edukacja — nie tylko polonistyczna — nie powinna tego stanu rzeczy ignorować.

Po drugie, nasz obraz świata jest kształtowany w dużej części przez język i teksty — są one zarówno źródłem problemów (na przykład w wypadku mowy nienawiści czy wykluczenia), jak i diagnozy problemów oraz propozycji rozwiązań. Polonistyka ma właściwe zasoby, aby poprzez świat tekstów wprowadzać do utekstowionego świata, co oczywiście od dawna robi<sup>35</sup>.

Po trzecie, z tego właśnie względu język polski jest przedmiotem podstawowym, uczącym myślenia oraz artykułowania uczuć i poglądów, dialogu i dyskusji — to wyliczenie można by jeszcze rozwijać i doprecyzowywać.

Po czwarte, język polski jest przedmiotem węzłowym, integrującym, zastępującym siłą rzeczy przedmioty, których w szkole nie ma (jak psychologia czy socjologia) albo które są obecne marginalnie (jak etyka czy filozofia). Ta integracja sprzyja patrzeniu z wielu perspektyw na świat, toteż jako przedmiot węzłowy i podstawowy język polski nie powinien uciekać od wyzwań współczesności, ale je podejmować, nawet kosztem rozwijania tradycyjnych (często już anachronicznych) specjalistycznych obszarów i problemów. To zwolnienie miejsca dla nowych treści, czyli pewna marginalizacja treści polonistycz-

<sup>34</sup> Zob. M. Smulczyk: „Resilience” a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych. „Forum Oświatowe” 2016, [nr] 28 (2), s. 214 i nast.

<sup>35</sup> Zwykle cele edukacji polonistycznej zawężane są do znajomości i rozumienia kultury (zob. sformułowania celów z popularnych podręczników: E. Nowak: *Cele edukacji polonistycznej*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Universitas, Kraków 2004, s. 19—21), przy czym kultura utożsamiana jest tu z jej wysokim rejestrem (ewentualnie z elementami kultury popularnej). Jeśli jednak rozszerzymy pojęcie kultury o to, czym dziś ona jest dla młodych ludzi, tych celów nie ma potrzeby zmieniać.

nych na rzecz ważniejszych problemów ludzkości, jest w moim przekonaniu konieczne.

Po piąte, z wymienionych już względów nie ma chyba innego przedmiotu szkolnego, który umożliwiałby zasadne zajmowanie się różnorodnymi tekstami, a za ich sprawą wielorakimi przekonaniami i uczuciami, tematami i problemami. To na lekcjach polskiego można zmierzyć się z tymi kwestiami, które wymykają się ścisłej przedmiotowej klasyfikacji i mają charakter interdyscyplinarny.

Po szóste, literatura niejednokrotnie podejmuje te nieproste i wieloaspektowe problemy oraz wydaje się mieć nieoceniony potencjał w pielęgnowaniu złożoności świata i jego wielowymiarowości, jest — jak pisze Tokarczuk — „krajem Metaksy”<sup>36</sup> — światem „pomiędzy”, pielęgnowującym nieoczywistości, wieloznaczności. Trzeba jednak dodać, że rola i ranga literatury oraz siła jej oddziaływania, szczególnie na młodych, są dziś istotnie mniejsze niż kiedyś, więc wykorzystanie literatury do realizacji zarysowanych celów i z tego względu powinno być skromniejsze<sup>37</sup>.

Po siódme, podobnym do literatury potencjałem wykazuje się humanistyka, która wypracowała różne narzędzia, diagnozy i projekty pozwalające mierzyć się z wyzwaniami współczesności. Kształcenia wrażliwości i tolerancji domaga się w zwrotach kładących nacisk na dyskryminację, wykluczenie, różne formy przemocy (na przykład zwrot kulturowy, etyczno-polityczny, feminizm, badania genderowe, posthumanizm)<sup>38</sup>. Te same nurty — ze zwrotem etycznym i postantropocentryzmem na czele — postulują kształtowanie odpowiedzialności. Hermeneutyki (szczególnie podejrzeń) rozwijają umiejętność rozumienia, ale też demaskowania. Uczenie pluralizmu jest również humanistyczną oczywistością, warto podkreślić jej rolę dla rozwoju demokracji<sup>39</sup>. Traktowanie humanistyki jako terapii osławiającej z niepewnością świata i egzystencji ma długą tradycję<sup>40</sup>, podobnie jak korzystanie z humanistyki do budowania

<sup>36</sup> O. Tokarczuk: *Czuły narrator...*, rozdział: *Kraina Metaksy*.

<sup>37</sup> Przede wszystkim pamiętać należy, że literatury nie sposób traktować jako prostego narzędzia wychowawczego, o czym przenikliwie pisał Janusz Sławiński (*Literatura w szkole: dziś i jutro*. W: Idem: *Teksty i teksty*. Universitas, Kraków 2000, s. 96—97).

<sup>38</sup> O humanistyce opartej na kategorii wrażliwości wprost pisał Michał Paweł Markowski (*Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Universitas, Kraków 2013).

<sup>39</sup> Zob. M.C. Nussbaum: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. Pawłowski. Przedmowa J. Kuisz. Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2016.

<sup>40</sup> Zob. np. M. Janion: *Humanistyka. Poznanie i terapia*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974; też: O. Marquard: *Opóźniona moralistyka. Uwagi o nieodzowności humanistyki*. W: Idem: *Szczęście w nieszczęściu. Rozważania filozoficzne*. Przeł. K. Krzemieniowa. Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 108—115. Projekt kształtowania człowieka poprzez samorozwój do „uodparniania” na nieprzewidywalność zaproponował Peter Sloterdijk (*Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*. Przekł. J. Janiszewski. Słowo wstępne A. Żychliński. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014 [e-book, format epub], szczególnie s. 40 i nast. z 625).



nadziei i poczucia sprawczości<sup>41</sup>. Jesteśmy zatem w sytuacji, w której nie jest konieczne wypracowywanie nowych conceptów<sup>42</sup>, ale aplikacja już istniejących oraz odpowiednie ich usytuowanie w hierarchii naukowych i dydaktycznych działań.

Wreszcie, po ósme, polonistyczni metodocy poddawali już wymienione kwestie refleksji — formułowali (także niedawno) bardzo ważne postulaty, w których domagali się uwzględniania w edukacji polonistycznej problemów współczesności<sup>43</sup>, szczególnie wielokulturowości<sup>44</sup> czy sytuacji zwierząt oraz klimatu<sup>45</sup>. To kolejny argument świadczący o tym, że dydaktyka polonistyczna jest gotowa mierzyć się z tymi wyzwaniami.

Konieczna jest jednak zmiana dominanty. Słuszne postulaty najczęściej artykułowano dotąd zgodnie z logiką — być może jedyną możliwą w obecnej sytuacji — suplementacji, to znaczy dodawania kolejnych treści i zobowiązań do już i tak przeładowanej polonistycznej dydaktyki. Sądzę, że ten trend należałoby odwrócić: punktem wyjścia powinno być określenie zobowiązań szkoły i szkolnej polonistyki wobec współczesnego świata, później dostosowanie do tego narzędzi i możliwości dydaktycznych, a następnie ewentualne uzupełnienie dydaktyki polonistycznej o to, co wynika z naszej przedmiotowej, specjalistycznej perspektywy. Oznaczałoby to nie tylko wsłuchanie się w problemy współczesności, lecz także być może oddanie życzliwym niepolonistom (przedstawicielom nauk społecznych i przyrodniczych) prymatu w ustalaniu treści

---

<sup>41</sup> Np. E. Domańska: *Historia ratownicza*. „Teksty Drugie” 2014, nr 5, s. 12—26; R. Solnit: *Nadzieja w mroku. Nieznane opowieści, niebywale możliwości*. Przeł. A. Dierzgowska, S. Królak. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019.

<sup>42</sup> Krótkiego przeglądu dyskusji nad kształtem humanistyki w kontekście dydaktyki polonistycznej dokonał Dariusz Szczukowski (*Praktykowanie lektury...*, s. 11—38).

<sup>43</sup> Np. K. Koc: *Software w szkolnym kształceniu polonistycznym, czyli o znaczeniu aktualizacji teorii dydaktycznych*. „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7, s. 71—83. <https://doi.org/10.14746/pi.2018.1.7.6> (szczególnie s. 74); Idem: *Współczesność „źle obecna” w szkole podstawowej, czyli o kryzysie edukacji humanistycznej*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia” 2019, s. 126 i nast. <https://doi.org/10.24917/20820909.10.12>.

<sup>44</sup> Np. K. Koc: *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018; B. Myrdzik: *Wielokulturowa Europa jako wyzwanie edukacyjne*. W: Eadem: *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 393—417.

<sup>45</sup> Np. M. Ochwat: *Klimat — konflikty — migracje. Scenariusze przyszłości*. „Postscriptum Polonistyczne” 2019, [nr] 2 (24), s. 55. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2019.24.04](https://doi.org/10.31261/PS_P.2019.24.04); Eadem: *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*. „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 31—51. <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>; A. Jarzyna: *O czym myśleć, kiedy myśleć o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siedem odpowiedzi*. „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 11, s. 63—76. <https://doi.org/10.14746/pi.2020.11.6>.

kształcenia, filologom zaś pozostawienie zadania wypracowania metod i środków realizacji tych treści.

Niestety wciąż na wszelkich szczeblach edukacji dominuje swoisty „chów wsobny” — podstawy programowe oraz uniwersyteckie sylabusy piszą specjaliści z danej dziedziny, co skutkuje dążeniem do reprodukcji dyskursu swojej dyscypliny. Mam silne przekonanie, że w zakresie kształcenia niespecjalistycznego, „z wnętrza” własnej dyscypliny, szczególnie w obecnej sytuacji, nie można właściwie ocenić wagi, potencjału, zasadności tego, co uczymy.

### Czego uczyć? Tematyki i poetyki

Należy oczywiście zastanawiać się nad tym, czego uczyć oraz jak to robić. Ale coraz istotniejsze staje się pytanie „po co?”<sup>46</sup>, czyli także: do jakiego świata, do jakiej dorosłości przygotowujemy młodych ludzi. Bez wyraźnego i dobitnego udzielania uczniom odpowiedzi na to pytanie nie da się dziś, jak sądzę, skutecznie uprawiać dydaktyki na żadnym etapie edukacyjnym; grozić nam będzie narastające poczucie bezsensu i braku motywacji, u uczniów skutkujące coraz większą frustracją i alienacją wobec szkoły i dorosłych, u nauczycieli zaś wypaleniem zawodowym, które wydatnie jest związane z poczuciem braku sensu<sup>47</sup>.

Odpowiedź na pytanie „po co się uczyć?” nie powinna mieć charakteru pragmatycznego (na przykład „po to, aby zdać egzamin, a ostatecznie zdobyć pracę, która pozwoli na utrzymywanie się”). Warto zwracać uwagę — co wyraźniej jest widoczne w kontekście pandemii — na te cele, które służą samorozwojowi, kształtowaniu postaw i umiejętności, ponieważ to rozwija także kompetencje miękkie cenione na rynku pracy.

Czego zatem uczyć? Tu pozwolę sobie jedynie krótko i bardzo orientacyjnie sformułować pewne propozycje, wymagające, rzecz jasna, szerszego — podkreślę: również niefilologicznego — namysłu oraz integracji z innymi przedmiotami. Nie będą to — bo nie muszą być — rozwiązania oryginalne, chodzi tu bowiem jedynie o wyodrębnienie i wyeksponowanie tego, co w dzisiejszych realiach stanowić powinno w moim przekonaniu dominantę edukacji literackiej.

---

<sup>46</sup> Wagę tego pytania podkreśla również Anna Janus-Sitarz (*Humanistyka w poszukiwaniu zaginionego czytelnika*. W: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. T. 1. Red. nauk. E. Jaskółowa et al. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 56—58). Temat poruszono również w dyskusji panelowej poświęconej potrzebom współczesnej edukacji polonistycznej (*W stronę nowej podstawy programowej języka polskiego*. [Dyskusja panelowa online]. Organizator: Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, MS Teams, 19.04.2021).

<sup>47</sup> Zob. D. Graeber: *Praca bez sensu...*, s. 146 i nast.

Kształtowaniu wspomnianych umiejętności i postaw — wrażliwości, zrozumienia, tolerancji, odpowiedzialności, gotowości do współpracy, umiejętności rozumienia złożoności i nieprzewidywalności świata — sprzyjać powinna dbałość o wielość i różnorodność perspektyw, znaczeń, doświadczeń, emocji, a co za tym idzie, tematów, utworów, odczytań, pokazująca pozytywne aspekty różnic i potrzebę ich akceptacji.

Wielość i różnorodność sprzyjają krytycznemu myśleniu, a przede wszystkim unikaniu jednego z najważniejszych błędów poznawczych, czyli przekonania, że „istnieje tylko to, co widzisz”, wyciągania wniosków i podejmowania decyzji tylko na podstawie dostępnych pod ręką danych<sup>48</sup>. Inaczej mówiąc, należy pokazywać i uświadamiać uczniom różnorodność świata i jego problemów oraz demonstrować możliwe ich rozwiązania. W wypadku omówionych kryzysów kluczowe są dwa obszary tematyczne, które za pomocą różnych tekstów należałoby w szkole wprowadzać możliwie jak najszerszej: tematyka nieantropocentryczna oraz wielokulturowość (w tym wielość perspektyw i światopoglądów).

Z pewnością powinniśmy w edukacji polonistycznej wyjść poza optykę i tematykę antropocentryczną. Należy rozwijać większą wrażliwość na świat wokół nas, na zwierzęta, rośliny, klimat i przedmioty. Nie brakuje przykładów wartościowych literacko utworów, także z zakresu literatury dla dzieci, podejmujących te kwestie<sup>49</sup>. Są wśród tych tekstów utwory wybitne literacko, łączące wrażliwość na przyrodę z troską o poetycki styl, jak *Patyki*, *badyle* Urszuli Zajączkowskiej.

Wielokulturowość i wielość perspektyw patrzenia na świat również można zilustrować dużą liczbą tekstów, przede wszystkim niefikcyjnych, które warto wykorzystać w dydaktyce szkolnej<sup>50</sup>. Jak sądzę, trzeba też odchodzić od etnocentrycznej perspektywy — problemów współczesnego świata nie rozwiążemy w ramach wspólnot narodowych<sup>51</sup>, obecnie zatem istotniejsze jest budowanie tożsamości ponadregionalnej. Oznacza to także szersze niż dotąd dopuszczenie w edukacji polonistycznej tekstów w języku polskim, ale napisanych przez autorów z innych krajów i kultur.

<sup>48</sup> Zob. D. Kahneman: *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Tłum. P. Szymczak. Media Rodzina, Poznań 2012, s. 270.

<sup>49</sup> Interesujące przykłady omówienia znajdziemy na przykład w tekstach Magdaleny Ochwat (*Klimat — konflikty — migracje...*; *(Współ)myślenie w humanistyce...*), Eweliny Rąbkowskiej (*Zwierzęta i ich dzieci — poznanie, empatia, etyka. Perspektywa ekokrytyczna w literaturze dla dzieci i młodzieży*). W: P. Czapliński, J.B. Bednarek, D. Gostyński: *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*. Wydawnictwo Rys, Poznań 2017 [e-book, format epub], s. 67—93 z 428) czy Joanny Guszy (*Przewodnik po książkach ekologicznych dla dzieci*. „Znak” 2021, nr 4 (791), s. 32—33).

<sup>50</sup> Obszerne omówienie licznych przykładów i ich możliwych szkolnych aplikacji zob. K. Koc: *Lekcje myślenia (obywatelskiego)...*, s. 191—252.

<sup>51</sup> Y.N. Harari: *21 lekcji na XXI wiek...*, s. 152—153 z 380.

Jeszcze większym wyzwaniem edukacji, w tym edukacji literackiej, jest kształtowanie odporności (*resilience*) pozwalającej skutecznie mierzyć się z doświadczeniami trudnymi i zmiennością świata. Wymaga to znacznie szerszego zakresu działań (dotyczących całej szkoły i innych przedmiotów nauczania), a z pewnością uważniejszych studiów i badań<sup>52</sup>. Liczba zmiennych i czynników, które w tym wypadku wchodzą w grę, sprawia jednak, że ustalenie w dydaktyce polonistycznej skuteczności określonych działań kształtujących odporność wydaje się niemożliwe, co skazuje edukatorów/nauczycieli na pewną dozę intuicyjnego próbowania.

W zakresie edukacji literackiej możliwe są, w moim przekonaniu, trzy rodzaje działań: po pierwsze, dobór utworów i ich interpretacja przedstawiająca zachowania i postawy służące odporności, po drugie, wykorzystanie filozofii (szczególnie stoickiej), po trzecie, kształtowanie poczucia sprawczości za pomocą interpretacji tekstów oraz ich tworzenia.

Zalecenia Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego służące kształtowaniu odporności (*resilience*) są następujące:

- 1) utrzymywanie dobrych relacji z dorosłymi członkami rodziny, którzy są otwarci i z którymi można tworzyć więź, z przyjaciółmi i nauczycielami;
- 2) unikanie patrzenia na sytuacje kryzysowe i stresowe jako na niemożliwe do rozwiązania;
- 3) akceptowanie niekorzystnych okoliczności jako okazji do zmiany oraz jako sytuacji, które są przejściowe;
- 4) stawianie sobie realnych celów i dążenie do nich;
- 5) traktowanie przeciwności losu jako sytuacji zwrotnych i decydujących w życiu, których rozstrzygnięcie zależy od nas;
- 6) traktowanie własnych doświadczeń zmagania się z losem jako nowych możliwości;
- 7) rozwój zaufania do siebie i swoich możliwości;
- 8) posiadanie szerszej perspektywy czasowej i patrzenie na swoje sytuacje kryzysowe w szerszym kontekście sytuacyjno-czasowym;
- 9) posiadanie nadziei, szukanie dobrych stron w wydarzeniach oraz posiadanie marzeń;
- 10) dbanie o swoje zdrowie psychofizyczne, regularne ćwiczenia, zwracanie uwagi na to, czego się potrzebuje i co czuje, pozytywne korzystanie z czasu wolnego oraz realizowanie swoich pasji<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Przykładowe programy wdrażane w szkołach omawia Marek Smulczyk („*Resilience*” a edukacja...).

<sup>53</sup> M. Michel: *Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji resilience*. „Resocjalizacja Polska / Polish Journal of Social Rehabilitation” 2014, [nr] 6, s. 108.

Warto zadbać w edukacji literackiej o dobór odpowiednich tekstów (niekoniecznie literackich) i taką ich interpretację, która zwracałaby uwagę na wymienione wskazania.

Wykorzystanie filozofii jako formy działania terapeutycznego zgodne jest z jej pierwotną funkcją jako ćwiczenia duchowego<sup>54</sup>. Współcześnie renesans przeżywa stoicyzm, traktowany właśnie jako kształtowanie odporności (lub antykruchości)<sup>55</sup>, który rozwinął pomocną, jak się wydaje, praktykę uodparniania za pomocą, po pierwsze, wyobrażania sobie i oswojania potencjalnych negatywnych doznań, a po drugie, dostarczania sobie niewielkich stresorów pozwalających „szczepić się” przeciw trudnym doświadczeniom.

Warto zatem uwzględniać teksty, które mówią o doświadczeniach i emocjach trudnych i bolesnych, związanych również z nieprzewidywalnością życia, co wydaje się szczególnie ważnym postulatem w kontekście pandemii. Nie ma chyba lepszego sposobu mówienia o tych doświadczeniach niż ten, który proponuje literatura — i dotyczy to zarówno dzieci, jak i dorosłych. To, że można to robić mądrze i z wyczuciem, pokazuje znany przykład *Oskara i pani Róży* Érica-Emmanuela Schmitta<sup>56</sup>.

Oswajanie z różnymi doświadczeniami pomagać może w rozwijaniu nadziei, sprawczości i wrażliwości na różnorodność świata. Wspiera też budowanie tożsamości i sensu własnego życia — narracje temu służące powinny bowiem spełniać dwa warunki: dawać jakąś rolę do odegrania, którą w życiu mógłby odgrywać czytelnik, oraz obejmować zakres większy niż horyzont odbiorcy, aby uczyć go przekraczania siebie<sup>57</sup>.

Wreszcie odporność jest kształtowana przez wzmacnianie poczucia sprawczości. Mogą temu sprzyjać dwie podstawowe kompetencje kształcone na lekcjach języka polskiego: interpretacja (a raczej lektura) oraz pisanie. Nie ma potrzeby przekonywania, że lektura inwencyjna, łącząca indywidualną perspektywę i doświadczenia z wiedzą, owocująca pokonaniem trudności (na przykład percepcyjnych, semantycznych), sprzyja budowaniu podmiotowości, a tym

---

<sup>54</sup> Zob. P. Hadot: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Przeł. P. Domański. Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1992.

<sup>55</sup> Zob. W.B. Irvine: *Wyzwanie stoika. Jak dzięki filozofii odnaleźć w sobie siłę, spokój i odporność psychiczną*. Przeł. O. Siara. Insignis, Kraków 2020; N.N. Taleb: *Antykruchość...*; P. Stankiewicz: *Sztuka życia według stoików*. Grupa Wydawnicza Foksal — Wydawnictwo WAB, Warszawa 2014. Fragmenty tych książek z powodzeniem można wykorzystać w polonistycznej edukacji.

<sup>56</sup> Rzecz jasna, wskazana jest tu ostrożność, ponieważ „lektura rozpaczy [...] sprzyja jednak »łatwemu nihilizmowi«, rozpaczy ukradzionej” (K. Koziołek: *Czas lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 92).

<sup>57</sup> Zwraca na to uwagę w kontekście edukacji niefilolog Yuval Noah Harari (*21 lekcji na XXI wiek...*, s. 298 z 380).

samym kształceniu poczucia sprawczości. Podobnie działa pisanie, szczególnie literackie „światotwórstwo”, czyli kreowanie własnych fikcyjnych światów, oraz aranżowanie takich sytuacji komunikacyjnych, w których uczniowskie teksty będą miały rzeczywisty performatywny efekt (nawet takich jak formułowanie podań i wniosków)<sup>58</sup>.

Edukacji uwrażliwiającej i osławiającej sprzyjać będzie ponadto wykorzystanie aktualnych tekstów i tematów i/lub prezentyzm w ich ujęciu. Jestem przekonany, że na szkolnej liście lektur dominować powinny utwory możliwie współczesne uczniom. Można tu odwołać się do kategorii *Stimmung*, którą rozwija Hans Ulrich Gumbrecht, oznaczającej klimat, atmosferę, swoistą dyskretną namacalność, w której zawiera się zarówno uczuciowość (wrażliwość), jak i obiektywne uwarunkowania. *Stimmung* oddziałuje na nas tak, jak „pogoda, dźwięki i muzyka mają na nas materialny, choć niewidzialny wpływ”<sup>59</sup>. Może dochodzić do głosu za pomocą tematyki utworów, stylu, sposobu obrazowania — raczej konstelacji różnych elementów niż tylko jednego czynnika, który trudno byłoby wskazać, choćby ze względu na afektywny charakter oddziaływania *Stimmung* (to zresztą dobór stosownych lektur czyni dość arbitralnym...)<sup>60</sup>. Aby literatura przemawiała do młodych ludzi, powinna, jak sądzę, nieść z sobą współczesną im „nastrojowość”. Tylko w ten sposób ma szansę być żywo odbierana w szkole.

*Stimmung* dochodzi do głosu za sprawą różnych tekstów i źródeł — nie tylko literackich<sup>61</sup>. Warto zatem szerzej włączyć do szkolnych lektur utwory niefikcjonalne i nieliterackie. Taka sugestia, po pierwsze, wynika z atrakcyjności i przystępności tego rodzaju literatury, po drugie, jest rezultatem jej aktualnego znaczenia w kulturze literackiej, po trzecie, umożliwia poruszenie znacznie większego zakresu problematyki, po czwarte, jest spowodowana przekonaniem, że utwory niefikcjonalne nieraz lepiej oddają *Stimmung* współczesności.

Kwestia większej przystępności literatury niefikcjonalnej zwraca uwagę na znaczenie poetyki utworów dla ich oddziaływania i doboru w edukacji literackiej<sup>62</sup>. Oprócz aktualności tekstów niefikcjonalnych i przesunięcia w ich stronę

<sup>58</sup> Warto także rozwijać ten performatywny wymiar edukacji polonistycznej w innych obszarach, na przykład w edukacji teatralnej (zob. M. Pieniążek: *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2018, szczególnie s. 257 i nast.).

<sup>59</sup> H.U. Gumbrecht: *Po roku 1945...*, s. 46. Ujęcie Gumbrechta w nieco innym kontekście — „czytania nastrojów” — przywoływał też Szczukowski (*Praktykowanie lektury...*, s. 49—50).

<sup>60</sup> Oczywiście dawne teksty również mogą na nas oddziaływać swoimi *Stimmungen*, „uobecniając przeszłość” (H.U. Gumbrecht: *Po roku 1945...*, s. 46).

<sup>61</sup> Tak Gumbrecht „uobecnia przeszłość” w swoim najbardziej znanym dziele — *In 1926*, w którym przywołuje różne teksty kultury — od filozofii po modę i sport.

<sup>62</sup> To, rzecz jasna, obszerniejsze zagadnienie, nie dotyczące tylko polonistycznej odpowiedzi na wyzwania współczesności. Tutaj zasygnalizuję jedynie kilka kwestii, na które warto zwrócić uwagę przy doborze lektur.

dominanty warto również szeroko wykorzystywać teksty pisane w pierwszej osobie. To indywidualne historie i personalne narracje najsilniej przemawiają do naszej wyobraźni, emocji i oddziałują na przekonania<sup>63</sup>.

Jak pisze Olga Tokarczuk:

Narrator pierwszoosobowy wprowadza zupełnie inną perspektywę — przeżywaną emocjami, często ambiwalentnymi — i dodaje opowieści jakże potrzebnego i owocnego irracjonalizmu, paradoksu. Kochamy, a jednocześnie nienawidzimy. Czujemy się w tym momencie przyciągani i odrzucani. [...] To właśnie ta subiektywność sprawia, że świat przedstawiony nabiera złożonej faktury i wielowymiarowości<sup>64</sup>.

Dobrym przykładem siły pierwszoosobowej narracji może być książka *Dość* (2020) Doroty Sumińskiej, która w niezwykle sugestywny sposób apeluje o wrażliwość na krzywdę zwierząt. Oto przykład:

Jestem [...] krową mięsną. Mam tę samą duszę co krowa mleczna. Jestem tak samo społeczna i wesoła. Lubię towarzystwo przyjaciółek, rozmowy, gry i zabawy. Niestety ani ja, ani te, co dają mleko, nie możemy normalnie żyć, bo mamy bardzo ograniczony zakres ruchów. One z powodu ogromnych wymion i zamknięcia w malutkich boksach, a ja z powodu monsturalnej budowy. Pęka mi serce, gdy widzę, jak moje dziecko chce, a nie może podskoczyć, albo łamie nogę<sup>65</sup>.

Jak się wydaje, apel wygłoszony za pomocą dyskursywnego wywodu miałby znacznie mniejszą siłę oddziaływania niż ta pierwszoosobowa narracja, której autorka używa do zobrazowania różnych form cierpienia zwierząt.

W edukacji polonistycznej większą uwagę warto również poświęcić interpretacji fragmentów tekstów zamiast omawiania całych utworów<sup>66</sup>. Można

<sup>63</sup> Ma to również swoją negatywną stronę — bardziej ufamy jednostkowej historii niż ponadindywidualnej perspektywie, co czasem powoduje błędy poznawcze (zob. H. Rosling, O. Rosling, A. Rosling Rönnlund: *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy niż myślimy, czyli Jak stereotypy zastąpić realną wiedzę*. Tłum. M. Popławska. Media Rodzina, Poznań 2018, rozdział: *Instykt pojedynczej perspektywy*).

<sup>64</sup> O. Tokarczuk: *Czuły narrator...*, s. 201—202 z 338. Tokarczuk także w swojej mowie noblowskiej przekonująco zwraca uwagę na rolę „czułego narratora” w literaturze (O. Tokarczuk: *Czuły narrator...*, rozdział: *Czuły narrator*). Aczkolwiek wskazuje, że literatura i praca wyobraźni zaczynają się właśnie od wyjścia poza jednostkową perspektywę, myślę, że nie kwestionuje wagi narracji pierwszoosobowej, szczególnie na początku literackiej edukacji.

<sup>65</sup> D. Sumińska: *Dość. O zwierzętach i ludziach, bólu, nadziei i śmierci*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020 [e-book, format epub], s. 19 z 139.

<sup>66</sup> Warunki pracy z fragmentem — co jest pożądaną w szkole praktyką — określa Zofia Agnieszka Kłakówna (*Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja. Zjazd Poloni-*

dzięki temu pokazać więcej tematów, stanowisk, doświadczeń, perspektyw, zrealizować postulat dotyczący wielości i różnorodności.

### Jak uczyć, czyli o znaczeniu interpretacji raz jeszcze

Warto powtórzyć apel: w centrum literackiej edukacji należy umieścić interpretację<sup>67</sup>. Tu chciałbym zwrócić uwagę na trzy istotne, szczególnie ze względu na obecną sytuację i tendencje literaturoznawcze, kwestie: pluralizm interpretacji, pojmowanie interpretowania jako swoistego *modus vivendi* niezbędnego też jako podstawa funkcjonowania wspólnoty oraz różnicę między interpretacją a opinią.

Pedagogice **pluralizmu** sprzyja nie tylko wielość poetyk, gatunków i konwencji oraz kategorii estetycznych, które we właściwy sztuce sposób oddają wielość sposobów przeżywania rzeczywistości i patrzenia na nią, lecz także wywołująca podobny efekt polifonia metod<sup>68</sup>, dyscyplin i dyskursów. Różnorodność pod tym względem jest istotniejsza od krytyczno- czy historycznoliterackich hierarchii. Ów pluralizm powinien dotyczyć nie tylko metod filologicznych — co wielokrotnie postulowano — ale przede wszystkim otwarcia na inne niż jedynie humanistyczne dyscypliny, perspektywy i dyskursy. Nie da się zrozumieć problemów współczesnego świata, na przykład dotyczących środowiska naturalnego, bez spojrzenia na nie z perspektywy różnych dziedzin — biologii, geografii, fizyki, chemii oraz bliższych filologii: psychologii, filozofii, socjologii, kulturoznawstwa, religioznawstwa, medioznawstwa. I choć takie wymagania wydają się utopijne, są już w szkole częściowo realizowane ze względu na „węzłowy” charakter języka polskiego jako przedmiotu.

Co ważniejsze jednak, **interpretowanie** należałoby pojmować **jako *modus vivendi*** — jako codzienny sposób bycia; zastosowanie interpretacji do literatury jest działaniem wtórnym, choć oczywiście rozwijającym kompetencje w tym zakresie. Naukę interpretacji warto zacząć od nauki odczytywania świata wokół nas — codziennych gestów i zachowań, wypowiedzi i napisów itp.

---

*stów, Kraków, 22—25 września 2004. T. 2. Przewodn. zespołu red. M. Czermińska. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2005, s. 84).*

<sup>67</sup> Nie trzeba uzasadniać tej filologicznej i dydaktycznej oczywistości, pomijam również rozważania na temat rodzajów interpretacji i ich aplikowalności w realiach szkolnych oraz dystynkcje między interpretowaniem a lekturą. Wypada jednak zaznaczyć, że skoro apele dotyczące konieczności skupienia się na interpretacji w szkole są stale ponawiane, oznacza to, że wciąż daleko do zrealizowania tego postulatu...

<sup>68</sup> Zob. krótki przegląd i propozycje aplikacji niektórych zwrotów współczesnej humanistyki w dydaktyce polonistycznej: K. Koziołek: *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*. „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 109—126.



W postępowaniu z literaturą zaś należy odchodzić od perspektywy ergocentrycznej i formalistycznej — analitycznej „pracy nad tekstem” — na rzecz traktowania utworów literackich jako narzędzi, środków, „portali” do rozumienia rzeczywistości i człowieka, czyli na rzecz „pracy tekstem”, lub partnerów do konfrontacji z odmiennością, czyli „pracy z tekstem”<sup>69</sup>. Im bardziej bowiem pochylamy się nad walorami formalnymi tekstu, tym bardziej literaturę czynimy niedostępną, przede wszystkim dla tych, którzy chcieliby zacząć ją uprawiać.

Interpretowanie to jednak nie tylko sposób mówienia o literaturze i doświadczeniu człowieka oraz podstawa rozumienia świata i siebie<sup>70</sup>, lecz także warunek budowania wspólnoty w sytuacji wojen kulturowych, na co zwraca uwagę Michał Paweł Markowski. Jego zdaniem w dzisiejszym świecie nie uzgodnimy przekonań i nie będziemy dzielić wspólnych wartości, ale winniśmy zmierzać do porozumienia w sprawie celów, które musimy osiągać, żeby wspólnie żyć. By dojść do owego porozumienia, niezbędne są kompetencje pomagające w szukaniu wspólnego gruntu, wyciągania wniosków oraz uzgadniania działań. I do tego nieodzowna jest umiejętność interpretowania, której najlepiej uczy filologia.

Wreszcie **interpretację należy odróżnić od wyrażania opinii**; utożsamianie interpretacji i opinii jest powszechnym błędem<sup>71</sup>. O ile opinia jest wyrazem naszych odczuć czy wartości i nie szuka uzasadnienia u innych, o tyle interpretacja wymaga argumentów, dowodów pochodzących z tekstu<sup>72</sup>. Interpretowania trzeba jednak (na)uczyć, czego współczesna edukacja nie robi, pielęgnując raczej wyrażanie opinii. Inaczej mówiąc, należy przywrócić filologicznemu kształceniu należny mu status, bez tego bowiem nie będziemy w stanie się porozumieć i współdziałać we współczesnym świecie<sup>73</sup>.

Postawione w tym tekście diagnozy mogą wydać się zanadto dramatyczne, a propozycje być może grzeszą naiwnością. W dzisiejszych realiach — pod presją czasu, programów, ram formalnoprawnych, egzaminów, oczekiwań rodziców, uczniów i stosownych instytucji, ograniczeń kulturowych i mentalnych — szanse na wdrożenie postulatów wydają się nikłe. Jestem jednak przekonany, że pandemia i narastające kryzysy zmuszają nas do ponownego namysłu nad kształtem edukacji i istotnej zmiany jej dominanty — rozważenia, czego, jak, a przede wszystkim po co uczyć. I nie możemy sobie pozwolić na zwłokę.

<sup>69</sup> R. Nycz: *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*. Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo, Warszawa 2017, s. 174 i nast.

<sup>70</sup> Tak krótko i trafnie podsumowuje znaczenie interpretacji, nie tylko w szkole, Ewa Jaskóła (*Dlaczego warto uczyć interpretacji?* „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 136, s. 127—136).

<sup>71</sup> M.P. Markowski: *Wojny nowoczesnych plemion...*, s. 383.

<sup>72</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>73</sup> Ibidem, s. 14 i nast.

## Bibliografia

- Applebaum A.: *Zmierzch demokracji. Zwodniczy powab autorytaryzmu*. Przeł. P. Tarczyński. Wydawnictwo Agora, Warszawa 2020 [e-book, format epub].
- Bendyk E.: *W Polsce, czyli wszędzie. Rzecz o upadku i przyszłości świata*. Polityka, Warszawa 2020 [e-book, format epub].
- Biszewska J.: *Polonistka: Zdalnie to możemy sobie porozmawiać przez telefon, ale nie uczyć*. [Rozmowa z Małgorzatą Próchniak]. Edziecko, 4.03.2021. <https://www.edziecko.pl/Junior/7,160035,26826742,polonistka-zdalnie-to-mozemy-sobie-porozmawiac-przez-telefon.html#s=BoxMMt3> [dostęp: 4.03.2021].
- Borodaj D.: „Zachodzę pod dom ucznia, proszę, żeby stanął w oknie, pomacham, pożartuję przez plot. Tyle mogę”. *Weekend.gazeta.pl*, 4.02.2021. <https://weekend.gazeta.pl/weekend/7,177334,26756212,zachodze-pod-dom-ucznia-prosze-zeby-stanal-w-oknie-pomacham.html> [dostęp: 19.04.2021]
- Borucka A., Pisarska A.: *Koncepcja resilience — czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrano z: [https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/Borucka\\_Pisarska.pdf](https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/Borucka_Pisarska.pdf) [27.09.2021].
- Bourdieu P., Passeron J.C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Wyd. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Buchner A., Wierzbicka M.: *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport*. Edycja II. Listopad 2020. Pobrano z: [https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport\\_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf) [19.04.2021].
- Długosz P.: *Pokolenie przegranych? Kondycja psychospoleczna młodzieży w Europie Środkowo-Wschodniej*. „Zeszyty Pracy Socjalnej” 2016, T. 21, nr 2, s. 77—90. <https://doi.org/10.4467/24496138PS.16.006.6276>.
- Domańska E.: *Historia ratownicza*. „Teksty Drugie” 2014, nr 5, s. 12—26.
- Graeber D.: *Praca bez sensu. Teoria*. Przeł. M. Denderski. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2019.
- Gumbrecht H.U.: *Po roku 1945. Latencja jako źródło współczesności*. Tłum. A. Paszkowska. Wstęp A. Krzemiński. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2016.
- Gusztá J.: *Przewodnik po książkach ekologicznych dla dzieci*. „Znak” 2021, nr 4 (791), s. 32—33.
- Hadot P.: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Przeł. P. Domański. Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1992.
- Harari Y.N.: *21 lekcji na XXI wiek*. Przeł. M. Romanek. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018 [e-book, format epub].
- Irvine W.B.: *Wyzwanie stoika. Jak dzięki filozofii odnaleźć w sobie siłę, spokój i odporność psychiczną*. Przekł. O. Siara. Insignis, Kraków 2020.
- Janion M.: *Humanistyka. Poznanie i terapia*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Janus-Sitarz A.: *Humanistyka w poszukiwaniu zaginionego czytelnika*. W: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. Red. nauk. E. Jaskółowa et al. T. 1. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 55—65.
- Jarżyna A.: *O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siedem odpowiedzi*. „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 11, s. 63—76. <https://doi.org/10.14746/pi.2020.11.6>.
- Jaskóła E.: *Dlaczego warto uczyć interpretacji?* „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 127—136.
- Kahneman D.: *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Tłum. P. Szymczak. Media Rodzina, Poznań 2012.

- Kalita A.: *10-letnie dziecko mówi: „Mamy kredyt. Boję się, co będzie, jak rodzice stracą pracę”*. [Rozmowa z Justyną Britmann]. Weekend.gazeta.pl, 19.01.2021. <https://weekend.gazeta.pl/weekend/1,177333,26698880,10-letnie-dziecko-mowi-mamy-kredyt-boje-sie-co-bedzie-jak.html> [dostęp: 30.01.2021].
- Kłakówna Z.A.: *Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków, 22—25 września 2004*. T. 2. Przewodn. zespołu red. M. Czermińska. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2005, s. 74—84.
- Koc K.: *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018.
- Koc K.: *Software w szkolnym kształceniu polonistycznym, czyli o znaczeniu aktualizacji teorii dydaktycznych*. „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7, s. 71—83. <https://doi.org/10.14746/pi.2018.1.7.6>.
- Koc K.: *Współczesność „źle obecna” w szkole podstawowej, czyli o kryzysie edukacji humanistycznej*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Language Polonae Partinentia” 2019, s. 124—133. <https://doi.org/10.24917/20820909.10.12>.
- Kopciewicz L.: *Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy symbolicznej*. W: *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy, raport*. T. 1: *O projekcie, metodologia badań, wprowadzenie teoretyczne*. Red. I. Chmura-Rutkowska et al. Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016. Pobrano z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/23643/1/Gender-w-podr%C4%99cznikach-Raport-Tom-1.pdf> [15.07.2021], s. 81—92.
- Kossowska M. et al.: *Człowiek w obliczu pandemii. Psychologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań w warunkach kryzysu zdrowotnego*. Smak Słowa, Sopot 2020.
- Koziółek K.: *Czas lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Koziółek K.: *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*. „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 109—126.
- Koziółek R.: *Bierność polityczna chłopów*. W: Idem: *Wiele tytułów*. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2019 [e-book, format epub], s. 207—253 z 439.
- Krastew I.: *Nadeszło jutro. Jak pandemia zmienia Europę*. Przeł. M. Sutowski. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020.
- Leder A.: *Prześląona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
- Markowski M.P.: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Universitas, Kraków 2013.
- Markowski M.P.: *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019 [e-book, format epub].
- Marquard O.: *Opóźniona moralistyka. Uwagi o nieodzowności humanistyki*. W: Idem: *Szczęście w nieszczęściu. Rozważania filozoficzne*. Przeł. K. Krzemieniowa. Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 108—115.
- Michel M.: *Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji resilience*. „Resocjalizacja Polska / Polish Journal of Social Rehabilitation” 2014, [nr] 6, s. 101—120.
- Myrdzik B.: *Wielokulturowa Europa jako wyzwanie edukacyjne*. W: Eadem: *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 393—417.
- Nancy J.L.: *Arcyludzki wirus*. Przeł. A. Dwulit. Wydawnictwo Ostrogi, Kraków 2021.
- Nowak E.: *Cele edukacji polonistycznej*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Universitas, Kraków 2004, s. 15—26.
- Nussbaum M.C.: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. Pawłowski. Przedmowa J. Kuisz. Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2016.

- Nycz R.: *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*. Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo, Warszawa 2017.
- Ochwat M.: *Klimat — konflikty — migracje. Scenariusze przyszłości*. „Postscriptum Polonistyczne” 2019, nr 2 (24), s. 51—71. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2019.24.04](https://doi.org/10.31261/PS_P.2019.24.04).
- Ochwat M.: *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*. „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 31—51. <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>.
- Pieniążek M.: *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2018.
- Rąbkowska E.: *Zwierzęta i ich dzieci — poznanie, empatia, etyka. Perspektywa ekokrytyczna w literaturze dla dzieci i młodzieży*. W: P. Czaplński, J.B. Bednarek, D. Gostyński: *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*. Wydawnictwo Rys, Poznań 2017 [e-book, format epub], s. 67—93 z 428.
- Rosling H., Rosling O., Rosling Rönnlund A.: *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy, niż myślimy, czyli Jak stereotypy zastąpić realną wiedzę*. Tłum. M. Popławska. Media Rodzina, Poznań 2018.
- Sadura P.: *Państwo, szkoła, klasy*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2018 [e-book, format epub].
- Sikora A.: *Wolność, równość, przemoc. Czego nie chcemy sobie powiedzieć*. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019.
- Sloterdijk P.: *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*. Przekł. J. Janiszewski. Słowo wstępne A. Żychliński. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014 [e-book, format epub].
- Sławiński J.: *Literatura w szkole: dziś i jutro*. W: Idem: *Teksty i teksty*. Universitas, Kraków 2000, s. 82—101.
- Smulczyk M.: „Resilience” a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych. „Forum Oświatowe” 2016, [nr] 28 (2), s. 203—222.
- Solnit R.: *Nadzieja w mroku. Nieznane opowieści, niebywałe możliwości*. Przeł. A. Dierzgowska, S. Królak. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019.
- Spitzer M.: *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Przeł. A. Lipiński. Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Stankiewicz P.: *Sztuka życia według stoików*. Grupa Wydawnicza Foksal — Wydawnictwo WAB, Warszawa 2014.
- Stanowisko 10. zespołu ds. COVID-19 przy Prezesie PAN: Konsekwencje pandemii COVID-19 dla zdrowia psychicznego i edukacji dzieci i młodzieży*. Polska Akademia Nauk, 25.01.2021. <https://informacje.pan.pl/index.php/informacje/materiały-dla-prasy/3233-stanowisko-10-zespołu-ds-covid-19-przy-prezesie-pan-konsekwencje-pandemii-covid-19-dla-zdrowia-psychicznego-i-edukacji-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 19.04.2021].
- Stiegler B.: *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI wieku*. Przekł. M. Krzykowski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017 [e-book, format epub].
- Sumińska D.: *Dość. O zwierzętach i ludziach, bólu, nadziei i śmierci*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020 [e-book, format epub].
- Szczukowski D.: *Praktykowanie lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019.
- Taibbi M.: *Nienawiść sp. z o.o. Jak współczesne media każą nam gardzić sobą nawzajem*. Przeł. T.S. Gałązka. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2020 [e-book, format epub].
- Taleb N.N.: *Antykruchość. Jak żyć w świecie, którego nie rozumiemy*. Przeł. O. Siara. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2020 [e-book, format epub].
- Taleb N.N.: *Czarny labędz. Jak nieprzewidywalne zdarzenia rządzą naszym życiem*. Przeł. O. Siara. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2020 [e-book, format epub].
- Tokarczuk O.: *Czuły narrator*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020 [e-book, format epub].
- Tomaszewska G.B.: *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019.

*W stronę nowej podstawy programowej języka polskiego.* [Dyskusja panelowa online]. Organizator: Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. MS Teams, 19.04.2021.

Zuboff S.: *Wiek kapitalizmu inwigilacji. Walka o przyszłość ludzkości na nowej granicy władzy.* Tłum. A. Unterschuetz. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2020 [e-book, format epub].

Žižek S.: *Pandemia! COVID-19 trzęsie światem.* Przekł. J. Maksymowicz-Hamann. Wydawnictwo Relacja, Warszawa 2020 [e-book, format epub].



ELŻBIETA KOZIOŁKIEWICZ

 [orcid.org/0000-0003-0871-0763](https://orcid.org/0000-0003-0871-0763)

Service des Langues, Université Grenoble Alpes, République Française

# Tokarczuk dla wszystkich Adaptacja tekstu prozatorskiego do nauczania języka polskiego jako obcego na niższych poziomach zaawansowania

Tokarczuk for everyone

How to adapt literary texts in teaching Polish as a foreign language  
to low-level students

**Abstract:** Elżbieta Koziołkiewicz’s aim in this article is to examine methods of including prose fiction in lessons of Polish as a foreign language offered to low-level students (up to B1 level). In the first part, Koziołkiewicz reviews available didactic materials and theoretical publications devoted to the topic of literature in foreign language teaching. On this basis, she formulates some general rules as regards the criteria for selecting literary texts, namely: the need to use contemporary fiction that is potentially accessible thanks to the inclusion of universal themes and, as far as possible, realities. She goes on to stress the need to adapt the original texts and puts her discussion in the context of other research articles dedicated to this issue. The second part of the article has been devised as a practical guide to adaptation. The text chosen as a sample in this case study is the short story “Pasażer” (“The Passenger”) by Olga Tokarczuk, published in the collection *Opowiadania bizardne*. Koziołkiewicz shows how the scope of interferences can be limited to necessary changes and highlights the use of internationalisms and synonyms. She points to the benefits of using multiple simplified versions of an original text in class.

**Keywords:** adaptation, Olga Tokarczuk, Polish literature as foreign literature, low-level students learning Polish as a foreign language, teaching materials, Polish language pedagogy

## Literatura w nauczaniu języka polskiego jako obcego

### Uwagi wstępne

Pozycja dzieł literackich we współczesnej glottodydaktyce polonistycznej — zarówno w refleksji badawczej, jak i w praktyce — jest ugruntowana. Lektorzy pragnący wykorzystać w nauczaniu utwory polskich pisarzy dysponują publikacjami przedstawiającymi ogólne zasady doboru i użycia tekstów<sup>1</sup> oraz scenariuszami konkretnych zajęć zaplanowanych najczęściej wokół wiersza albo krótkiego opowiadania<sup>2</sup>. Utwory literackie lub ich fragmenty znajdują się nie tylko w osobnych antologiach (niestety, wciąż nielicznych)<sup>3</sup>, lecz także w podręcznikach, również kursowych, przeznaczonych do pogłębiania ogólnej znajomości języka<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> A. Seretny: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. Cudak. Wydawnictwo Gnome, Katowice 2006, s. 292—306; M. Cyzman: *Czego jeszcze nie wiemy o nauczaniu literatury polskiej? Tekst literacki na lekcji języka polskiego jako obcego*. „Teraz-niejszość — Człowiek — Edukacja” 2011, nr 4, s. 91—101 (tu obszerna bibliografia); T. Czernik: *Rozwijanie kompetencji literackiej — teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W.T. Miodunka, A. Seretny. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 255—263.

<sup>2</sup> Na przykład: *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Red. A. Kwiatkowska, M. Válkova Maciejewska. Współpraca K. Tyrakowska, I. Skrzypczak. Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2018; B. Szalasta-Rogowska: *Tekst literacki i malarstwo w nauczaniu cudzoziemców. Sposoby pracy na zajęciach lektoratowych*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. Achtełik, J. Tambor. Wyd. 2. Gnome — Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, Katowice 2009, s. 141—152. Zob. też przypis 10, gdzie wskazano publikacje poświęcone wykorzystaniu poezji.

<sup>3</sup> *Antologia bajek, baśni, legend i opowiadań z zadaniami*. Wybór i oprac. A. Dunin-Dudkowska, A. Trzeźniewska-Nowak. Ilustracje na okładce i w tekście K. Wójcik. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2020. Publikację skierowano przede wszystkim do dzieci polonijnych, ale można wybrać z niej fragmenty, które sprawdzą się też w pracy z innymi odbiorcami (na przykład legendy). Tylko legendy znalazły się w wyborze tekstów wydanym przez Muzeum Warszawy: K. Żák-Caplot: *Legends Starego Miasta w Warszawie. Wybór tekstów do nauki języka polskiego jako obcego z ćwiczeniami*. Muzeum Warszawy, Warszawa 2019. W tej książce znajdują się wersje legend w adaptacjach przeznaczonych do nauki języka polskiego na trzech głównych poziomach zaawansowania (A, B, C).

<sup>4</sup> E. Zarych: *Przejdź na wyższy poziom. Język polski dla obcokrajowców. Poziom B2/C1*. Wydawnictwo Nowela, Poznań 2014; Eadem: *Język kluczem do kraju. Język polski dla obcokrajowców. Poziom C1/C2*. Nowela — Portal romanisty, Poznań 2018. (Opowiadania Sławomira Mrożka, które dla zaawansowanych studentów polecają również inni glottodydaktycy — zob. np. W.P. Turek: *Utwory prozaiczne Sławomira Mrożka jako teksty wykorzystywane w nauczaniu gramatyki, stylistyki i kultury języka polskiego jako obcego*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010, T. 17, s. 433—438. Pobrano z: <https://>

Z bardziej szczegółowego przeglądu propozycji tekstów literackich do nauczania języka polskiego wynika jednak, że różne grupy uczących się (na różnych poziomach zaawansowania) nie mają takiego samego dostępu do materiałów. Zdecydowana większość konspektów lekcji czy opracowań adresowana jest do studentów na wyższych poziomach nauczania (zwykle od B2, wyjątkowo od B1.2 w górę)<sup>5</sup>. Naturalnie, obcowanie z literaturą jest szczególnie satysfakcjonujące dla studentów znających język w stopniu zaawansowanym i zainteresowanych polszczyzną także jako językiem kultury, a nie wyłącznie narzędziem codziennej komunikacji. Badacze podkreślają jednak wagę włączania utworów literackich również do programów kursów dla początkujących<sup>6</sup>, a refleksje teoretyczne w tym obszarze znajdują potwierdzenie w pozycjach oferowanych przez wydawnictwa językowe. Ukazywanie się kolejnych tomików krótkich opowiadań zredagowanych specjalnie dla osób pobierających naukę na poziomach A0—A2<sup>7</sup> dowodzi, że studenci zaczynający przygodę z polskim szukają fikcjonalnych narracji urozmaicających naukę. Wydawanie dla tej najliczniejszej grupy uczących się nowych, motywujących pomocy dydaktycznych, opartych na tekstach polskich autorów, wypełniłoby lukę w zasobach edukacyjnych.

---

dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/9604 [11.08.2021]) — poezję Jana Brzechwy, Adama Mickiewicza, Juliana Tuwima, Stanisława Grochowiaka — zob. R. Ciesielska-Musameh, B. Guziuk-Świca, G. Przechodzka: *Z polskim w świat. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*. Cz. 1: *Poziom B1/B2*. Wyd. 3. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018; Eadem: *Z polskim w świat. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*. Cz. 2: *Poziom B1/B2*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2019. Por. też M. Świstowska: *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w nauczaniu języka polskiego jako obcego — realia, potrzeby, problem wyboru*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010, T. 17, s. 426—427. Pobrano z: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Acta\\_Universitatis\\_Lodzianis\\_Kształcenie\\_Polonistyczne\\_Cudzoziemcow/Acta\\_Universitatis\\_Lodzianis\\_Kształcenie\\_Polonistyczne\\_Cudzoziemcow-r2010-t17/Acta\\_Universitatis\\_Lodzianis\\_Kształcenie\\_Polonistyczne\\_Cudzoziemcow-r2010-t17-s425-432/Acta\\_Universitatis\\_Lodzianis\\_Kształcenie\\_Polonistyczne\\_Cudzoziemcow-r2010-t17-s425-432.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Acta_Universitatis_Lodzianis_Kształcenie_Polonistyczne_Cudzoziemcow/Acta_Universitatis_Lodzianis_Kształcenie_Polonistyczne_Cudzoziemcow-r2010-t17/Acta_Universitatis_Lodzianis_Kształcenie_Polonistyczne_Cudzoziemcow-r2010-t17-s425-432/Acta_Universitatis_Lodzianis_Kształcenie_Polonistyczne_Cudzoziemcow-r2010-t17-s425-432.pdf) [11.08.2021] (tu informacje o zawartości podręczników wydanych przed 2008 rokiem).

<sup>5</sup> T. Czerkies: *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*. Księgarnia Akademicka, Kraków 2012; Eadem: *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców. Poziom B.1.2—C.1*. Wydawnictwo Avalon, Kraków 2019.

<sup>6</sup> W. Miodunka et al.: *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza, stan, perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 294; A. Seretny: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego...*, s. 297, 300.

<sup>7</sup> J. Bednarek, A. Swatek: *Learn Polish Through Stories*. Centrum Języków Obcych Inspiration, Wrocław 2018; M. Hiszpańska: *Ola. Czytanka do nauki polskiego dla cudzoziemców na poziomie A2—B1*. Studio Anatta, Warszawa 2019; B.K. Jędryka: *Walizka*. Wydawnictwo Polish Point — Translator, Warszawa 2016; A. Stelmach: *Czytaj krok po kroku. Proste historie*. [T.] 1—3. Glossa, Polish Language School, Kraków 2018—2019.



Jak wynika z artykułu Tamary Czerkies, większość studentów uczących się języka polskiego jako obcego<sup>8</sup> (65%) woli czytać w języku rodzimym prozę niż poezję. Odpowiedzi ankietowanych są zgodne w tym zakresie z intuicją autorki badań, jednej ze specjalistek w dziedzinie wykorzystania utworów literackich w nauczaniu języka polskiego jako obcego<sup>9</sup>, potwierdzają też nie słabnącą dominację powieści w szeroko pojętej kulturze zachodniej. Rozpoznania Czerkies zachęcają do zwiększenia udziału tekstów prozatorskich w materiałach glottodydaktycznych, w których poezja jest już bardzo dobrze reprezentowana<sup>10</sup>. Do jej popularności przyczynia się niewątpliwie niewielka objętość wierszy oraz możliwość wybrania stosunkowo łatwych językowo przykładów z dorobku najsłynniejszych polskich twórców, w tym noblistów — Wisławy Szymborskiej i Czesława Miłosza. Poezja najprawdopodobniej nie jest jednak pierwszym wyborem lekturowym uczestników kursu (w badaniach Czerkies jako ulubiony rodzaj literacki wskazała ją 15% respondentów), warto więc rozważyć wykorzystanie w nauczaniu języka opowiadań lub fragmentów powieści. W pracy z grupami początkującymi zaproponowanie (statystycznie) chętniej czytanej prozy pozwoli uniknąć dodatkowego wyzwania, jakim mogłaby okazać się dla nieprzywykłych do poezji odbiorców konfrontacja z wierszem.

### *Czytaj po polsku* — proza dla początkujących?

Realizację postulatów — posłużenie się tekstem prozatorskim w nauczaniu języka polskiego jako obcego i opracowanie takiego tekstu dla uczących się na

<sup>8</sup> Badania przeprowadzono w dziesięciu polskich ośrodkach i jednym zagranicznym. T. Czerkies: *Wykorzystanie tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego (motywy i oczekiwania studentów)*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2011, T. 18, s. 113—114. Pobrano z: <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/9287/13-czerkies.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [11.08.2021].

<sup>9</sup> Błędne okazało się jednak wstępne założenie, że czytelnikami poezji są przede wszystkim reprezentanci narodów słowiańskich. Ibidem, s. 125.

<sup>10</sup> Wybrane pozycje literaturowe: W. Próchniak: *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2012; N. Tsai: *Utwór poetycki jako tekst glottodydaktyczny*. Uniwersytet Łódzki. Wydział Filologiczny. Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej. Łódź 2012. Niepublikowana rozprawa doktorska; Eadem: *Czarno na białym Poezja konkretna na zajęciach językowych*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2013, T. 20, s. 329—338. Pobrano z: <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/4472> [11.08.2021]; E. Jaskółowa: *Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Sztuka czy rzemiosło?...*, s. 125—140.

poziomach A1/A2—B1 — zapewniają wybrane pozycje<sup>11</sup> *Czytaj po polsku* wydawane przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Pierwsze cztery tomiki serii, opatrzone podtytułem *Edycja dla początkujących*, to opracowania dziewiętnastowiecznych nowelek; kolejno *Kamizelki* i *Z legend dawnego Egiptu* Bolesława Prusa (poziom A1/A2), *Latarnika* i *Janka Muzykanta* Henryka Sienkiewicza (A2/B1), a także utworów Marii Konopnickiej (*Nasza szkapą*), Elizy Orzeszkowej (*Dobra pani*) i Stefana Żeromskiego (*Silaczka, Rozdziobią nas kruki, wrony...*) — nowele Konopnickiej, Orzeszkowej i Żeromskiego dostosowano do poziomu A2. W 2020 roku w serii ukazała się adaptacja *Gloria victis* Orzeszkowej (A1/A2)<sup>12</sup>. Ze względu na archaiczny język nowel ich teksty poddano głębokim modyfikacjom, w których wyniku uzyskano bardzo odległe od oryginałów streszczenia kluczowych zdarzeń. Porównanie obu wersji: oryginału i tekstu opracowanego, oraz dostrzeżenie ingerencji niezbędnych do przystosowania nowelki dla początkującego odbiorcy unaocznia mu jego **nieznajomość** języka (cudzoziemiec może być przy tym nieświadomy, w jakim stopniu język oryginału jest niedzisiejszy i nieprzystępny również dla wielu rodzimych użytkowników polszczyzny). Jeżeli lektura utworu literackiego ma dawać studentom nie tylko przyjemność obcowania z fabułą, lecz także satysfakcję z przyswajania złożonego komunikatu o funkcji estetycznej, to potencjalna konfrontacja z pierwowzorem adaptacji nie powinna budzić w uczącym się poczucia, że niezależnie od postępów w nauce wciąż jest on gotowy jedynie do pracy z bardzo uproszczonym „brykiem”.

Niespełna połowa uczestników badań Czerkies (44%) wskazała wzbogacenie słownictwa jako motywację do czytania literatury polskiej<sup>13</sup>. Choć dziewiętnastowieczna nowelistyka obfituje w nowe dla uczących się wyrazy, ze względu na to, że opisują one dawne realia, często jest nieodpowiednia dla studentów wskazanych jako odbiorcy danej adaptacji<sup>14</sup> (przykładowo, wśród słów uwzględnionych w „przygotowaniu do lektury” dwóch tekstów Żeromskiego znajdują się: *soltys*, *znachor*, *tyfus*, *szlachcic*, *bagnet*<sup>15</sup>). Drugim celem lektury

<sup>11</sup> Pozostałe przeznaczone dla uczących się na bardziej zaawansowanych poziomach.

<sup>12</sup> W tym tomiku zastosowano odmienne niż we wcześniejszych reguły adaptacji — zachowano o wiele więcej oryginalnego tekstu. To podejście bliższe jest rozwiązaniom postulowanym przeze mnie w drugiej części artykułu.

<sup>13</sup> T. Czerkies: *Wykorzystanie tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego...*, s. 126.

<sup>14</sup> O pozornej łatwości (fabularnej) i skomplikowaniu językowym nowelek pozytywistycznych wspomina też Róża Ciesielska-Musameh: *Literatura w nauczaniu cudzoziemców. Poradnik metodyczny. Część druga: Praca z tekstem literackim na zajęciach językowych*. <http://docplayer.pl/39455545-Literatura-w-nauczaniu-cudzoziemcow.html> [dostęp: 3.02.2021].

<sup>15</sup> S. Żeromski: *Silaczka. Rozdziobią nas kruki, wrony...* [Opowiedziała i oprac. A. Szol. Red. nauk. R. Cudak, W. Hajduk-Gawron, J. Tambor]. Wyd. 3. [*Czytaj po polsku*. T. 4]. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 13, 25.

polskich tekstów literackich wymienianym przez ankietowanych studentów (35%) było lepsze poznanie polskiej kultury. Niewątpliwie pierwsze utwory wydawane w ramach *Czytaj po polsku* przybliżają odbiorcy wybrane idee i motywy polskiego pozytywizmu. Rodzi się jednak pytanie, na ile wiedza ta pozwala cudzoziemcowi uczącemu się na poziomie A2/B1 pełniej uczestniczyć w kulturze poza kontekstem lekcyjnym. Jedną z redaktorek serii, Wioletta Hajduk-Gawron, w artykule prezentującym przygotowane na Uniwersytecie Śląskim materiały wspominała o niechęci polskich uczniów do literatury dawnej, którą powinni obowiązkowo przeczytać: „szczególnie młodzież traktuje kanon lektur szkolnych jako zło konieczne (chodzi zwłaszcza o teksty starsze), próbując przy tym »bezboleśnie« przebrnąć przez opasłe tomiska. Stąd też rośnie sprzedaż bryków”<sup>16</sup>. Nie ma powodu, by w tym miejscu omawiać samo zjawisko produkcji streszczeń. Należy jedynie wskazać istotną dla nas konsekwencję: odczytany w adaptacjach dziewiętnastowiecznej nowelistyki uczestnik kursu języka polskiego prawdopodobnie nie znajdzie okazji, by porozmawiać o swoich lekturowych wrażeniach ze znajomymi Polakami. Ta część polskiej klasyki nie przemawia dziś do publiczności literackiej i zapoznanie się z tymi tekstami nie zapewnia uczestnictwa w autentycznej wymianie doświadczeń lekturowych z innymi czytelnikami<sup>17</sup>. W kolejnych pracach Hajduk-Gawron wypowiadała się o konieczności zróżnicowania oferty lekturowej adresowanej do cudzoziemców: „być może (wreszcie) istnieje taka potrzeba, na użytek odbiorców zewnętrznych kulturowo, stworzenia kanonu alternatywnego. Takiego, który gwarantowałby dotarcie do dobrej literatury, ale niekoniecznie tej mesjanistycznej i pozytywistycznej”<sup>18</sup>, oraz: „warto czasem zrezygnować z powszechnie cenionych w Polsce arcydzieł na rzecz utworów mniej reprezentatywnych dla kultury polskiej, a zawierających treści uniwersalne”<sup>19</sup>. W tym kontekście

<sup>16</sup> W. Hajduk-Gawron: „Czytaj po polsku” — czytanie jako jedna z możliwości poszerzenia kompetencji językowych [O serii „Czytaj po polsku”, Katowice 2003, 2004]. „Postscriptum” 2004, nr 1, s. 53. Pobrano z: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Postscriptum/Postscriptum-r2004-t-n1\(47\)/Postscriptum-r2004-t-n1\(47\)-s53-63/Postscriptum-r2004-t-n1\(47\)-s53-63.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Postscriptum/Postscriptum-r2004-t-n1(47)/Postscriptum-r2004-t-n1(47)-s53-63/Postscriptum-r2004-t-n1(47)-s53-63.pdf) [11.08.2021].

<sup>17</sup> Problem ten szeroko komentują, omawiając aktualny status poszczególnych twórców, Emilia Kubicka i Marzena Cyzman w tekście: *Seria „Czytaj po polsku”. Ikony literatury polskiej? W: Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. 3. Red. E. Kubicka, A. Walkiewicz. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 173—191.

<sup>18</sup> W. Hajduk-Gawron: *Lektura obowiązkowa i co ponadto? O obecności i nieobecności literatury polskiej poza krajem*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru...*, s. 33.

<sup>19</sup> W. Hajduk-Gawron: *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst*. W: *Adaptacje*. [T.] 1: *Język — literatura — sztuka*. Red. W. Hajduk-Gawron, A. Madeja. [Biblioteka Postscriptum Polonistycznego. Nr 3]. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Szkoła Języka i Kultury Polskiej. Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich—Wydawnictwo Gnome, Katowice 2013, s. 364.

opublikowanie *Gloria victis* jako najnowszego tomu *Czytaj po polsku* jest jednak nieoczekiwanym powrotem do przyjętego na początku wydawania serii klucza doboru tytułów.

W rozważaniach nad wprowadzaniem literatury polskiej do programów ogólnych kursów językowych pojawiają się wątpliwości dotyczące jej dostępności dla odbiorców zewnętrznych kulturowo<sup>20</sup>. Hajduk-Gawron określiła literaturę polską następującymi przymiotnikami: „hermetyczna, trudna, czasem smutna, upolityczniona”<sup>21</sup>. W artykule z 2011 roku Marzena Cyzman przypomniała opinie o hermetyczności polskich utworów i sugestie, że znajomość kontekstu społeczno-historyczno-politycznego jest nieodzowna przy ich lekturze<sup>22</sup>. W późniejszym szkicu, napisanym wspólnie z Emilią Kubicką, Cyzman trafnie wskazała, że wizja literatury częściowo odziedziczona przez rodzimą glottodydaktykę ukształtowana została pod wpływem dość schematycznego myślenia o procesach historycznoliterackich<sup>23</sup>. Dodatkowo funkcjonują tu chyba podwójne standardy — odmienne w stosunku do poezji i prozy. Skoro możemy wybrać, przykładowo, uniwersalne w swym przesłaniu wiersze Szymborskiej zamiast dawnej poezji patriotycznej, dlaczego nie zastosować analogicznych kryteriów wyboru w pracy z epiką? Opublikowane w ramach *Czytaj po polsku* nowelki, zwłaszcza postrzegane jako mikroantologia, a nie osobne teksty, mogą zniechęcić początkującego studenta przygnębiającą treścią, w której powtarzające się motywy literackie to nędza i śmierć.

## Współczesna, uniwersalna, zaadaptowana

O stworzenie bardziej zrównoważonej listy propozycji lekturowych dla studentów języka polskiego jako obcego apelują autorzy publikacji *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza, stan, perspektywy*:

Działaniom nakierowanym na poznawanie [...] literatury [...] podejmującej często problematykę patriotyczną powinna towarzyszyć promocja lektury tekstów literackich, które prowokują do odczytań w „tu i teraz”

<sup>20</sup> Korzystam tu z terminu ukutego przez Hajduk-Gawron: *Lektura obowiązkowa i co ponadto?...*, s. 33. Na ten temat zob. też M. Świsłowska: *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w nauczaniu języka polskiego jako obcego...*, s. 428—429.

<sup>21</sup> W. Hajduk-Gawron: *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej...*, s. 364.

<sup>22</sup> M. Cyzman: *Czego jeszcze nie wiemy o nauczaniu literatury polskiej?...*, s. 92—93.

<sup>23</sup> E. Kubicka, M. Cyzman: *Seria „Czytaj po polsku”...*, s. 181—183.

**czytelników i których polskość zaznacza się przede wszystkim w tym, że ich autorami są pisarze polscy<sup>24</sup>.**

Postulują również tworzenie nowych serii adaptacji tekstów literackich oraz antologii dla uczniów szkół podstawowych i średnich. Nie ulega wątpliwości, że dla studentów na poziomie A1—A2 opowiadanie czy fragment powieści muszą być znacząco uproszczone. Podsumujmy zatem najważniejsze ustalenia polskich glottodydaktyków na temat technik adaptacyjnych stosowanych w opracowaniu tekstu literackiego do wykorzystania w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Początkowy etap adaptacji utworu literackiego to wybór tytułu, który zaproponujemy studentom; wskazówki szczególnie użyteczne w przypadku adaptacji prozy oferują Anna Seretny i Tamara Czerkies<sup>25</sup>. Romuald Cudak i Wioletta Hajduk-Gawron idą za rozpoznaniem Aleksandra Kozłowskiego i charakteryzują adaptację *sensu largo* oraz *sensu stricto*. Pierwsza oznacza okołotekstową pracę związaną z selekcją materiału oraz opatrzeniem utworu definicjami i wyjaśnieniami niezbędnymi do jego zrozumienia. Na poziomie A1—A2 adaptacja taka okaże się prawdopodobnie niewystarczająca, ale należy zauważyć, że analogiczną metodę stosują autorzy preparowanych opowiadań związanych fabularnie z podręcznikiem *Polski krok po kroku* i dopasowanych tematycznie do prezentowanego w nim materiału. Teksty są konstruowane z wykorzystaniem słownictwa i struktur gramatycznych z konkretnych lekcji (selekcja) oraz opatrzone na marginesach stron tłumaczeniami nowych słów na angielski. Adaptacja *sensu stricto* to wszystkie wewnątrztekstowe ingerencje — skróty, pominięcia (adaptacja eliminująca) oraz parafrazy i uproszczenia (adaptacja modyfikująca). W cytowanym szkicu Cudak i Hajduk-Gawron wskazują kilka przykładów obu typów adaptacji w pozycjach *Czytaj po polsku*<sup>26</sup>.

Cennych inspiracji w pracy nad adaptacją tekstu literackiego do nauczania języka polskiego jako obcego może dostarczyć opis adaptacji przygotowywanych na potrzeby spektakli teatralnych wystawianych przez studentów letniej szkoły języka, literatury i kultury polskiej w Cieszynie. Odpowiedzialna za scenariusze i reżyserię Maria Waclawek nie tylko prezentuje pomysły rozwiązania sceniczne, lecz także objaśnia sposoby pracy z tekstem, które można zastosować również do adaptacji utworów przeznaczonych do adaptacji lektury,

<sup>24</sup> W. Miodunka et al.: *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie...*, s. 296, podkr. — E.K.

<sup>25</sup> A. Seretny: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego...*, s. 298—301; T. Czerkies: *Rozwijanie kompetencji literackiej — teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego...*, s. 258—262.

<sup>26</sup> R. Cudak, W. Hajduk-Gawron: *Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców*. W: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie: powszechność i elitarność polonistyki*. Red. E. Jaskółowa et al., przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły. T. 1. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 607—614.

a nie inscenizacji<sup>27</sup>. Dla początkujących lektorów języka polskiego pomocny może też okazać się artykuł Pauli Góralczyk-Mowczan i Mateusza Gazego, poświęcony przygotowaniu adaptacji tekstów na poziom A1<sup>28</sup>. Autorzy artykułu wskazują w nim między innymi formy gramatyczne, jakie należy wyeliminować z adaptacji, ale zbyt dużo miejsca poświęcają krytyce nieudolnych prób adaptacji przygotowanych przez studentów glottodydaktyki — przyszłych nauczycieli i nie przedstawiają pozytywnych wzorców. Ponadto nie komentują w żaden sposób własnego wyboru adaptowanego opowiadania — *Mantylki* Mirosława Żuławskiego. Utwór jest zabawny i nieskomplikowany, ale zawiera stereotypową wizję polskiej rodziny (sfrustrowana kobieta nieradząca sobie z dziećmi, nieempatyczny mężczyzna zainteresowany bardziej polityką niż rodziną), wizję, którą rozsądniej byłoby z materiałów edukacyjnych raczej rugować niż powielać jej kolejne wcielenia. Internacjonalizm w tytule opowiadania przemawiałby za jego użyciem, gdyby tylko słowo to nie było nieużywanym już dziś zupełnie archaizmem.

Jakie teksty prozatorskie należałoby zatem adaptować z przeznaczeniem do nauki polskiego dla początkujących? Badacze zgodnie wspominają o konieczności zainteresowania czytelnika treścią i zbudowania relacji między nim a czytany utworem<sup>29</sup>, pożądane jest więc użycie narracji potencjalnie bliskiej doświadczeniom studentów<sup>30</sup>. Z tego względu najodpowiedniejsze wydają się opowiadania i fragmenty powieści współczesnych, w których czas akcji i powstania są mniej więcej zbieżne. Ogranicza to na wstępie problem niezrozumiałych realiów tekstu i przestarzałej leksyki<sup>31</sup>. Jeżeli pracujemy z grupą jednojęzyczną, warto sprawdzić, czy w kraju pochodzenia studentów wydano jakąś książkę autora, którego tekst zamierzamy z nimi przeczytać. Nawet jeżeli nigdy wcześniej o danym twórcy nie słyszeli, fakt, że wzbudza on pewne zainteresowanie wśród ich rodaków, może pobudzić ciekawość<sup>32</sup>. Na rozpoznawalność pisarzy wpływają też naturalnie nagrody literackie, szczególnie prestiżowe,

<sup>27</sup> M. Waclawek: *Od adaptacji do spektaklu na motywach dzieła — z doświadczeń glottodydaktycznych*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N — Educatio Nova” 2020, vol. 5, s. 409—425. <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.409-425>.

<sup>28</sup> P. Góralczyk-Mowczan, M. Gaze: *Błędy w adaptacjach tekstów literackich (na podstawie prac studentów specjalizacji Nauczanie Języka Polskiego jako Obcego)*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2015, T. 22, s. 237—249. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.16>.

<sup>29</sup> K. Frukacz: *Reportaż literacki w glottodydaktyce polonistycznej — prolegomena*. „Kwartalnik Polonicum” 2018, nr 28/29, s. 36.

<sup>30</sup> A. Seretny: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego...*, s. 299—300.

<sup>31</sup> Zbliżony postulat formułuje A. Seretny — ibidem, s. 301.

<sup>32</sup> Ogólne trendy w publikowaniu literatury polskiej za granicą przedstawia W. Hajduk-Gawron: *Przekłady literatury polskiej a dobór tekstów literackich w nauczaniu cudzoziemców*. W: *Sztuka czy rzemiosło?...*, s. 153—161. Autorka odnosi się między innymi do wpływu nagród na pozycję pisarza na obcym rynku wydawniczym (s. 156).

gdyż z reguły kojarzone są one nawet przez osoby, które na co dzień nie śledzą wiadomości ze świata kultury.

Glottodydaktycy rekomendowali prozę Olgi Tokarczuk jako źródło materiałów edukacyjnych jeszcze przed jej noblowskim sukcesem<sup>33</sup>. Jako autorka wyróżniona wcześniej innymi polskimi i zagranicznymi nagrodami Tokarczuk może być czytelnikom znana przynajmniej ze słyszenia, istnieje też szansa, że w rodzimym języku uczących się opublikowano przekłady tekstów pisarki. Za czytaniem utworów Tokarczuk z cudzoziemcami najmocniej przemawia jednak charakter jej twórczości. Jak stwierdza Lidia Tanuszevska: „Autorka podejmuje tematy uniwersalne, tworząc obraz świata, który jest tak samo bliski i równocześnie tak samo daleki Polakom, Amerykanom, Chińczykom, Argentyńczykom czy Macedończykom”<sup>34</sup>.

### Studium przypadku: *Pasażer*

W tej części artykułu przedstawione i skomentowane zostaną kolejne etapy adaptacji opowiadania *Pasażer* zaczerpniętego z *Opowiadań bizarnych* Olgi Tokarczuk<sup>35</sup>. Różne wersje tekstu bardzo dobrze sprawdziły się w pracy z dorosłymi uczestnikami lektoratu języka polskiego oraz dziećmi uczęszczającymi na lekcje w sobotniej szkole polskiej. Założenia, którymi kierowałam się w przygotowaniu adaptacji, można zastosować, po ewentualnych modyfikacjach, do opracowania dowolnego fragmentu prozy.

### Kryteria wyboru tekstu

*Pasażer* to krótka (826 słów), jednowątkowa fabuła o wyraźnej ramie kompozycyjnej: narrator relacjonuje historię zasłyszaną od osoby zajmującej sąsiednie miejsce w samolocie. Tematem opowieści są wydarzenia i stany uczuciowe przeżywane przez współpasażera narratora w dzieciństwie, dzięki czemu tekst

<sup>33</sup> R. Ciesielska-Musameh: *Literatura w nauczaniu cudzoziemców...*, s. 7; T. Czerkies: *Rozwijanie kompetencji literackiej — teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego...*, s. 260—262. W ramach *Czytaj po polsku* ukazało się opowiadanie Tokarczuk *Szafa*, przeznaczone do nauczania na poziomie zaawansowanym (B2/C1).

<sup>34</sup> L. Tanuszevska: *Polskość czy światowość jako problemy przekładowe „Biegunów” Olgi Tokarczuk*. W: *Literatura polska w świecie*. T. 5: *Mapowanie, opisy, interpretacje*. Red. R. Cudak. Uniwersytet Śląski—Wydawnictwo Gnome, Katowice 2014, s. 131.

<sup>35</sup> O. Tokarczuk: *Pasażer*. W: Eadem: *Opowiadania bizarne*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018. Wszystkie cytaty pochodzą z tego wydania.

zawiera wiele elementów z zakresu zagadnień językowych realizowanych na poziomie A1: opis rodziny, dorastania, nazwy podstawowych emocji (strach). Opowiadanie cechuje się bardzo wyraźnym uniwersalizmem doświadczeń i realiów. Najważniejsze motywy to podróż, dzieciństwo i lęki głównego bohatera, który wspomina siebie jako małego chłopca. Miejsce akcji nie jest w tekście określone, a szkicowo zarysowana sytuacja życiowa tytułowego pasażera pozwala wyobrazić go sobie jako mieszkańca niemal dowolnego zakątka świata. Tytuł tekstu jest internacjonalizmem; w treści pojawia się jeszcze kilka innych internacjonalizmów oraz galicyzmy, na przykład *wampir*, *koszmar*.

Lektura utworu nie wymaga od czytelnika znajomości specyficznie polskiego kontekstu; tekst może być zrozumiały niemal pod każdą szerokością geograficzną. Opowiadanie można interpretować również jako zapis międzykulturowego spotkania: uzasadniona jest bowiem teza, że zajmujący sąsiednie fotele podczas międzykontynentalnego lotu nieznajomi pochodzą z różnych krajów i w rozmowie używają języka obcego dla jednej lub obydwu stron. Istnieje więc podobieństwo między sytuacją fabularną a lekcją, w ramach której uczący się czytają *Pasażera*. Tę koincydencję można wykorzystać w zadaniach komunikacyjnych i prosić studentów, by opowiadali sobie nawzajem historie czy wspomnienia tak, jakby byli obcymi sobie współpasażerami.

Ponieważ tekst został wybrany z myślą o rodzimych użytkownikach języka francuskiego, dużą zaletę stanowiło to, że jednym z najważniejszych motywów opowiadania był powracający zły sen — koszmar (fr. *cauchemar*). W pracy z grupą jednojęzyczną należy zwracać uwagę na słownictwo, które przez analogię ułatwi studentom zrozumienie sensu. W grupach międzynarodowych, często wyłonionych z podziałem na Słowian i nie-Słowian, można w podobny sposób oprzeć się na stosownym do sytuacji *lingua franca* — rosyjskim lub angielskim.

### Adresaci adaptacji

W zależności od tego, jaki jest pierwszy (bądź wspólny) język uczących się polskiego, należy zaplanować parafrazę niezrozumiałych słów lub fragmentów. Odnoszenie się do właściwego zaplecza językowego odbiorców jest tym ważniejsze, im niższy jest poziom ich znajomości polszczyzny. Z tekstu należy wyeliminować „fałszywych przyjaciół” (o których, naturalnie, należy uczyć wcześniej, ale nie wówczas, kiedy i tak stawiamy studentów przed wyzwaniem) i w miarę możliwości wprowadzić wyrazy łatwo zrozumiałe — internacjonalizmy i zapożyczenia (lub po prostu słowa już znane). Trzeba też wziąć pod uwagę niezwiązane z biegłością językową zdolności poznawcze odbiorców, takie jak wiek. W szczególnych wypadkach, jeżeli planujemy połączyć lekturę utworu z omówieniem lub powtórzeniem konkretnego zagadnienia, należy



zawczasu ustalić, na jakich strukturach i słowach czy typach wypowiedzi nam zależy (przykładowo w pracy z *Pasażerem* można utrwalać znajomość konstrukcji *bać się* + dopełniacz, języka emocji lub ćwiczyć umiejętność pisania wspomnienia z dzieciństwa). Odpowiednie fragmenty warto wyeksponować w parafrazie, być może kosztem trudniejszych i mniej przydatnych w danym kontekście passusów.

### Zabiegi adaptacyjne

Jednym z głównych założeń proponowanej przeze mnie metody adaptacji jest zachowanie możliwie dużych fragmentów pierwotnego tekstu i ograniczenie ingerencji w oryginał do niezbędnych. Wybór właściwego utworu czyni to zadanie łatwiejszym niż w przypadku pracy z literaturą dawną bądź tekstem w inny sposób wykraczającym poza możliwości percepcyjne początkujących. Ważne jest również strategiczne użycie synonimów i powtórzeń oraz słów z jednej rodziny wyrazów, które, odpowiednio rozmieszczone w nowej wersji, będą służyły jako kolejne stopnie-przystanki na drodze do zrozumienia całości. Ostatnią sugestią, przydatną do przygotowania adaptacji dla uczących się na poziomie B1 i wyższym, jest równoległa lektura dwóch wersji tekstu: łatwiejszej, uproszczonej i trudniejszej, bliższej oryginałowi. Ćwiczenie można wykonywać indywidualnie lub w parach (zwłaszcza w grupach o nierównym poziomie), a jego celem jest, oprócz lepszego poznania tekstu, wzbogacanie słownictwa przez pracę z synonimami.

Przyjrzyjmy się zatem zastosowaniu zaproponowanych zasad adaptacji w praktyce. W tabeli 1 zaprezentowano zestawienie trzech wersji pierwszego akapitu *Pasażera*.

Tabela 1

***Pasażer* Olgi Tokarczuk —  
zestawienie pierwszego akapitu tekstu oryginalnego  
z adaptacjami tego fragmentu dla poziomów A2/B1 i A1/A2**

Tekst oryginalny	Adaptacja	
	poziom A2/B1	poziom A1/A2
Pewien człowiek, który siedział obok mnie podczas długiego nocnego lotu przez ocean, opowiedział mi o <b>lękach, które miewał</b> nocą jako dziecko. <b>Zwidywał mu się</b> wciąż ten sam <b>koszmar</b> , a on krzychał i w panice <b>przywoływał</b> rodziców.	Pewien człowiek, który siedział obok mnie podczas długiego nocnego lotu przez ocean, opowiedział mi, <b>czego bał się</b> jako dziecko. <b>Miał wciąż</b> ten sam <b>koszmarny sen, więc</b> krzychał i w panice <b>wolał</b> rodziców.	Mężczyzna, który siedział obok mnie w samolocie z Europy do Ameryki, opowiedział mi, czego bał się jako dziecko. Miał cały czas ten sam koszmar; panikował i prosił mamę i tatę, żeby byli blisko.

W tabeli wyróżniono fragmenty różniące tekst oryginalny i adaptację dla poziomu A2/B1.

Pierwszym etapem pracy nad adaptacją było zastąpienie trudnych słów z pierwowzoru zrozumiałymi synonimami (*miewał lęki* = *bał się*, *zwidrywał mu się koszmar* = *miał koszmar*, *przywoływać* = *wołać*). W wersji dla poziomu A2/B1 wprowadzono dwie modyfikacje, których celem nie było uproszczenie tekstu, ale przypomnienie słowa *sen* (w zestawieniu z galicyzmem *koszmar*) i spójnika wynikowego *więc*. Następnie, aby uzyskać jeszcze łatwiejszy wariant — na poziom A1/A2, abstrakcyjny termin *lot* zamieniono na *samolot*, który łatwo pokazać na fotografii, a miejscownik internacjonalizmu *panika* zastąpiono czasownikiem odrzeczownikowym, w którym nie ma alternacji *k : c*. Wprowadzono też kolejne zmiany leksykalne.

Tabela 2

**Pasażer Olgi Tokarczuk —  
zestawienie drugiego akapitu tekstu oryginalnego  
z adaptacjami tego fragmentu dla poziomów A2/B1 i A1/A2**

Tekst oryginalny	Adaptacja	
	poziom A2/B1	poziom A1/A2
<b>Działo się</b> to w długie wieczory — cichy, <b>źle oświetlony</b> czas bez telewizyjnych ekranów (słysząc było <b>co najwyżej szmer</b> radia albo <b>szelest ojcowskiej</b> gazety) <b>sprzyjał uprawie</b> dziwnych myśli. Ten człowiek pamiętał, że już od podwieczorku zaczynał się bać, mimo uspokajających słów rodziców.	<b>To było zawsze</b> w długie wieczory — cichy, <b>ciemny</b> czas bez telewizyjnych ekranów (słysząc było <b>tylko</b> radio albo <b>szelest</b> gazety) <b>prowokował</b> dziwne myśli. Ten człowiek pamiętał, że już od podwieczorku zaczynał się bać, mimo uspokajających słów rodziców.	To było zawsze wieczorem — ciemny, cichy czas bez telewizji (bo w tamtych czasach były tylko gazety i radio) <b>prowokował</b> dziwne wizje. Mężczyzna pamiętał, że zaczynał się bać już po południu.

W tabeli wyróżniono fragmenty różniące tekst oryginalny i adaptację dla poziomu A2/B1.

W tym fragmencie komentarza wymaga pozostawienie w wersji na poziom A2/B1 imiesłowu *uspokajający*. Po pierwsze, w dalszej części tekstu czasownik *uspokajać* będzie niezbędny, nie ma więc sensu eliminować go tutaj. Po drugie, zasób leksykalny studenta obejmuje imiesłowy takie jak *interesujący*, można więc objaśnić słowo *uspokajający* przez analogię, bez wchodzenia w szczegóły z zakresu gramatyki. Imiesłowy przymiotnikowe czynne i przysłówkowe współczesne nie muszą być bezwzględnie usuwane, jeżeli nie są liczne, pochodzą od znanych (lub koniecznych w danym utworze) czasowników i mogą być porównane do zrozumiałych imiesłowów, takich jak *interesujący*, *inspirujący*, lub fraz (*śpiewając* = *kiedy* + osobowa forma *śpiewać* zależna od podmiotu). Formy gramatyczne takich imiesłowów są na tyle nieinwazyjne, że nie powinny negatywnie wpłynąć na rozumienie tekstu. Słowo *szelest* może być nowe, ale wyjątkowo łatwo wyjaśnić je na lekcji szeleszczeniem kartkami papieru.

Kolejny etap pracy nad adaptacją opowiadania zobrazowano w tabeli 3.

**Pasażer Olgi Tokarczuk —  
zestawienie pierwszej połowy trzeciego akapitu tekstu oryginalnego  
z adaptacjami tego fragmentu dla poziomów A2/B1 i A1/A2**

Tekst oryginalny	Adaptacja	
	poziom A2/B1	poziom A1/A2
Miał wtedy trzy, może cztery lata. Mieszkał w ciemnym domu na peryferiach miasteczka, jego ojciec był dyrektorem szkoły, <b>zasadniczym, a nawet kostywnym</b> , matka <b>zaś</b> pracowała w aptece, <b>otoczona wiecznie chmurą zapachu lekarstw</b> . Miał też starszą siostrę, lecz ona, w odróżnieniu od rodziców, nie próbowała mu pomóc. Wręcz przeciwnie — z <b>niezrozumiałością</b> dla niego, <b>nieukrywaną radością</b> przypominała mu już od południa, że noc jest tuż-tuż. I gdy nie było w <b>pobliżu</b> dorosłych, <b>karmiła go opowieściami</b> o wampirach, <b>trupach powstających z grobów i wszelkiego rodzaju piekielnych istotach</b> .	Miał wtedy trzy, może cztery lata. Mieszkał w ciemnym domu na peryferiach miasteczka, jego ojciec był dyrektorem szkoły <b>i lubił dyscyplinę</b> . Matka pracowała w aptece <b>i zawsze pachniała lekarstwami</b> . Miał też starszą siostrę, ale ona, w odróżnieniu od rodziców, nie próbowała mu pomóc. Wręcz przeciwnie — z radością, <b>której nie mógł zrozumieć</b> , przypominała mu już od południa, że noc jest tuż-tuż. I gdy nie było w <b>pobliżu</b> dorosłych, <b>opowiadała mu historie</b> o wampirach <b>i innych strasznych istotach</b> .	Miał trzy, może cztery lata. Mieszkał w ciemnym domu na peryferiach <b>małego miasta</b> , jego ojciec był dyrektorem szkoły <b>i lubił dyscyplinę</b> . Matka pracowała w aptece <b>i zawsze pachniała substancjami chemicznymi</b> . Miał też starszą siostrę, ale ona, <b>inaczej niż rodzice, nigdy go nie uspokajała</b> . <b>Nie! Już w południe z satysfakcją mówiła</b> , że noc jest <b>blisko</b> , i opowiadała historie o wampirach.

W tabeli wyróżniono fragmenty różniące tekst oryginalny i adaptacje dla poziomów A2/B1 oraz A1/A2.

Jednym z rozwiązań dość często stosowanych w adaptacjach jest zamiana zdań złożonych na pojedyncze, ale — jak widać w tabeli 3 — nie zawsze jest to konieczne. Pozostawienie części zdań złożonych w ich oryginalnej wersji pozwala zachować naturalny rytm tekstu, zapobiega przerobieniu go na serię krótkich, jakby skandowanych wypowiedzeń. Jeżeli odpowiednio wytłumaczymy studentom, że przecinki również wprowadzają pauzy logiczne między częściami składowymi, nie powinni oni mieć problemu z czytaniem takich zdań, jak: *Miał też starszą siostrę, ale ona, inaczej niż rodzice, nigdy go nie uspokajała*.

W końcu fragmentu zamieszczonego w tabeli 3 konieczne były dość daleko idące zmiany, między innymi dlatego, że słownictwo na określenie piekielnych istot nie wchodzi w skład najpotrzebniejszego zasobu leksykalnego. W przeznaczony na lekcję dla dzieci (między ósmym a czternastym rokiem życia, znających język na bardzo różnym poziomie) adaptacji — zasadniczo identycznej z wersją na poziom A1/A2 — po słowach „historie o wampirach” dodałam jeszcze „i zombie”. Nie sugeruję dopisywania do modyfikowanych utworów zbyt wiele od siebie (może to być ewentualnie zadanie dla studentów),

ale drobne zmiany pobudzające ciekawość odbiorcy, zgodne z wymową i stylem tekstu, mogą okazać się przydatne.

Przygotowane przeze mnie adaptacje są nieco krótsze niż liczący 826 słów oryginał (A2/B1 — 702 słowa, A1/A2 — 531 słów). Uczący się języka polskiego jako obcego będzie musiał poświęcić na pracę z tym tekstem więcej czasu niż na naukę z podręcznikiem na danym poziomie zaawansowania, ale gdy porówna czytaną przez siebie wersję z pierwowzorem, przekona się, że rozumie frazy, a nawet pełne zdania z autentycznego utworu literackiego napisanego w języku, którego się uczy. Ponadto, jeśli odpowiednio dobierzemy tekst do adaptacji, w jej procesie możemy zachować wiele z charakteru oryginalnej narracji.

W moim odczuciu to, jak bardzo adaptacja odbiega od oryginalnego tekstu literackiego, łączy się z wielokrotnie podnoszonym w glottodydaktyce problemem dwóch sposobów obecności literatury na zajęciach językowych. Z jednej strony chodzi o posłużenie się tekstem w celu zaprezentowania lub utrwalenia zagadnień gramatycznych czy leksykalnych (to podejście jest zwane instrumentalnym, pragmatycznym bądź pretekstowym), z drugiej — o koncentrację na interpretacji, kontekstach i walorach utworu (opcja estetyczna). W pracach teoretycznych znajdziemy wskazania, jak połączyć obie metody pracy w celu osiągnięcia najlepszych efektów<sup>36</sup>. Na niskich poziomach zaawansowania nie ma możliwości przeprowadzenia pogłębionej dyskusji o artystycznej stronie tekstu, siłą rzeczy więc uwaga przesunie się w stronę ćwiczeń językowych (przykłady zagadnień językowych możliwych do poruszenia podczas pracy nad *Pasażerem* Tokarczuk wskazałam wcześniej). Jednocześnie zachowanie wielu cech oryginału pozwala mu zaistnieć na lekcji w bardziej autonomiczny sposób. Początkujący studenci mogą być również w stanie opowiedzieć o emocjach wywołanych przez opowiadanie bądź wybrany aspekt opisanych w nim wydarzeń, szczególnie jeśli wykorzystamy *Pasażera*, by wzbogacić słownictwo dotyczące stanów uczuciowych.

### Uwagi uzupełniające

Do wymienionych już wskazówek mogących ułatwić opracowanie adaptacji tekstu literackiego z przeznaczeniem do nauczania języka polskiego jako obcego warto dodać następujące:

1. Prace nad przygotowaniem adaptacji należy zacząć od tekstu przeznaczonego dla studentów znających polszczyznę na najwyższym poziomie i stopniowo upraszczać kolejne wersje utworu. Im większą liczbę wariantów stworzymy, tym łatwiej będzie nam dobrać tekst dla różnych grup lub nawet studentów w obrębie jednej grupy. Porównywanie dwóch parafraz może być samo

<sup>36</sup> A. Seretny: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego...*, s. 294—296.

- w sobie ćwiczeniem. Nie tylko umożliwiła poznawanie nowych synonimów, lecz także uczy, jak eksperymentować z internacjonalizmami i znaną sobie leksyką, by wyrażać bardziej złożone komunikaty, których na danym poziomie znajomości języka nie da się jeszcze ubrać w słowa.
2. W grupach, w których znajomość języka polskiego jest na bardzo wysokim poziomie, zwłaszcza wśród osób używających polszczyzny jako języka odziedziczonego, tworzenie adaptacji może być ćwiczeniem sprawdzającym świadomość językową. Zadaniem studentów może być sparafrazowanie trudnych elementów i, opcjonalnie, wyjaśnienie, dlaczego dana konstrukcja jest potencjalnie niezrozumiała (powodem może być na przykład występowanie w niej archaizmu, regionalizmu, terminu specjalistycznego, użycie slangu, rzadkiej formy gramatycznej).
  3. Użycie w adaptacji podstawowego słownictwa oraz internacjonalizmów ma na celu uczynienie tekstu przystępnym dla odbiorcy nawet bez dodatkowej pomocy w postaci tłumaczeń na marginesach. Jednakże w razie potrzeby można takie tłumaczenia oczywiście dodać.

## Zakończenie

W przedstawionym modelu adaptacji prozatorskiego tekstu literackiego do wykorzystania w nauczaniu języka polskiego jako obcego zasada oszczędnej ingerencji w tekst narzuca konieczność bardzo starannej selekcji oryginałów, która może wydawać się zbyt restrykcyjna i niepraktyczna. Jeżeli wybór utworu jest nadto utrudniony, można uwzględnić tylko niektóre ze wskazanych założeń (rezultatem będzie głębsza modyfikacja pierwowzoru). Ważne jest jednak, by nie rezygnować z autonomii literatury (parafraza powinna zachowywać przynajmniej elementy stylu i kompozycji tekstu prozatorskiego) ani autonomii odbiorcy. Tę drugą rozumiem tu jako wyposażenie początkującego studenta w wiedzę kulturową funkcjonalną w bieżącej debacie o literaturze i współtworzącą czytelnictwem samodzielność odbiorcy. Chodzi zatem o zaznajomienie studentów z twórczością rozpoznawalnych i cenionych pisarzy w taki sposób, by uczący się mogli wypowiedzieć się o przeczytanym opowiadaniu lub fragmencie powieści w kontekście osobistych doświadczeń (na przykład emocji wywołanych lekturą, zbieżności przeżyć bohatera i własnych). Na niższych poziomach zaawansowania komunikaty formułowane przez studentów dotyczą przecież raczej ich samych i spraw bezpośrednio z nimi związanych niż odległych czasowo i światopoglądowo idei kultury, którą zaczęli poznawać.

## Bibliografia

- Antologia bajek, baśni, legend i opowiadań z zadaniami*. Wybór i oprac. A. Dunin-Dudkowska, A. Trzeźniewska-Nowak. Ilustracje na okładce i w tekście K. Wójcik. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2020.
- Bednarek J., Swatek A.: *Learn Polish Through Stories*. Centrum Języków Obcych Inspiration, Wrocław 2018.
- Ciesielska-Musameh R.: *Literatura w nauczaniu cudzoziemców. Poradnik metodyczny. Część druga: Praca z tekstem literackim na zajęciach językowych*. <http://docplayer.pl/39455545-Literatura-w-nauczaniu-cudzoziemcow.html> [dostęp: 3.02.2021].
- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G.: *Z polskim w świat. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*. Cz. 1: *Poziom B1/B2*. Wyd. 3. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2018.
- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G.: *Z polskim w świat. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*. Cz. 2: *Poziom B1/B2*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2019.
- Cudak R., Hajduk-Gawron W.: *Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców*. W: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie: powszechność i elitarność polonistyki*. Red. E. Jaskółowa et al., przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły. T. 1. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, s. 603—615.
- Cyzman M.: *Czego jeszcze nie wiemy o nauczaniu literatury polskiej? Tekst literacki na lekcji języka polskiego jako obcego*. „Terazniejszość — Człowiek — Edukacja” 2011, nr 4, s. 91—101.
- Czerkies T.: *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców. Poziom B.1.2—C.1*. Wydawnictwo Avalon, Kraków 2019.
- Czerkies T.: *Rozwijanie kompetencji literackiej — teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W.T. Miodunka, A. Seretny. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 255—263.
- Czerkies T.: *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*. Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.
- Czerkies T.: *Wykorzystanie tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego (motywy i oczekiwania studentów)*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2011, T. 18, s. 113—128. Pobrano z: <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/9287/13-czerkies.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [11.08.2021].
- Czytaj po polsku*. T. 1—13. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003—2020.
- Frukacz K.: *Reportaż literacki w glottodydaktyce polonistycznej — prolegomena*. „Kwartalnik Polonicum” 2018, nr 28/29, s. 33—37.
- Góralczyk-Mowczan P., Gaze M.: *Błędy w adaptacjach tekstów literackich (na podstawie prac studentów specjalizacji Nauczanie Języka Polskiego jako Obcego)*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2015, T. 22, s. 237—249. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.16>.
- Hajduk-Gawron W.: *Arcydziela literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst*. W: *Adaptacje*. [T.] 1: *Język — literatura — sztuka*. Red. W. Hajduk-Gawron, A. Madeja. [Biblioteka Postscriptum Polonistycznego. Nr 3]. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Szkoła Języka i Kultury Polskiej. Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich—Wydawnictwo Gnome, Katowice 2013, s. 353—365.

- Hajduk-Gawron W.: „Czytaj po polsku” — czytanie jako jedna z możliwości poszerzania kompetencji językowych [O serii „Czytaj po polsku”, Katowice 2003, 2004]. „Postscriptum” 2004, nr 1, s. 53—63. Pobrano z: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Postscriptum/Postscriptum-r2004-t-n1\(47\)/Postscriptum-r2004-t-n1\(47\)-s53-63/Postscriptum-r2004-t-n1\(47\)-s53-63.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Postscriptum/Postscriptum-r2004-t-n1(47)/Postscriptum-r2004-t-n1(47)-s53-63/Postscriptum-r2004-t-n1(47)-s53-63.pdf) [11.08.2021].
- Hajduk-Gawron W.: *Lektura obowiązkowa i co ponadto? O obecności i nieobecności literatury polskiej poza krajem*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. Cudak. Wydawnictwo Gnome, Katowice 2006, s. 27—34.
- Hajduk-Gawron W.: *Przekłady literatury polskiej a dobór tekstów literackich w nauczaniu cudzoziemców*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. Achtelek, J. Tambor. Wyd. 2. Gnome — Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, Katowice 2009, s. 153—161.
- Hiszpańska M.: *Ola. Czytanka do nauki polskiego dla cudzoziemców na poziomie A2—B1*. Studio Anatta, Warszawa 2019.
- Jaskółowa E.: *Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. Achtelek, J. Tambor. Wyd. 2. Gnome — Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, Katowice 2009, s. 125—140.
- Jędryka B.K.: *Walizka*. Wydawnictwo Polish Point — Translator, Warszawa 2016.
- Kubicka E., Cyzman M.: *Seria „Czytaj po polsku”. Ikony literatury polskiej? W: Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. 3. Red. E. Kubicka, A. Walkiewicz. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 173—191.
- Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Red. A. Kwiatkowska, M. Válkova Maciejewska. Współpraca: K. Tyrakowska, I. Skrzypczak. Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2018.
- Miodunka W. et al.: *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza, stan, perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
- Próchniak W.: *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Seretny A.: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. Red. R. Cudak. Wydawnictwo Gnome, Katowice 2006, s. 292—306.
- Stelmach A.: *Czytaj krok po kroku. Proste historie*. [T.] 1—3. Glossa, Polish Language School, Kraków 2018—2019.
- Szałaśta-Rogowska B.: *Tekst literacki i malarski w nauczaniu cudzoziemców. Sposoby pracy na zajęciach lektoratowych*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. Achtelek, J. Tambor. Wyd. 2. Gnome — Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, Katowice 2009, s. 141—152.
- Świątowska M.: *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 r. w nauczaniu języka polskiego jako obcego — realia, potrzeby, problem wyboru*. „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010, T. 17, s. 425—432. Pobrano z: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Acta\\_Universitatis\\_Lodzianis\\_Kształcenie\\_Polonistyczne\\_Cudzoziemcow/Acta\\_Universitatis\\_Lodzianis\\_Kształcenie\\_Polonistyczne\\_Cudzoziemcow-r2010-t17/Acta\\_Universitatis\\_Lodzianis\\_Kształcenie\\_Polonistyczne\\_Cudzoziemcow-r2010-t17-s425-432/Acta\\_Universitatis\\_Lodzianis\\_Kształcenie\\_Polonistyczne\\_Cudzoziemcow-r2010-t17-s425-432.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Acta_Universitatis_Lodzianis_Kształcenie_Polonistyczne_Cudzoziemcow/Acta_Universitatis_Lodzianis_Kształcenie_Polonistyczne_Cudzoziemcow-r2010-t17/Acta_Universitatis_Lodzianis_Kształcenie_Polonistyczne_Cudzoziemcow-r2010-t17-s425-432/Acta_Universitatis_Lodzianis_Kształcenie_Polonistyczne_Cudzoziemcow-r2010-t17-s425-432.pdf) [11.08.2021].
- Tanuszewska L.: *Polskość czy światowość jako problemy przekładowe „Biegunów” Olgi Tokarczuk*. W: *Literatura polska w świecie*. T. 5: *Mapowanie, opisy, interpretacje*. Red. R. Cudak. Uniwersytet Śląski—Wydawnictwo Gnome, Katowice 2014, s. 131—138.
- Tokarczuk O.: *Pasażer*. W: *Eadem: Opowiadania bizarne*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018, s. 5—9.


- Tsai N.: *Czarno na białym. Poezja konkretna na zajęciach językowych*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2013, T. 20, s. 329—338. Pobrano z: <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/4472> [11.08.2021].
- Tsai N.: *Utwór poetycki jako tekst glottodydaktyczny*. Uniwersytet Łódzki. Wydział Filologiczny. Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej. Łódź 2012. Niepublikowana rozprawa doktorska.
- Turek W.P.: *Utwory prozaiczne Sławomira Mrożka jako teksty wykorzystywane w nauczaniu gramatyki, stylistyki i kultury języka polskiego jako obcego*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010, T. 17, s. 433—438. Pobrano z: <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/9604> [11.08.2021].
- Wacławek M.: *Od adaptacji do spektaklu na motywach dzieła — z doświadczeń glottodydaktycznych*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N — Educatio Nova” 2020, vol. 5, s. 409—425. <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.409-425>.
- Zarych E.: *Język kluczem do kraju. Język polski dla obcokrajowców. Poziom C1/C2*. Nowela — Portal romanisty, Poznań 2018.
- Zarych E.: *Przejdź na wyższy poziom. Język polski dla obcokrajowców. Poziom B2/C1*. Wydawnictwo Nowela, Poznań 2014.
- Żeromski S.: *Silaczka. Rozdziobią nas kruki, wrony...* [Opowiedziała i oprac. A. Szol. Red. nauk. R. Cudak, W. Hajduk-Gawron, J. Tambor]. Wyd. 3. [Czytaj po polsku. T. 4]. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Żák-Caplot K.: *Legendy Starego Miasta w Warszawie. Wybór tekstów do nauki języka polskiego jako obcego z ćwiczeniami*. Muzeum Warszawy, Warszawa 2019.







ALEKSANDRA LANGE

 [orcid.org/0000-0002-8919-2090](https://orcid.org/0000-0002-8919-2090)  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Im dalej w las, tym więcej drzew? Kształtowanie wrażliwości na naturę w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej

The farther into the forest, the more trees?

Shaping sensitivity to nature in Polish language education in primary school

**Abstract:** The ecological crisis is treated as one of the challenges of the 21st century. The aim of the article is to prove that it is advisable to raise the issues of climate change during Polish language lessons in primary schools. This should happen thanks to the analysis and interpretation of literary texts in the spirit of ecological and committed humanities. Examples of readings and specific solutions that can be used during their development are given. Non-fiction literature plays a special role in the proposed concept of environmental education in Polish. Based on contemporary reportages, the attitudes of the “humanist signaller” and “ecological disobedience” are discussed. Work on these texts is placed in a broader context — social, political, moral. Finally, attention is drawn to the idea of returning to nature and the need to pay attention to the role of nature in upbringing and education.

**Keywords:** climate change, forests, reportage, ecological humanities, committed humanities, Polish language lessons

Na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej poruszane są tematy w większym lub mniejszym stopniu dotyczące przyrody. Dość naturalna wydawać się może sytuacja rozmowy na lekcjach języka polskiego o środowisku i jego roli w życiu bohaterów literackich oraz o tym, jaką wartość przyroda ma dla uczniów. Naturalność ta powinna wynikać przede wszystkim ze świadomego podejścia rozmówców do kwestii środowiskowych w czasach kryzysu klimatycznego. Trudność takiej rozmowy polega jednak na tym, że tradycyj-

ne podejście do problemu opisów przyrody rodzi schematyczność lekcyjnego przekazu. Zdarza się, że przyroda bywa traktowana jako tło wydarzeń<sup>1</sup>, a nie bohaterka tekstów, częściej zwraca się uwagę na walory estetyczne i emocjonalne przyrody niż na zagrożenia, które na nią czyhają, szczególnie te wynikające z działalności człowieka w XXI wieku.

## Epoka antropocenu

Znajdujemy się w takim momencie dziejowym, w którym tylko krok dzieli nas — ludzkość — od katastrofy ekologicznej. Ewa Bińczyk podkreśla, że zmiany środowiskowe miały miejsce już wcześniej, ale jeszcze nigdy zagrożenie nie odnosiło się do wszystkich form życia na Ziemi<sup>2</sup>. Stały wzrost temperatury zbliża nas do przekroczenia kolejnego z tzw. punktów przelomowych (*tipping points*), co spowoduje nieodwracalne zmiany w ekosystemach<sup>3</sup>. W tym procesie zagrożone są przede wszystkim lasy. Deforestacja (wycinanie lasów), pożary czy naganne zachowania ludzkie w stosunku do drzew mogą doprowadzić do całkowitego zniknięcia dzikich puszczy<sup>4</sup> z powierzchni Ziemi<sup>5</sup>. Żyjemy w epoce antropocenu<sup>6</sup>, warto więc zdać sobie sprawę z tego, co od dłuższego czasu alarmistycznie nagłaśnia sama młodzież, na czele ze szwedzką aktywistką Gretą Thunberg, która podczas Młodzieżowego Strajku Klimatycznego mó-

<sup>1</sup> Oczywiście można też podać przykłady artykułów i scenariuszy lekcji, które stawiają przyrodę w centrum zainteresowania. Zob. np. A. Zawada-Starenga: *Artyzm opisów przyrody w „Panu Tadeuszu” A. Mickiewicza*. Pobrano z: [https://www.natura2000.mircze.pl/asp/pliki/ikony/anna\\_zawadzka-starenga\\_pdf.pdf](https://www.natura2000.mircze.pl/asp/pliki/ikony/anna_zawadzka-starenga_pdf.pdf) [13.04.2021].

<sup>2</sup> *Świat do radykalnej zmiany — rozmowa z dr hab. Ewą Bińczyk. Rozmawia Szymon Majewski*. „Nowy Obywatel” 2019, nr 30 (81), s. 31.

<sup>3</sup> Por. A. Robiński: *Zmierzch epoki człowieka*. „Tygodnik Powszechny” 2019, nr 4 (12), s. 8. Cały ten numer czasopisma poświęcony jest tematyce środowiska naturalnego.

<sup>4</sup> Por. dziki las (bezużyteczny z punktu widzenia człowieka) a las naturalny (pożyteczny dla leśników). A.A. Konczal: *Antropologia lasu. Leśnicy a percepcja i kształtowanie wizerunku przyrody w Polsce*. Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo—Wydawnictwo Naukowe UAM, Warszawa—Poznań 2017, s. 245.

<sup>5</sup> Zob. E. Stawikowska: *Amazonia umiera też przez nas. Ale i my coraz boleśniej odczuwamy jej wymieranie*. Newsweek, 24.08.2019. <https://www.newsweek.pl/swiat/pozar-lasow-amazonskich-wplywa-na-klimat-na-calej-planecie/24jw8hl> [dostęp: 16.01.2021]; lub: M. Bellon: *Pożary w Australii. Aplikacje pomagają walczyć z żywiołem, a laser ratować koale*. Business insider. Polska, 24.01.2020. <https://businessinsider.com.pl/technologie/nowe-technologie/pozary-w-australii-jakie-technologie-pomagaja-strazakom-i-weterynarzom/0gc3qhd> [dostęp: 16.01.2021].

<sup>6</sup> Por. E. Bińczyk, A. Robiński: *Planeta własnego wyrobu*. [Wywiad z Ewą Bińczyk]. Tygodnik Powszechny, 15.10.2018. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/planeta-wlasnego-wyrobu-155755> [dostęp: 16.07.2021].

wiła: „Potraktujcie kryzys klimatyczny jako bardzo poważny i zapewnicie nam przyszłość. Nasze życie jest w waszych rękach”<sup>7</sup>. W świetle tej sytuacji uważam, że edukacja ekologiczna jest szczególnie ważna, uwrażliwia bowiem uczniów na problemy środowiska naturalnego i pokazuje, w jaki sposób można starać się je rozwiązywać.

## Ekologia na języku polskim

Pozornie kwestie środowiskowe nie należą do obszaru zainteresowań nauczyciela języka polskiego. Sądzę jednak, że w czasach kryzysu konieczne jest porzucenie utartych podziałów, także tych na nauki ścisłe i humanistyczne. Mówienie o ekologii na języku polskim nie powinno budzić zdziwienia. Im szybciej to zrozumiemy, tym większa jest szansa na zmianę schematów myślowych.

Proponuję kilka działań metodycznych nastawionych na omawianie tekstów pod kątem opisanych w nich konsekwencji zmian klimatycznych<sup>8</sup>. Działania te opierają się na dwóch dziedzinach współczesnej humanistyki: humanistyce zaangażowanej i ekologicznej. Pierwsza z nich ma na celu interwencję w problemy współczesnych środowisk<sup>9</sup>. Druga natomiast zakłada, że człowiek jest częścią większego systemu gatunkowego; humanistyka ekologiczna odwołuje się do etyki szacunku oraz wzajemnej i międzygatunkowej solidarności<sup>10</sup>. Łączenie obu tych kategorii i wprowadzanie ich założeń na lekcje języka polskiego umożliwi omawianie tekstów literackich pod kątem sygnalizowanych w nich problemów wynikających ze zmian klimatycznych<sup>11</sup>.

Gdy zdamy sobie sprawę z realiów polskiego systemu edukacji oraz obszerności podstawy programowej, możemy mieć wątpliwości, czy na lekcjach

<sup>7</sup> B. Ernman et al.: *Sceny z życia rodzinnego. Strajk klimatyczny Greta*. Z języka szwedzkiego przeł. K. Knockenhauer, W. Łygaś. Przemówienia Greta z języka angielskiego przeł. A. Siewior-Kuś. Post Factum Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2019, s. 298.

<sup>8</sup> Działania metodyczne zostały opracowane podczas seminarium prowadzonego przez dr Magdalenę Ochwat, na którym przygotowywałam swoją pracę dyplomową.

<sup>9</sup> R. Nycz: *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniunktur, refutacji*. „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 26. <https://doi.org/10.18318/td.2017.1.2>.

<sup>10</sup> E. Domańska: *Humanistyka ekologiczna*. „Teksty Drugie” 2013, nr 1/2, s. 21. Por. również cały numer „Tekstów Drugich” 2018, nr 2: *Ekokrytyka*.

<sup>11</sup> O koncepcji humanistyki ekologicznej na lekcji języka polskiego pisała Magdalena Ochwat. Zob. więcej: M. Ochwat: *Edukacja polonistyczna w obliczu kryzysu klimatycznego — analizy i rekomendacje dydaktyczne*. „Annales N — Educatio Nova” 2020, nr 5, s. 185—204. <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>; lub: Eadem: *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*. „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 31—51. <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>.

języka polskiego jest miejsce i czas na mówienie o kryzysie ekologicznym. Myślę jednak, że warto spróbować. Analizowanie tekstów dotyczących przyrody i zagadnień z nią związanych proponuję realizować na języku polskim w cyklu. Systematyczne powracanie do tematu zmian klimatycznych przy okazji omawiania różnych tekstów pozwoli na wprowadzenie, a następnie utrwalenie nowych pojęć, rozwiązań, a także umożliwi uniknięcie przeciążenia dzieci i młodzieży tym specyficznym materiałem. Uważam, że powinno się szukać sposobów realizacji tych zagadnień w praktyce szkolnej i upatruję takiej możliwości w dwóch zaproponowanych działaniach<sup>12</sup>.

### Nowe odczytania lektur obowiązkowych

Obowiązkowe lektury można analizować w sposób odbiegający od tradycyjnego ujęcia interpretacyjnego, nie można wszakże zapominać o ich odczytaniach w duchu epoki, z której pochodzą. Żeby rozwinąć i zilustrować tę propozycję, posłużę się przykładem.

*Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza to utwór, który dobrze nadaje się do rozważań z wykorzystaniem współczesnego kontekstu — zmian klimatu<sup>13</sup>. Natura zajmuje w epopei szczególne miejsce. O „polskim leśnym micie narodowym”<sup>14</sup> w odniesieniu do tej lektury pisze Agata Agnieszka Konczal, która tym pojęciem zwraca uwagę na wyraźny związek historii Polski z dziejami puszczy<sup>15</sup>. Lektury dotyczące wizerunku natury w *Panu Tadeuszu* można wzbogacić o rozmowę na temat tego, jak opis puszczy litewskiej i matecznika funkcjonują w perspektywie zmieniającego się środowiska naturalnego. Oto początek proponowanego do analizy fragmentu:

Któż zbadał puszczy litewskich przepastne krainy,  
Aż do samego środka, do jądra gęstwiny?<sup>16</sup>

Już na wstępie swojego opisu Mickiewicz eksponuje jedną z najważniejszych cech puszczy, a także samej natury — tajemniczość. To miejsce, które znajduje się poza zasięgiem i wpływem cywilizacji. Człowiek, stając u bram środowiska naturalnego, zmienia się w gościa tej krainy, jest „innym”; bogactwo fauny i flory puszczy kontrastuje z kruchością ludzkiego istnienia. W świecie, gdzie

<sup>12</sup> M. Ochwat: *(Współ)myślenie w humanistyce...*, s. 34—35.

<sup>13</sup> Zob. także D. Gostyński: *Natura jako mit. „Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza*. W: *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*. Poznań 2017, s. 132—148.

<sup>14</sup> Por. A.A. Konczal: *Antropologia lasu...*, s. 38.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> A. Mickiewicz: *Pan Tadeusz*. Wydawnictwo GREG, Kraków 2011, s. 90.

wszystko można zbadać lub zmierzyć, puszcza niesie z sobą niewiadome, niebezpieczne. Znacząco różni się to od współczesnej relacji człowieka z naturą, dziś bowiem ludzie czują się panami przyrody, podporządkowują ją sobie wedle swoich potrzeb. Spostrzeżenie to koresponduje z założeniem humanistyki ekologicznej, w której mowa o konieczności zahamowania ludzkiej hegemonii nad innymi gatunkami. Analizując z uczniami wskazany fragment *Pana Tadeusza*, warto przybliżyć im pojęcie bioróżnorodności<sup>17</sup>, w której obliczu człowiek staje się tylko jednym z licznych organizmów zamieszkujących Ziemię. U Mickiewicza w opisie puszczy można dostrzec wspomnianą obcość człowieka w świecie przyrody cechującym się bogactwem gatunków:

Bo gdybyś przeszedł bory i podszyte knieje,  
Trafisz w głębi na wielki wał pniów, kłód, korzeni,  
Obronny trzęsawicą, tysiącem strumieni  
I siecią zielsk zarosłych i kopcami mrowisk,  
Gniazdami os, szerszeńców, kłębami węzowisk<sup>18</sup>.

Puszcza litewska jest miejscem wielowymiarowym, autor epopei prowadzi czytelnika przez kolejne zakamarki puszczy, pokazuje mu coraz to nowe stworenia, które zamieszkują jej ostępy. Właśnie tak można uczniom zobrazować bogactwo gatunków zamieszkujących Ziemię. Innym istotnym aspektem analizy w kontekście humanistyki ekologicznej są przywoływane przez Mickiewicza prawa panujące w puszczy, zwłaszcza te dotyczące procesów umierania, odchodzenia ze świata:

Dzieci swe ślą dla osad za granicę lasu,  
A sami we stolicy używają wczasu;  
Nie giną nigdy bronią sieczną ani palną,  
Lecz starzy umierają śmiercią naturalną.  
Mają też i swój smętarz, kędy bliscy śmierci,  
Ptaki składają pióra, czworonogi sierci.  
Niedźwiedź, gdy zjadłszy zęby strawy nie przeżuwa,  
Jeleń zgrzybiały, gdy już ledwie nogi suwa,  
Zając sędziwy, gdy mu już krew w żyłach krzepnie<sup>19</sup>.

Przytoczony fragment obrazuje naturalny proces odchodzenia. Uświadamia także, że zwierzęta mają swoje zwyczaje i przywileje. Różnią się od ludzi, ale tak samo jak oni zasługują na szacunek. Mickiewicz podkreśla, że zwierzęta

<sup>17</sup> P. Adamski: *Czym jest bioróżnorodność i jej ekologiczne uwarunkowania*. Pobrano z: [http://rcin.org.pl/Content/79386/KR038\\_97877\\_r2007\\_IntegOP-Adamski-45-49.pdf](http://rcin.org.pl/Content/79386/KR038_97877_r2007_IntegOP-Adamski-45-49.pdf) [19.01.2021], s. 1.

<sup>18</sup> A. Mickiewicz: *Pan Tadeusz...*, s. 90.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 91.

nie giną z rąk człowieka, a umierają naturalnie. Krytykuje tym samym ingerencje ludzi w środowisko przyrodnicze. W dalszej części opisu przywołana zostaje opozycja: natura — kultura, co także służy wyrażeniu sprzeciwu wobec antropocentrycznej wizji świata:

Słysząc, że tam w stolicy, między zwierzętami  
Dobre są obyczaje, bo rządzą się sami;  
Jeszcze cywilizacją ludzką nie popsuci,  
Nie znają praw własności, która świat nasz kłóci<sup>20</sup>.

Jak dobitny może być wydzźwięk tego opisu puszczy litewskiej, jeśli odczyta się go w perspektywie humanistyki ekologicznej! Ludzka cywilizacja niszczy naturalny porządek świata, a współcześni ludzie zazwyczaj nie znają takiego lasu, jak ten przedstawiony w dziele Mickiewicza. Rozważania nad epopeją można skupić na problemach dotyczących zmian w pierwotnym wyglądzie puszczy. Właśnie w tym aspekcie upatruję potencjału interpretacyjnego *Pana Tadeusza* w odniesieniu do omawiania w szkole konsekwencji zmian klimatycznych. Proponuję poddać pod uczniowską analizę obraz współczesnego lasu skontrastowany z tym, którego opis znajdujemy w epopei. Potraktujmy opis puszczy litewskiej jako wzór — tak powinna wyglądać przyroda, zwłaszcza teraz, gdy dzikie i „zapuszczone” lasy zamieniane są przez człowieka w „zadbane” parki miejskie. Między tymi dwoma wizerunkami lasu są niemal dwa wieki, a człowiek żyjący współcześnie znacznie różni się od tego z czasów Mickiewicza, w mojej opinii jednak warto zestawić z sobą obrazy lasów. Pokaże to uczniom niebezpieczny kierunek ich metamorfozy. Można też wybiec wyobraźnią w przyszłość i zastanowić się nad tym, jak za parę dziesięcioleci będzie wyglądał las, jeśli w ogóle pozwolimy mu jeszcze istnieć.

Należy pamiętać o tym, żeby nie pozostawić odczytania fragmentu z *Pana Tadeusza* tylko jako zobrazowania pewnej zmiany zachodzącej w przyrodzie. Proponuję analizę ekologiczną uczynić poszerzeniem kanonicznej interpretacji, w jakiej podkreśla się głównie obraz przyrody litewskiej w konkretnym momencie dziejowym. Jest to możliwe, ponieważ oba sposoby czytania *Pana Tadeusza* mają wspólny mianownik — chęć uwrażliwienia człowieka na naturę. Warto też poruszyć kwestię stosunku narratora do lasu i zastanowić się, czy współczesny człowiek potrafiłby w jakimkolwiek stopniu doceniać naturę, tak jak robi to Mickiewicz. Takie ukierunkowanie rozmowy z uczniami uwydatni kunszt literacki autora epopei, ale także jego stosunek do przyrody.

Lektura *Pana Tadeusza* w kontekście współczesności może zmienić stereotypowe wyobrażenie o tym utworze, częste u osób z młodego pokolenia. Z moich doświadczeń i rozmów z uczniami szkół podstawowych wynika, że cza-

<sup>20</sup> Ibidem.

sami traktują oni opisy przyrody w tym dziele jako fragmenty mniej interesujące, pomijają je lub czytają bezrefleksyjnie. Jeżeli książkę potraktuje się jako narzędzie służące refleksji nad istotą kryzysu klimatycznego, to da się młodym czytelnikom sygnał, że czytanie kanonicznych tekstów to nie tylko przysłowiowa „sztuka dla sztuki”. Wprowadzeniem współczesnego kontekstu polonista pokazuje młodzieży, że mierzenie się z barierą językową, nieoczywistą treścią, zagadkowym nazewnictwem ma sens i jest potrzebne<sup>21</sup>.

Kolejną lekturę, którą można interpretować w duchu humanistyki ekologicznej, stanowi baśń Hansa Christiana Andersena *Choinka*<sup>22</sup>. Opowiedziana historia jest dość przewrotna. Główną rolę odgrywa w niej spersonifikowane tytułowe drzewko. Choinka czuje więc i myśli, obserwując, jak inne drzewa są karczowane. Pragnie podzielić ich los, naiwnie sądzi bowiem, że wycięte drzewka trafiają do lepszego miejsca. W okresie świątecznym jej marzenie się spełnia. Drzewko trafia do jednej z rodzin i podczas Bożego Narodzenia znajduje się w centrum zainteresowania człowieka. Gdy czas ten mija, choinka zostaje zamknięta w brudnej komórce, a następnie spalona.

Baśń Andersena może być pretekstem do rozmowy na tematy ekologiczne z młodszymi uczniami. Utwór ma ładunek uczuciowy. Lekturze baśni towarzyszy cała gama stanów emocjonalnych — od rozbawienia do współczucia<sup>23</sup>. Dziecko przeżywa to, co czyta, utożsamia się z bohaterką, wykazuje empatię wobec niej. Historia ta jest również w pewnym stopniu bliska każdemu uczniowi — większość polskich dzieci wychowuje się w tradycji chrześcijańskiej i praktykuje zwyczaj strojenia choinki na Boże Narodzenie w swoim domu. W szkole często czyta się tego typu teksty w zgodzie z aktualną porą roku i kalendarzem. Gdy baśń Andersena analizowana jest w okresie bożonarodzeniowym, proponuję zasygnalizować uczniom analogię między jej treścią a życiem codziennym i znanymi dzieciom doświadczeniami<sup>24</sup>. W kontekście baśni można zainicjować rozmowę o tym, czy wybór choinki (żywa — cięta, w donicy czy plastikowa) ma znaczenie dla środowiska naturalnego. Taka refleksja dobrze sprawdziłaby się jako początek dyskusji na temat tego, czy człowiek może wycinać drzewa z lasu — warto zastanowić się nad tym, co czuje tytułowa choinka. Oczywiście, podczas zajęć z uczniami może zdarzyć się, że ich tok rozumowania będzie zmierzał w innym kierunku lub niechętnie będą oni podejmowali wątki ekologiczne. Warto wtedy podkreślić, iż analizowanie w kontekście ekologicznym

<sup>21</sup> Taka analiza *Pana Tadeusza* najlepiej nadaje się do przeprowadzenia z uczniami klas 7—8.

<sup>22</sup> H.C. Andersen: *Choinka*. Tłum. C. Niewiadomska. <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/choinka.html> [dostęp: 11.01.2021].

<sup>23</sup> O tej baśni pisała też E. Ogłóża: *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 255. Autorka zauważa, że historia zwraca uwagę dorosłych na uniwersalne prawdy życiowe, o których często zapominają.

<sup>24</sup> Można przywołać kontekst z poezji współczesnej — M. Świetlicki: *Pora śmierci choinek*. <https://polska-poezja.com/marcin-swietlicki/pora-smierci-choinek/> [dostęp: 18.01.2021].



jest jedną z możliwości interpretacji tego tekstu. Tak samo jak w przypadku *Pana Tadeusza*, analiza ekologiczna *Choinki* Andersena jest jednym ze sposobów odczytania dzieła literackiego, który może dostarczyć nowych sensów do tradycyjnej interpretacji.

Wprowadzeniu elementów humanistyki ekologicznej (pojęcia antropocenu, bioróżnorodności, zależności międzygatunkowej, zrównania w prawie do życia przyrody ożywionej i nieożywionej) na lekcje języka polskiego sprzyjać może wyobraźnia uczniów. Wyobraźnia jest podstawą każdej lektury tekstów literackich (szczególnie tych fikcyjnych, jak *Pan Tadeusz* i *Choinka*), a także ekokrytyki<sup>25</sup>. Można odwoływać się do wyobraźni w celu uzmysłowienia dzieciom i młodzieży, jak ważna jest umiejętność imagineracji, która w nurtach ekologicznych figuruje pod nazwą „myślenie dalekowzroczne”. Dzięki przywoływaniu kontekstu zmian klimatycznych podczas myślowej wizualizacji treści utworów uczniowie mogą spróbować osadzać poszczególne teksty w konkretnym etapie przeobrażeń środowiska naturalnego.

### Literatura faktu

Szansę mówienia o zmianach klimatycznych na lekcjach języka polskiego daje również literatura faktu, a konkretnie reportaż<sup>26</sup>. Proponuję, aby uczniowie zapoznali się z książką Macieja Zaremby Bielawskiego pt. *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*<sup>27</sup>. Autor zabiera czytelnika w głąb Szwecji, która w powszechnym mniemaniu uznawana jest za jeden z najbardziej zielonych krajów Europy. Główny bohater tej historii — Hans Åfeldt — przeprowadził się w miejsce otoczone zewsząd zielenią. Pewnego ranka budzi się i z okna widzi, że las otaczający jego dom jest karczowany. Zaremba Bielawski opisuje batalię, jaką mężczyzna stacza ze szwedzkim zarządem lasów, by powstrzymać wycinkę. Przybliży czytelnikowi reakcje urzędników państwowych na realny problem jednego z obywateli. Co istotne, główne argumenty Hansa za zaniechaniem karczowania drzew to zwrócenie uwagi na piękno puszczy, jej kojący i terapeutyczny wpływ na człowieka, a przede wszystkim jej prawo do życia, takie samo jak prawo człowieka. Postulaty bohatera nie spotykają się ze zrozumieniem ze strony państwa. Wszystkiemu winna jest „leśna mafia”, która za-

<sup>25</sup> L. Buell: *The environmental imagination: Thoreau, nature writing and the formation of American culture*. Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1995, s. 2.

<sup>26</sup> Zob. więcej K. Wolny-Zmorzyński: *Reportaż — jak go napisać? Poradnik dla słuchaczy studiów dziennikarskich*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004; M. Ochwat: *Reportaż w świecie szkoły*. W: *Literatura polska w świecie*. T. 7: *Reportaż w świecie — światowość reportażu*. Red. K. Frukacz. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 280—294.

<sup>27</sup> M. Zaremba Bielawski: *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*. Przeł. M. Wasilewska-Chmura. Wstęp A. Wajrak. Posłowie T. Lindgren. Agora SA, Warszawa 2014.

rządza terenami zielonymi w Szwecji. Nastawiona jest tylko na zysk materialny, traktuje puszcę jak magazyn surowca drzewnego. Lasy w tym skandynawskim kraju zaczynają przypominać hodowle drzew, nie ma więc mowy o naturalnych ekosystemach, które istnieją w oderwaniu od działalności ludzkiej<sup>28</sup>.

Czy ta dość pesymistyczna szwedzka opowieść może zmotywować uczniów do podjęcia działań w trosce o Ziemię? Uważam, że tak. Sam fakt, że książka została przełożona na inne języki dowodzi, iż wołanie Hansa Åfeldta zostało usłyszane. Ciekawym sposobem na wykorzystanie tego tekstu na lekcji jest, w mojej opinii, przywołanie opisów lasów szwedzkich w roli kontekstu do wcześniej omawianego fragmentu *Pana Tadeusza* o mateczniku. Te dwa spojrzenia z oddalonych w czasie historii to trafny obraz zmian, jakie dokonały się w środowisku naturalnym<sup>29</sup>. Puszcza litewska kontrastuje z wizerunkiem szwedzkich lasów, za których stan winę ponosi człowiek. Pokazuje to w wyraźny sposób, jak działalność ludzka może wpłynąć na przyrodę. Z jednej strony przedstawiony jest dziewiczy, dziki, tajemniczy las (*Pan Tadeusz*), z drugiej — już nie las, a jedynie plantacje leśne (*Leśna mafia*):

Ale to coś już istnieje i zajmuje połowę powierzchni Szwecji: prostokąty wypełnione równymi rzędami drzew w jednym wieku, tego samego gatunku, przeważnie świerków. Tam, gdzie kiedyś były łąki, rozciągają się plantacje leśne. Od czasów Gustawa Wazy nie było w Szwecji tak wielu drzew — i tak mało lasów<sup>30</sup>.

Kontrast między tymi opisami powinien wywołać u uczniów niepokój związany z kierunkiem zmian w środowisku naturalnym. Dodatkowo podkreśli piękno i artyzm opisów przyrody Mickiewicza. Pomocna w odkryciu tego sensu w zestawieniu omawianych utworów może okazać się metoda przekładu intersemiotycznego. Uczniom można zaproponować narysowanie swoich wizualizacji lasów z utworów Mickiewicza i Zaremby Bielawskiego. Porównanie takich rysunków powinno ukazać różnicę między tymi miejscami, które nominalnie wydają się takie same.

W pracy z tekstem Zaremby Bielawskiego można również podkreślić charakter gatunkowy książki. Reportaż jest odpowiedzią na bieżące wydarzenia i ma pomóc człowiekowi zająć wobec nich stanowisko. Ma liczne walory poznawcze i umożliwi ogląd problematycznych kwestii z różnych perspektyw. W moim przekonaniu lekcje, podczas których interpretowana będzie książka

<sup>28</sup> W recenzjach zauważono już potencjał tego reportażu jako wprowadzenia do problematyki ekologicznej. Por. M. Koziński: *Maciej Zaremba Bielawski — „Leśna Mafia”*. Zielonazmiana.pl, 28.12.2016. <http://www.zielonazmiana.pl/kultura/ksiazki/lesna-mafia/> [dostęp: 19.01.2021].

<sup>29</sup> J. Weiner: *Po co nam puszcze*. „Tygodnik Powszechny” 2019, nr 4, s. 57—59.

<sup>30</sup> M. Zaremba Bielawski: *Leśna mafia...*, s. 15—16.

Macieja Zarembę Bielawskiego, powinny prowadzić do wykreowania konkretnych postaw u uczniów. Szczególnie mam na myśli postawę „humanisty sygnalisty”<sup>31</sup>, o której pisze Ryszard Koziołek. Opiera się ona na założeniu, że na humanistach ciąży pewna odpowiedzialność. Jako ci, którzy potrafią spojrzeć w przyszłość i przewidzieć konsekwencje działań teraźniejszych, humaniści powinni ostrzegać przed złem, które jeszcze się nie wydarzyło („ostrzegawczy gwizd humanisty”)<sup>32</sup>. Reportaż widzę tutaj jako narzędzie „humanisty sygnalisty”. Ważne jest, aby uczniowie uświadomili sobie, że jako czytelnicy mogą także przyjąć postawę osób sygnalizujących niebezpieczeństwa. Wiedza, której uczniom dostarczy tekst, będzie pierwszym etapem budowania ich świadomości. Czytając i omawiając z uczniami *Leśną mafię*, prowokujemy ich do refleksji na temat kondycji współczesnych lasów. Uświadamiamy młodym ludziom kierunek, w jakim zmierza działalność człowieka — niszczenie przyrody, a w konsekwencji nieodwracalne zmiany klimatyczne. Jeśli uczniowie przyswoją te wiadomości, przejmą się zagrożeniami i emocjonalnie postrzegać będą to, co dzieje się wokół, to istnieje duża szansa, że będą potrafili uczestniczyć w dotyczących zmian klimatu dyskusjach i mądrze argumentować w nich swoje zdanie. Świadomość powagi aktualnej sytuacji — obudzona w toku analizy tekstów literackich — może doprowadzić do tego, że dzisiejsi uczniowie w przyszłości staną się ludźmi, których głos w sprawie kryzysu klimatycznego będzie brzmiał donośnie i przynosił pozytywne skutki.

Inną kwestią, którą można rozpatrywać przy okazji interpretacji *Leśnej mafii*, jest „nieposłuszeństwo ekologiczne”<sup>33</sup>. To pojęcie oznacza sprzeciw wobec panującego prawa, w którym brak poszanowania środowiska naturalnego. Jeśli obowiązujące przepisy są rozbieżne z prawami natury, to dobry obywatel powinien się ludzkiemu prawu sprzeciwić<sup>34</sup>. Przykładem takiego nieposłusznego obywatela jest Hans Åfeldt, bohater reportażu. Mężczyzna miał odwagę, żeby zaryzykować własne bezpieczeństwo i dobrobyt w walce o wyższe cele. Poświęcił się dla całego społeczeństwa. Postawa Hansa uczy krytycznego myślenia i obrazuje, jak bogate jest spektrum problemów, nad którymi proponuję podjąć refleksję: począwszy od zmian w środowisku leśnym, a skończywszy na krystalizacji stanowisk wobec systemu politycznego i prawnego.

Kolejnym tekstem literatury niefikcyjnej, który moim zdaniem dobrze sprawdziłby się jako nośnik „ekopostulatów” na języku polskim, jest Petera

<sup>31</sup> R. Koziołek: *Wiele tytułów*. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2019, s. 18.

<sup>32</sup> Ibidem. Pisała o tym na przykładzie reportażu M. Ochwat: *Klimat — konflikty — migracje. Scenariusze przyszłości*. „Postscriptum Polonistyczne” 2019, nr 2 (24), s. 51—71. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2019.24.04](https://doi.org/10.31261/PS_P.2019.24.04).

<sup>33</sup> *Wstęp: Więcej niż las*. W: *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*. Red. P. Czaplinski, J.B. Bednarek, D. Gostyński. Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2019, s. 16—17.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 18—19.

Wohllebena *Sekretne życie drzew*<sup>35</sup>. Ten międzynarodowy bestseller trafnie pokazuje, że jako ludzkość mylnie traktujemy drzewa jako istoty nieożywione. Autor uzmysławia czytelnikowi, jak bardzo nasze myślenie jest dalekie od prawdy, kreśli schematy, w jakich człowiek się zamyka, gdy mierzy cały świat własną miarą. Jednakże książka ta ma wielu krytyków, zarzucają oni Wohllebenowi, że antropomorfizuje on drzewa i las<sup>36</sup>. Mimo to uważam, że *Sekretne życie drzew* z powodzeniem można potraktować jako tekst kultury, który wzbudzi zainteresowanie młodych ludzi. Książka jest podzielona na autonomiczne rozdziały, co pozwala na zapoznanie się z nią we fragmentach<sup>37</sup>. Praca z tekstem zachęca do tego, by nie traktować drzew wyłącznie jak rzeczy, surowców, którymi dysponuje człowiek. Wykorzystanie przez autora typowo ludzkich rekwizytów do opisu świata drzew pokazuje, jak wiele pokładów empatii musi odkryć w sobie człowiek, żeby zmienić swoje myślenie o przyrodzie. Warto również zwrócić uwagę uczniów na nieidealny sposób przekazu Petera Wohllebena, który przedstawia las z perspektywy człowieka, co — jak pisałam — może mieć swoje zalety, ale ma też liczne wady. Obecnie brakuje sposobu na takie mówienie o środowisku naturalnym, które wykluczałoby ludzkie schematy myślowe. Nie potrafimy tłumaczyć mechanizmów i procesów zachodzących w lasach bez odwołań do sytuacji z naszego życia codziennego i społecznego. Konieczne jest utworzenie „nowego systemu wrażliwości”<sup>38</sup> — dzieci powinny zrozumieć, że wszystkie organizmy na Ziemi są z sobą połączone, że stanowią jeden wielki system. Jak przekonuje Wohlleben:

Dlaczego jednak drzewa są do tego stopnia istotami społecznymi, dlaczego dzielą się pokarmem z krewniakami z tego samego gatunku, a przez to tuczą konkurencję? Powody są identyczne z tymi, którymi kierują się ludzkie społeczności — razem łatwiej sobie radzić. [...] społeczność musi za wszelką cenę trzymać się razem<sup>39</sup>.

Uważam, że przybliżenie uczniom książki *Sekretne życie drzew* z objaśnieniem zabiegu antropomorfizacji, jakiej dokonuje autor, jest słuszne. Pogłębia się wówczas analizę o uwagi krytyczne, uświadamia się uczniom, że teksty literackie nie są pozbawione defektów, a także udowadnia, że starając się zrozumieć na swój sposób świat przyrody, utknęliśmy w miejscu. Plastyczność opisów, niebanalne metafory i łatwość wyobrażenia sobie przez czytelnika

<sup>35</sup> P. Wohlleben: *Sekretne życie drzew*. Tłum. E. Kochanowska. Otwarte, Kraków 2016.

<sup>36</sup> J.B. Bednarek, D. Gostyński: *Współgranie, czyli poetyka ekobestsellera*. W: *O jeden las za daleko...*, s. 203.

<sup>37</sup> Dobrze sprawdziłaby się w tej sytuacji metoda pracy grupowej; każdemu zespołowi można by przypisać opracowanie jednego fragmentu/rozdziału książki.

<sup>38</sup> J.B. Bednarek, D. Gostyński: *Współgranie, czyli poetyka ekobestsellera...*, s. 204—205.

<sup>39</sup> P. Wohlleben: *Sekretne życie drzew...*, s. 13—14.

przedstawianych faktów to w moim odczuciu zalety książki Wohllebena, które sprawiają, że — mimo jej wad — warto ją wykorzystać w pracy podczas lekcji języka polskiego, szczególnie z uczniami klas młodszych.

Z uczniami starszymi lepiej w ramach edukacji ekologicznej na lekcjach języka polskiego sięgnąć po pozycję lekturową obrazującą większą niezależność świata natury od człowieka. Dobrym wyborem może być książka poetki i botaniczki Urszuli Zajączkowskiej *Patyki, badyle*<sup>40</sup>. Autorka w typowym dla siebie artystycznym stylu opisuje zależności i zjawiska, które mają miejsce w świecie natury<sup>41</sup>. Pokazuje też, jak bardzo język jest przesiąknięty antropocentryczną wizją świata. Na przykład wykorzystuje słowo „bałagan” do opisu pierwotnego i pożądanego stanu rzeczy w lesie<sup>42</sup>, a przecież nieporządkiem, chaosem człowiek nazywa to, co zaburza jego harmonijne funkcjonowanie w świecie. Charakter tego określenia zmienia się z negatywnego (dla człowieka) w pozytywny (dla natury). Proza Zajączkowskiej mogłaby być więc dla uczniów impulsem do uświadomienia sobie, że las świetnie poradzi sobie bez człowieka. Podczas omawiania tej książki warto też zaznaczyć, że żyjemy w świecie zależności<sup>43</sup>, a więc organizmy zawsze w jakimś stopniu na siebie oddziałują, ważne, żeby oddziaływanie to odbywało się w poszanowaniu wartości i dóbr obu stron.

Miałam okazję przetestować część moich pomysłów dydaktycznych w praktyce podczas warsztatów czy lekcji pokazowych z uczniami szkół podstawowych. Młodzi ludzie chętnie podejmowali proponowany przeze mnie temat. Na przykład po analizie fragmentów reportażu włączali się w dyskusję, której owocem — były prezentowane w postaci mapy myśli — pomysły na konkretne działania powstrzymujące zmiany klimatu. Propozycje uczniów były często nieszablone i zaskakujące. Ich oryginalne myślenie, a także podawanie precyzyjnych sposobów walki o przyszłość Ziemi utwierdziły mnie w przekonaniu, że młodzież potrzebuje takich tematów na lekcjach języka polskiego, a fakt, że to oni zainicjowali strajk klimatyczny, nie jest przypadkowy. Może nadszedł czas, byśmy oddali głos młodym i pozwolili im po prostu działać?

<sup>40</sup> U. Zajączkowska: *Patyki, badyle*. Wydawnictwo Marginesy, Warszawa 2019.

<sup>41</sup> Zob. także: J. Sobolewska: *Recenzja książki: Urszula Zajączkowska „Patyki, badyle”*. *Szkola patrzy*. Polityka, 25.06.2020. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/ksiazki/1797650,1,recenzja-ksiazki-urszula-zajaczkowska-patyki-badyle.read> [dostęp: 19.01.2021].

<sup>42</sup> U. Zajączkowska: *Patyki, badyle...*, s. 143—146.

<sup>43</sup> To naczelną zasadą ekologii. Por. K. Hatley: *A Neo-Humanist Model of Education*. „New Renaissance” 1993, vol. 4/1, s. 10—13 — podaje za: P. Skubała: *Żyjemy w świecie zależności*. „Aura” 2015, nr 2, s. 30—31.

## Literatura jako pretekst do rozważań o zmianach klimatu w kontekście moralnym i społecznym

Na lekcjach języka polskiego przy okazji proekologicznych zajęć można pokusić się o poszerzenie problematyki o konteksty etyczne. Pretekstem do tego może być wypowiedź reportażysty Filipa Springera. Stwierdził on, że pandemia COVID-19 to pierwsza taka sytuacja we współczesności, gdy zaprzestano bezsensownych podróży międzykontynentalnych, na przykład takich, podczas których człowiek przemierzał setki tysięcy kilometrów, żeby dotrzeć na, ostatecznie zwieńczoną fiaskiem, rozmowę kwalifikacyjną<sup>44</sup>. Innym kontekstem rozważań moralnych wokół środowiska może być jeden z najnowszych esejów Olgi Tokarczuk, w którym zauważa ona, że na mapie świata nie ma już praktycznie żadnych „białych plam” — człowiek dotarł do każdego zakątka Ziemi, jest w stanie go zbadać, zawładnąć nim<sup>45</sup>. Cywilizacja ludzka nie pozostawia naturze miejsc, w których mogłaby ona funkcjonować całkowicie autonomicznie. Można powołać się na te wypowiedzi i podjąć z uczniami dyskusję nad tym, czy możemy jednoznacznie sklasyfikować jako dobre lub złe dalekie podróże w dzikie obszary, naruszanie spokoju fauny i flory, zaburzanie panujących w świecie przyrody zwyczajów.

Warto również zwracać uwagę na to, żeby „klimatyczne lekcje” w swej końcowej formule miały optymistyczny wydźwięk. Straszanie uczniów zagładą świata, obarczanie ich winą za panujący kryzys klimatyczny nie skłoni ich do refleksji nad problemami środowiska naturalnego. Owszem, świadomość niebezpieczeństwa jest kluczowa, ale o wiele lepiej wykorzystać ją w celu zmotywowania uczniów do działania. Ewa Bińczyk jako alternatywę dla mało optymistycznego myślenia o klimacie proponuje kategorię „ekowerwy”<sup>46</sup>. Badaczka jako jedno z jej znaczeń podaje „zdecydowany bojkot marazmu antropocenu”<sup>47</sup>. Wprawdzie Bińczyk stosuje tę kategorię w odniesieniu do strefy gospodarczej, ale myślę, że przywołanie „ekowerwy” w celu wzbudzenia motywacji młodego pokolenia do pomocy Ziemi jest jak najbardziej słuszne.

<sup>44</sup> *Literatura w walce z kryzysem ekologicznym. Filip Springer, Julia Fiedorczuk i Magdalena Kicińska w rozmowie o Szkole Ekopoetyki, roli literatury w walce z kryzysem ekologicznym i o tym, co musimy zrobić, żeby naprawić świat.* [https://www.facebook.com/watch/live/?v=392520528409249&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=392520528409249&ref=watch_permalink) [dostęp: 11.01.2021].

<sup>45</sup> O. Tokarczuk: *Człowiek na krańcach świata*. „Polityka” 2020, nr 40, s. 26. Zob. także: Eadem: *Czuły narrator*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020.

<sup>46</sup> E. Bińczyk: *Ludzkości oplaca się przetrwanie*. „Polityka” 2020, nr 43, s. 28—31.

<sup>47</sup> Ibidem.

## Bliskość natury a wychowanie

W kontekście świadomości ekologicznej uczniów chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden niepokojący aspekt współczesności. Wychowanie i edukacja nowych pokoleń coraz rzadziej odbywają się w otoczeniu przyrody, co bezpośrednio odbija się na zdrowiu fizycznym i psychicznym młodych ludzi (bada się już nawet zespół deficytu natury)<sup>48</sup>. Funkcjonowanie w aglomeracjach miejskich i wszechobecny pośpiech sprawiają, że na łonie natury spędzamy czas okazjonalnie. Coraz częściej dostrzegamy potrzebę powrotu do życia w zgodzie z naturą i jej rytmem.

Uważam, że zaprezentowane przeze mnie pomysły na lekcje języka ojczystego z elementami ekologii i ekokrytyki mogłyby być realizowane w terenie. Lekcje wycieczkowe, na których uczniowie mogliby na własnej skórze przekonać się o sile natury, dostrzec jej piękno, wpływ na swoje samopoczucie, byłyby żywym laboratorium doświadczeń. Przeżycie towarzyszące odpowiedniemu kontaktowi dzieci z przyrodą może przyczynić się do lepszego przekazu wiedzy i jej urzeczywistnienia w umysłach uczniów.

\*\*\*

Na zakończenie chciałabym powrócić do słów prowokacyjnie umieszczonych w tytule tego artykułu: „Im dalej w las, tym więcej drzew”. Odczytanie przysłowia w kontekście poczynionych refleksji pokazuje, że samo dostrzeżenie kwestii zmian klimatycznych jest właściwie wierzchołkiem góry lodowej. Głębsza refleksja nad problematyką środowiska naturalnego odkrywa coraz to nowe trudności, z którymi musi zmierzyć się ludzkość. Dosłowne rozumienie przysłowia umożliwia dostrzeżenie, jak język koresponduje (lub nie) z rzeczywistością. Czy za parę lat młodzież będzie w stanie zrozumieć te słowa? Co się stanie, jeśli w wyniku naszych działań lasy przestaną być utożsamiane z miejscami pełnymi drzew i innych roślin, nad którymi opiekę sprawuje tylko Matka Natura? Jeśli do tego dopuścimy, nawet język, jaki znamy i jakiego używamy teraz, będzie musiał ulec przeobrażeniu. Pozostaje zadać retoryczne, wydaje się, pytanie: czy ta niezzysta gra, którą toczymy ze środowiskiem naturalnym, jest warta świeczki?

Wprowadzanie na lekcje języka polskiego problematyki związanej ze zmianami klimatycznymi i uwrażliwianie uczniów na naturę to działania słuszne i potrzebne. Wyzwanie, jakie kryzys ekologiczny przynosi ludzkości, musi znaleźć swoje odzwierciedlenie w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej.

<sup>48</sup> Por. R. Louv: *Ostatnie dziecko lasu*. Mamania, Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa 2016, s. 54–55.

Nowe odczytania kanonicznych lektur czy analiza współczesnych reportaży pozwalają na rozpatrywanie tego problemu w różnych kontekstach: moralnym, gospodarczym, społecznym lub politycznym. Wierzę, że z odpowiednim wsparciem ze strony nauczyciela uczniowie po takich zajęciach będą wiedzieli, jakie działania (na miarę swoich możliwości) mogą podjąć, aby pomóc światu w zwalczaniu kryzysu środowiskowego, a także staną się aktywnymi uczestnikami dyskursu klimatycznego.

## Bibliografia

- Adamski P.: *Czym jest bioróżnorodność i jej ekologiczne uwarunkowania*. Pobrano z: [https://rcin.org.pl/Content/79386/KR038\\_97877\\_r2007\\_IntegOP-Adamski-45-49.pdf](https://rcin.org.pl/Content/79386/KR038_97877_r2007_IntegOP-Adamski-45-49.pdf) [19.01.2021].
- Andersen H.Ch.: *Choinka*. Tłum. Ć. Niewiadomska. <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/choinka.html> [dostęp: 11.01.2021].
- Bellon M.: *Pożary w Australii. Aplikacje pomagają walczyć z żywiołem, a laser ratować koale*. Business Insider. Polska, 24.01.2020. <https://businessinsider.com.pl/technologie/nowe-technologie/pozary-w-australii-jakie-technologie-pomagaja-strazakom-i-weterynarzom/0gc3qhd> [dostęp: 16.01.2021].
- Bińczyk E.: *Ludzkości oplaca się przetrwanie*. „Polityka” 2020, nr 43, s. 28—31.
- Bińczyk E., Robiński A.: *Planeta własnego wyrobu*. [Wywiad z Ewą Bińczyk]. Tygodnik Powszechny, 15.10.2018. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/planeta-wlasnego-wyrobu-155755> [dostęp: 16.07.2021].
- Buell L.: *The environmental imagination: Thoreau, nature writing and the formation of American culture*. Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1995.
- Domańska E.: *Humanistyka ekologiczna*. „Teksty Drugie” 2013, nr 1/2, s. 13—32.
- Ernman B. et al.: *Sceny z życia rodzinnego. Strajk klimatyczny Grety*. Z języka szwedzkiego przeł. K. Knockenhauer, W. Łygaś. Przemówienia Grety z języka angielskiego przeł. A. Siewior-Kuś. Post Factum Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice 2019.
- Gostyński D.: *Natura jako mit*. „Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza. W: P. Czapliński, J.B. Bednarek, D. Gostyński: *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*. Wydawnictwo Rys, Poznań 2017, s. 132—148.
- Konczal A.A.: *Antropologia lasu. Leśnicy a percepcja i kształtowanie wizerunków przyrody w Polsce*. Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo—Wydawnictwo Naukowe UAM, Warszawa—Poznań 2017.
- Kozielecki M.: *Maciej Zaremba Bielawski — „Leśna Mafia”*. Zielonazmiana.pl, 28.12.2016. <http://www.zielonazmiana.pl/kultura/ksiazki/lesna-mafia/> [dostęp: 19.01.2021].
- Koziołek R.: *Wiele tytułów*. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2019.
- Literatura w walce z kryzysem ekologicznym*. Filip Springer, Julia Fiedorzuk i Magdalena Kicińska w rozmowie o Szkole Ekopoetyki, roli literatury w walce z kryzysem ekologicznym i o tym, co musimy zrobić, żeby naprawić świat. [https://www.facebook.com/watch/live/?v=392520528409249&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=392520528409249&ref=watch_permalink) [dostęp: 11.01.2021].
- Louv R.: *Ostatnie dziecko lasu*. Mamania, Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa 2016.
- Mickiewicz A.: *Pan Tadeusz*. Oprac. B. Włodarczyk. Wydawnictwo GREG, Kraków 2011.



- Nycz R.: *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*. „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 18—40. <https://doi.org/10.18318/td.2017.1.2>.
- O *Jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*. Red. P. Czaplinski, J.B. Bednarek, D. Gostyński. Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2019.
- Ochwat M.: *Edukacja polonistyczna w obliczu kryzysu klimatycznego — analizy i rekomendacje dydaktyczne*. „Annales N — Educatio Nova” 2020, nr 5, s. 185—204. <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>.
- Ochwat M.: *Klimat — konflikty — migracje. Scenariusze przyszłości*. „Postscriptum Polonistyczne” 2019, nr 2 (24), s. 51—71. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2019.24.04](https://doi.org/10.31261/PS_P.2019.24.04).
- Ochwat M.: *Reportaż w świecie szkoły*. W: *Literatura polska w świecie*. T. 7: *Reportaż w świecie — światowość reportażu*. Red. K. Frukacz. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 280—294.
- Ochwat M.: *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*. „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 31—51. <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>.
- Ogłóza E.: *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 255.
- Robiński A.: *Zmierzch epoki człowieka*. „Tygodnik Powszechny”, 2019, nr 4 (12), s. 8—10.
- Sajdak-Michnowska E.: *O potrzebie etyki ekologicznej*. W: *Człowiek i środowisko, humanistyka i ekologia. Prace I Olsztyńskiego Sympozjum Ekologicznego, Olsztyn 5—6 maja 1994 roku*. Red. J. Dębowski. WSP, Olsztyn 1995, s.104.
- Skubała P.: *Żyjemy w świecie zależności*. „Aura” 2015, nr 2, s. 30—31. <https://doi.org/10.15199/2.2015.2.8>.
- Sobolewska J.: *Recenzja książki: Urszula Zajączkowska, „Patyki, badyle”*. *Szkola patrzenia*. Polityka, 25.06.2019. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/ksiazki/1797650,1,recenzja-ksiazki-urszula-zajaczkowska-patyki-badyle.read> [dostęp: 19.01.2021].
- Stawikowska E.: *Amazonia umiera też przez nas. Ale i my coraz boleśniej odczuwamy jej wymieranie*. Newsweek, 24.08.2019. <https://www.newsweek.pl/swiat/pozar-lasow-amazonskich-wplywa-na-klimat-na-calej-planecie/24jw8hl> [dostęp: 16.01.2021].
- Świat do radykalnej zmiany — rozmowa z dr hab. Ewą Bińczyk. Rozmawia Szymon Majewski. „Nowy Obywatel” 2019, nr 30 (81), s. 30—41.
- Świetlicki M.: *Pora śmierci choinek*. <https://polska-poezja.com/marcin-swietlicki/pora-smierci-choinek/> [dostęp: 18.01.2021].
- „Teksty Drugie” 2018, nr 2: *Ekokrytyka*.
- Tokarczuk O.: *Człowiek na krańcach świata*. „Polityka” 2020, nr 40, s. 24—30.
- Tokarczuk O.: *Czuły narrator*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2020.
- „Tygodnik Powszechny” [wydanie specjalne] 2019, nr 4 (12): *Halo, tu Ziemia*.
- Weiner J.: *Po co nam puszcze*. „Tygodnik Powszechny” 2019, nr 4, s. 57—59.
- Wohlleben P.: *Sekretne życie drzew*. Tłum. E. Kochanowska. Otwarte, Kraków 2016.
- Wolny-Zmorzyński K.: *Reportaż — jak go napisać? Poradnik dla słuchaczy studiów dziennikarskich*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.
- Zajączkowska U.: *Patyki, badyle*. Wydawnictwo Marginesy, Warszawa 2019.
- Zaremba Bielański M.: *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*. Przeł. M. Wasilewska-Chmura. Wstęp A. Wajrak. Posłowie T. Lindgren. Agora SA, Warszawa 2014.
- Zawada-Starenga A.: *Artyzm opisów przyrody w „Panu Tadeuszu” A. Mickiewicza*. Pobrano z: [http://www.natura2000.mircze.pl/asp/pliki/ikony/anna\\_zawadzka-starenga\\_pdf.pdf](http://www.natura2000.mircze.pl/asp/pliki/ikony/anna_zawadzka-starenga_pdf.pdf) [13.04.2021].



KATARZYNA SKOCZEK

 [orcid.org/0000-0003-3143-9190](https://orcid.org/0000-0003-3143-9190)

Niepubliczna Szkoła Podstawowa im. Alberta Einsteina w Wilanowie

## Literackie patrzenie rękami Młodzi bohaterowie literaccy z niepełnosprawnościami — zaproszenie do dialogu

Looking with hands in literature

An invitation to a dialogue with young disabled protagonists

**Abstract:** In her article, Katarzyna Skoczek is concerned with disabled protagonists in literature for children and young adults. She makes a case for the value of class discussions about literary works which feature disabled protagonists, and of addressing in this way the topic of otherness, for such lessons will convince students that different does not mean worse. She recommends two books for Polish language lessons in primary school: *O Kamilu, który patrzy rękami* [*About Kamil, Who Looks with His Hands*] by Tomasz Małkowski and *Wyspa mojej siostry* [*My Sister's Island*] by Katarzyna Ryrych. The protagonist of the former has a sensory, and of the latter — an intellectual disability. Skoczek argues that it is important to discuss different types of disability, for each person is different and has a different type of sensitivity. Yet differences do not justify discrimination.

**Key words:** disability, Polish literature, otherness, tolerance

## Wprowadzenie

Zadaniem edukacji polonistycznej, oprócz doskonalenia kluczowych umiejętności, jest rozwijanie wrażliwości społecznej, między innymi uczulanie na problemy innych ludzi. W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla

szkół podstawowych w obrębie kształcenia literackiego i kulturowego wskazano: „Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka, i kierowania się tymi wartościami”<sup>1</sup>.

Z kolei w ramach kształcenia językowego wymieniono między innymi:

1. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowanie językowe.
2. Kształcenie umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisanie) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się<sup>2</sup>.

Ponadto w obszarze samokształcenia wyodrębniono:

1. Rozwijanie szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.
2. Rozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania<sup>3</sup>.

Młodych ludzi z pewnością warto edukować w zakresie funkcjonowania osób z niepełnosprawnością/niepełnosprawnościami. Według definicji przyjętej przez Światową Organizację Zdrowia, niepełnosprawność to: „Ograniczenie lub brak zdolności do wykonywania czynności w sposób lub w zakresie uważanym za normalny dla człowieka, wynikające z uszkodzenia i upośledzenia funkcji organizmu”<sup>4</sup>.

Za osoby z niepełnosprawnością uważa się zatem ludzi, którzy nie są w stanie samodzielnie prowadzić normalnego życia indywidualnego i społecznego w związku z wrodzonym lub nabytym upośledzeniem fizycznej lub psychicznej sprawności<sup>5</sup>.

Jak czytamy na oficjalnej stronie WHO, niepełnosprawność jest integralną częścią ludzkiej natury. Prawie każdy człowiek w pewnym momencie swoje-

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Załącznik nr 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Pobrano z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [2.01.2021].

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> *World Report of Disability*. World Health Organization, The World Bank. 2011. Pobrano z: [https://disabilityinclusion.msf.org/assets/files/WorldReport\\_eng.pdf](https://disabilityinclusion.msf.org/assets/files/WorldReport_eng.pdf) [2.01.2021], tłum. — K.S.

<sup>5</sup> Termin „osoba niepełnosprawna” może być jednak odbierany jako nacechowany negatywnie, stygmatyzujący. Często stosuje się zatem określenie „osoba z niepełnosprawnością”, które zastępuje wiele dotychczas powszechnie używanych pojęć, takich jak: „ułomność”, „upośledzenie”, „niepełność”.

go życia doświadcza czasowego lub trwałego uszczerbku na zdrowiu. Ponad miliard ludzi, a zatem aż około 15% światowej populacji, żyje z pewną formą niepełnosprawności, a odsetek ten stale rośnie<sup>6</sup>.

Stosunek do osób z niepełnosprawnością/niepełnosprawnościami zmieniał się na przestrzeni wieków. W starożytności osoby takie były traktowane okrutnie, w czasach chrześcijańskich z troskliwością otaczane opieką, w średniowieczu natomiast postrzegane w kategoriach odmieńców. Ludzie z niepełnosprawnościami jako odmienni bywali prześladowani (głównie w latach trzydziestych XX wieku). Współcześnie coraz częściej głosi się hasła wsparcia i tolerancji dla osób z niepełnosprawnościami, choć nie wyklucza to niezrozumienia tych osób czy braku odpowiedniego wsparcia dla nich. Obserwujemy sporą różnorodność postaw wobec niepełnosprawności — obok empatii wobec osób z niepełnosprawnościami oraz dążenia do niesienia im pomocy w funkcjonowaniu społecznym widoczne są postawy niezrozumienia istoty niepełnosprawności<sup>7</sup>. Z pewnością jednak coraz częściej eksplorowana jest tematyka związana z niepełnosprawnością. Rozwijane są także studia nad niepełnosprawnością (*disability studies*) poświęcone opisowi oraz wyjaśnianiu niepełnosprawności w jej kulturowej i historycznej zmienności i różnorodności. Początki takich studiów można kojarzyć z działalnością brytyjskich niepełnosprawnych aktywistów i naukowców, którzy w latach siedemdziesiątych XX wieku zajmowali się problematyką rzecznictwa i praw obywatelskich osób niepełnosprawnych. Z popularyzacją i wzrostem znaczenia studiów nad niepełnosprawnością mamy jednak do czynienia w ostatnim ćwierćwieczu<sup>8</sup>.

Dyskusje na temat niepełnosprawności podejmowane są coraz częściej. Tę tendencję należy wspierać, a można to robić, podejmując tematykę niepełnosprawności na lekcjach języka polskiego. Niestety bohaterami tylko dwóch z proponowanych w obrębie pięciu lat edukacji lektur dla uczniów klas IV—VIII szkoły podstawowej są osoby z niepełnosprawnością. W cyklu nauczania w klasach IV—VI taką lekturą jest *Katarynka* Bolesława Prusa<sup>9</sup>. Nowela, mimo

<sup>6</sup> *Disability*. World Health Organization. [https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1) [dostęp: 4.01.2021].

<sup>7</sup> Zob. A. Fidowicz: *Językowy obraz osób niepełnosprawnych wśród uczniów klas VI szkoły podstawowej*. „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 2. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/3677> [dostęp: 4.01.2021].

<sup>8</sup> Zob. M. Wlazło: *Interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością — sprzymierzeniec czy wróg pedagogiki specjalnej?* „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2016, nr 23/2, s. 65—74. Pobrano z: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy\\_Edukacji\\_Rehabilitacji\\_i\\_Socjalizacji\\_Osob\\_Niepelnosprawnych/Problemy\\_Edukacji\\_Rehabilitacji\\_i\\_Socjalizacji\\_Osob\\_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2/Problemy\\_Edukacji\\_Rehabilitacji\\_i\\_Socjalizacji\\_Osob\\_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2-s65-74/Problemy\\_Edukacji\\_Rehabilitacji\\_i\\_Socjalizacji\\_Osob\\_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2-s65-74.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2-s65-74/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2-s65-74.pdf) [7.08.2021].

<sup>9</sup> B. Prus: *Katarynka*. <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/katarynka.html> [dostęp: 4.01.2021].

iż utwór powstał ponad 100 lat temu, stanowi doskonały pretekst między innymi do podjęcia tematu niepełnosprawności oraz różnych jej aspektów. Wraz z bohaterką utworu — niewidomą dziewczynką — uczniowie mogą poznawać świat, który postrzega ona za pomocą dostępnych jej zmysłów — świat widziany nie tylko oczyma<sup>10</sup>. W starszych klasach szkoły podstawowej proponuje się uczniom lekturę *Opowieści wigilijnej* Karola Dickensa. Bohater tego opowiadania — niepełnosprawny Tim Cratchit — nie jest jednak postacią pierwszoplanową. Tim, syn Roberta, pracownika kantoru należącego do głównego bohatera Ebenezera Scrooge'a, pomimo że choruje na krzywicę, jest przedstawiony jako niezwykle pogodne, pełne życzliwości i empatyczne dziecko<sup>11</sup>.

W przytoczonych utworach, zwykle — jak wynika z moich dotychczasowych doświadczeń — chętnie czytanych przez uczniów (zainteresowaniem cieszy się zwłaszcza opowiadanie Dickensa, zazwyczaj omawiane przed świętami Bożego Narodzenia), można zidentyfikować dwa problemy, które zasługują na dopełnienie przez nauczyciela współczesnymi tekstami. Bohaterowie obu utworów to postaci mocno niewspółczesne, z którymi uczniom trudno się identyfikować pod jakimkolwiek względem. Wzorowe zachowanie — zarówno niewidomej dziewczynki, która nie sprawia niemal żadnych problemów wychowawczych i którą rozwesela jedynie muzyka katarynki, jak i kulejącego chłopca, który zdaje się wręcz idealnym dzieckiem — jest dla ucznia niezrozumiałe, trudno mu sobie wyobrazić takie osoby w swoim najbliższym otoczeniu. Z samych tekstów uczeń nie dowiaduje się zbyt wiele o przemyśleniach, odczuciach, emocjach, a także codziennych problemach dzieci z niepełnosprawnościami. Z pewnością warto omawianie lektur wzbogacić wskazanymi w podstawie programowej pozycjami ze współczesnej literatury dziecięcej i młodzieżowej, w których bohaterowie z niepełnosprawnościami ukazywani są w różnych codziennych sytuacjach — w tekstach z dbałością o detale opisano przeżycia, reakcje dzieci w sytuacjach nieobcych uczniom. Ponadto warto uwzględnić pozycje ukazujące bohaterów z niepełnosprawnością nie tylko sensoryczną i ruchową, lecz także intelektualną. Zwraca na to uwagę Alicja Fidowicz, autorka książki *Niepełnosprawność XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*:

Bez trudu można zaobserwować, że najczęściej reprezentowanym rodzajem niepełnosprawności, niezależnie od epoki historycznej, jest niepełnosprawność ruchowa. [...] Swój *novum* jest pisanie o autyzmie

<sup>10</sup> Zob. R. Koziołek: *Co gra Katarynka Prusa?* „Pamiętnik Literacki” 2009, z. 1, s. 49—70. [https://www.researchgate.net/profile/Ryszard\\_Koziolek/publication/298896814\\_WHAT\\_DOES\\_BARREL\\_ORGAN\\_BY\\_BOLESLAW\\_PRUS\\_PLAY/links/58cd5cb34585157b6dae63c1/WHAT-DOES-BARREL-ORGAN-BY-BOLESLAW-PRUS-PLAY.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ryszard_Koziolek/publication/298896814_WHAT_DOES_BARREL_ORGAN_BY_BOLESLAW_PRUS_PLAY/links/58cd5cb34585157b6dae63c1/WHAT-DOES-BARREL-ORGAN-BY-BOLESLAW-PRUS-PLAY.pdf) [dostęp: 4.01.2021].

<sup>11</sup> Ch. Dickens: *Opowieść wigilijna*. Tłum. C. Niewiadomska. Wydawnictwo Zielona Sowa, Warszawa 2016.

oraz przypadkach poważnej niepełnosprawności intelektualnej, związanej z konkretnymi schorzeniami, takimi jak zespół Downa<sup>12</sup>.

Warto się starać tak przedstawić uczniom postacie z niepełnosprawnościami, aby mieli oni okazję dostrzec, że osoby zdrowe od osób z niepełnosprawnościami różnią się tylko sposobem funkcjonowania.

## Czy można patrzeć rękami?

Wśród lektur uzupełniających dla uczniów klas IV warto wyróżnić książkę *O Kamilu, który patrzy rękami* Tomasza Małkowskiego<sup>13</sup>. Jak wspomina w jednym z wywiadów jej autor, jest ona między innymi wynikiem konsultacji z osobą niewidomą, która zgodziła się pokazać świat ze swojej perspektywy:

Pięcioletni Kamil jest niewidomy. Ale czy to powód, żeby się go bać, litować nad nim albo natrętnie o niego troszczyć? Stanowczo nie! On sam całkiem dobrze sobie radzi i jak każdy chłopiec miewa szalone pomysły i niezwykle przygody. Wspólnie ze starszą siostrą Zuzią świetnie się bawią, robią sobie psikusy, a kiedy trzeba — stają za sobą murem. Książka oswaja z nieznanym światem, w którym patrzy się rękami<sup>14</sup>.

Od pierwszych stron książki Małkowskiego uczniowie mają okazję śledzić sceny z życia energicznego, zawadiackiego chłopca, któremu, tak jak wszystkim dzieciom w jego wieku, zdarzają się potknięcia, który płata innym figle oraz miewa konflikty z rodzeństwem. Już na początku opowieści dowiadujemy się, że chłopiec jest niewidomy. Dla osoby, która widzi, pójście do łazienki z zawiązanymi oczami i umycie rąk bez potrącania sprzętów i odbijania się od ścian to nie lada wyzwanie. Zajęcia wprowadzające do tematu niepełnosprawności mogą polegać na chwilowym przeniesieniu się do świata bohatera książki Małkowskiego. W tym celu można skorzystać z propozycji zadań zamieszczonych w *Dużych sprawach w małych głowach* Agnieszki Kossowskiej. Oto kilka z nich:

Zawiążcie dziecku oczy szczelnie ciemną przepaską, podajcie mu sorter klocków i poproście, aby powrzucało klocki do właściwych otworów.

<sup>12</sup> A. Fidowicz: *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020, s. 289—291.

<sup>13</sup> T. Małkowski: *O Kamilu, który patrzy rękami*. Zilustrowała J. Rusinek. Wydawnictwo Adamada, Gdańsk 2019.

<sup>14</sup> Ibidem, blurb na okładce.

Wsadźcie do woreczka różne przedmioty. Poproście dziecko, aby rozpoznawało tylko dotykiem, co to jest.

Poproście dziecko, aby wyobraziło sobie, że jesteście osobami niewidomymi, i aby bardzo szczegółowo opisało wam dowolny obrazek. Wyjaśnienie: taka technika to audiodeskrypcja. Dzięki niej osoby niewidzące mogą zwiedzać galerie sztuki czy uczestniczyć w przedstawieniach teatralnych<sup>15</sup>.

Uczniom warto przypomnieć, że Kamilowi zawsze towarzyszą odczucia, które im towarzyszyły podczas ćwiczeń. Ale czy to znaczy, że jest on nieszczęśliwy? Zdecydowanie nie. Czy to znaczy, że mama traktuje chłopca wyjątkowo? Otóż nic z tego. Chłopiec jest odpowiedzialny między innymi za przygotowanie kolacji dla wszystkich członków rodziny. Jego siostra — jak to z siostrą bywa — robi mu psikusy: chowa maselniczkę, a na stole kładzie talerzyki z jedzeniem psa, Lupiego. Kamil wcale nie ma zamiaru pozostawać bierny, rozumie, co się dzieje, bo ma dobry słuch. Nie potrzebuje współczucia. Ot, takie porachunki między rodzeństwem.

Chłopiec nawiązuje też relacje z innymi dziećmi, bez niepełnosprawności. Otwarcie mówi o swoich trudnościach:

— Ślepy, sływaj! — krzyknął blondyn. — Blokujesz ruch.

Kamil zatrzymał się w połowie drogi.

— Nie mogę wchodzić szybciej — wyjaśnił. — Nic nie widzę.

— Zupełnie nic? — spytał piegus. — Nawet jeziora?

Kamil potrząsnął głową.

— W piłkę też nie grasz?

— Niby jak? Przecież jej nie widzę.

— Okej, mały — powiedział blondyn. — Nie stresuj się, zaczekamy<sup>16</sup>.

Opisana sytuacja doskonale odzwierciedla naturalne zaciekawienie dzieci osobą, która się od nich różni. Scena pokazuje, iż można wybrnąć nawet z niezręcznej sytuacji. Czasami nie wiemy, jak zwracać się do kogoś, kto zachowuje się inaczej niż my, kto różni się od nas. Niezręczna wypowiedź nie przekreśla relacji. Ważne, żeby stawiać pytania, być ciekawym i chcieć się dowiedzieć czegoś o drugim człowieku.

Chłopcy zapraszają Kamila do wspólnej gry w piłkę. Intuicyjnie komunikują się z nim za pomocą okrzyków, gdy piłka zbliża się w jego stronę. Nie litują się nad nim, tylko zapraszają go do zabawy, która może stanowić dla nich nowe, ciekawe doświadczenie.

<sup>15</sup> A. Kossowska: *Duże sprawy w małych głowach*. Grafika J. Ambroźewski et al. Wyd. 3. zm., rozszerz. Linia, Warszawa—Ożarów Mazowiecki 2018, s. 60—61.

<sup>16</sup> T. Małkowski: *O Kamilu, który patrzy rękami...*, s. 14—15.

Książka *O Kamilu, który patrzy rękami* może być zachętą do podjęcia klasowej dyskusji na temat różnorodności. Rozmowa z uczniami może się rozpocząć od prośby, aby zapisali oni swoje imiona na małych kolorowych karteczkach, a następnie przekazali je nauczycielowi. W kolejnym kroku można przeprowadzić losowanie tak, aby każdy z uczniów mógł pracować w parze, a przy tym niekoniecznie z osobą z najbliższego kręgu towarzyskiego. Zadaniem osób w parach może być znalezienie minimum trzech podobieństw pomiędzy sobą. W ciągu piętnastu minut uczniowie mogą zadawać sobie pytania i zapisywać, co ich łączy. Następnie każda z par powinna zaprezentować efekty pracy. Należy pamiętać, aby wzmocnić pozytywnie każdą parę, a więc nie tylko te, które podczas pracy znalazły sporo podobieństw, lecz także te, których członkowie, pomimo wcześniejszych trudności komunikacyjnych, podjęli się realizacji zadania. Podsumowaniem efektów pracy w parach może być pogadanka. Warto uświadomić uczniom, że mimo iż w pary zostali dobrani losowo, udało im się dostrzec podobieństwa między sobą. Ponadto można zapytać, jak wyglądał proces poszukiwania informacji o koleżance/koleździe oraz czego nowego lub zaskakującego uczniowie dowiedzieli się o niej / o nim podczas wspólnej pracy. Warto również podkreślić, że sukces żadnej z par nie byłby możliwy, gdyby nie próba komunikacji, w tym wypadku podjęcie rozmowy (tymi słowami można zaakcentować jej poznawczy charakter).

Rozmowa okazuje się ważna także w życiu Kamila z przywołanego opowiadania. Czasem zdarza się, że również osoba dorosła nie potrafi się z chłopcem porozumieć, tak jak mężczyzna w zoo. Dziwi się on temu, że niewidomy przychodzi w takie miejsce, po bliższym poznaniu Kamila zmienia jednak zdanie na jego temat. W zoo Kamil zadaje siostrze pytania, a dzięki jej odpowiedziom zyskuje zastępcze oczy; z kolei czytelnicy uczą się, że nie warto sądzić po pozorach, należy dążyć do lepszego poznania drugiego człowieka.

Jak już wspomniałam, w podstawie programowej brakuje utworów przedstawiających dziecko z niepełnosprawnością, ale też wadami charakteru, które przecież ma każdy człowiek. Młodzi odbiorcy są prawdziwymi tropicielami niespójności. Potrafią bez ogródek powiedzieć, że trudno uwierzyć, iż człowiek tak idealny jak bohater literacki istnieje. Kamil nie jest idealny — istnieje i ma się dobrze. Tak dobrze, że gdy doskonale się bawi, wybija szybę, co ściąga na niego gniew mamy — ona zaś żąda od Kamila samodzielnego naprawienia spowodowanej szkody.

Przy okazji redagowania charakterystyki Kamila z książki Małkowskiego ciekawe może być ponowne szukanie przez uczniów podobieństw, tym razem podobieństw między nimi a głównym bohaterem. Nie wydaje się to trudnym zadaniem, gdyż chłopiec — jak każde dziecko — lubi się bawić, odnosi sukcesy, ponosi porażki oraz lubi próbować nowych rzeczy. Ponadto wspólnie z uczniami można zredagować *Poradnik poznawania*, ułatwiający komunikację z osobami, które z pozoru się od nas różnią. Polecam wyróżnienie w poradniku



dziesięciu punktów, a następnie ich treściowe i graficzne opracowanie — przygotowanie przez uczniów infografiki. Pracę należy odpowiednio wyeksponować — może ona zająć centralne miejsce w klasie oraz znaleźć się na stronie internetowej szkoły. Na podstawie własnego doświadczenia mogę stwierdzić, że danie uczniom możliwości wystąpienia w roli ekspertów i zaprezentowania efektów pracy nad poradnikiem innym klasom ma swoje zalety — skłania ich do szkolnej dyskusji na temat komunikacji z innymi.

Omawianie książki *Kamil, który patrzy rękami* daje okazję do poruszenia problemu niedostosowania lub niewystarczającego dostosowania miejsc użytku publicznego dla osób ze specjalnymi potrzebami. Dla Kamila szansą zwiedzenia muzeum jest możliwość dotykania eksponatów — na co dyrektor placówki się zgadza, pomimo oburzenia ochroniarza, który jest zbulwersowany widokiem chłopca dotykającego pupy aniołka, jednego z muzealnych obiektów. Warto wraz z dziećmi zastanowić się, jakiego typu usprawnienia mogłyby być lub są pomocne chociażby właśnie w muzeum. Można przeprowadzić dyskusję na temat tego, co zdaniem uczniów mogłoby usprawnić zwiedzanie niewidomym. Propozycje należy zapisać, a następnie wspólnie zabawić się w poszukiwaczy informacji: w kilkusobowych grupach uczniowie mogą wyszukać informacje na temat znajdujących się w konkretnych muzeach udogodnień dla osób niewidomych (ułatwieniem pracy może być podanie uczniom przez nauczyciela nazw takich muzeów). Zwieńczeniem projektu jest prezentacja prac, w których wypisane są usprawnienia znajdujące się we wspomnianych instytucjach. Następnie warto zajrzeć do notatki zawierającej uczniowskie propozycje usprawnień oraz przedyskutować kwestię tego, które z nich są stosowane, a których brakuje.

Atrakcyjnym dodatkiem do rozmowy o usprawnieniach dla osób z niepełnosprawnościami może być filmik, na przykład ten, którego bohaterem jest Igor Sikorski, polski paraolimpijczyk trenujący narciarstwo alpejskie. Mężczyzna jeździ na wózku, ma dobrą kondycję fizyczną. Mimo tego, że na stoku często nie ma on sobie równych, przemieszczanie się po stolicy stanowi dla niego, podobnie jak dla wielu osób z niepełnosprawnościami, nie lada wyzwanie. Mylne oznaczenia, brak wind i inne pułapki architektoniczne to tylko część z problemów, o których warto wspomnieć uczniom<sup>17</sup>.

Materiał filmowy o paraolimpijczyku i omawianą lekturę łączy również inne zagadnienie, a mianowicie kwestia stereotypizacji osób z niepełnosprawnościami. Kamil ma lepszy słuch niż reszta rodziny, ale nie ma słuchu muzycznego. Rodzice na początku myślą inaczej, w końcu jednak sami orientują się, że u osoby niewidomej wyostrenie pozostałych zmysłów, w tym słuchu, nie musi oznaczać, że pisana jest jej kariera muzyczna. Bohater filmu z kolei mimo niepełnosprawności uprawia sport — jest zawodowym sportowcem i odnosi

---

<sup>17</sup> Igor Sikorski vs Filip Chajzer. YouTube, 14.03.2018. <https://www.youtube.com/watch?v=Aib3nWeNJz4> [dostęp: 10.05.2021].

sukcesy, nie oznacza to jednak, iż nie doświadczą żadnych trudności w życiu codziennym. Przy okazji rozmowy o stereotypizacji osób z niepełnosprawnościami można wraz z uczniami sporządzić mapę myśli — dotyczącą tego, czym jest stereotyp — oraz tabelkę ilustrującą, czym charakteryzują się stereotypy niepełnosprawnego oraz sportowca-herosa. Odpowiadając na pytania nauczyciela, uczniowie mogą korzystać z wiedzy zaczerpniętej z przedstawionych tekstów kultury oraz własnych doświadczeń. Następnie można zapytać uczniów, czy bohater materiału filmowego jednoznacznie wpasowuje się w któryś ze stereotypów. Wspólne analizy można rozwinąć — na przykład można zaprosić na lekcję innego sportowca z niepełnosprawnością. Uczniowie będą mieli okazję do bliższego poznania osoby z niepełnosprawnością, mającej, podobnie jak oni, pasję, zainteresowania, marzenia i plany, ale także borykającej się z trudnościami i przeszkodami, starającej się im zaradzić.

## Na wyspie Pippi

Niepełnosprawność to bardzo szeroka kategoria, w której mieści się również upośledzenie intelektualne. Warto uczniom zaproponować poznanie bohatera z niepełnosprawnością intelektualną. Może nim być Pippi z książki *Wyspa mojej siostry* Katarzyny Ryrych<sup>18</sup>. Lekturę polecam do pracy z uczniami klas V—VIII. W utworze nie poznajemy prawdziwego imienia dziewczynki, a to, które nadano tej postaci, jak łatwo się domyślić, nawiązuje do imienia bohaterki utworu Astrid Lindgren. Ze swoją młodszą — starszą siostrą zapoznaje nas Marysia. Pippi urodziła się z zespołem Downa, dlatego świat widziany jej oczami wygląda nieco inaczej niż świat Marysi, nosi miano wyspy. Można uznać, że każdy z nas jest jak gdyby osobną wyspą, na którą czasem ciężko się dostać, choć warto to zrobić. Marysia mówi:

Nie wiem, jak o tym opowiedzieć, żeby wszyscy, którzy boją się przybijając do brzegów nieznanymi wysp, uwierzyli, że nie ma na nich ludożerców, dzikusów ani potworów — tylko ludzie. Może trochę inni, ale zdolni do miłości, czułości, tęsknoty...<sup>19</sup>

Dziewczynki są niemal nierozłączne, a Pippi odznacza się niesamowitą żywiołowością. Życie bohaterki z niepełnosprawnością nie jest jednak różowe, a niebieskie — w jej ulubionym kolorze. W taktowny, ale bezpośredni sposób

<sup>18</sup> K. Ryrych: *Wyspa mojej siostry*. Wyd. 5., 4. w Wydawnictwie Literatura. Wydawnictwo Literatura, Łódź 2020.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 4—5.

przedstawiono również to, co przy pierwszym kontakcie z osobą z zespołem Downa czasem może wywołać obawę, tak jak miało to miejsce w jednej z książkowych sytuacji:

Pani przywitała się z Pippi, ale uśmiechała się trochę dziwnie, zupełnie jakby miała w ustach plasterki cytryny, a kiedy podała jej rękę, zaraz dyskretnie wytarła dłoń o spódnicę. To akurat wcale nie było dla mnie dziwne, bo Pippi cały czas miała spocone ręce, a kiedy miała zrobić coś bardzo ważnego, na jej bluzce pod pachami pojawiały się duże, mokre półksiężycy. Jeśli o mnie chodzi, to byłam przyzwyczajona do ostrego zapachu, jaki wtedy zaczynał unosić się wokół Pippi, ale rozumiałam, że innym ludziom może to przeszkadzać, więc usiadłyśmy w rzędzie pod oknem. Pippi zawsze lubiła wyglądać przez okno<sup>20</sup>.

Punktem wyjścia omówienia zagadnienia różnic w funkcjonowaniu osób zdrowych i tych z niepełnosprawnościami można uczynić przytoczony fragment książki, ponadto można przybliżyć treść rozdziału tej samej książki zatytułowanego *Lekcja języka obcego*. W rozdziale tym w domu dziewczynek pojawia się z wizytą koleżanka Marysi — Anka, która dopiero poznaje Pippi. Anka z zaciekawieniem słucha, w jaki sposób niepełnosprawna dziewczynka recytuje fragment inwokacji z *Pana Tadeusza*, jest do tego stopnia zauroczona usłyszanym „nowym językiem”, że podobnie deklamuje wyuczony fragment przed nauczycielką, co jednak kończy się niefortunnie — uwagą w dzienniku.

Po lekturze fragmentów *Wyspy mojej siostry* warto wspólnie z uczniami ustnie odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czym wyróżnia się sposób wypowiedzania Pippi? Czy można nazwać go wyjątkowym?
2. W jaki sposób Anka traktuje Pippi, a w jaki Pippi Ankę?
3. Czy Anka i Pippi są pod jakimiś względami do siebie podobne? Jeśli tak, to pod jakimi? Uzasadnij odpowiedź.

Ostatnie z proponowanych pytań może być punktem wyjścia dyskusji na temat tego, dlaczego osoby, które z pozoru bardzo się od nas różnią, często zyskują przy bliższym poznaniu. W drugim z proponowanych do lektury fragmentów Marysia stwierdza, że dopóki Anka nie zwróciła jej uwagi swoją recytacją oraz swoim pozytywnym nastawieniem do jej siostry, była dla niej jedną z koleżanek z klasy, która kłóci się z nauczycielami i nietypowo wygląda. Dopiero później dziewczynka dostrzegła, że Ankę wyróżnia kolczyk w nosie i sterczące na wszystkie strony czarne włosy.

W tym samym rozdziale książki Ryrych podjęta została inna ważna kwestia, tym razem natury językowej. Marysia wymieniła bowiem określenia,

<sup>20</sup> Ibidem, s. 14.

które padały pod adresem jej siostry: „A więc po pierwsze — Fizia-ma-hyzia. [...] Po drugie — down. Albo dałn, dałn, bo tak wymawiały to słowo dzieci z podwórka. Dałn, czyli głupek, mumin, półgłówek”<sup>21</sup>. Propozycją na odrębną jednostkę lekcyjną może być omówienie zasad kulturalnego zachowania wobec osób z niepełnosprawnościami. Próbę poruszenia tej kwestii warto poprzedzić pogadanką na temat powodów, dla których niektórzy ludzie w obraźliwy i prześmiewczy sposób zwracają się do osób z niepełnosprawnościami. Można wykorzystać duże kartki brystolu, na których uczniowie będą zapisywali kolejne propozycje powodów takiego zachowania.

Wprowadzeniem do tematu kulturalnego sposobu zachowywania się wobec osób z niepełnosprawnościami może być wspólna z uczniami lektura wskazówek United Spinal Association zawartych w opracowanym przez to stowarzyszenie poradniku. Oto kilka z szerzej omówionych tam rad:

Zanim pomożesz, zapytaj.  
Bądź taktowny, inicjując kontakt fizyczny.  
Pomyśl, zanim coś powiesz.  
Nie rób żadnych założeń.  
Reaguj uprzejmie na prośby osób niepełnosprawnych<sup>22</sup>.

Doskonałym uzupełnieniem rozmowy o kulturalnym zachowaniu będzie również informacja dotycząca tego, w jaki sposób należy, a w jaki nie należy zwracać się do osób z niepełnosprawnościami. Uczniom można zaprezentować kilka sugestii:

**STAWIAJ OSOBĘ NA PIERWSZYM MIEJSCU.** Mów „osoba niepełnosprawna”, a nie „niepełnosprawny”, „osoby niepełnosprawne”, a nie „niepełnosprawni”. Jeśli chodzi o konkretne formy niepełnosprawności, bezpiecznie jest mówić „osoba z zespołem Tourette’a” lub „osoba z porażeniem mózgowym”. Zdarza się jednak, że poszczególne osoby mają swoje własne preferencje, dlatego jeśli nie masz pewności, jakich słów używać — zapytaj.

[...]

Zamiast „przykuty do wózka inwalidzkiego” mów „osoba korzystająca z wózka”. Wózek umożliwia osobie niepełnosprawnej poruszanie się i pełne uczestnictwo w życiu społecznym, jest więc elementem wyzwalającym, a nie „przykuwającym”.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 44.

<sup>22</sup> J. Cohen: *Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych*. Ilustr. Y. Silver. Publikacja: United Spinal Association. Tłum. na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej Pełnomocnik Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych. Adaptacja: Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych. Pobrano z: [https://niepelnosprawni.sggw.pl/MPIPS\\_Savoir\\_vivre.pdf](https://niepelnosprawni.sggw.pl/MPIPS_Savoir_vivre.pdf) [10.05.2021], s. 6.

[...]

Rozmawiając z osobami niepełnosprawnymi, można swobodnie używać wyrażen idiomatycznych. Całkowicie dopuszczalne jest żegnanie się z osobą niewidomą słowami „dobrze było cię widzieć” albo „do zobaczenia”, gdyż niepełnosprawni sami często używają tego typu wyrażen<sup>23</sup>.

Po zapoznaniu się ze wskazówkami z poradnika warto zapytać uczniów, które z porad wydają im się przydatne i trafne. Kolejnym krokiem może być wspólne ułożenie i zapisanie kilku dodatkowych wskazówek zaproponowanych przez uczniów.

Ciekawym akcentem zajęć może być pokazanie twórczego zastosowania nazwy „zespół Downa” w tytule programu telewizyjnego o podróżach osób z zespołem Downa — ukazujące zarówno ich sukcesy, jak i porażki nie tylko podczas wypraw, lecz także w życiu codziennym. Moje doświadczenia dydaktyczne w zakresie omawiania tekstów kultury z motywem niepełnosprawności pokazują, że wspomniany program jest najczęściej wymieniany przez uczniów jako tekst kultury, w którym zetknęli się z bohaterami z niepełnosprawnością. Wspólne obejrzenie jednego z odcinków programu może być zachętą do ciekawej rozmowy z uczniami.

Nauczyciel może zaproponować uczniom, aby napisali przemówienie lub tekst argumentacyjny (rozprawkę) z wykorzystaniem swoich doświadczeń z kontaktów z osobami z niepełnosprawnością. Oto przykładowe polecenie: „Czy zgadzasz się z twierdzeniem, że inny nie znaczy gorszy? Napisz rozprawkę/przemówienie, w którym/której zajmiesz stanowisko w tej sprawie. W argumentacji odnieś się do lektury *Wyspy mojej siostry* Katarzyny Ryrych oraz innego wybranego tekstu kultury”. Ważnym elementem projektu jest prezentacja prac na forum klasy, a także stworzenie przestrzeni do dyskusji na temat przytoczonych w nich argumentów i przykładów. Korzyścią takiej formuły zajęć jest także wzajemna pomoc — uczniowie dają sobie wskazówki dotyczące zarówno warstwy merytorycznej, jak i formalnej przedstawianych prac.

## Zakończenie

Zamieszczone w tym artykule propozycje tekstów kultury i pracy z nimi na lekcjach języka polskiego są zachętą dla uczniów, ale i nauczycieli do wspólnego poznawania sposobów funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami i odbierania przez nie świata. Mimo iż osoby takie funkcjonują inaczej niż większość

---

<sup>23</sup> Ibidem, s. 8.

z ich otoczenia, nie znaczy to, że są nieszczęśliwe lub że nie stawia się im żadnych wymagań. Być może nieco częściej niż osoby zdrowe mierzą się z przeszkodami (na przykład technicznymi) oraz spotykają się z negatywnym przyjęciem, zwłaszcza przy pierwszym kontakcie. Osoby z niepełnosprawnościami mają, tak jak osoby pełnosprawne, pozytywne cechy, uzdolnienia, ale i wady. Nie są łagodniej oceniane, jak każdy potrzebują wokół siebie przyjaznych ludzi, dzięki którym mogą się rozwijać. Z pewnością warto tak edukować w zakresie niepełnosprawności, aby uczyć postrzegania osób z nią nie tylko przez pryzmat choroby — uczyć dostrzegania jednostkowości osób z niepełnosprawnościami, umożliwiać poznanie nowego, być może inspirującego, sposobu funkcjonowania człowieka. Warto również pokazywać, że kategoria niepełnosprawności jest rozległa i nie należy faworyzować żadnego z jej przejawów, tak jak nie warto postrzegać osób z niepełnosprawnościami ani jako ofiar, ani jako herosów.

Podczas dyskusji i wymiany opinii o kwestii niepełnosprawności warto zapewnić uczniom odpowiednią przestrzeń. Jako formę porządkującą rozmowę proponuję redagowaną wspólnie mapę myśli, wzbogaconą o odpowiednią infografikę (na prowadzonych przeze mnie lekcjach często to uczniowie inicjują pracę nad infografiką). Zachęcam również, by motywować uczniów do wyszukiwania, zbierania i przedstawiania informacji na temat niepełnosprawności w formie prezentacji multimedialnych. Możliwość dzielenia się opiniami i wiadomościami wydaje się dla uczniów szczególnie ważna i motywująca, zazwyczaj chętnie występują oni w roli ekspertów. Jak wspomniałam, pomocne i edukacyjnie ożywcze może być zaproszenie na lekcję osoby z określonym typem niepełnosprawności. Szczególnie interesującymi gośćmi wydają się osoby, które osiągnęły sukces w jakiejś dziedzinie, na przykład w sporcie. Warto zaprosić i takich gości, którzy mimo swojej niepełnosprawności znaleźli własny, niekoniecznie „widowiskowy”, sposób na funkcjonowanie w społeczeństwie. Wierzę w słuszność słów Alicji Fidowicz, autorki książki *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*:

Odpowiednio dobrana lektura dla najmłodszych pokoleń Polaków, pochodząca zarówno z literatury polskiej, jak i należąca do literatur obcych, może zwiększyć wrażliwość dziecięcego lub nastoletniego odbiorcy na potrzeby i sposób odczuwania niepełnosprawnego bohatera, a także na wewnętrzne zróżnicowanie szerokiej i niejednorodnej grupy, jaką są osoby niepełnosprawne. Oczywiście, trudno przewidzieć, w jaki sposób odbiór dzieła wpłynie na postrzeganie osoby z danym rodzajem niepełnosprawności w przypadku konkretnych spotkań dziecka z niepełnosprawnością w rzeczywistości<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> A. Fidowicz: *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*..., s. 304.

Fidowicz wspomina również, że szczególnie cenna jest możliwość wybrania przez nauczyciela lektury, która mogłaby sprowokować dyskusję nie tylko o samej niepełnosprawności, lecz także o działających w społeczeństwie mechanizmach, które są przyczyną stosowania nagannych praktyk wobec pewnych grup osób z niepełnosprawnościami. Z pewnością jednym z naszych — nauczycieli — zadań jest pokazywanie, że każda z poznawanych „wysp” ma zarówno słoneczną, jak i pochmurną stronę.

## Bibliografia

- Cohen J.: *Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych*. Ilustr. Y. Silver. Publikacja: United Spinal Association. Tłum. na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej Pełnomocnik Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych. Adaptacja: Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych. Pobrano z: [https://niepelnosprawni.sggw.pl/MPIPS\\_Savoir-vivre.pdf](https://niepelnosprawni.sggw.pl/MPIPS_Savoir-vivre.pdf) [10.05.2021].
- Dickens Ch.: *Opowieść wigilijna*. Tłum. C. Niewiadomska. Wydawnictwo Zielona Sowa, Warszawa 2016.
- Disability. World Health Organization. [https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1) [dostęp: 4.01.2021].
- Fidowicz A.: *Językowy obraz osób niepełnosprawnych wśród uczniów klas VI szkoły podstawowej*. „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 2. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/3677> [dostęp: 4.01.2021].
- Fidowicz A.: *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020.
- Igor Sikorski vs Filip Chajzer. YouTube, 14.03.2018. <https://www.youtube.com/watch?v=Aib3nWeNjz4> [dostęp: 10.05.2021].
- Kossowska A.: *Duże sprawy w małych głowach*. Grafika J. Ambrożewski et al. Wyd. 3. zm., rozszerz. Linia, Warszawa—Ożarów Mazowiecki 2018.
- Koziołek R.: *Co gra Katarynka Prusa?* „Pamiętnik Literacki” 2009, z. 1, s. 49—70. [https://www.researchgate.net/profile/Ryszard\\_Koziolek/publication/298896814\\_WHAT\\_DOES\\_BARREL\\_ORGAN\\_BY\\_BOLESŁAW\\_PRUS\\_PLAY/links/58cd5cb34585157b6dae63c1/WHAT-DOES-BARREL-ORGAN-BY-BOLESŁAW-PRUS-PLAY.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ryszard_Koziolek/publication/298896814_WHAT_DOES_BARREL_ORGAN_BY_BOLESŁAW_PRUS_PLAY/links/58cd5cb34585157b6dae63c1/WHAT-DOES-BARREL-ORGAN-BY-BOLESŁAW-PRUS-PLAY.pdf) [dostęp: 4.01.2021].
- Małkowski T.: *O Kamilu, który patrzy rękami*. Zilustrowała J. Rusinek. Wydawnictwo Adamada, Gdańsk 2019.
- Prus B.: *Katarynka*. <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/katarynka.html> [dostęp: 4.01.2021].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Załącznik nr 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Pobrano z: <https://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [2.01.2021].

- 
- Ryrych K.: *Wyspa mojej siostry*. Wyd. 5., 4. w Wydawnictwie Literatura. Wydawnictwo Literatura, Łódź 2020.
- Wlazło M.: *Interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością — sprzymierzeniec czy wróg pedagogiki specjalnej?* „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych” 2016, nr 23/2, s. 65—74. Pobrano z: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy\\_Edukacji\\_Rehabilitacji\\_i\\_Socjalizacji\\_Osob\\_Niepelnosprawnych/Problemy\\_Edukacji\\_Rehabilitacji\\_i\\_Socjalizacji\\_Osob\\_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2/Problemy\\_Edukacji\\_Rehabilitacji\\_i\\_Socjalizacji\\_Osob\\_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2-s65-74/Problemy\\_Edukacji\\_Rehabilitacji\\_i\\_Socjalizacji\\_Osob\\_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2-s65-74.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2-s65-74/Problemy_Edukacji_Rehabilitacji_i_Socjalizacji_Osob_Niepelnosprawnych-r2016-t23-n2-s65-74.pdf) [7.08.2021].
- World Report of Disability*. World Health Organization, The World Bank. 2011. Pobrano z: [https://disabilityinclusion.msf.org/assets/files/WorldReport\\_eng.pdf](https://disabilityinclusion.msf.org/assets/files/WorldReport_eng.pdf) [2.01.2021].






# EDUKACJA JĘZYKOWA





STANISLAV ŠTĚPÁNÍK

 [orcid.org/0000-0002-0600-0760](https://orcid.org/0000-0002-0600-0760)  
Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

## Związek między reformą założeń, procesu i rezultatów nauczania języka czeskiego<sup>1</sup>

### The relations between the reform of input, process, and results of Czech language teaching

**Abstract:** The paper deals with the key problem of creating the learning and teaching environment: the relation of the input, processes and output of instruction. In Czech language teaching, we observe that their separation results in problems, especially in the area of the processes and results of instruction. On the one hand, we see innovative educational policies and field didactic theories; on the other hand, we have educational practices that remain in traditional, rather rigid positions. All that collides with the requirements of standardized examinations, which have greater influence on educational practice than educational policies or curricula. All in all, for all innovations in education, cohesion between the input, processes and output is an absolute necessity.

**Key words:** innovations, educational policies, L1 didactics, Czech language, curriculum, teaching processes, standardized examinations.

---

<sup>1</sup> Pojęcia założeń, procesu i rezultatów nauczania języka czeskiego, użyte w opracowaniu, nawiązują do terminologii naukowej dydaktyki języka czeskiego. Zostały zastosowane w moim wykładzie habilitacyjnym zatytułowanym *Vztah vstupové, procesové a výstupové reformy ve výuce českého jazyka*, wygłoszonym na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze w dniu 18 czerwca 2020 roku. Wykład ten stanowi podstawę niniejszego opracowania. Serdecznie dziękuję Pani prof. dr hab. Bernadecie Niesporek-Szamburskiej za szlachetną pomoc w przygotowaniu polskojęzycznej wersji tego artykułu.

## Wprowadzenie — podstawowe pytania

Artykuł Tomáša Janíka *Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem*<sup>2</sup> [*Szkola na rondzie lub krążenie naokoło i dookoła*] zainspirował mnie do zastanowienia się nad związkiem między założeniami, procesem kształcenia i rezultatami w nauczaniu języka czeskiego. Trudną, skomplikowaną, a być może przełomową sytuację dobrze określa frazeologizm sięgający metaforycznie do sytuacji drogowej — „być na rozdrożu”. Tego właśnie sformułowania użył Janík w swoich rozważaniach, aby przedstawić „szkołę zmierzającą w kierunku rozdroża reform mającego charakter ronda”<sup>3</sup>. Autor celowo wybiera metaforę ronda, które zwiększa bezpieczeństwo ruchu, a jednocześnie umożliwia jeżdżenie w koło, gdy nie ma pewności, którą drogę wybrać. Uznaję, podobnie jak Janík, że istnieje potrzeba stworzenia w odniesieniu do nauczania języka czeskiego czegoś w rodzaju „mapy krajobrazu edukacyjnego”<sup>4</sup> — chodzi o to, by określić, które „ścieżki” prowadzą do „ronda” edukacji szkolnej, a którymi można rondo opuścić.

We wspomnianym artykule Janík odnosi swe rozważania do ustaleń pedagogiki ogólnej, z kolei ja chciałbym się skupić na poziomie dydaktyki przedmiotowej języka czeskiego na tle szerszego kontekstu pedagogicznego. Podobnie jak Janík rozważam trzy główne kwestie:

- założenia nauczania;
- proces nauczania;
- rezultaty reformowania procesu nauczania<sup>5</sup>.

Kwestia reform i innowacji ma bowiem dla edukacji kluczowe znaczenie. Dlatego pytania podstawowe w moich rozważaniach są następujące:

1. W jaki sposób myślę o innowacjach w nauczaniu języka czeskiego?
2. Czy w nauczaniu języka czeskiego stworzono systemowe warunki dla wprowadzanych innowacji?

---

<sup>2</sup> T. Janík: *Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem*. „Pedagogická orientace” 2015, č. 5, s. 727—732; w wersji rozszerzonej: Idem: *Škola na kruhovém objezdu aneb Když se to vezme kolem a kolem*. W: *Vzdělání a dnešek*. Red. M. Strouhal, S. Štech. Karolinum, Praha 2016, s. 163—178.

<sup>3</sup> T. Janík: *Škola na kruhovém objezdu...* (2015), s. 727. Wszystkie cytaty w przekładzie autora artykułu.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 728.

<sup>5</sup> W zakończeniu artykułu skomentuję czwartą kwestię, którą Janík nazywa „EDUout”.

## Metafora „ronda” w nauczaniu języka czeskiego

Z wielu źródeł wynika, że współcześnie nauczanie języka ojczystego — nie tylko w Republice Czeskiej i w Polsce, lecz także szerzej, w skali międzynarodowej — odbywa się w nowym kontekście. Poszczególne symptomy tego kontekstu to między innymi<sup>6</sup>:

1. Globalizacja, to jest integracja gospodarcza, społeczna i kulturowa.
2. Plurikulturalizm, który jest związany z migracją populacji i oznacza spotkanie i przenikanie się różnych kultur<sup>7</sup>.
3. Zmiany technologiczne i kulturowe, które zasadniczo wpływają na komunikację<sup>8</sup>. We współczesnej komunikacji obraz odgrywa kluczową rolę (mówimy o pokoleniu ekranów), komunikacja zmienia się z werbalnej na wizualną — potrzebne są więc nowe kompetencje, między innymi kompetencje wizualne. Dlatego na przykład w australijskiej podstawie programowej do czterech umiejętności komunikacyjnych: czytanie, pisanie, mówienie i słuchanie, dodano dwie kolejne: oglądanie (*viewing*) i tworzenie (*creating*)<sup>9</sup>. Następuje zwrot w kierunku mowy i jej ekspansja we wszystkich sferach komunikacji<sup>10</sup>, a także zmiana statusu komunikacji pisemnej i ustnej oraz związane z tym przeplatanie się różnych warstw językowych w tekstach pełniących rozmaite funkcje. Nauczanie języka ojczystego — w porównaniu z nauczaniem innych przedmiotów szkolnych — jest z tego powodu w sytuacji specyficznej: **zmienia się** nie tylko narzędzie, lecz także **sama materia nauczania**.
4. Rozwój językoznawstwa, względnie nauki o języku, a mianowicie przełom komunikacyjny i pragmatyczny, który nastąpił w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku i przyniósł nowe paradygmaty i perspektywy językowe, umożliwiające pojawienie się nowych dyscyplin

<sup>6</sup> Ostatnio w szerokiej perspektywie międzynarodowej por. *Rethinking L1 education in the global era. Understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times*. Eds. B. Green, P.O. Erixon. Springer, New York 2020.

<sup>7</sup> Świadomie nie stosuję terminu „wielokulturowość”, który często jest obciążony różnymi pobocznymi znaczeniami; terminu „plurikulturalizm” używam celowo i rozumiem go jako neutralny.

<sup>8</sup> Obszerne omówienie w: J. Nocoń: *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty — koncepcje — dylematy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2018; także: S. Štěpánik: *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Academia, Praha 2020.

<sup>9</sup> ACARA: *The Australian curriculum: English version 8.3*. Australian Government, Sydney 2016.

<sup>10</sup> Por. J. Hoffmannová et al.: *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Academia, Praha 2016; *Stylle współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013.

językowych, takich jak lingwistyka kognitywna, lingwistyka korpusowa, pragmatyka itp.

5. Rozwój nauk pedagogicznych upowszechniających — dążenie do nowej kultury nauczania i uczenia się, której głównym nurtem myślowym jest konstruktywizm dydaktyczny<sup>11</sup>.

## Założenia w nauczaniu języka czeskiego

Zasadnicze postulaty nauczania na poziomie założeń są formułowane w ramach polityki edukacyjnej państwa. Podstawowymi dokumentami oświatowymi w Republice Czeskiej są *Strategia polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej 2030+* (*Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+*; w skrócie: *Strategia 2030+*) oraz podstawy programowe dla poszczególnych etapów edukacji (system poszczególnych *Ramowych programów edukacyjnych*; w skrócie RPE — *Rámcový vzdělávací program*).

*Strategia 2030+* (a także obowiązująca przed nią *Strategia polityki edukacyjnej 2020*) wyznacza podstawowe cele i kierunki edukacji w Republice Czeskiej. Dokument był poddany stosunkowo intensywnej i wieloetapowej publicznej dyskusji, obudowano go licznymi komentarzami. *Strategia 2030+* została zatwierdzona w listopadzie 2020 roku (w tym artykule opieram się na wersji roboczej z 31 października 2019 roku). Główne cele *Strategii 2030+* to:

- „skoncentrowanie edukacji bardziej na nabywaniu kompetencji potrzebnych do aktywnego życia społecznego, zawodowego i osobistego” (SC1);
- „zmniejszanie nierówności edukacyjnych i zwiększanie równego dostępu do edukacji” (SC2).

Dwie z czterech strategicznych linii polityki edukacyjnej państwa to „zmiana treści i metod edukacji” (SL1) oraz „wspieranie nauczycieli, dyrektorów i innych pracowników oświaty” (SL2)<sup>12</sup>. Koncepcja państwa jest zatem nastawiona na reformowanie i ma na celu wdrażanie innowacji. Warto to wziąć pod uwagę w rewizji *Ramowych programów edukacyjnych*, podstawowego dokumentu programowego Republiki Czeskiej, który będzie kontynuacją *Strategii 2030+* i w istocie stanie się jednym z jej kluczowych narzędzi w praktyce edukacyjnej.

W zakresie nauczania języka i literatury czeskiej już obecna podstawa programowa umożliwi nauczycielom podejście komunikacyjne oraz dostosowanie do niego treści nauczania i sposobów ich prezentacji dydaktycznej. Poli-

<sup>11</sup> T. Janík: *Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení*. „Pedagogická orientace” 2013, č. 5, s. 634—663.

<sup>12</sup> Wszystko cytowane na stronie: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030> [dostęp: 5.06.2019].

tyka edukacyjna i podstawa programowa są więc teoretycznie zgodne z tezami współczesnej dydaktyki przedmiotowej języka czeskiego<sup>13</sup>. W weryfikacji podstawy programowej dla szkół podstawowych i średnich powinno się dodatkowo położyć nacisk na:

- integralne podejście do elementów przedmiotu (język, styl — komunikacja i edukacja literacka);
- ukierunkowanie nauczania na cele kognitywno-komunikacyjne<sup>14</sup>; oraz
- zastosowanie w nauczaniu zasad konstruktywistycznych<sup>15</sup>.

Jako członek grupy ekspertów, która działała w Narodowym Instytucie Edukacji (Národní ústav pro vzdělávání) i zajmowała się weryfikacją RPE (podstawy programowej) do połowy 2019 roku, kiedy to Ministerstwo Edukacji zawiesiło prace, mogę potwierdzić, że modyfikacja RPE skoncentrowana była bezsprzecznie na osiągnięciu wskazanych celów.

Podstawowymi zagadnieniami istotnymi w budowaniu warunków dla nauczania i uczenia się języka czeskiego — kwestiami, które rozwiązuje współczesna dydaktyka przedmiotowa, a które muszą zostać rozstrzygnięte również w nowej podstawie programowej — są:

- respektowanie związku między transformacją ontodydaktyczną i psychodydaktyczną, który wpływa na samą treść, ewentualnie na dobór treści i sposób jej przetwarzania dydaktycznego;
- osiągnięcie integralności w nauczaniu (*integrita výuky*)<sup>16</sup>, to jest zgodności wiedzy na temat dyscypliny przedmiotowej oraz podstaw teorii kształcenia i uczenia się języka ojczystego z perspektywą ucznia;

---

<sup>13</sup> Por. m.in. M. Čechová: *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*. Univerzita Karlova, Praha 1982; Eadem: *Vyučování slohu. (Úvod do teorie)*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1985; Eadem: *Komunikační a slohová výchova*. ISV, Praha 1998; M. Čechová, V. Styblík: *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. SPN, Praha 1998; E. Hájková: *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 2008; J. Svobodová: *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta, Ostrava 2003; K. Šebesta: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Karolinum, Praha 2005; S. Štěpáník: *Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka*. „Český jazyk a literatura” 2018/2019, č. 5, s. 214—223; Idem: *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací...*; Idem: *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka*. „Pedagogika” 2020, č. 1, s. 5—28. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1355>.

<sup>14</sup> Dla obu por. L. Liptáková et al.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Prešov 2011.

<sup>15</sup> Dla wszystkich trzech wymienionych akcentów por. S. Štěpáník et al.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Karolinum, Praha 2019.

<sup>16</sup> J. Slavík et al.: *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno 2017. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8569-2017>.



— osiągnięcie harmonii pomiędzy elementami, które decydują o jakości nauczania, to jest organizacją oraz zarządzaniem klasą, doбором celów i treści nauczania, rodzajami zadań edukacyjnych, a także wspierającym klimatem uczenia się<sup>17</sup>.

Wszystkie wymienione komponenty stanowią istotę nauczania języka czeskiego w szkole i uzasadniają postawienie pytania, jakiego nauczania języka czeskiego potrzebujemy. Od dawna wskazywano, że obszarem krytycznym jest nauczanie języka, a ściślej — nauczanie gramatyki. Aby kształtować środowisko nauczania i uczenia się (nie tylko) języka czeskiego, należy zatem rozstrzygnąć kwestie związane z pozycją i ze znaczeniem gramatyki w nauczaniu języka ojczystego oraz powiązaniem nauczania gramatyki z rozwojem umiejętności komunikacyjnych uczniów. Obydwa wymienione obszary stanowią przedmiot dydaktyki wielu języków ojczystych, nie tylko w czeskim środowisku językowym<sup>18</sup>, lecz także poza nim<sup>19</sup>. Przy rozwiązywaniu wskazanych kwestii proponuje się więc perspektywę porównawczą, czyli poszukiwanie punktów wspólnych w dydaktykach różnych języków — w naszym środo-

<sup>17</sup> T. Janík, V. Lokajíčková, T. Janko: *Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění*. „Orbis scholae” 2012, č. 3, s. 27—55. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.31>.

<sup>18</sup> Por. na przykład K. Bakuła: *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psycholingwistycznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997; V. Betáková, Ž. Tarcalová: *Didaktika materinského jazyka*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1981; V. Betáková, J. Jacko, K. Zelinová: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1984; A. Dyduchowa: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988; J. Kowalikowa, H. Synowiec: *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*. W: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*. Red. Z. Uryga, M. Sienko. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 48—56; E. Liptáková et al.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie...*; M. Nagajowa: *Nauka o języku dla nauki języka. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1994; J. Nocoń: *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku...*; J. Palenčárová, J. Kesselová, J. Kupcová: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo — Mladé letá, Bratislava 2003; M. Szymańska: *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016; kompleksowo: S. Štěpáník et al.: *Vztah jazyka a komunikace...*; *Teaching of national languages in the V4 countries*. Eds. M. Pieniążek, S. Štěpáník. Charles University in Prague, Praha 2016.

<sup>19</sup> Na przykład: *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. Ed. T. Locke. Routledge, New York 2010; *Language in the schools: Integrating linguistic knowledge into K-12 teaching*. Eds. K. Denham, A. Lobeck. Routledge, New York 2009; *Knowing about language: Linguistics and the secondary English classroom*. Eds. M. Giovanelli, D. Clayton. Routledge, London 2016; *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. Eds. T. Ribas, X. Fontich, O. Guasch. Peter Lang AG, Brussels 2014.

wisku językowym szczególnie istotne będą podobieństwa czesko-polsko-słowackie<sup>20</sup>.

## Proces nauczania języka czeskiego

Tradycja nauczania języka czeskiego ma niemal 200 lat, a jej korzenie sięgają między innymi do okresu działalności tradycyjnych gramatyków (na przykład Raimunda J. Wursta lub Karla F. Beckera), którzy uznawali nauczanie gramatyki za doskonałą szkołę myślenia<sup>21</sup>. Choć dydaktyka promuje koncepcję komunikacyjną w nauczaniu języka od przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku<sup>22</sup>, nadal silna jest tradycja gramatyczna<sup>23</sup>. Podobnie sytuacja wygląda w Polsce<sup>24</sup>.

Główne słabości w nauczaniu języka czeskiego, które w dużej mierze wynikają z tej koncepcji, można podać w następującym wyliczeniu:

1. Atomizacja treści, mechaniczne nabywanie i formalne zastosowanie wiedzy, bez rzeczywistego zrozumienia<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> Por. S. Štěpánik et al.: *Vztah jazyka a komunikace...; Teaching of national languages in the V4 countries...; Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. E. Awramiuk, S. Štěpánik. Wydawnictwo Uniwersytetu, Białystok 2020.

<sup>21</sup> Por. J. Jelínek: *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774—1918*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1972.

<sup>22</sup> Por. M. Šmejkalová: *Čeština a škola — úryvky skrytých dějin*. Karolinum, Praha 2010; S. Štěpánik, E. Liptáková, M. Szymańska: *Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka*. W: S. Štěpánik et al.: *Vztah jazyka a komunikace...*, s. 23—71.

<sup>23</sup> S. Štěpánik: *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací...*

<sup>24</sup> Por. J. Nocoň: *Lingwodydaktyka na prognoze XXI wieku...*; M. Szymańska: *Kształcenie językowe w dyskursie edukacyjnym po 1990*. W: *Świadomość językowa*. Red. J. Nocoň, A. Tabisz. [Język a Edukacja. 3]. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014, s. 143—159.

<sup>25</sup> Por. na przykład: R. Adam: *Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky*. „Didaktické studie” 2018, č. 1, s. 13—30; Idem: *Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky*. „Didaktické studie” 2019, č. 1, s. 56—80; R. Adam et al.: *Co neumějí studenti bohemistiky*. „Český jazyk a literatura” 2010/2011, č. 1, s. 8—14; M. Čechová: *Srovnání nesrovnatelného: Znalosti funkční morfolgie u žáků před 50 lety a dnešních bohemistů*. „Český jazyk a literatura” 2018/2019, roč. 69, č. 1, s. 24—33; M. Chvál, M. Šmejkalová: *Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.—9. ročníků základních škol*. „Studia paedagogica” 2018, roč. 23, č. 1, s. 106—134. <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-6>; J. Jelínek, M. Těšitelová, V. Styblík: *Vyučování českému jazyku v osmém postupném ročníku*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1957; S. Štěpánik: *Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi*. „Pedagogická orientace” 2014, č. 1, s. 111—127. <https://doi.org/10.5817/PeDOr2014-1-111>; Idem: *Výuková situace: transformace větného členu na větu a naopak v kontextu*

2. Brak uzasadnienia dla wyboru treści<sup>26</sup>.
3. Terminologiczno-definicyjny charakter nabytej wiedzy<sup>27</sup>.
4. Nieadekwatność poznawcza treści<sup>28</sup>.
5. Nieodpowiednie metody nauczania (niektóre z nich stały się celem zamiast środkiem)<sup>29</sup>.
6. Stopniowa utrata motywacji uczniów — aż do całkowitego jej braku<sup>30</sup>.
7. Brak podejścia semantyczno-pragmatycznego, dysfunkcyjne wykorzystanie znajomości treści językowych w praktyce komunikacyjnej<sup>31</sup>.

Zarysowane problemy można podsumować stwierdzeniem, że utrzymująca się w czeskiej szkole koncepcja nauczania czyni z uczniów „małych lingwistów”

větného rozboru. „Komenský” 2016, č. 4, s. 30—39; S. Štěpáník, J. Slavík: *Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka*. „Pedagogická orientace” 2017, č. 1, s. 58—80. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-58>; L. Zimová: *Ještě jednou k výuce skladbě*. „Český jazyk a literatura” 2015/2016, č. 4, s. 164—169.

<sup>26</sup> Por. na příklad R. Adam: *V karanténě s Novou školou aneb Řikej věty v množném čísle, slepče!* „Český jazyk a literatura” 2019/2020, roč. 70, č. 5, s. 235—240; K. Rysová: *Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ*. „Český jazyk a literatura” 2005/2006, č. 5, s. 232—234; L. Zimová: *Když se řekne skladba...* „Český jazyk a literatura” 2005/2006, č. 5, s. 209—214; Eadem: *Ještě jednou k výuce skladbě...*; S. Štěpáník: *Výuková situace...*; Idem: *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací...*

<sup>27</sup> Por. na příklad R. Adam: *V karanténě s Novou...*; S. Štěpáník: *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací...*

<sup>28</sup> Por. na příklad R. Adam: *V karanténě s Novou školou...*; E. Hájková: *Učivo o větě na I. stupni ZŠ*. „Didaktické studie” 2013, č. 2, s. 11—19; Eadem: *Vztah komunikační a jazykové výchovy na příkladu využití učiva mluvnice*. W: S. Štěpáník et al.: *Vztah jazyka a komunikace...*, s. 173—190; S. Štěpáník: *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací...*

<sup>29</sup> Por. na příklad M. Čechová: *Zrušíme nejen větné rozbor?* „Český jazyk a literatura” 2011/2012, roč. 62, č. 5, s. 237—241; K. Hausenblas: *Větný rozbor; nebo nalepování vinětek?* „Český jazyk a literatura” 1965/1966, č. 3, s. 207—213; J. Hrbáček: *Text a jeho rozbor ve škole*. „Český jazyk a literatura” 1999/2000, č. 5—6, s. 109—116; S. Štěpáník: *Výuková situace...*; L. Zimová: *O potřebnosti větného rozboru*. „Český jazyk a literatura” 2011/2012, č. 5, s. 241—244.

<sup>30</sup> Por. na příklad I. Pavelková: *Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepce učitelů*. „Didaktické studie” 2013, č. 1, s. 27—45; I. Pavelková, A. Škaloudová, V. Hrabal: *Analýza vyučovacíh předmětů na základě výpovědi žáků*. „Pedagogika” 2010, č. 1, s. 38—61.

<sup>31</sup> Por. na příklad M. Čechová: *O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky*. „Český jazyk a literatura” 1993/1994, č. 7—8, s. 158—162; M. Koteňová: *Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostižnou metou?* „Český jazyk a literatura” 2018/2019, č. 2, s. 59—66; J. Hrbáček: *K rozboru syntaktických vztahů ve škole*. „Český jazyk a literatura” 1998/1999, č. 1—2, s. 14—25; Idem: *Text a jeho rozbor ve škole*. „Český jazyk a literatura” 1999/2000, č. 5—6, s. 109—116; S. Štěpáník: *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací...*; S. Štěpáník, M. Chvál: *Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce?* „Studia paedagogica” 2016, č. 1, s. 35—56. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-3>; L. Zimová: *Výjadřování větných členů infinitivem jako problém didaktický*. „Český jazyk a literatura” 1997/1998, č. 9—10, s. 205—211; Eadem: *Způsoby vyjadřování podmětu jako problém didaktický*. „Český jazyk a literatura” 1998/1999, č. 3—4, s. 63—67.

(opanowujących „małą lingwistykę”), zamiast pomóc im zostać kompetentnymi użytkownikami języka ojczystego.

Największy problem w nauczaniu czeskiego stanowi **dezintegracja elementów językowych i komunikacyjnych przedmiotu**, tj. oddzielenie języka od komunikacji — tak jakby język nie był narzędziem komunikacji, a komunikacja nie odbywała się (między innymi) w języku. Zdezintegrowanie środowiska nauczania i uczenia się oznacza, że perspektywa kształcenia czy koncepcja nauczania i uczenia się są praktycznie odłączone od pojęć przedmiotowych oraz od perspektywy ucznia, a to głównie jego kompetencje powinny być rozwijane (w przypadku nauczania języka ojczystego powinno się nade wszystko łączyć wiedzę językową i umiejętności komunikacyjne)<sup>32</sup>.

Jak można wnioskować z przytaczanych wcześniej źródeł, w których opisano przedstawione problemy, te zjawiska krytyczne spotykane są od dawna. Jesteśmy świadkami znacznej bezwładności tradycyjnej praktyki oraz przekazywania przez pokolenia nauczycieli swoistych „skamieniałości” (dogmatów czy stereotypów) w doborze treści i sposobie ich dydaktycznego przetwarzania. Już wcześniej komentowałem obszernie przyczyny takiego stanu rzeczy<sup>33</sup>: za jedną z głównych można uznać fakt, że dotychczas w dydaktyce języka czeskiego brakowało specyficznej operacjonalizacji podstawowych tez dydaktyki kognitywno-komunikacyjnej i konstruktywistycznej — nie tworzono innowacyjnej kultury nauczania i uczenia się języka czeskiego w szkole. Nauczyciele (często słusznie) domagają się konkretnych rozwiązań w zakresie wdrażania koncepcji teoretycznych w praktyce nauczycielskiej. Także Jan Průcha, nestor czeskiej pedagogiki, zaapelował ostatnio o potrzebę łączenia teorii z praktyką<sup>34</sup>.

Ostatnio z grupą dydaktyków zaprezentowaliśmy zarówno w pracach teoretycznych<sup>35</sup>, jak i aplikacyjnych<sup>36</sup> kompleksowe rozwiązanie, które ma uczyć nauczycieli myślenia dydaktycznego, zarówno w doborze treści, jak i sposobach ich transformacji dydaktycznej. Ta nowa koncepcja, którą nazwaliśmy: **komunikacyjna nauka o języku czeskim** (*komunikační nauka o českém jazyku*), kontynuuje dobrą tradycję dydaktyki przedmiotowej języka czeskiego, dalej ją

<sup>32</sup> O problemie dezintegracji ogólnie por. J. Slavík et al.: *Transdisciplinární didaktika...*; o problemie dezintegracji w nauczaniu języka czeskiego por. S. Štěpánik: *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací...*

<sup>33</sup> S. Štěpánik: *Nauczyciel języka ojczystego w konflikcie między tradycją a współczesnością. W: Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*. Red. K. Maciejak, M. Trysińska. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019, s. 85—101.

<sup>34</sup> J. Průcha: *Pedagogický výzkum a využití v praxi — téma pro diskusi*. „Pedagogika” 2020, č. 1, s. 97—101. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1584>.

<sup>35</sup> S. Štěpánik: *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací...*; Idem: *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepcie výuky českého jazyka...*

<sup>36</sup> S. Štěpánik et al.: *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus, Plzeň 2020.

rozwijają, koreluje koncepcje teoretyczne w zakresie pedagogiki przedmiotowej i ogólnej oraz dąży do ich specyficznej realizacji. Koncepcja powstała w wyniku bardzo inspirującej czesko-słowacko-polskiej współpracy.

Chciałbym krótko zaprezentować teoretyczne postulaty komunikacyjnej nauki o języku czeskim:

1. Głównym celem nauczania jest rozwój świadomości językowej ucznia — od spontanicznej świadomości językowej przez świadomość wyuczoną do intencjonalnej świadomości językowej<sup>37</sup>.
2. Wszystkie działania dydaktyczne powinny być kierowane na ucznia i jego potrzeby (komunikacyjne).
3. Podstawowym punktem wyjścia w pracy dydaktycznej jest przedpojęcie ucznia, czyli jego domniemana znajomość zjawisk językowych i funkcjonowania języka, zarówno na poziomie kompetencji, jak i na poziomie performancji.
4. U podstaw koncepcji leży dążenie do integralności w nauczaniu: rzeczywistość językowa i komunikacyjna są z sobą powiązane, poszukuje się równowagi perspektyw ontodydaktycznej i psychodydaktycznej.
5. Nauczanie opiera się na rzeczywistych i aktualnych kontekstach kulturowo-społecznych i komunikacyjnych, w nauczaniu stosuje się żywy język.
6. Nauczanie powinno prowadzić uczniów bardziej do opisu i funkcjonalizacji niż do przepisu/definicji; kwestionowana jest koncepcja poprawności językowej, która nadal funkcjonuje w szkole, choć została odrzucona zarówno w dydaktyce, jak i w językoznawstwie.
7. Język postrzegany jest jako zjawisko społeczne — komunikacja służy wyrażeniu określonych intencji komunikacyjnych, występuje w określonych sytuacjach komunikacyjnych, funkcjonuje jako środek interakcji (a nie jako abstrakcja przeznaczona do analizy).

## Rezultaty w nauczaniu języka czeskiego

Niestety na całym świecie język ojczysty znajduje się w centrum wszystkich ustandaryzowanych przepisów dotyczących egzaminów, a Republika Czeska nie stanowi w tym zakresie wyjątku. W chwili obecnej w edukacji powszechnej w Republice Czeskiej funkcjonują dwa państwowe egzaminy, a mianowicie egzamin wstępny do szkół ponadgimnazjalnych, do którego uczniowie przystępują w IX klasie szkoły podstawowej, oraz egzamin maturalny, do którego

<sup>37</sup> O pojęciu świadomości językowej zob. J. Horecký: *Jazykové vedomie*. „Jazykovedný časopis” 1991, č. 2, s. 81—88.

uczniowie przystępują w IV klasie szkoły średniej. Wymagania dotyczące tych egzaminów są określone w dwóch dokumentach zatytułowanych: *Specifikace požadavků pro jednotnou přijímací zkoušku v přijímacím řízení na střední školy v oborech vzdělání s maturitní zkouškou: český jazyk a literatura* [Specyfikacja wymagań dotyczących jednolitego egzaminu wstępnego w procedurze przyjmowania do szkół średnich na kierunkach z egzaminem maturalnym: język czeski i literatura] oraz *Katalog požadavků pro zkoušky společné části maturitní zkoušky: český jazyk a literatura* [Katalog wymagań dotyczących egzaminów z części wspólnej egzaminu maturalnego: język czeski i literatura].

W dokumentach tych określono głównie to, co jest łatwe do sprawdzenia — skupiono się więc przede wszystkim na określeniu zweryfikowanej wiedzy faktograficznej (można ją utożsamić z „małą lingwistyką”). Definiowanie sprawdzonych umiejętności komunikacyjnych odpowiada statycznej koncepcji tekstu. Szczególnie w katalogu egzaminów wstępnych do szkół średnich wymagania można ocenić jako wysoce sformalizowane.

Oba wspomniane rodzaje egzaminów są testami decydującymi, to znaczy mającymi znaczące konsekwencje dla egzaminowanego. Jeszcze większy jest jednak ich efekt zwrotny (*washback effect*), to jest wpływ na nauczanie, na poziomie celów, treści i metod<sup>38</sup>. W konsekwencji efekt zwrotny w znacznej mierze przysłania zaprojektowaną podstawę jej „krzywym odbiciem” w testach egzaminacyjnych — innymi słowy, nauczyciele postępują zgodnie z zapisami w katalogach i wcześniejszych testach, zamiast kierować się wytycznymi z *Ramowego programu edukacyjnego*.

## Dyskusja

W nauczaniu języka czeskiego obserwujemy brak powiązań pomiędzy założeniami, procesem a rezultatami.

<sup>38</sup> O *washback effect* por. na przykład: J.Ch. Alderson, D. Wall: *Does washback exist?* „Applied Linguistics” 1993, vol. 2, s. 115—129; L. Cheng, Y. Sun, J. Ma: *Review of washback research literature within Kane’s argument-based validation framework*. „Language Teaching” 2015, vol. 48 (4), s. 436—470. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000233>; w nauczaniu języka czeskiego: S. Štěpánik: *Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů*. „Pedagogická orientace” 2018, č. 3, s. 435—471. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-3-435>; w nauczaniu języka polskiego: J. Nocoń: *Profile szkolnej wiedzy o języku w kontekście egzaminów zewnętrznych*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2017, T. 8, s. 105—117.

Na poziomie założeń otwarto innowacyjne „drzwi”. W nowej państwowej strategii edukacyjnej relatywnie dobrze opisano możliwości obecnie funkcjonującej czeskiej szkoły, wyraźnie też wskazano w niej sfery, w których zmiany są konieczne. Również w podstawie programowej sformułowano oczekiwane rezultaty reformy, mniej więcej zgodne z тезami współczesnej dydaktyki języka czeskiego. Należy też mieć nadzieję, że po rewizji *Ramowego programu edukacyjnego* najnowsze osiągnięcia nauk pedagogicznych i nauki o języku zostaną w tym dokumencie jeszcze bardziej zaakcentowane.

Jeśli chodzi o proces nauczania, to należy powiedzieć, że jesteśmy świadkami znacznej inercji praktyki. Przyczyn takiego stanu jest wiele: niski poziom wiedzy merytorycznej i dydaktycznej nauczycieli (*content knowledge* i *pedagogical content knowledge*), bardzo silna tradycja nauczania, podtrzymywana również w przekonaniach nauczycieli (*teachers' beliefs*), niewłaściwe (lub bezwzględnie złe) podręczniki i inne materiały dydaktyczne, a także niekorzystne warunki systemu szkolnego lub określonych szkół<sup>39</sup>. Za jedną z głównych przyczyn trudności można jednak uznać fakt, że dotychczas niewiele uwagi poświęcono badaniu integralności nauczania oraz krytycznym punktom praktyki nauczania języka czeskiego, co spowodowało, że analiza problemów nauczania nie została mocno osadzona w samym procesie. Ponadto do tej pory nauczycielom brakowało instrumentalizacji teorii w postaci kompleksowej koncepcji tworzenia funkcjonalnego środowiska nauczania i uczenia się. To podstawowy problem wdrażania teorii w działania praktyczne. Dlatego głównym zadaniem dydaktyki języka czeskiego jest dostarczenie nauczycielom aplikacyjnych narzędzi do innowacyjnego myślenia o nauczaniu. Komunikacyjna nauka o języku czeskim odpowiada bezpośrednio na tę potrzebę.

Wymagania wystandaryzowanych egzaminów kolidują ze wspomnianymi zasadami zapisanymi w strategii edukacyjnej państwa i z zasadami dydaktyki przedmiotowej języka czeskiego — przełożenie podstawy programowej (RPE) na egzaminy w niewielkim stopniu uwzględnia punkt wyjścia współczesnej dydaktyki przedmiotu, a pod pewnymi względami w ogóle jej nie respektuje. To paradoks, że pomiędzy realizacją założeń (zagwarantowaną przez system oświatowy kraju) a rezultatami (w postaci egzaminów) nie ma zgodności. Nawet jednak w tym zakresie zachodzą zmiany, na przykład nowelizacja ustawy o oświacie nr 284/2020 Sb. wprowadza modyfikacje w modelu egzaminu maturalnego.

<sup>39</sup> Szerzej S. Štěpáník: *Nauczyciel języka ojczystego w konflikcie między tradycją a współczesnością...*

## Zakończenie

Zgodność pomiędzy teoretycznymi przesłankami nauczania, procesem ich realizacji w tym nauczaniu a jego rezultatami ma absolutnie kluczowe znaczenie dla kształtowania środowiska nauczania i uczenia się oraz dla jego jakości. Pozostajmy przy metaforze szkoły na rondzie z pierwszych stron opracowania: możemy stwierdzić, że „samochód” oznaczający nauczanie języka czeskiego woli jeździć w koło, niż wybrać jeden ze „zjazdów”. Oczywiście niektóre zjazdy są bezpieczniejsze, inne — mniej bezpieczne. Na opisany stan czeskiej praktyki edukacyjnej języka ojczystego wpływa brak połączeń między elementami układu: założenia nauczania — proces wdrażania tych założeń — rezultaty nauczania języka czeskiego, a pojedyncze wymagania w nauczaniu przyczyniają się do całkowitej niespójności systemu.

Ramy systemu edukacyjnego państwa na poziomie teoretycznych założeń można uznać za ścieżkę niepewną, ale bezpieczną, jeśli innowacje, których oczekuje państwowa polityka edukacyjna, są profesjonalnie zagwarantowane. Rola przedmiotowej dydaktyki języka czeskiego staje się więc absolutnie kluczowa w tworzeniu innowacyjnych uwarunkowań nauczania i uczenia się. Zadanie dydaktyków języka czeskiego polega na przygotowaniu dla nauczycieli wsparcia mającego wysoką jakość, a zarazem ukierunkowanego praktycznie, by stanowiło ono pomoc w dostosowaniu procesu nauczania do wymagań aktualnej wiedzy naukowej. Jeśli chcemy osiągnąć taki cel, powinniśmy dużo intensywniej niż dotychczas kierować uwagęj teorii dydaktycznej na badanie praktyki oraz szukać możliwości wdrażania koncepcji teoretycznych do praktyki pedagogicznej.

Jednym z aktów wsparcia w procesie reformowania czeskiej dydaktyki jest komunikacyjna nauka o języku czeskim, która powstała jako most między teorią a praktyką. Podstawową misją tej koncepcji jest wskazanie konkretnego sposobu przełożenia na praktykę teoretycznych zasad kognitywno-komunikacyjnej i konstruktywistycznej dydaktyki języka ojczystego. Komunikacyjna nauka o języku czeskim zmienia perspektywę dydaktyczną: przechodzi **od komunikacji do języka i z powrotem — od języka do komunikacji** (podczas gdy w realizowanej obecnie koncepcji przechodzi się od języka do komunikacji — o ile w ogóle następuje realne przejście od języka do komunikacji). Istotne jest bowiem, aby poznawanie języka ojczystego następowało dzięki aktywności ucznia w komunikacji, z komunikacją i dla komunikacji (odwołuję się tutaj do stwierdzeń Jadwigi Kowalikowej wobec tekstu: „praca z tekstem, na tekście i dla tekstu”<sup>40</sup>).

<sup>40</sup> Cyt. za: J. Nocoń: *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku...*, s. 133.



Jeśli eksperci nie wprowadzą konkretnych rozwiązań aplikacyjnych mogących służyć innowacyjnemu nauczaniu języka czeskiego, dobre cele edukacyjnej polityki państwa nie zostaną osiągnięte, ponadto istnieje niebezpieczeństwo, że postępowi rodzice i nauczyciele skierują się ku czwartej drodze. Drogę tę Janík nazywa EDUout<sup>41</sup> i charakteryzuje jako descholaryzację, pełną popularnych, odpowiednio populistycznych sloganów: „najlepsza szkoła to życie” (i nie trzeba się uczyć); „wystarczy być z dziećmi”; „po co się uczyć, skoro wszystko mogę znaleźć w internecie”; „nie ma znaczenia, czego dzieci uczą się w szkole, zwłaszcza kiedy lubią w niej przebywać” itp. Szkoła stanie się wtedy przedmiotem dochodowego biznesu. W Republice Czeskiej tendencje te są stosunkowo żywe, szczególnie w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Konieczna jest współpraca wszystkich interesariuszy zaangażowanych w kształtowanie edukacji i rozważenie ustanowienia standaryzowanych testów, które mogłyby innowacyjne działania wspierać, a nie — jak obecnie — całkowicie tłumić.

## Bibliografia

- ACARA: *The Australian curriculum: English version 8.3*. Australian Government, Sydney 2016.
- Adam R.: *Určování morfologických kategorií jmen: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky*. „Didaktické studie” 2018, č. 1, s. 13—30.
- Adam R.: *Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky*. „Didaktické studie” 2019, č. 1, s. 56—80.
- Adam R.: *V karanténě s Novou školou aneb Říkej věty v množném čísle, slepče!*. „Český jazyk a literatura” 2019—2020, roč. 70, č. 5, s. 235—240.
- Adam R. et al.: *Co neumějí studenti bohemistiky*. „Český jazyk a literatura” 2010/2011, č. 1, s. 8—14.
- Alderson J.Ch., Wall D.: *Does washback exist?*. „Applied Linguistics” 1993, vol. 2, s. 115—129.
- Bakuła K.: *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psycholingwistycznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997.
- Beyond the grammar wars: A Resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. Ed. T. Locke. Routledge, New York 2010.
- Betáková V., Jacko J., Zelinková K.: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1984.
- Betáková V., Tarcalová Ž.: *Didaktika materinského jazyka*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1981.

---

<sup>41</sup> Jest to aluzja do nazwy znanej czeskiej organizacji non-profit EDUin, która w Republice Czeskiej przedstawia się jako jedna z najbardziej aktywnych w dziedzinie edukacji.

- Cheng L., Sun Y., Ma J.: *Review of washback research literature within Kane's argument-based validation framework*. „Language Teaching” 2015, vol. 48 (4), s. 436—470. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000233>.
- Chvál M., Šmejkalová M.: *Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.—9. ročníků základních škol*. „Studia paedagogica” 2018, roč. 23, č. 1, s. 106—134. <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-6>.
- Čechová M.: *Komunikační a slohová výchova*. ISV, Praha 1998.
- Čechová M.: *O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky*. „Český jazyk a literatura” 1993/1994, č. 7—8, s. 158—162.
- Čechová M.: *Srovnání nesrovnatelného: Znalosti funkční morfologie u žáků před 50 lety a dnešních bohemistů*. „Český jazyk a literatura” 2018, roč. 69, č. 1, s. 24—33.
- Čechová M.: *Teorie a praxe vyučování českému jazyku na gymnáziu*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1982.
- Čechová M.: *Vyučování slohu. (Úvod do teorie)*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1985.
- Čechová M.: *Zrušíme nejen větné rozborů?* „Český jazyk a literatura” 2011/2012, roč. 62, č. 5, s. 237—241.
- Čechová M., Styblík V.: *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2., upravené vyd., v SPN vyd. 1. SPN, Praha 1998.
- Dyduchowa A.: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podreżnika*. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.
- Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. Eds. T. Ribas, X. Fontich, O. Guasch. Peter Lang AG, Brussels 2014.
- Hájková E.: *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 2008.
- Hájková E.: *Učivo o větě na 1. stupni ZŠ*. „Didaktické studie” 2013, č. 2, s. 11—19.
- Hájková E.: *Vztah komunikační a jazykové výchovy na příkladu využití učiva mluvnice*. W: S. Štěpáník et al.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Karolinum, Praha 2019, s. 173—190.
- Hausenblas K.: *Větný rozbor, nebo nalepování vinětek?* „Český jazyk a literatura” 1965/1966, č. 3, s. 207—213.
- Hoffmannová J. et al.: *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Academia, Praha 2016.
- Horecký J.: *Jazykové vedomie*. „Jazykovedný časopis” 1991, č. 2, s. 81—88.
- Hrbáček J.: *K rozboru syntaktických vztahů ve škole*. „Český jazyk a literatura” 1998/1999, č. 1—2, s. 14—25.
- Hrbáček J.: *Text a jeho rozbor ve škole*. „Český jazyk a literatura” 1999/2000, č. 5—6, s. 109—116.
- Janík T.: *Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení*. „Pedagogická orientace” 2013, č. 5, s. 634—663.
- Janík T.: *Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem*. „Pedagogická orientace” 2015, č. 5, s. 727—732.
- Janík T.: *Škola na kruhovém objezdu aneb Když se to vezme kolem a kolem*. W: *Vzdělání a dnešek*. Red. M. Strouhal, S. Štech. Karolinum, Praha 2016, s. 163—178.
- Janík T., Lokajíčková V., Janko T.: *Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění*. „Orbis scholae” 2012, č. 3, s. 27—55. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.31>.
- Jelínek J.: *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774—1918*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1972.
- Jelínek J., Těšitelová M., Styblík V.: *Vyučování českému jazyku v osmém postupném ročníku*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1957.
- Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. S. Štěpáník, E. Awramiuk. Wydawnictwo Uniwersytetu, Białystok 2020.

- Knowing about language: Linguistics and the secondary English classroom.* Eds. M. Giovanelli, D. Clayton. Routledge, London 2016.
- Kotenová M.: *Je komunikačně orientovaná výuka skladby nedostížnou metou?* „Český jazyk a literatura” 2018/2019, č. 2, s. 59—66.
- Kowalikowa J., Synowiec H.: *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów.* W: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych.* Red. Z. Uryga, M. Sienko. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 48—56.
- Language in the schools: Integrating linguistic knowledge into K-12 teaching.* Eds. K. Denham, A. Lobeck. Routledge, New York 2009.
- Liptáková E. et al.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, Prešov 2011.
- Nagajowa M.: *Nauka o języku dla nauki języka. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego.* Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1994.
- Nocoń J.: *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty — koncepcje — dylematy.* Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2018.
- Nocoń J.: *Profile szkolnej wiedzy o języku w kontekście egzaminów zewnętrznych.* „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2017, T. 8, s. 105—117.
- Palenčárová J., Kesselová J., Kupcová J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo — Mladé letá, Bratislava 2003.
- Pavelková I.: *Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepcie učitelů.* „Didaktické studie” 2013, č. 1, s. 27—45.
- Pavelková I., Škaloudová A., Hrabal V.: *Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědi žáků.* „Pedagogika” 2010, č. 1, s. 38—61.
- Průcha J.: *Pedagogický výzkum a využití v praxi — téma pro diskusi.* „Pedagogika” 2020, č. 1, s. 97—101. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1584>.
- Rethinking L1 education in a global era. Understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times.* Eds. B. Green, P.O. Erixon. Springer, New York 2020.
- Rysová K.: *Několik postřehů z výuky českého jazyka a literatury na SŠ.* „Český jazyk a literatura” 2005/2006, č. 5, s. 232—234.
- Slavík J. et al.: *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory.* Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno 2017. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8569-2017>.
- Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej.* Red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013.
- Svobodová J.: *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny.* Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta, Ostrava 2003.
- Szymańska M.: *Kształcenie językowe w dyskursie edukacyjnym po 1990.* W: *Świadomość językowa.* Red. J. Nocoń, A. Tabisz. [Język a Edukacja. 3]. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014, s. 143—159.
- Szymańska M.: *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku.* Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016.
- Šebesta K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova.* Vyd. 2. Karolinum, Praha 2005.
- Šmejkalová M.: *Čeština a škola — úryvky skrytých dějin.* Karolinum, Praha 2010.

- Štěpáník S.: *Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka*. „Český jazyk a literatura” 2018/2019, č. 5, s. 214—223.
- Štěpáník S.: *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka*. „Pedagogika” 2020, č. 1, s. 5—28. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1355>.
- Štěpáník S.: *Nauczyciel języka ojczystego w konflikcie między tradycją a współczesnością*. W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*. Red. K. Maciejak, M. Trysińska. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019, s. 85—101.
- Štěpáník S.: *Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi*. „Pedagogická orientace” 2014, č. 1, s. 111—127. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-1-111>.
- Štěpáník S.: *Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů*. „Pedagogická orientace” 2018, č. 3, s. 435—471. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-3-435>.
- Štěpáník S.: *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Academia, Praha 2020.
- Štěpáník S.: *Výuková situace: transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru*. „Komenský” 2016, č. 4, s. 30—39.
- Štěpáník S., Chvál M.: *Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce?* „Studia paedagogica” 2016, č. 1, s. 35—56. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-3>.
- Štěpáník S., Liptáková L., Szymańska M.: *Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka*. W: S. Štěpáník et al.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Karolinum, Praha 2019, s. 23—71.
- Štěpáník S., Slavík J.: *Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka*. „Pedagogická orientace” 2017, č. 1, s. 58—80. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-58>.
- Štěpáník S. et al.: *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus, Plzeň 2020.
- Štěpáník S. et al.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Karolinum, Praha 2019.
- Teaching of national languages in the V4 countries*. Eds. M. Pieniążek, S. Štěpáník. Charles University, Praha 2016.
- Zimová L.: *Ještě jednou k výuce skladbě*. „Český jazyk a literatura” 2015/2016, č. 4, s. 164—169.
- Zimová L.: *Když se řekne skladba...* „Český jazyk a literatura” 2005/2006, č. 5, s. 209—214.
- Zimová L.: *O potřebnosti větného rozboru*. „Český jazyk a literatura” 2011/2012, č. 5, s. 241—244.
- Zimová L.: *Vyjádřování větných členů infinitivem jako problém didaktický*. „Český jazyk a literatura” 1997/1998, č. 9—10, s. 205—211.
- Zimová L.: *Způsoby vyjadřování podmětu jako problém didaktický*. „Český jazyk a literatura” 1998/1999, č. 3—4, s. 63—67.





MARTA CHYB-WINNICKA

 [orcid.org/0000-0002-8595-2603](https://orcid.org/0000-0002-8595-2603)  
Uniwersytet Opolski

ANNA TABISZ

 [orcid.org/0000-0003-1714-7052](https://orcid.org/0000-0003-1714-7052)  
Uniwersytet Opolski

## Taksonomia sprawności słuchania i mówienia w języku polskim jako ojczystym

### A taxonomy of listening and speaking skills in Polish as a native language

**Abstract:** In their article, Marta Chyb-Winnicka and Anna Tabisz present a taxonomic approach to the teaching of listening and speaking skills in lessons of Polish as a native language. The authors show that the 2017 provisions of the core curriculum for the Polish language in primary schools in Poland put special emphasis on the development of reading and writing skills. For this reason, Chyb-Winnicka and Tabisz underline the importance of teaching the two other skills, i.e., listening and speaking, and argue that taxonomic categories should be used to systematize the knowledge of these skills.

**Key words:** listening skills, speaking skills, taxonomy, core curriculum, primary school

W artykule chcemy podjąć próbę usystematyzowania wiedzy na temat kształcenia sprawności słuchania i mówienia we współczesnej szkole. Na początku warto zauważyć, że „w powszechnym przekonaniu środowiska nauczycieli-polonistów szkoła miała uczyć przede wszystkim pisania i czytania, natomiast mówienie i słuchanie uznawano za kompetencje nabywane w procesie językowo-komunikacyjnej socjalizacji”<sup>1</sup>. Skoro mówienie i słuchanie są

---

<sup>1</sup> J. Nocoń: *Diagnozowanie sprawności mówienia w perspektywie (nie tylko) egzaminu maturalnego*. „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 1, s. 4. <https://doi.org/10.14746/pi.2015.1.1.1>.

sprawnościami nabywanymi w sposób naturalny, poza szkołą, to uznano, że ich przyswojenie nie łączy się z większym wysiłkiem, w przeciwieństwie do pisania i czytania, których nauczenie się jest już pracą. Sprawności nabywane w procesie **przyswajania**<sup>2</sup> są postrzegane jako bezwysiłkowa psychofizjologiczna reakcja na doraźną potrzebę o charakterze spontanicznym, polegająca na bezrefleksyjnym użyciu języka, które cechuje się mniejszym poczuciem odpowiedzialności za treść wypowiedzi<sup>3</sup>.

Termin „przyswajanie języka” odróżnia się w literaturze przedmiotu od terminu „uczenie się języka”, który oznacza „stosowanie specjalnych zabiegów [...] w celu opanowania określonych struktur językowych”<sup>4</sup>. Nabywanie i doskonalenie kompetencji językowej i komunikacyjnej w procesie uczenia się odbywa się w warunkach laboratoryjnych, nienaturalnych, oderwanych od autentycznych sytuacji komunikacyjnych. Zachowania komunikacyjne zostają wcześniej zaplanowane przez nauczyciela i funkcjonują na lekcjach jako zadania dydaktyczne, a ich wykonanie podlega refleksji i wartościowaniu. Dochodzi zatem do swoistego treningu komunikacyjnego, którego celem jest rozwijanie i doskonalenie umiejętności porozumiewania się, nabytej już w jakimś stopniu w procesie przyswajania języka.

Założenie, że mówienie i słuchanie to sprawności, które zostały opanowane w procesie pierwotnej socjalizacji<sup>5</sup>, ma swoje skutki edukacyjne. Jak zauważa Jolanta Nocoń, „przez lata nie wypracowano stosownej metodyki, a działania edukacyjne sprowadzone były do aranżowania na lekcjach mówionych interakcji edukacyjnych (odpowiadanie na pytanie nauczyciela i ustne relacje z wykonania poleceń)”<sup>6</sup>. Poza tym dominacja heurystyki, a jeszcze częściej pogadanki heurystycznej z jej redukcyjno-instrumentalnym podejściem do rozwijania sprawności mówienia i słuchania, powoduje, że dominującą funkcją

---

<sup>2</sup> Proces przyswajania należy rozumieć jako spontaniczne nabywanie kompetencji językowej i komunikacyjnej głównie poprzez naśladowanie wzorców komunikacyjnych dorosłych z najbliższego otoczenia. Zob. I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji*. Wyd. 2., nowe. Scholar, Warszawa 2005, s. 69.

<sup>3</sup> K. Bakuła: *Mówione ≈ pisane: komunikacja, język, tekst*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 23.

<sup>4</sup> I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 69.

<sup>5</sup> Wyróżnia się socjalizację pierwotną oraz socjalizację wtórną. Ta pierwsza zachodzi od momentu narodzin jednostki i jest etapem najbardziej intensywnej edukacji kulturowej (okres niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa), w tym czasie dzieci przyswajają język oraz podstawowe wzory zachowań. Socjalizacja wtórna z kolei dotyczy starszych dzieci i rozciąga się na życie dorosłe jednostki; na tym etapie w procesie socjalizacji uczestniczą szkoły, grupy rówieśnicze, organizacje, media oraz miejsca pracy. Zob. A. Giddens: *Socjologia*. Wyd. 1., dodruk. Tłum. A. Szulżycka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 51.

<sup>6</sup> J. Nocoń: *Diagnozowanie sprawności mówienia w perspektywie (nie tylko) egzaminu maturalnego...*, s. 5—6.

wypowiedzi ustnych jest funkcja informacyjna „z jednoczesną redukcją lub eliminacją pozostałych funkcji oraz sprowadzanie komunikacji do roli narzędzia przekazu i egzekwowania wiadomości szkolnych”<sup>7</sup>, a najistotniejszymi dla nauczycieli cechami informacji są ich merytoryczność i poprawność.

Dzisiaj można postawić tezę, iż wielu uczniów na wszystkich etapach edukacji szkolnej ma trudności ze słuchaniem<sup>8</sup> i z mówieniem<sup>9</sup>, a podniesienie poziomu kompetencji w zakresie tych sprawności jest jednym z wyzwań edukacyjnych we współczesnej szkole. Jest to o tyle istotne, iż aktywne słuchanie i dobre, świadome mówienie warunkują zarówno szkolne funkcjonowanie uczniów (sprzyjają bowiem rozwojowi myślenia i służą uczeniu się)<sup>10</sup>, jak i ich pozaszkolne losy — są kluczowymi umiejętnościami, dzięki którym młodzi ludzie mogą osiągnąć sukces w życiu.

## Sprawność słuchania

Słuchanie wypowiedzi jest skomplikowaną umiejętnością komunikacyjną, na którą składa się szereg predyspozycji, zdolności i umiejętności<sup>11</sup>:

<sup>7</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 98.

<sup>8</sup> Zob. m.in. M.U. Chyb: *Jak słucha ósmoklasista? Próba diagnozy* [w druku]; Eadem: *Umiejętność słuchania czwartoklasistów. Próba diagnozy*. „Kształcenie Językowe” 2020, T. 18 (28), s. 39—61. [https://doi.org/10.19195/1642-5782.18\(28\).4](https://doi.org/10.19195/1642-5782.18(28).4); Eadem: *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym — diagnoza i profilaktyka*. Praca doktorska pod kierunkiem J. Nocoń. Uniwersytet Opolski. Opole 2021 [maszynopis niepublikowany].

<sup>9</sup> Zob. m.in. A. Tabisz: *Czy szkoła uczy mówienia? O ustnych wypowiedziach gimnazjalistów*. „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 1, s. 54—69. <https://doi.org/10.14746/pi.2015.1.1.5>; Eadem: *Lekcje mówienia — o (nie) płynności wypowiedzi*. W: *Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*. Red. A. Tabisz. [Język a Edukacja, 5]. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017, s. 253—264; A. Tabisz: *Czy zmierzch kultury mówienia? — o wybranych cechach ustnych wypowiedzi maturzystów*. W: *Istnieć w kulturze, istnieć w kulturach. Między teorią a praktyką edukacyjną*. Red. A. Rypel, D. Jastrzębska-Golonka. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018, s. 186—202.

<sup>10</sup> Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej...*, s. 101 i nast.

<sup>11</sup> Przyjmujemy, że zdolności mają charakter bardziej wrodzony (na przykład uwaga, koncentracja, pamięć), a umiejętności — nabyte (na przykład słuchanie empatyczne, korzystanie ze strategii pamięciowych); zarówno umiejętności, jak i zdolności mogą być rozwijane i doskonalone. Por. A.E. Sękowski, O. Bilyakovska: *Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny*. „Języki Obce w Szkole” 2011, nr 1, s. 18—24. Z kolei predyspozycje związane są z możliwościami człowieka do odbioru dźwięków, na przykład wiedza, doświadczenie życiowe. Por. [hasło:] *predyspozycja*. [https://wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=4874](https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=4874) [dostęp: 9.01.2021].



- a) biologiczne:
- sprawny narząd słuchu;
  - sprawny układ nerwowy i prawidłowo funkcjonujące struktury neurologiczne odpowiedzialne za przetwarzanie mowy;
- b) poznawcze:
- szeroki zakres wiedzy uprzedniej i duże doświadczenie życiowe;
  - wysoko rozwinięta zdolność planowania, wnioskowania, analizy, selekcji i hierarchizacji informacji, a także myślenia dedukcyjnego;
  - rozwinięta sprawność antycypacji;
  - wysoki poziom uwagi i koncentracji; rozwinięta pamięć słuchowa (krótkotrwała i długotrwała);
  - znajomość strategii pamięciowych ułatwiających zapamiętanie komunikatu, umiejętność korzystania z nich;
- c) językowe:
- biegła znajomość języka na wszystkich poziomach: fonologicznym (znajomość inwentarza fonemów, reguł fonetycznych i prozodycznych właściwości języka, sprawny słuch fonematyczny, fonetyczny i prozodyczny), leksykalnym (bogaty zasób słownictwa biernego), składniowym (znajomość szerokiego wachlarza struktur gramatycznych), tekstowym (znajomość reguł rządzących budową tekstów, sprawność rozumienia ich na poziomie globalnym, epizodycznym i lokalnym, umiejętność identyfikacji gatunków mowy, rozpoznawanie czynników kontekstowych, funkcji wypowiedzi, uwzględnianie ich podczas analizy tekstów na tle odpowiednich dyskursów, sprawność wykonywania działań na tekście);
  - także wysoki poziom kompetencji językowej i komunikacyjnej (w tym tekstowej, gatunkowej i dyskursywnej);
- d) społeczno-komunikacyjne:
- szeroki zakres wiedzy o komunikacyjnych uwarunkowaniach tekstu, znajomość obowiązków odbiorcy względem nadawcy tekstu;
  - świadomość komunikacji niewerbalnej, umiejętność przypisywania znaczeń komunikatom pozajęzykowym i uwzględnianie ich podczas przetwarzania tekstu;
  - znajomość rodzajów komunikatów zwrotnych i umiejętność ich nadawania, ze świadomością ich funkcji i efektów komunikacyjnych;
  - świadomość barier utrudniających rozumienie komunikatów, umiejętność niwelowania tych barier;
  - wysoko rozwinięta umiejętność słuchania empatycznego — otwarcie się na drugą osobę, umożliwienie jej sprawnego wypowiedzania myśli<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Por. A. Paliński: *Psychologiczna charakterystyka procesów słuchania i czytania w języku obcym w aspekcie porównawczym*. W: *Sprawność słuchania i czytania w nauczaniu języków*

Ponieważ słuchanie to nie tylko odbiór wypowiedzi, lecz także umiejętność reagowania na nią, przyjmujemy, że szczegółowe sprawności percepcyjne mają dwa aspekty:

- receptywny — polegający na odbiorze wypowiedzi, jej analizie, interpretacji i ocenie;
- produktywny — polegający na tym, że wszelkie działania niewerbalne/werbalne (ustne lub pisemne) powstałe na skutek słuchanego tekstu sprowadzają się do jego przekształcenia, stworzenia na jego podstawie innej wypowiedzi lub wyrażenia własnych emocji wywołanych przez percepcję słuchową za pomocą sygnałów niewerbalnych (na przykład drama, pantomima)<sup>13</sup>.  
Sprawności receptywne i produktywne mogą być związane z odbiorem wypowiedzi na poziomie:

- globalnym — na przykład rozumienie sensu, tematu, głównej myśli tekstu;
- lokalnym — na przykład rozumienie jednostek niższego rzędu stanowiących budulec całego tekstu, rozumienie pojedynczych zdań, wypowiedzeń, słów<sup>14</sup>.

Skoro mamy świadomość złożoności i stopnia trudności słuchowego odbioru tekstów, słuchanie warto traktować jako treść kształcenia polonistycznego, składową kompetencji komunikacyjnej. Proces doskonalenia (aktywizacji)<sup>15</sup>

---

*obcych*. Red. A. Paliński. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1982, s. 11—22; D. Kądziaława: *Czynność rozumienia mowy. Analiza neuropsychologiczna*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983; W. Dobrołowicz: *Badania nad recepcją informacji (ze szczególnym uwzględnieniem problemów uwagi)*. WSP, Kielce 1997; E. Dźwierżyńska: *Antycypacja w procesie kształtowania sprawności rozumienia mowy obcojęzycznej ze sluchu*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001; I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*; M. McKay, M. Davis, P. Fanning: *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Przekł. A. Błaż. Wyd. 2. w jęz. pol. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II: *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Współpr. N. Towne. Tłum. G. Skoczylas. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006; M. Dziewiecki: *Psychologia porozumiewania się*. Wydawnictwo Jedność, Kielce 2009; C.A. Roach, N.J. Wyatt: *Słuchanie i proces retoryczny*. Tłum. P. Kostyło. W: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Red. J. Stewart. Wyd. 4., dodr. 3. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 218—224; T. Wallace, W.E. Stariha, H.J. Walberg: *Nauczanie sprawności mówienia, słuchania i pisanie*. Tłum. M. Lipińska-Derlikowska. W: *Nauczanie w praktyce*. Wybór i red. A. Janowski. T. 2. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010; A. Prizel-Kania: *Rozwijanie sprawności rozumienia ze sluchu w języku polskim jako obcym*. Księgarnia Akademicka, Kraków 2013.

<sup>13</sup> M.U. Chyb: *Sprawności receptywno-produktywne w kształceniu sprawności słuchania*. „Kształcenie Językowe” 2017, T. 15 (25), s. 31. [https://doi.org/10.19195/1642-5782.15\(25\).3](https://doi.org/10.19195/1642-5782.15(25).3).

<sup>14</sup> R.S. Tomlin: *Semantyka dyskursu*. W: *Dyskurs jako struktura i proces*. Red. T.A. van Dijk. Przekł. G. Grochowski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 49. W niniejszym opracowaniu przez odbiór tekstu na poziomie lokalnym rozumiemy percepcję tekstu zarówno na poziomie epizodycznym, jak i lokalnym według Russella S. Tomlina.

<sup>15</sup> Por. M.U. Chyb: *Aktywizowanie rozwoju sprawności słuchania w języku polskim jako ojczystym*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2020, T. 29, s. 157—171. <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2020.29.11>.

umiejętności słuchania jest długotrwały, powinien być wspierany na wszystkich etapach edukacyjnych i zmierzać do wyposażenia ucznia w niezbędne narzędzia pozwalające mu na odbiór różnego rodzaju tekstów w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych, aby w przyszłym życiu prywatnym i zawodowym uczeń był przygotowany do aktywnego uczestnictwa w komunikacji interpersonalnej i wykorzystania słuchania w celach poznawczych.

W nowej podstawie programowej języka polskiego dla szkoły podstawowej z 2017 roku nie znajdziemy jednak potwierdzenia konieczności wsparcia sprawności mówienia i słuchania w toku nauczania. W dokumencie tym w celach ogólnych zapisano jedynie, że lekcje języka polskiego mają służyć kształceniu „umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisanie) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się”<sup>16</sup>. W wymaganiach szczegółowych jednak nie potwierdzono tego zapisu, odwołano się jedynie do odbioru tekstu w ogóle (nie wiadomo, czy pisanego czy słuchanego). Gdybyśmy przyjęli, że polonista wymagania szczegółowe ma realizować zarówno podczas czytania tekstów, jak i podczas ich słuchania, kształcenie percepcji słuchowej w szkole podstawowej mogłoby mieć na celu doskonalenie cząstkowych sprawności percepcyjnych (szczegółowo przedstawiliśmy to w tabeli 1).

Tabela 1

**Kształcenie umiejętności słuchania  
w podstawie programowej języka polskiego z 2017 roku**

Klasy	Cząstkowe sprawności percepcyjne
IV—VI	<ul style="list-style-type: none"> <li>— identyfikacja typu komunikatu (II.3.1)</li> <li>— identyfikacja nadawcy i odbiorcy wypowiedzi (II.3.2)</li> <li>— określanie sytuacji komunikacyjnej i rozumienie jej wpływu na kształt wypowiedzi (II.3.3)</li> </ul>
VII—VIII	<ul style="list-style-type: none"> <li>— rozróżnianie normy językowej wzorcowej oraz użytkowej (II.3.2)</li> <li>— rozpoznawanie i rozróżnianie środków perswazji i manipulacji w tekstach reklamowych, określanie funkcji tych środków (III.1.8)</li> <li>— rozpoznawanie manipulacji językowej i przeciwstawianie jej zasady etyki wypowiedzi (III.1.9)</li> <li>— zgadzanie się z cudzymi poglądami lub polemizowanie z nimi, rzeczowe uzasadnianie własnego zdania (III.1.7)</li> </ul>

Objaśnienia: W tabeli wymagania szczegółowe z podstawy programowej zostały sparafrazowane. W nawiasie podano odniesienia do zapisów podstawy programowej.

Źródło: Opracowano na podstawie: *Podstawa programowa z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*. Pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [9.01.2021].

<sup>16</sup> *Podstawa programowa z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*. Pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [9.01.2021].

Model kształcenia umiejętności słuchania wyłaniający się z podstawy programowej nie jest zadowalający. W szkole podstawowej uczniowie, o ile nauczyciel się na to zdecyduje, doskonałą przede wszystkim wybrane receptywne sprawności językowe. Absolwent szkoły podstawowej powinien umieć rozpoznać sytuację komunikacyjną wypowiedzi, jej typ, ukształtowanie językowe, nadawcę i odbiorcę, a także opanować sprawność dostrzegania manipulacji i perswazji w słuchanych tekstach. Jediną produktywną sprawnością komunikacyjną kształconą na tym etapie edukacji jest umiejętność polemizowania z nadawcą i wyrażania własnego zdania.

Można mieć zastrzeżenia do zapisów podstawy programowej, jeśli ma się wiedzę na temat specyfiki odbioru słuchowego. Nie ma w nich mowy o potrzebie doskonalenia funkcji poznawczych, warunkujących odbiór wypowiedzi, między innymi uwagi, koncentracji, pamięci słuchowej, selekcji i hierarchizacji informacji, wyciągania wniosków, umiejętności korzystania ze strategii pamięciowych. W podstawie nie zwraca się także uwagi na dźwiękową warstwę języka (jej analizę i interpretację), sprawność rozumienia wypowiedzi na poziomie lokalnym i globalnym. Autorzy nie dostrzegają konieczności opanowania przez uczniów rozumienia informacji przekazywanych w sposób pośredni, interpretowania ujętych w różne gatunki wypowiedzi w kontekstach społeczno-kulturowych. Absolwenci szkół podstawowych nie mają również możliwości wykonywania działań na słuchanych tekstach, a przede wszystkim nie są w stanie nabyć sprawności społeczno-komunikacyjnych. Można zatem uznać, że realizacja obecnych zapisów podstawy programowej nie gwarantuje uczniowi opanowania umiejętności słuchania.

## Sprawność mówienia

Mówienie, podobnie jak słuchanie, jest złożoną umiejętnością komunikacyjną i nie sposób o nim mówić bez próby przedstawienia zależności między językiem, kompetencjami językową i komunikacyjną a wykonaniem.

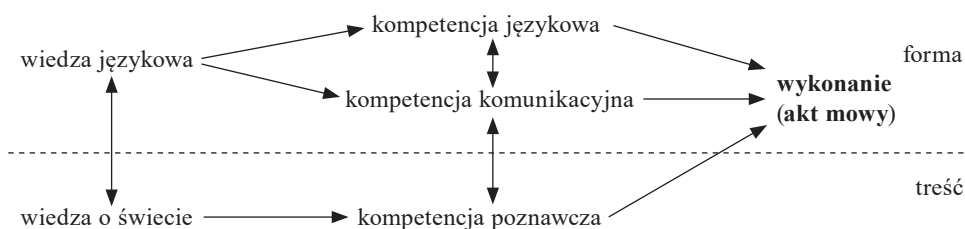
Według Idy Kurcz podstawą działań językowych — w tym mówienia — jest wiedza językowa, mająca wyraźny związek z nabywaniem i przyswajaniem doświadczeń językowych. Wiedza językowa obejmuje kompetencję językową oraz kompetencję komunikacyjną. Polega na

opanowaniu [...] wszelkich formalnych środków umożliwiających produkowanie i rozumienie zdań w tym języku, co za Chomskim określamy terminem **kompetencja językowa**, jak i na umiejętności tworzenia i odbierania tych zdań odpowiednio do sytuacji i do innych uczestników procesu

komunikacji, co wymaga nieco innej wiedzy niż czysto językowa. Tę inną wiedzę określamy za Hymesem **kompetencja komunikacyjna**<sup>17</sup>.

W modelu wiedzy językowej oba rodzaje kompetencji są „równie niezbędne”, ponieważ podstawę obu stanowią odmienne składniki<sup>18</sup>.

Wiedza językowa nie polega wyłącznie na umiejętności posługiwania się określonym językiem, musi pozostawać w jakichś relacjach z naszym obrazem świata, wiedzą o świecie, jaką ma każdy człowiek w formie reprezentacji umysłowej zakodowanej w pamięci długotrwałej. Wiedza językowa i wiedza o świecie są ściśle z sobą powiązane. Ta pierwsza odpowiedzialna jest za formalną stronę realizacji językowej, druga z kolei decyduje o tym, jaka będzie treść wykonania<sup>19</sup> (rys. 1.).



Rys. 1. Wykonanie (akt mowy) wedle koncepcji Idy Kurcz.

Źródło: Opracowano na podstawie: S. Frydrychowicz: *Proces mówienia. Wybrane psychologiczne aspekty na przykładzie interpretacji zdania niejednoznacznego*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999, s. 18.

Wiedzy o świecie odpowiada kompetencja poznawcza — uwarunkowane kulturowo zdolności intelektualne do klasyfikowania obiektów otaczającej rzeczywistości, umiejętność odczytywania zależności (na przykład związków przyczynowych) pomiędzy zjawiskami. Kompetencja poznawcza jest zatem sferą kulturowo regulowanych reakcji na zjawiska niosące informacje. Kompetencje językowa, komunikacyjna i poznawcza są ściśle z sobą powiązane, umożliwiają konkretne akty mowy (wykonania)<sup>20</sup>.

Podczas analizy konkretnych wypowiedzi mówionych należy wziąć pod uwagę nie tylko kod językowy, lecz także pozostałe dwa kody: parajęzyko-

<sup>17</sup> I. Kurcz: *Pamięć, uczenie się, język*. Wyd. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 213—214.

<sup>18</sup> I. Kurcz: *Kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna: ich uwarunkowania biologiczne i społeczne. Model wiedzy językowej człowieka*. W: *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*. Red. I. Kurcz, H. Okuniewska. Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2011, s. 35—45.

<sup>19</sup> Więcej na temat strukturalnego modelu wiedzy o świecie w relacji do struktury wiedzy językowej zob. m.in. I. Kurcz: *Pamięć, uczenie się, język...*, s. 214.

<sup>20</sup> S. Frydrychowicz: *Proces mówienia. Wybrane psychologiczne aspekty na przykładzie interpretacji zdania niejednoznacznego*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999, s. 18.

wy (prozodyczny: akcent, intonacja, rytm, oraz paraprozodyczny: ton głosu, brzmienie i tempo mówienia) i pozajęzykowy (przede wszystkim mimiczny i gestowy), które „modyfikują [...] znaczenie wypowiedzi słownych, ułatwiając lub utrudniając ich właściwe zrozumienie. Odgrywają też istotną rolę społeczną, kształtując nasze nastawienie do rozmówcy”<sup>21</sup> oraz nastawienie rozmówców do nas.

Zapisy podstawy programowej wskazują, że mówienie (w przeciwieństwie do słuchania) jest jedną z istotniejszych sprawności rozwijanych w szkole. Waga tej sprawności podkreślona jest zarówno w *Preambule*: „Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to: 1) sprawne komunikowanie się w języku polskim”<sup>22</sup>, jak i w wymaganiach ogólnych i szczegółowych<sup>23</sup> (tabela 2).

Tabela 2

### Sprawność mówienia w podstawie programowej języka polskiego z 2017 roku

Klasy IV—VI	Klasy VII—VIII
1	2
Wymagania ogólne	
<ul style="list-style-type: none"> <li>— kształcenie umiejętności porozumiewania się (mówienia) w różnych sytuacjach komunikacyjnych, również z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się* (II.4)</li> <li>— kształcenie umiejętności poprawnego mówienia zgodnego z zasadami ortofonii (II.5)</li> <li>— usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów (III.1)</li> <li>— rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych (III.2)</li> <li>— kształcenie umiejętności wygłaszania, recytacji i interpretacji głosowej tekstów mówionych, doskonalenie dykcji i operowania głosem (III.3)</li> </ul>	
Wymagania szczegółowe	
Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>— posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny (II.2.2)</li> <li>— używa stosownego stylu (II.2.3)</li> <li>— dostosowuje sposób wyrażania się do celu wypowiedzi (II.3.7)</li> <li>— stosuje w wypowiedziach synonimy i antonimy (II.2.8)</li> <li>— rozpoznaje znaczenie niewerbalnych środków komunikacji (na przykład gest, mimika, postawa ciała) (II.3.4)</li> <li>— stosuje intonację poprawną ze względu na cel wypowiedzi (II.3.6)</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>— rozumie, na czym polega grzeczność językowa, i stosuje ją w wypowiedziach (II.3.1)</li> <li>— stosuje się do norm językowych (II.3.2)</li> <li>— wykorzystuje środki retoryczne oraz rozumie ich oddziaływanie (III.1.1)</li> <li>— porządkuje materiał rzeczowy potrzebny do tworzenia wypowiedzi (III.1.2)</li> <li>— tworzy wypowiedź w odpowiednim gatunku (III.1.3)</li> <li>— wykorzystuje znajomość zasad tworzenia tezy, hipotezy przy tworzeniu tekstów argumentacyjnych (III.1.4)</li> </ul>

<sup>21</sup> B.L.J. Kaczmarek: *Misterne gry w komunikację*. Wyd. 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 32.

<sup>22</sup> *Podstawa programowa z komentarzem...*, s. 5.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 11—21.

1	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>— stosuje zasady etykiety językowej w swojej wypowiedzi (II.3.7)</li> <li>— uczestniczy w rozmowie (III.1.1)</li> <li>— tworzy logiczną, uporządkowaną i semantycznie pełną wypowiedź (III.1.3)</li> <li>— tworzy spójną wypowiedź w danym gatunku (III.2.1)</li> <li>— wygłasza z pamięci tekst z odpowiednią intonacją, dykcją, właściwym akcentowaniem, odpowiednim napięciem emocjonalnym i następstwem pauz (III.2.2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— odróżnia przykład od argumentu (III.1.5)</li> <li>— wnioskuje (III.1.6)</li> <li>— potrafi zgadzać się z cudzymi poglądami lub polemizować z nimi, rzeczowo uzasadnia własne zdania (III.1.7)</li> <li>— rozpoznaje manipulację językową i przeciwstawia jej zasady etyki wypowiedzi (III.1.9)</li> <li>— tworzy spójne wypowiedzi w wybranych gatunkach (III.2.1)</li> <li>— przekształca teksty (III.2.2)</li> <li>— formułuje pytania (III.2.3)</li> <li>— dokonuje interpretacji głosowej czytanych i wygłaszanych tekstów (III.2.4)</li> </ul>

\* Przywołany zapis podstawy programowej zachęca do postawienia pytania o rolę szkoły w usprawnianiu omawianych kompetencji między innymi u dzieci z ADHD, zaburzeniami mowy czy niepełnosprawnością ruchową. Treści dotyczą bowiem zarówno dzieci zdrowych, jak i dzieci z różnego rodzaju deficytami. W związku z tym może warto rozważyć na przykład stałą obecność logopedy w szkole lub rozszerzyć zakres zajęć z muzyki o rozwijanie umiejętności operowania głosem.

Objaśnienia: W tabeli wymagania szczegółowe z podstawy programowej zostały sparafrazowane. W nawiasach podano odniesienia do zapisów podstawy programowej.

Źródło: Opracowano na podstawie: *Podstawa programowa z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*. Pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [9.01.2021].

Autorzy podstawy, uwzględniając takie aspekty, jak: merytoryczny, retoryczny, interakcyjny, kompozycyjny, stylowy, etykietalny, etyczny, językowy i niejęzykowy, dają ogólny obraz złożoności kategorii mówienia. Dopelnieniem tego obrazu mogą być zaproponowane przez Hannę Komorowską inne sprawności charakteryzujące użytkownika języka, między innymi: sprawność socjokulturowa, czyli znajomość faktów i norm kulturowych rządzących komunikacją w danym języku, wiedza, o czym wypada mówić, a o czym nie (częściowo zbieżna z aspektem etykietalnym); sprawność dyskursu językowego — ułatwiająca nawiązanie rozmowy, podtrzymanie jej i zakończenie; oraz sprawność strategiczna — pomagająca mówiącemu poradzić sobie z trudnościami komunikacyjnymi, jakie pojawiają się w rozmowie, a więc zasygnalizować niezrozumienie, poprosić rozmówcę o wyjaśnienie, powtórzenie itp.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> H. Komorowska: *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 12.

## Taksonomia sprawności słuchania i mówienia

Pewnym ułatwieniem w wypracowaniu odpowiedniej metodyki kształcenia sprawności słuchania i mówienia mogłyby stać się odpowiednio przygotowane taksonomie tychże sprawności<sup>25</sup>; w taksonomiach tych wskazywano by na poziom i zakres kompetencji ucznia po szkole podstawowej. Warto podkreślić, iż propozycja ujęcia sprawności słuchania i mówienia w kategoriach taksonomicznych z jednej strony ma charakter porządkujący, systematyzujący i może być pomocna dla nauczyciela oraz ucznia w projektowaniu działań dydaktycznych, z drugiej strony zaś ograniczenie działań dydaktycznych do taksonomicznego paradygmatu jest niebezpieczne — zarówno dla nauczyciela, który może jawić się jedynie jako pośrednik, „wtórny nadawca” rozmaitych tekstów kultury, jak i dla ucznia działającego w ramach ustalonych procedur komunikacyjnych wyrażonych operatorami: *wskaz, zanalizuj, zastosuj, ocen*<sup>26</sup>. Aktywizowanie postaw poznawczych narzędziami pomiaru taksonomicznego na wszystkich etapach kształcenia prowadzi do stereotypowego i w końcu bezrefleksyjnego powtarzania tych samych schematów działania, a w konsekwencji do zahamowania rozwoju kompetencji komunikacyjnej<sup>27</sup>. Słuchanie i mówienie to sprawności niezwykle złożone, które należy traktować w sposób holistyczny, integralny. Wprawdzie można wyróżnić ich elementy składowe, ale trzeba pamiętać, że „analityczne części nie sumują się do całości, przy czym relacje między nimi są skomplikowane, wieloaspektowe i wykraczają poza prostą kolekcję cech”<sup>28</sup>.

### Taksonomia sprawności słuchania

Podstawa programowa nie może stanowić pomocy dla polonisty dostrzegającego potrzebę doskonalenia percepcji słuchowej na lekcjach języka ojczystego, proponujemy więc autorską taksonomię sprawności słuchania, inspirowaną koncepcją Tadeusza Patrzalka przedstawioną w artykule *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem* z 1998 roku<sup>29</sup>.

<sup>25</sup> Oczywiście jest to projekt wymagający dyskusji, na temat taksonomii zob. T. Patrzalek: *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*. „Polonistyka” 1998, nr 4, s. 202—207.

<sup>26</sup> T. Póhłłopek: *Pomiar dydaktyczny w procesie organizacji pracy nauczyciela*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Dydaktyka” 2012, z. 7 (72), s. 184.

<sup>27</sup> T. Patrzalek: *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*...

<sup>28</sup> J. Nocoń: *Diagnozowanie sprawności mówienia*..., s. 8.

<sup>29</sup> Zob. T. Patrzalek: *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*... Założenia autora dostosowaliśmy do specyfiki słuchowego odbioru wypowiedzi.



Przyjmujemy, że sprawność słuchania może być ujęta w cztery kategorie taksonomiczne:

- A. Odtwarzanie — elementarne rozumienie wypowiedzi na poziomie dosłownym, zapamiętywanie i przytaczanie usłyszanych informacji.
- B. Przetwarzanie — rozumienie wypowiedzi na poziomie interpretacyjnym, przetwarzanie usłyszanych informacji.
- C. Wykorzystanie — wykorzystanie wypowiedzi i zawartych w niej szczegółowych informacji do realizacji własnych celów, na przykład wykonywania działań na słuchanych tekstach, tworzenia innych tekstów (mówionych lub pisanych), uzasadnienia swojego stanowiska, oceny słuchanego tekstu.
- D. Uczestniczenie — aktywny udział w komunikacji z drugim człowiekiem, reagowanie na komunikaty ze świadomością ich funkcji i efektów komunikacyjnych, słuchanie empatyczne i życzliwe, przekazywanie usłyszanych informacji partnerowi komunikacyjnemu.

Kategorie A i B obejmują wyłącznie sprawności receptywne, warunkujące rozumienie wypowiedzi zarówno na poziomie globalnym, jak i lokalnym. Z kolei do kategorii C i D zostały przypisane sprawności produktywne: uczeń słucha tekstu i wykorzystuje zdobyte informacje do realizacji celów poznawczych (kategoria C) bądź świadomego uczestnictwa w komunikacji z drugim człowiekiem (kategoria D).

Sprawności percepcyjne z trzech pierwszych kategorii taksonomicznych (A, B, C) podzieliłyśmy ze względu na poziom odbioru tekstu na sprawności odnoszące się do poziomu globalnego i lokalnego wypowiedzi. Natomiast przy wyróżnianiu sprawności składających się na kategorię D (uczestniczenie) zrezygnowałyśmy z tego podziału, uznałyśmy bowiem, że w naturalnej komunikacji dwa poziomy odbioru tekstu są niemożliwe do rozdzielania.

Taksonomię umiejętności słuchania przedstawiłyśmy w tabeli 3<sup>30</sup>.

Jeżeli spojrzymy na zapisy podstawy programowej (tabela 1) z perspektywy zaproponowanej taksonomii sprawności słuchania, możemy dojść do wniosku, że na lekcjach języka polskiego uczniowie mają doskonalić jedynie wybrane (wedle jakiegoś niewiadomego kryterium) sprawności z kategorii B (przetwarzanie). Natomiast w podstawie nie ma mowy o doskonaleniu bardziej zaawansowanych sprawności warunkujących efektywny odbiór różnego rodzaju tekstów w celach poznawczych i komunikacyjnych, więc prawdopodobnie sprawności tego typu nie są rozwijane na lekcjach języka polskiego.

---

<sup>30</sup> Wykaz sprawności nie jest zamknięty i powinien być rozszerzany o inne sprawności, odpowiadające na potrzeby współczesności.

Tabela 3

**Taksonomia sprawności słuchania — propozycja autorska**

Kategoria taksonomiczna	Poziom odbioru tekstu	
	globalny	lokalny
1	2	3
Sprawności receptywne		
Odtwarzanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>— odtwarzanie tematu, funkcji, celu tekstu sformułowanych dosłownie lub zaszyfrowanych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— odnajdywanie gotowych informacji z tekstu, sądów, opinii sformułowanych dosłownie lub zaszyfrowanych</li> <li>— porządkowanie usłyszanych informacji</li> </ul>
Przetwarzanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>— określanie głównej myśli, przesłania, intencji tekstu</li> <li>— rozpoznawanie dominanty treściowej tekstu</li> <li>— określanie gatunku i funkcji wypowiedzi</li> <li>— identyfikowanie aktów mowy (na przykład życzenia, gratulacje, pożegnania)</li> <li>— określanie sytuacji mówienia (nadawcy, odbiorcy, relacji między nimi)</li> <li>— identyfikowanie perspektywy, punktu widzenia nadawcy, jego emocji, nastroju</li> <li>— rekonstrukcja toku rozumowania nadawcy</li> <li>— interpretacja dźwiękowej warstwy komunikatu, określanie jej funkcji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— porządkowanie usłyszanych informacji według wybranych lub zadanych kryteriów</li> <li>— wskazywanie przyczyn i skutków</li> <li>— oddzielanie informacji od opinii</li> <li>— rozróżnianie odpowiedzi właściwych i unikowych, pytań podchwytliwych i sugerujących odpowiedź, argumentu i przykładu</li> <li>— formułowanie wniosków na podstawie usłyszanych informacji</li> </ul>
Sprawności produktywne		
Wykorzystanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>— krytyczny odbiór wypowiedzi: ocenianie i uzasadnianie prawdziwości, intencji autora, wartości etycznych i estetycznych tekstów, ocenianie celowości użycia środków językowych</li> <li>— ocenianie i wartościowanie subiektywnych doświadczeń słuchowych</li> <li>— nadawanie tytułu tekstowi</li> <li>— skracanie tekstu</li> <li>— zadawanie pytań do tekstu</li> <li>— odnoszenie przesłania tekstu do społecznej sytuacji komunikacyjnej i indywidualnej sytuacji z życia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— wykonywanie działań na tekstach mówionych (na przykład wybór słów kluczowych, redagowanie planu odtwórczego, dokonywanie ekscerptu)</li> <li>— notowanie informacji w różnych celach</li> <li>— przepisywanie tekstów ze słuchu</li> <li>— dostrzeganie i poprawianie błędów językowych w wypowiedziach</li> <li>— porównywanie z sobą informacji zawartych w tekstach mówionych, audialnych i audiowizualnych (także w tekstach pisanych)</li> <li>— wartościowanie informacji z tekstu w kontekście pozatekstowym</li> </ul>

1	2	3
Uczestniczenie	<ul style="list-style-type: none"> <li>— słuchanie partnera komunikacji z empatią i szacunkiem; bycie otwartym na drugiego człowieka, umożliwianie mu swobodnego wypowiedzenia myśli</li> <li>— umiejętne (zgodne z etyką i zasadami grzeczności językowej) reagowanie na usłyszane komunikaty, w tym: zadawanie pytań (uzupełniających, rozstrzygających), nakłanianie nadawcy do uzupełnienia wypowiedzi, formułowanie rad, parafrazowanie wypowiedzi, prośenie o wyjaśnienie niezrozumiałych kwestii</li> <li>— porównywanie poglądów nadawcy z własnymi przekonaniami</li> <li>— precyzyjne wyrażanie swoich zastrzeżeń i wątpliwości</li> <li>— przekazywanie usłyszanych informacji partnerowi komunikacyjnemu</li> </ul>	

W języku polskim jako ojczystym uczniowie zapewne z łatwością rozumieją na poziomie dosłownym wypowiedzi z różnych sfer życia, takie, w których poruszono tematy złożone, abstrakcyjne, wcześniej uczniom nieznanne, także komunikaty artykułowane niewyraźnie, w szybkim tempie; na jakość odbioru przekazów nie wpływają przeszkody, takie jak redundancja, efekt słuchowy, hałas (szum), nakładanie się dźwięków, zakłócenia itp.<sup>31</sup> Można postawić tezę, że lekcje języka polskiego powinny służyć rozwojowi sprawności z kategorii B, C i D. Rozwój sprawności związanych z odtwarzaniem wypowiedzi i zawartych w nich informacji (kategoria A) może być jedynie funkcjonalny w pracy z młodszymi dziećmi (edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna). Jej celem jest doskonalenie uwagi, koncentracji na słuchanym tekście, pamięci słuchowej i selekcji informacji. Kształcenie sprawności z kategorii A można traktować jedynie jako „wprawki” w słuchaniu, ćwiczenia przygotowujące do kompetentnego odbioru wypowiedzi oraz pracy z nią. Aby doskonalenie słuchania było funkcjonalne, uczniowie powinni jak najczęściej mieć możliwość wykorzystywania słuchanych tekstów do realizacji założonych przez siebie celów (kategoria C) i uczestniczenia w rzeczywistych aktach komunikacji (kategoria D<sup>32</sup>).

### Taksonomia sprawności mówienia

W naszej propozycji taksonomii sprawności mówienia również dzielimy je na cztery kategorie:

<sup>31</sup> Por. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Tłum. W. Martyniuk. Council of Europe—Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

<sup>32</sup> Kształcenie sprawności w kategorii D stanowi naturalne przejście do kształcenia innych sprawności komunikacyjnych: mówienia, pisanie i czytania. Por. H. Komorowska: *Metodyka nauczania języków obcych...*, s. 184—185; E. Gajewska: *Techniki nauczania języka obcego*. Adaptacja poleceń w jęz. ang. D. Ruskiewicz. Adaptacja poleceń w jęz. niem. M. Stypińska. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Tarnów 2011, s. 76.

- A. Odtwarzanie — ustne odtwarzanie czy powtarzanie gotowych informacji, sądów, opinii itp.
- B. Przetwarzanie — ustne przetwarzanie informacji, sądów, opinii; ustne operowanie tekstem i zawartą w nim informacją.
- C. Stosowanie — twórcze wykorzystanie informacji w praktyce ustnej.
- D. Uczestniczenie — aktywny udział w komunikacji z drugim człowiekiem.

Zaproponowane przez Patrzałka wartościowanie przypisałyśmy kategorii C — stosowaniu. Uznałyśmy bowiem, że krytyczny odbiór komunikatu, czyli ustne ocenianie i uzasadnianie intencji, prawdomówności autora komunikatu, współ rozmówcy, wartościowanie tekstów pod kątem etycznym i estetycznym, ocenianie celowości użycia środków językowych i niejęzykowych<sup>33</sup>, to umiejętności polegające na wykorzystaniu informacji w celu tworzenia wypowiedzi (monologowych bądź dialogowych) dotyczących zagadnień etycznych i estetycznych. Kategorią odpowiadającą rzeczywistemu kształtowaniu postawy i **wychowaniu** językowemu jest kategoria D, czyli aktywny udział w komunikacji świadczący o otwarciu na drugiego człowieka.

Istotne jest również to, by na sprawność mówienia spojrzeć z perspektywy trzech podstawowych kodów: językowego, parajęzykowego i pozajęzykowego. Ujęcie ich w taksonomii może wpłynąć na bardziej świadome i celowe stosowanie komunikacji niejęzykowej. Efektywność komunikacji wzrasta bowiem wraz ze zwiększaniem się spójności stosowanych sygnałów językowych, parajęzykowych i pozajęzykowych (tabela 4).

Tabela 4

#### Taksonomia sprawności mówienia — propozycja autorska

Kategoria taksonomiczna	Operatory	Kod		
		językowy	niejęzykowy	
			parajęzykowy	pozajęzykowy
1	2	3	4	5
Odtwarzanie	powtarzam, odtwarzam (na przykład tekst, gest dźwięk)	ustne odtwarzanie gotowych informacji, sądów, opinii itp.	naśladowanie sygnałów parajęzykowych, na przykład różnych rodzajów dźwięków, akcentów, wzorców intonacyjnych, modulacji, tempa	naśladowanie sygnałów ciała (mimiki, gestów, postawy itp.)
Przetwarzanie	wyjaśniam, tłumaczę, przedstawiam innymi słowami, opowiadam, opisuję, prezentuję na podstawie tekstu czy własnych doświadczeń, zadaję pytanie do tekstu itp.	ustne, zgodne z normą przetwarzanie informacji, sądów, opinii; operowanie tekstem i zawartą w nim informacją	posługiwanie się sygnałami parajęzykowymi, między innymi akcentem, wzorcami intonacyjnymi, modulacją, tempem, pauzą, frazą itp.	posługiwanie się sygnałami ciała (mimiką, gestem, postawą ciała)

<sup>33</sup> T. Patrzałek: *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem...*

1	2	3	4	5
Stosowanie	wypowiadam się (na temat przygotowany wcześniej, spontanicznie, płynnie), przekonuję, uzasadniam, rozmawiam, dyskutuję, oceniam, wyrażam opinię, pytam, świadomie i celowo wykorzystuję środki niejęzykowe itp.	wykorzystanie informacji w praktyce zgodnie z normą, spontaniczne bądź przygotowane reakcje słowne, dyskutowanie, porozumiewanie się, tworzenie ustnej wypowiedzi monologicznej, uzasadnianie, wnioskowanie, ustne wyrażanie opinii na dany temat, krytyczny odbiór tekstu kultury, na przykład jego estetyki	świadome i celowe* posługiwanie się sygnałami parajęzykowymi, między innymi akcentem, wzorcami intonacyjnymi, modulacją, tempem, pauzą, frazą itp.	świadome i celowe posługiwanie się sygnałami ciała (mimiką, gestem, postawą ciała)
Uczestniczenie	chcę i komunikuję się, chcę się porozumieć, stosuję zasady racjonalnej dyskusji, właściwie reaguję na komunikaty, unikam nieporozumień, buduję wypowiedzi jasne, rzetelne, stosowne i jednoznaczne, świadomie i celowo stosuję sygnały niejęzykowe itp.	porozumiewanie się z drugim człowiekiem z uwzględnieniem zasad szacunku, autonomii i empatii — na zasadzie pewnej umowy zobowiązującej rozmówców do wykazywania dobrej woli, wzajemnej pomocy w trakcie wspólnego działania		
		stosowanie podczas dyskusji zasad: równych praw, odpowiedzialności, uczciwości, relewancji, konsensusu**		
		właściwe — zgodne z etyką i zasadami grzeczności językowej — reagowanie na usłyszane komunikaty		
		unikanie nieporozumień komunikacyjnych poprzez na przykład proszenie o wyjaśnienie niezrozumiałych kwestii, powtórzenie wypowiedzi — radzenie sobie z trudnościami komunikacyjnymi, dążenie do porozumienia		
		budowanie stosownych, jasnych, rzetelnych, jednoznacznych wypowiedzi		
		stosowanie sygnałów niejęzykowych potwierdzających, wzmacniających komunikaty językowe		

\* Przez uwzględnienie w kategorii C celowości i świadomości w posługiwaniu się sygnałami para- i pozajęzykowymi chcemy podkreślić, że uczeń dokonuje wyboru środków niejęzykowych pod kątem swoich potrzeb komunikacyjnych.

\*\* Na temat racjonalnej dyskusji zob. m.in. T. Hołówka: *Zasady dyskusji racjonalnej*. W: *Etyka międzyludzkiej komunikacji*. Red. J. Puzynina. Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1993, s. 24—26.

Rozpatrywanie zapisów podstawy programowej (tabela 2) z perspektywy zaproponowanej taksonomii mówienia pozwala na stwierdzenie, że na lekcjach języka polskiego uczeń ma szansę doskonalić szereg sprawności z wszystkich kategorii. Jednak gdy nauczyciel jest dominujący, a wiodący sposób komunikowania się na lekcji charakteryzuje się między innymi jednokierunkowością, brakiem spontaniczności, specyficznym zestawem aktów

mowy<sup>34</sup> (w którym pytanie odgrywa kluczową rolę, a dodajmy, że najczęściej jest to pytanie niższego rzędu<sup>35</sup>), to mimo iż w dokumencie zapisy dotyczące tej sprawności produktywnej są dość obszerne, uczeń nie ma zbyt wielu okazji i szans do rozwijania mówienia. Natomiast sprawności z kategorii D, które uznajemy za jedne z najistotniejszych, właściwie wcale nie są rozwijane.

\*\*\*

Propozycja taksonomii sprawności mówienia i słuchania, którą przedstawiliśmy, wymaga dopracowania, mamy jednak nadzieję, że czytelnicy, zwłaszcza nauczyciele języka polskiego, którzy dostrzegają potrzebę systematycznego, celowego doskonalenia słuchania i mówienia, wykorzystają zgromadzony w tym artykule materiał do opracowania autorskiego programu kształcenia tych sprawności w szkole podstawowej. Być może nasza koncepcja zainspiruje dydaktyków do opracowania metodyki kształcenia sprawności mówienia i słuchania w języku polskim jako ojczystym.

## Bibliografia

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F.: *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Współpr. N. Towne. Tłum. G. Skoczylas. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006.
- Bakuła K.: *Mówione ≈ pisane: komunikacja, język, tekst*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
- Chyb M.: *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym — diagnoza i profilaktyka*. Praca doktorska pod kierunkiem J. Nocoń. Uniwersytet Opolski. Opole 2021 [maszynopis niepublikowany].
- Chyb M.U.: *Aktywizowanie rozwoju sprawności słuchania w języku polskim jako ojczystym*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2020, T. 29, s. 157—171. <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2020.29.11>.
- Chyb M.U.: *Jak słucha ósmoklasista? Próba diagnozy* [w druku].
- Chyb M.U.: *Sprawności receptywno-produktywne w kształceniu sprawności słuchania*. „Kształcenie Językowe” 2017, T. 15 (25), s. 27—39. [https://doi.org/10.19195/1642-5782.15\(25\).3](https://doi.org/10.19195/1642-5782.15(25).3).
- Chyb M.U.: *Umiejętność słuchania czwartoklasistów. Próba diagnozy*. „Kształcenie Językowe” 2020, T. 18 (28), s. 39—61. [https://doi.org/10.19195/1642-5782.18\(28\).4](https://doi.org/10.19195/1642-5782.18(28).4).
- Dobrołowicz W.: *Badania nad recepcją informacji (ze szczególnym uwzględnieniem problemów uwagi)*. WSP, Kielce 1997.
- Dziewiecki M.: *Psychologia porozumiewania się*. Wydawnictwo Jedność, Kielce 2009.

<sup>34</sup> J. Nocoń: *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*. W: *Odmiany stylowe polszczyzny — dawniej i dziś*. Red. U. Sokólska. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2011, s. 196.

<sup>35</sup> Zob. E. Perrott: *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*. Tłum. A. Janowski. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 44—55.

- Dźwierżyńska E.: *Antycypacja w procesie kształtowania sprawności rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Council of Europe—Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.
- Frydrychowicz S.: *Proces mówienia. Wybrane psychologiczne aspekty na przykładzie interpretacji zdania niejednoznacznego*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999.
- Gajewska E.: *Techniki nauczania języka obcego*. Adaptacja poleceń w jęz. ang. D. Ruskiewicz. Adaptacja poleceń w jęz. niem. M. Stypińska. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Tarnów 2011.
- Giddens A.: *Socjologia*. Wyd. 1., dodruk. Tłum. A. Szulżycka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- [Hasło:] *predyspozycja*. [https://wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=4874](https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=4874) [dostęp: 9.01.2021].
- Hołówka T.: *Zasady dyskusji racjonalnej*. W: *Etyka międzyludzkiej komunikacji*. Red. J. Puzynina. Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1993, s. 24—26.
- Kaczmarek B.L.J.: *Misterne gry w komunikację*. Wyd. 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Kądzielawa D.: *Czynność rozumienia mowy. Analiza neuropsychologiczna*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983.
- Klus-Stańska D., Nowicka M.: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Harmonia Universalis, Gdańsk 2014.
- Komorowska H.: *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Kurcz I.: *Kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna: ich uwarunkowania biologiczne i społeczne. Model wiedzy językowej człowieka*. W: *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*. Red. I. Kurcz, H. Okuniewska. Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2011, s. 35—45.
- Kurcz I.: *Pamięć, uczenie się, język*. Wyd. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Kurcz I.: *Psychologia języka i komunikacji*. Wyd. 2., nowe. Scholar, Warszawa 2005.
- McKay M., Davis M., Fanning P.: *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Przekł. A. Błaż. Wyd. 2., w jęz. pol. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Nocoń J.: *Diagnozowanie sprawności mówienia w perspektywie (nie tylko) egzaminu maturalnego*. „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 1, s. 4—15. <https://doi.org/10.14746/pi.2015.1.1.1>.
- Nocoń J.: *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*. W: *Odmiany stylowe polszczyzny — dawniej i dziś*. Red. U. Sokółska. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2011, s. 187—200.
- Paliński A.: *Psychologiczna charakterystyka procesów słuchania i czytania w języku obcym w aspekcie porównawczym*. W: *Sprawność słuchania i czytania w nauczaniu języków obcych*. Red. A. Paliński. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1982, s. 11—22.
- Patrzalek T.: *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*. „Polonistyka” 1998, nr 4, s. 202—207.
- Perrott E.: *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*. Tłum. A. Janowski. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Podstawa programowa z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*. Pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [9.01.2021].
- „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 1. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/issue/view/110> [dostęp: 2.12.2020].
- Półośchłopek T.: *Pomiar dydaktyczny w procesie organizacji pracy nauczyciela*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Dydaktyka” 2012, z. 7 (72), s. 179—187.
- Prizel-Kania A.: *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*. Księgarnia Akademicka, Kraków 2013.

- Roach C.A., Wyatt N.J.: *Słuchanie i proces retoryczny*. Tłum. P. Kostyło. W: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Red. J. Stewart. Wyd. 4., dodr. 3. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 218—224.
- Sękowski A.E., Bilyakovska O.: *Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny*. „Języki Obce w Szkole” 2011, nr 1, s. 18—24.
- Tabisz A.: *Czy szkoła uczy mówienia? O ustnych wypowiedziach gimnazjalistów*. „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 1, s. 54—69. <https://doi.org/10.14746/pi.2015.1.1.5>.
- Tabisz A.: *Czy zmierzcha kultura mówienia? — o wybranych cechach ustnych wypowiedzi maturzystów*. W: *Istnieć w kulturze, istnieć w kulturach: między teorią a praktyką edukacyjną*. Red. A. Rypel, D. Jastrzębska-Golonka. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018, s. 186—202.
- Tabisz A.: *Lekcje mówienia — o (nie) płynności wypowiedzi*. W: *Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*. Red. A. Tabisz. [Język a Edukacja, 5]. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017, s. 253—264.
- Tomlin R.S.: *Semantyka dyskursu*. W: *Dyskurs jako struktura i proces*. Red. T.A. van Dijk. Przeł. G. Grochowski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 45—101.
- Wallace T., Stariha W.E., Walberg H.J.: *Nauczanie sprawności mówienia, słuchania i pisanie*. Tłum. M. Lipińska-Derlikowska. W: *Nauczanie w praktyce*. Wybór i red. A. Janowski. T. 2. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.







LADISLAV JANOVEC

 [orcid.org/0000-0001-6303-1638](https://orcid.org/0000-0001-6303-1638)

Technická univerzita v Liberci, Česká republika

## Koncept SPRAVEDLNOST v českém jazykovém obrazu světa studentů bohemistiky

### The concept SPRAVEDLNOST [JUSTICE] in Czech studies student's linguistic picture of the world

**Abstract:** This text presents results of the research of the analysis of a concept SPRAVEDLNOST [JUSTICE] in Czech language students' linguistic picture of the world, on the basis of a questionnaire survey research. These are preliminary results of broad research of this concept in Czech language, which is conducted within the EUROJOS project.

**Keywords:** cognitive linguistics, linguistic picture of the world, Czech language, association, connotation, key word of culture

V tomto příspěvku prezentujeme dílčí výsledky dotazníkové výzkumné sondy, která zjišťovala vybrané aspekty konceptu SPRAVEDLNOST<sup>1</sup> v jazykovém obrazu světa vysokoškolských studentů bohemistiky. Výsledek je součástí většího výzkumu kulturně klíčových slov ve slovanských i neslovanských jazycích<sup>2</sup>, který se realizuje v rámci projektu EUROJOS, organizačně zajišťo-

<sup>1</sup> V souladu se zvyklostmi oboru používáme formu slova zapsanou verzálkami pro označení pojmu, zatímco minusky pro označení lexému nebo pojmenování, srov. např. I. Vaňková, V. Čurdová: *Čelem k teorii pojmových profilů: nové možnosti slovníkového výkladu somatismů*. „Didaktické studie“ 2014, č. 1, s. 66—78; I. Vaňková, V. Vitkovskaya: *HLAVA: profily, subprofily, konceptuální schemata (Český somatismus v částečném porovnání s ruštinou)*. „Didaktické studie“ 2014, č. 1, s. 79—88.

<sup>2</sup> K chápání klíčových slov viz např.: A. Vežbickaâ: *Ponimanie kultur čerez posredstvo ključevyh slov*. Přel. A.D. Šmelev. *Âzyki slavânskoj kul'tury*, Moskva 2001.

vaného lublinskou kognitivnělingvistickou, resp. etnolingvistickou školou pod vědeckým vedením Jerzyho Bartmińskiego. V první fázi bylo zpracováno pět konceptů, jimž bylo věnováno pět monografií (lexikonů)<sup>3</sup>. Ve druhé fázi pokračuje na základě stejné metodiky, stanovené a ověřené J. Barmińským, analýza několika dalších.

Metodika výzkumu předpokládá analýzu dat systémových (tj. informací získaných z publikovaných i elektronických slovníků), textových (tj. beletristických, odborných, publicistických, mediálních a jiných textů, zejména těch, u nichž se předpokládá výrazný vliv na členy jazykového/kulturního společenství) a dotazníkových (tj. krátkých dotazníků distribuovaných mezi rodilé nositele jazyka; v případě EUROJOSU jsou vybíráni studenti vysokých škol do 26 let, kteří už by měli mít určitým způsobem stabilizovaný<sup>4</sup> jazykový obraz vybraného konceptu, ale především jsou jeho nositeli pro další generace).

## Charakteristika výzkumného vzorku a výzkumného nástroje

Pro potřeby projektu se předpokládají výsledky analýzy dotazníků vyrovnaného počtu studentů humanitních oborů a studentů technicky zaměřených oborů. V tomto textu se věnujeme analýze dotazníkových dat<sup>5</sup> získaných jako pilotních od skupiny studentů Technické univerzity v Liberci, bakalářského programu<sup>6</sup> český jazyk se zaměřením na vzdělávání (v kombinaci s druhým studovaným programem<sup>7</sup>) a jednooborové filologie<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> Pro český jazyk byly zpracovány pojmy DOMOV (I. Vaňková), PRÁCE (L. Janovec, Z. Wildová), SVOBODA (I. Vaňková, V. Vodrážková). Jejich bibliografické údaje — viz seznam literatury.

<sup>4</sup> Jak je všeobecně známo, formování jazykového obrazu světa jednotlivých konceptů je celoživotní proces, jazykový obraz je neustále pozměňován a ovlivňován novými texty, s nimiž se uživatel jazyka setkává, nicméně ve sledované věkové skupině (tj. 19—26 let) má člověk již poměrně zřetelné kontury svého jazykového obrazu světa a je dostatečně obeznámen s jazykem.

<sup>5</sup> Systémovým datům a první analýze beletristických dat jsme se věnovali v jiných publikacích.

<sup>6</sup> Starší terminologií se pro studijní program užíval termín *studijní obor*.

<sup>7</sup> Šlo o programy tělesná výchova, anglický jazyk, základy společenských věd/humanitní studia, španělský jazyk, dějepis.

<sup>8</sup> Specifika vysokoškolských studentů jako respondentů charakterizovali ve svém článku I. Vaňková a J. Huleja, viz I. Vaňková, J. Huleja: *DOMOV v konceptualizaci českých vysokoškolských studentů (K empirickému výzkumu)*. V: *Nazwy wartości w językach europejskich. Raport z badań empirycznych*. Red. I. Bielińska-Gardziel, M. Brzozowska, B. Żywicka. Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnieuropejska, Przemysł 2017, s. 33—56.

Jako respondenti byli vybráni studenti prvních ročníků, a to z více důvodů. Nejsnáze se u nich zajistilo, že studenti nepřekročí stanovenou horní věkovou hranici, nejsou ještě dostatečně formováni oborem a dá se předpokládat, že se s principy kognitivní lingvistiky dosud nesetkali, proto by jejich odpovědi nemuly/neměly být poznamenány hlubší odbornou oborovou problematikou; jejich počet je z hlediska množství studentů v jednotlivých ročnících největší a v neposlední řadě bylo zadání dotazníků doprovázeno nejmenším množstvím komplikací. Dotazník byl studentům zadán v rámci výuky kurzu *Úvod do studia lingvistické bohemistiky*<sup>9</sup> na začátku zimního (studenti dvouoborového studia) a letního (studenti jednooborového studia). Celkem jsme tak získali 52 vyplněných dotazníků<sup>10</sup> od studentů ve věku 19—23 let, z toho šlo o 12 mužů a 40 žen<sup>11</sup>, všichni uvedli jako mateřský jazyk češtinu.

Jak bylo uvedeno výše, jako výzkumný nástroj byl použit stručný dotazník obsahující dvě otevřené otázky (Co je spravedlnost? Co je nespravedlnost?) a čtyři věty, do nichž studenti doplňovali dle svého uvážení slova, na nichž zkoumáme konotace a asociace (... je spravedlivý. / ... je spravedlivá. / Petr je spravedlivý, protože... / Petr je spravedlivý, ale...).

Studenti byli požádáni, aby spíše psali, co je první napadne, a nepromýšleli, co odpovědět, čímž se zajišťovala určitá míra spontaneity odpovědí. Doba na vyplnění dotazníků nebyla stanovena, studenti vypracované odpovědi odevzdali zadavateli do osmi minut od zadání.

## Výsledky analýzy získaných dat

### Co je spravedlnost?

Otázka nevyžaduje vyčerpávající filozofickou ani jazykovou definici. Jejím cílem je poskytnout perspektivu (profil), z níž bude student k pojmu přistupovat, a zjištění klíčových asociací a konotací, které mají studenti v pojmu fixovány. Vzhledem k zaměření studia i obecné zkušenosti respondentů jsme očekávali především SPRAVEDLNOST jako neoddělitelný aspekt školského diskurzu.

V rámci otevřených otázek se objevily stručné odpovědi, které byly opřeny o jednu (klíčovou) asociaci/konotaci, ale také obsáhlejší pojednání, exponující

<sup>9</sup> Do analýzy bylo zahrnuto i několik studentů z vyšších ročníků, kteří disciplínu opakovali.

<sup>10</sup> Pro celý výzkum, jenž připravujeme pro EUROJOS, bude vzorek větší — předpokládám 100—150 studentů.

<sup>11</sup> Jiné genderové charakteristiky uvedeny nebyly, žádný z respondentů údaj nevynechal ani proti jeho vyplnění neprotestoval.

asociací/konotací více. Hranice jednotlivých kategorií, které jsme na základě odpovědí stanovili, nejsou pevné, jsou mezi nimi zjevné přechody, jež jsou dány mimo jiné i kombinací významů v odpovědích.

Číselné charakteristiky se proto nevztahují k počtu respondentů, ale k počtu, kolikrát byla konotace v odpovědích přibližně uvedena. To znamená, že například odpověď *Když ve světě funguje princip vina — trest a zásluha — odměna bez ohledu na sociální, finanční a jiný stav daného člověka*, řadíme do dvou kategorií — první část odpovědi reflektuje konotaci **právo**, druhá kategorii **rovnost**.

Nejčastější konotací, jež se v odpovědích objevila, byla **rovnost** (27 respondentů), srov. výběrově příklady:

*rovnost — všichni jsou si rovni, mohou totéž a jsou za to stejně trestáni; každý dostane, co si zaslouží, mít stejně měřeno pro všechny; když se snažíme s přihlédnutím k několika faktorům a skutečností posuzovat chování jednotlivých lidí stejně; podmínky stejně výhodné pro všechny; když dva lidé různých sociálních a finančních poměrů mají stejná práva a postavení ve společnosti; stav, kdy se zásluhy rovnají; stejné podmínky nezávisle na jejich pohlaví, věku atd.; všichni se k sobě chovají stejně; rovné zacházení s lidmi ve společnosti; matka se věnuje svým dětem stejně, nikoho neupřednostňuje (spravedlivé rozdělení sladkostí, dáreků atd.).*

Jde zjevně o centrální (jádrovou) složku konceptu, ačkoliv je patrné, že studenti reflektují rovnost různě obecně a konkrétně.

S touto konotací, jak je vidět i z některých příkladů, souvisí konotace **právo** (5 respondentů) s konkretizací dvou subkonotací **trest** (11 respondentů) a **odměna** (4), i když zejména v příkladech na odpovědi s konotací odměny je vidět, že nemusí jít vždy o souvislosti s právním aktem.

*Právo: pokud se chovají tak, jak by měli, dostanou po právu, co jim náleží; rozhodnutí v soudních řízeních; zákonem určená pravidla, která když dodržujeme, bude nám při nějaké při dáno za pravdu.*

*Trest: potrestání špatného chování a vyzdvihnutí dobrého chování; bezdomovce dostane stejný trest jako politik; s každým špatným chováním přichází trest za to špatné chování, svým způsobem je to i odčinění něčeho zlého; když ve společnosti funguje princip vina — trest a zásluha — odměna.*

*Odměna: odměna za dobré činy; odměna za vše, co člověk udělá dobře; když se sestrou dostanu dortík za samé jedničky na vysvědčení; když se správně a hodně budu učit, tak musím dostat z testu za jedna.*

V abstraktně-duchovní rovině s trestem souvisí i odpověď **karma** (2 respondenti), významově odpovídající frazému *boží mlýny*, který už nejspíš není v úzu mladší generace: *nazvala bych to sama pro sebe karmou; z mého osobního pohledu je to určitá karma, nepopsatelná věc, která jednou dožene každého z nás.*

Respondenti si jsou vědomi, že jedním z důležitých rysů SPRAVEDLNOSTI, který ji přibližuje PRAVDĚ<sup>12</sup> (viz dále) je to, že je **individuální/subjektivní** (8 respondentů):

*spravedlnost může být velice individuální; spravedlnost je subjektivní, každý své zásluhy definuje jinak; asi pro každého to znamená něco jiného; význam je pro každého různý; plně objektivní vidění, cítění dle mého není možné — kdykoliv jednáme, jednáme na základě toho, jaký pocit máme, když s někým např. mluvíme.*

Další podstatnou vlastností SPRAVEDLNOSTI je to, že je **správná** (4 respondenti):

*něco, co je správné, např. odměna za dobrou práci; správnost v řádu; jednání, které je správné a kterého nelituju; když je někdo schopný určit, co je správné a co ne; vědomí, co je správné v krizové situaci.*

Tato vlastnost reflektuje, že jednou z důležitých konotací SPRAVEDLNOSTI je to, že jde o **hodnotu** (2 respondenti): *hodnota, na kterou je doufám možné se spolehnout a opřít se o ni; největší štěstí pro co největší počet obyvatel, která je kulturně zakotvená* (1 respondent): *každá společnost či kultura ji stanovuje po svém.*

Další opakovanou konotací se slovem spravedlnost je **chování** (3 respondenti): *očekávané chování od jedince ve složitých situacích; když se k nám člověk i spravedlivě chová (nepodvádí, nikomu nenadržuje...); když se k sobě lidé chovají fěr.*

Pravděpodobně s obecnou kulturní alegorickou představou spravedlnosti jako ženy se zavázanýma očima a váhami v ruce souvisí odpovědi **rovnováha** (2 respondenti): *rovnováha daná ve světě; vyřešení situace způsobem, který dvě strany rozsoudí podle určitého přesvědčení či předpisů tak, že z toho obě strany výjdou [sic!] přibližně stejně, a to, že SPRAVEDLNOST je **kontradiktorní*** (1 respondent): *po čem všichni volají, ale když se jim dostane, přejí si, aby nebyla.*

Za individuální konotace můžeme považovat odpovědi, které se objevily pouze jednou — **pravda** (*rozhodnout se na základě pravdy*), **rozum** (*rozhodnout se na základě rozumu, ne citů*), **nepředsudečnost** (*nemít předsudky*), **nepocit'o-**

<sup>12</sup> Lexémy *pravda* a *spravedlnost* jsou etymologicky příbuzné, souvisí se slovem *pravý*.

**vání křivdy** (*stav, kdy necítíme žádnou křivdu*), **naprostá spokojenost** (*pojem značící naprostou spokojenost*), **respekt** (*respektování názorů ostatních, snaha pochopit jejich myšlení*), **morálka** (*morální vědomí*), **kompromis** (*výsledkem může být kompromis zajišťující oběma stranám pocit výhry a ústupku zároveň*), **výsada/privilegium** (*výsada, privilegium tak, aby na tom na konci příběhu byli všichni stejně*). U těchto uvedených konotací je interpretace složitější. Odpovědi se mohly objevit náhodou (respondent užil slovo s významem nevystihujícím to, co měl na mysli), ale může jít také o aspekty či subkonotace těch uvedených výše.

Ojedinele se objevily odpovědi reflektující **nedostatek** spravedlnosti (2 respondenti): spravedlnost bohužel neexistuje. Nikdy nelze vytvořit ve světě; bohužel v dnešním světě nedefinovatelný pojem.

### Co je nespravedlnost?

Explicaci opačné situace studenti volili často odkazem k první odpovědi: *opak spravedlnosti* (7 respondentů), uvedením opačné definice, než kterou uvedli v první odpovědi, často pouze za pomoci větněčlenských záporů a opozit (19 respondentů), nebo uvedením konkrétního příkladu na pozadí první odpovědi (22 respondentů):

*potrestání dobrého (nebo společensky prospěšného) chování a vyzdvižení špatného; že si kupujeme drahá auta a jiní nemají ani na chleba; úmyslné ublížení — zrada a nepřiznání se; nespravedlivé můžou být např. předsudky třeba o blondýnách; nedostat zápočet za stejný nebo menší počet chyb než osoba, které byl zápočet uznán; to, že bratr nedostává doma stejné tresty za špatné známky jako já tenkrát; nespravedlnost je nevyslechnutí názoru ostatních; nespravedlnost je, když budu já chodit na veškeré tréninky a budu poctivá, ale při fotbalovém zápase budu sedět na lavičce a do hry půjde někdo, kdo na to kašle, ale jenom proto, že je dobrý od přírody.*

Odpovědi, které se nám jevily v kontextu odpovědi na první otázku jako výrazně originálnější, či které dávaly zajímavěji nahlédnout do myšlení studentů a do jejich jazykového obrazu světa, bylo výrazně méně než v prvním případě. Objevily se odpovědi implikující, že nespravedlivost může být zamezování někomu se v něčem realizovat: *nesmět se projevit*. Vyskytly se i pokusy o stanovení typických skutečností, pro které je nespravedlnost charakterizační rys (*život; dnešní svět*). To, že nespravedlnost nemusí být zjevná, evidentní, ale může být pouze tušena, vyjadřují odpovědi *stav, kdy cítíme* [zvýraznil zde i dále v odpovědích X.X.], *že je něco v nepořádku; znamení, že něco není zcela „fér“*.

Za zajímavé zjištění považujeme to, že zatímco SPRAVEDLNOST byla vnímána jako kladná hodnota, NESPRAVEDLNOST není jednoznačně označována jako záporná hodnota, resp. ne-hodnota související se subjektivním postojem člověka, srov. např. odpovědi:

*je to spíše náš subjektivní názor; neboť nevíme, proč se nám ona věc, situace děje; to, že na tom všichni nejsou stejně, stejně nevydělávají, stejně nejlí, nejsou všem umožněny stejné věci. Ve finálce si myslím, že nespravedlnost je v reálném životě daleko „spravedlivější“ než „spravedlnost“ ☺; mnozí se na nespravedlnost odvolávají jako na něco zlého, špatného.*

V abstraktnějším chápání NESPRAVEDLNOSTI se objevily odpovědi pokoušející se dotknout jakési filosofické podstaty konceptu:

*zneužívání víry lidí ve spravedlnost, obracení spravedlnosti; dalo by se říct, že i to, v jaké zemi se člověk narodí, může být nespravedlnost (př.: země, kde je válka), se kterou se nedá nic dělat; vybočení z normy, kdy se narušuje řád spokojenosti.*

## Kdo, co je spravedlivý/spravedlivá/spravedlivé

Pomocí této otázky se zjišťovaly prototypické skutečnosti, které představují spravedlnost, jsou jejím nositelem. Vzhledem k flektivní povaze češtiny jsme do dotazníku uvedli možnost subjektového doplnění v mužském i ženském rodě, aby jednak zůstala zachována syntax správné české výpovědi, jednak by se v případě jedné otázky s variantním rodem pravděpodobně objevily méně diferencované odpovědi, jednak musel respondent uvést (alespoň) dva případy, což je pro otázky podobného typu žádoucí<sup>13</sup>.

Na základě získaných odpovědí se jeví pro vzorek respondentů jako prototyp *matka* (s podobami *máma/maminka/mamka*) — 12 respondentů. Dále je to *zákon* (8 respondentů), *soudce* (7 respondentů), *karma* (7 respondentů), *příroda* (6 respondentů) a *život* (6 respondentů)<sup>14</sup>.

Uvedené odpovědi představují několik oblastí, k nimž se respondenti obraceli při výběru typického nositele SPRAVEDLNOSTI.

<sup>13</sup> Záměrně jsme v instrukcích neuváděli, kolik slov mají respondenti doplnit. Dle předpokladu uvedli všichni respondenti jednu možnost jako doplnění do každé věty.

<sup>14</sup> To, že lexém *život*, byl uváděn výrazně často jako prototyp spravedlnosti, je zajímavé v kontextu předcházející otázky, kde se naopak objevoval jako příklad skutečnosti, která je nespravedlivá.



1. Oblast rodiny. Jak bylo uvedeno výše, nejčastěji uváděným lexémem, který označuje nositele SPRAVEDLNOSTI, je *matka* (s domáckými podobami a zdobnělinami slova). Respondenti uváděli také lexém *otec* (s podobami *táta/tatínek*) — 5 respondentů, *babička* (jednou doplněná o atribut *moje*) — 2 respondenti, ale i *rodina* jako celek (1 respondent).
2. Oblast legislativní. Kromě výše uvedených slov *zákon* a *soudce* se dále objevily odpovědi *soud* (4 respondenti), *soudkyně* (2 respondenti), *ústava* (1 respondent), *trestní zákoník ČR* (1 respondent), *legislativa* (1 respondent). Volněji sem řadíme rovněž odpověď *policie* (1 respondent). Samostatně zařazujeme i spojení *objektivní soud* (1 respondent), které může představovat jak instituci, tak filosofickou/logickou kategorii. Celkově vyšší počet odpovědí z této oblasti je ovšem potěšující, protože přes vysokou míru nedůvěry, která vůči legislativě i policii ve společnosti přetrvává, mladí lidé ve spravedlnost zákonů a soudů stále věří.
3. Oblast života a smrti. Lexém *život* byl uveden mezi nejfrekventovanějšími odpověďmi, ovšem vedle něj se (možná pod vlivem frazeologie a folklorních látek o spravedlivé smrti) objevil i lexém *smrt* (2 respondenti) a eufemismus *konec života* (1 respondent).
4. Oblast vzdělávání. Respondenti uváděli odpovědi *učitel* (3 respondenti), a to i s přívlasky *správný* a *náš*. Dále se objevily výrazy *učitelka* (2 respondenti), *vysokoškolská profesorka* (1 respondent), *škola* (1 respondent).
5. Oblast metafyzická. Do této kategorie zařazujeme lexém *karma* (viz výše) a dále lexémy *osud* (3 respondenti), *Bůh* (2 respondenti), *víra* (1 respondent) a spojení *čistá duše* (1 respondent), které může být vnímáno i metaforicky, či *Matka Země* (1 respondent).
6. Oblast přírodních jevů (do nichž řadíme i fyzikální veličinu) představuje výše uvedený lexém *příroda*. Dále lexém *čas* (3 respondenti) a spojení *planeta Země* (1 respondent). Z hlediska biologického pohlavního principu sem lze snad zařadit i obecná, ne zcela vypovídající slova *muž* (1 respondent) a *žena* (1 respondent). Nejednoznačnou interpretaci, ale i zařazení má rovněž lexém *pes*<sup>15</sup> (1 respondent).
7. Oblast filozofie a filozofických jevů. Sem patří několik výrazů s jedním výskytem v odpovědích, jako je *spravedlnost*; *objektivní přístup*; *řád*; *pravda*; *možnost výběru pochopení*.

<sup>15</sup> PES je symbol, který má ve světové i naší kultuře více významů, často protichůdných. V tarotovém diskurzu je pes chápán jako symbol spravedlnosti, srov. např. [https://l.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fkartarkasvatava.cz%2Fpes-jako-tarotovy-symbol%2F%3Ffbclid%3DIwAR367Sz9jcHGmMyLxBSePU8AGCigb\\_Xyj4XpA2pps0GE55Y6mMUfHdZeJW4&h=AT1fNtc1vIjT3vCnRn3qTjzOhQl0oM8SjXPjrlGQdT0Z2R1L0sA3NPpdQOQQoq-hYIY02H0YQrpHKqSG5Cdzb1Ymh7ZWsTwC2NOvDc6R-o7LDju92O8gUGB\\_Aji6AqE-DozM](https://l.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fkartarkasvatava.cz%2Fpes-jako-tarotovy-symbol%2F%3Ffbclid%3DIwAR367Sz9jcHGmMyLxBSePU8AGCigb_Xyj4XpA2pps0GE55Y6mMUfHdZeJW4&h=AT1fNtc1vIjT3vCnRn3qTjzOhQl0oM8SjXPjrlGQdT0Z2R1L0sA3NPpdQOQQoq-hYIY02H0YQrpHKqSG5Cdzb1Ymh7ZWsTwC2NOvDc6R-o7LDju92O8gUGB_Aji6AqE-DozM) [datum přístupu: 7.02.2021].

Další odpovědi (s frekvencí 1), které se objevovaly u některých respondentů, do kategorií nezařazujeme, protože by šlo buď o kategorie o jednom členu, nebo není jejich zařazení průkazné a interpretace jako nositele SPRAVEDLNOSTI spíše nejasná. Jedná se o výrazy *soutěž; obraz; člověk, který nesoudí; náhodný kvíz; odměna; sázka; Jana*.

K uvedeným kategoriím a skutečností je třeba poznamenat, že jeden respondent si byl vědom relativity odpovědi a své odpovědi modifikoval změnou slovesa *je* na *bývá* a doplněním slova *většinou*.

### Petr je spravedlivý, protože<sup>16</sup>

Respondenti odpovídali na otázku, která měla stanovit příčinu, resp. situaci, na jejímž základě lze o někom říci, že se chová/jedná/soudí spravedlivě. *Proprium Petr* tedy označuje obecně lidskou bytost, užitím jména z něj částečně snímáme rys obecnosti, zároveň jde v české lingvistice (zejména syntaxi) o protagonistu lingvistických příkladů.

Při sestavování dotazníku jsme si byli vědomi toho, že užití pouze mužského jména může zastříhat některá data, která bychom získali užitím paralelních konstrukcí s ženským jménem, nicméně dřívější výzkumné sondy nám většinou vykazovaly v podobných typech otázek velkou shodu odpovědí; respondenti se nenamáhalí vymýšlet jinou možnost odpovědi. Mimo to jsme chtěli vyhovět požadavkům co možná nejstručnější verze dotazníku, ve které by se eliminovaly nevyplněné odpovědi nejen kvůli únavě, ale i kvůli nechuti respondentů na výzkumu participovat. Cílem navíc není ambice popsat co možná nejkompletněji jazykový obraz pojmu, ale pouze jeho část.

Opakovaně se v charakteristice objevilo **dělení se** o něco s někým nebo rozdělování něčeho mezi více osob (*chléb rozdělil na dvě poloviny; nesnědl čokoládu, co nám dala babička, ale rozdělil se; rozdělil sourozencům bonbony tak, že jich získali stejně; rozdělil peníze od matky mezi sebe a sestru* apod.). Dá se říci, že tento rys uvedlo nejvíce respondentů.

Mezi znaky se opět objevila **rovnost**, zejména v **posuzování lidí** (*každému měří stejným metrem; každému dal odměnu podle zásluh; u zkoušky přistupoval stejně ke studentům z gymnázia i ke studentům SŠ; potrestal obě děti stejným dílem; nedělá rozdíly; spory vždy řeší stejným metrem*) a s ní související **objektivita**, resp. dodržování **pravidel** (*je schopen oddělit čin od jedince a soudit objektivně; hodnotí vždy podle stejných pravidel; rozhodl dle pravidel, snaží se rozhodovat objektivně* apod.).

<sup>16</sup> Tuto otázku někteří respondenti nevyplnili.

Tři respondenti zdůraznili, že k tomu, aby byl člověk spravedlivý, musí být **veden a formován** jednak **rodinou** (*ho k tomu vedli rodiče; byl dobře vychován*), jednak **životní zkušeností** (*se setkal s nespravedlivým člověkem*).

Dále se objevovaly příklady, implikující, že SPRAVEDLNOST úzce souvisí s **čestností** (*se přizná, když něco provede, a umí potrestat sám sebe za to něco; se přiznal, že podváděl při fotbale; uznal mou pravdu; se zastal slabšího člověka; vždy dodrží slib*) a **dobrotou** (*má dobré srdce*).

V několika případech se objevila odpověď, že *se chová k lidem tak, jak si zaslouží*, a v jedné odpovědi zazněla myšlenka, že jde o **vlastní (subjektivní) pocit** (*si nejspíš on sám myslí, že spravedlivý je*).

### Petr je spravedlivý, ale<sup>17</sup>

*But-question* implikuje okolnosti, které jsme ještě ochotni u někoho tolerovat a zároveň jej ještě zařazujeme do zkoumané kategorie.

V odpovědích se objevovaly jednorázové činy vyjádřené dokonavým objektovým slovesem, případně časovým příslovečným určením vyjadřujícím jednorázovost či nízkou frekvenci opakování), jako např.:

*udělal křivdu; tentokrát se spletl; ne vždycky to jde; nechal do konfliktu vstoupit svůj subjektivní názor a zachoval se nespravedlivě; zalže; dnes pochválil jen jednu ze svých dvou dcer; někdy udělá něco špatného.*

Značné množství odpovědí uvádělo další adjektiva vyjadřující vlastnosti, které se SPRAVEDLNOSTÍ souvisí, a to jak pozitivní, tak negativní (*puntičkářský; unáhlený; přísný; důsledný*).

To, že SPRAVEDLNOST není absolutní, reflektují odpovědi:

*jen k lidem, kteří jsou spravedliví k němu; úplně objektivní být nedokáže; někdy se na něho nemůžu spolehnout; nedokáže objektivně rozhodovat; někdy dá přednost sympatiím k danému člověku; jen někdy; ne vždy býval; pouze na přátele; Elišce dá více bonbonů, protože ji má rád; někdy jedná v afektu; je pouze člověk a může chybovat.*

V této odpovědi se v mnohem větší míře objevovala i vyjádření, která naznačují, že i když je SPRAVEDLNOST chápána jako hodnota, nemusí tak být vnímána vždy všemi (*jednou na to doplatí; mohl by být mírnější s trestem; mám výhrady k jeho rozhodnutí; často se kvůli tomu dostává do problémů; většina lidí si myslí opak; někdy mu to uškodí; občas je těžké uspokojit všechny*).

<sup>17</sup> Ani tuto otázku nevyplnili všichni respondenti.

Ojediněle respondenti reflektovali SPRAVEDLNOST jako nevědomý jev (*ale neuvědomuje si to*) nebo zneužitelnou skutečnost (*někteří lidé toho zneužívají*).

V jednom případě byla SPRAVEDLNOST vztažena k dotazníku, což rovněž o jazykovém obraze SPRAVEDLNOSTI dané respondentky vypovídá (*pokud by existovala opravdu spravedlnost, nebylo by to genderově zaměřené pouze na Petra, ale i na Petru*).

## Závěr a diskuse

Na základě výsledků analyzované sondy jsou patrné některé tendence a rysy, které konturují jazykový obraz SPRAVEDLNOSTI respondentů. Předpokládáme, že tyto tendence se podobně budou projevovat v celém výzkumu. Je vidět, že respondenti staví SPRAVEDLNOST a NESPRAVEDLNOST do určitých opozic, na jejichž základě potom konstruovali odpovědi. Jde o opozice rovnost — nerovnost, objektivita — subjektivita, spokojenost — nespokojenost, částečně snad i radost — zoufalství.

SPRAVEDLNOST úzce souvisí s dobrotou/dobrym srdcem, správnou výchovou, čestností/ctí, pomocí ostatním, přemýšlením, férovostí. NESPRAVEDLNOST naopak souvisí s útlakem, agresivitou, podvodem, křivdou, zradou nebo podrazem.

Ve studentských pracích je implikována nebo přímo zmíněna běžná i méně běžná symbolika SPRAVEDLNOSTI (spravedlnost je slepá — proto jsou si před ní lidé rovni, váhy spravedlnosti — zabezpečení řádu ve světě a společnosti).

Oproti našemu očekávání studenti nevztahovali pojem primárně ke své školské zkušenosti, i když odpovědi týkající se školního prostředí se ojediněle objevovaly. Respondenti se snažili pojmut SPRAVEDLNOST obecně (či celistvě) spíše ve vztahu k legislativnímu diskurzu (*právo, soud, zákon*).

Do jejich vnímání se sekundárně (tím myslíme implicitně vyjádřené) dostávají reliktů vnímání spravedlnosti předchozími generacemi a naší kulturou (spravedlivá je smrt, život může být spravedlivý i nespravedlivý, na nespravedlivé/špatné jednání člověk jednou doplatí apod.). Vlastní zkušenost se promítá především v hodnocení rodinných situací (vztahy rodičů k dětem předpokládá naše kultura, že budou založené na SPRAVEDLNOSTI, aby si ji dítě osvojilo), ale také (byť nepříliš často) ve školních situacích (obecně předpokládáme, že učitel se bude k žákům chovat spravedlivě, pokud to dokáže, žáci to výrazně oceňují).

SPRAVEDLNOST je respondenty jednoznačně vnímána jako společenská hodnota, která má vysokou míru pozitivních konotací. Pokud se objeví negativní hodnocení, zdá se, že je spojeno s jejím nedostatkem a nemožností, aby byla stoprocentní. Naopak u jedince je z hlediska možnosti někoho označit za spravedlivého tolerováno i její porušení, pokud je nárazové nebo se vztahuje pouze na určité případy, kdy se jedinec zachová nespravedlivě. Rovněž přes pozitivní hodnocení SPRAVEDLNOSTI může být spravedlivý člověk vnímán v jistých ohledech i negativně.


Zda se výsledky první části prací potvrdí i při ostatních sondách, je zatím otázka, ale na základě vysoké míry shody a podobnosti odpovědí předpokládáme, že ano. Spíše dojde k rozšíření spektra individuálních konotací než k celkové proměně asociací.

## Bibliografie

- Janovec L., Wildová Z.: *PRÁCE v českém jazyce a jazykovém obrazu světa rodilých mluvčích češtiny*. V: *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*. T. 3: *PRACA*. Red. J. Bartmiński, M. Brzozowska, S. Niebrzegowska-Bartmińska. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2016, s. 129—155.
- Vaňková I.: *Český pojem DOMOV ve světle jazykových, empirických a textových dat*. V: *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*. T. 1: *DOM*. Red. J. Bartmiński, I. Bielińska-Gardziel, B. Żywicka. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 123—148.
- Vaňková I., Čurdová V.: *Čelem k teorii pojmových profilů: nové možnosti slovníkového výkladu somatismů*. „Didaktické studie“ 2014, č. 1, s. 66—78.
- Vaňková I., Huleja J.: *DOMOV v konceptualizaci českých vysokoškolských studentů (K empirickému výzkumu)*. V: *Nazwy wartości w językach europejskich. Raport z badań empirycznych*. Red. I. Bielińska-Gardziel, M. Brzozowska, B. Żywicka. Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska, Przemysł 2017, s. 33—56.
- Vaňková I., Vitkovskaya V.: *HLAVA: profily, subprofily, konceptuální schemata (Český somatismus v částečném porovnání s ruštinou)*. „Didaktické studie“ 2014, č. 1, s. 79—88.
- Vaňková I., Vodrážková V.: *Svoboda v českém jazykovém obrazu světa*. V: *Leksykon aksjologiczny Słowian i ich sąsiadów*. T. 4: *WOLNOŚĆ*. Red. M. Abramowicz, J. Bartmiński. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2019, s. 245—304.
- Vežbicka A.: *Ponimanie kultur przez pośredwo klíčevyh slov*. Přel. A.D. Šmelev. Źyky slavãnskoj kul'tury, Moskva 2001.



KORDIAN BAKUŁA

 [orcid.org/0000-0002-4049-846X](https://orcid.org/0000-0002-4049-846X)  
Uniwersytet Wrocławski

## *Bo* v. *ponieważ* i inne spójniki w mówionym i pisanym Kartka z dziejów mylnych mniemań

*Bo* [because] vs. *ponieważ* [because]  
and other conjunctions in spoken and written language  
A page from the history of misconceptions

**Abstract:** The starting point of the article is the normative belief that some conjunctions, such as *because* (*bo*) and *but* (*ale*), are typical of speech and should be used in it, and some, as *because* (*ponieważ*) and *yet* (*lecz*), are appropriate for written works. They were tested on the material of randomly selected short texts from philosophy, linguistics, literary studies, psychology, journalism, literary criticism and popular science texts about language. The research procedure had several stages: 1) beliefs, 2) doubts, different point of view, 3) material assembly, 4) study, 5) results, 6) interpretation, 7) conclusions. The author believes that this scheme is suitable for use in Polish lessons. The initial idea turned out to be wrong: conjunctions *because* (*bo*) and *but* (*ale*) occur in the reviewed texts much more often than *because* (*ponieważ*) and *yet* (*lecz*).

**Keywords:** conjunctions, spoken language, written language, Polish language teaching

Uznaje się, że nauka dostarcza wiedzy pewnej o języku, a intuicja językowa niepewnej, co nie wydaje się bezwyjątkowe. Właśnie taki wyjątek tutaj zostanie opisany: częste, by nie powiedzieć powszechne, łączenie spójnika *bo* z tym, co mówione, a spójnika *ponieważ* z tym, co pisane, i przeciwstawianie ich sobie. Opisanie tej kartki z dziejów nauki i nauczania przynosi korzyści poznawcze.

Temat został podjęty pod wpływem rozmów, czytanych recenzji i artykułów na temat mówionego i pisanego (w tym roli w nich spójników, zaimków i innych części mowy), w których pojawiały się uwagi, by spójnik *bo*

zastępować spójnikiem *ponieważ* właściwym tekstom, zwłaszcza naukowym. Moje doświadczenie językowe nie potwierdza tego powszechnego mniemania, czuję chęć uwolnienia się spod presji publikacji, gdzie bywa ono przedstawiane z silną asercją, choć ze słabym uzasadnieniem. Pora, by z nim zerwać, do czego zachęcają fakty językowe, jeśli uważnie im się przyjrzeć. Artykuł stanowi przykład, by nie powiedzieć lekcję, takiego patrzenia, badania. Przebiega ono według schematu nadającego się do stosowania zarówno w nauce, jak i w nauczaniu. Najpierw, jak zwykle, czytelnik zostanie zapoznany ze stanem badań, odtworzone zostaną mniej lub bardziej dokładne mniemania, przekonania, które można ująć w formie tezy, tez. Wyrażenie wobec nich wątpliwości, zastrzeżeń, podejrzeń, na przykład w formie antytezy, stanowi etap drugi. Trzeci etap to wybór, dobór, gromadzenie materiału, który wywołał owe podejrzania i zarazem stanowi ich poparcie. Czwarty etap jest właściwym sprawdzaniem i badaniem materiału, roztrząsaniem słuszności, zasadności tezy, jak i antytezy, rozwiewaniem wątpliwości, umacnianiem nowego punktu widzenia czy poglądu. Na etapie piątym dochodzi do zebrania wyników. Po nich refleksja nad całością postępowania. W końcu warto sformułować wnioski dla nauki i nauczania, dla dalszej pracy.

## Mniemania

W nauce i nauczaniu stale wytwarzane są mniemania normatywne, jak mówić i pisać lub jak nie mówić i nie pisać. Ich przestrzeganie wiąże się z lepszym lub gorszym stopniem z języka polskiego. W ramach tego przedmiotu pojawia się w podręcznikach typowa charakterystyka tak zwanego języka mówionego i języka pisanego lub mówionej i pisanej odmiany polszczyzny<sup>1</sup>. Pokrywają się one ze stwierdzeniami powszechnie akceptowanymi, a zebranymi w tomie zbiorowym *Współczesny język polski*<sup>2</sup>. Mówienie i pisanie, tak zwany język mówiony i język pisany, są sobie przeciwstawiane. Użycie spójników, jak też zaimków zasadniczo różni komunikację mówioną i pisaną, język mówiony

<sup>1</sup> Dla przykładu wymienię jeden podręcznik starszy i jeden nowszy: J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk: *Współczesna polszczyzna. Podręcznik języka polskiego dla klas I—V szkół średnich*. Spółka Wydawnicza „Od Nowa”, Warszawa 1996, s. 27—33; W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, M. Pabisek: *Nowe lustra świata. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Cz. 2: Renesans — oświecenie*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2015, s. 249.

<sup>2</sup> *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. [Encyklopedia Kultury Polskiej XX Wieku. T. 2]. Wiedza o Kulturze, Wrocław 1993 — tutaj dwa artykuły na interesujący nas temat: F. Niccukula: *Język ustny a język pisany* (s. 101—114); K. Ożóg: *Ustna odmiana języka ogólnego* (s. 87—100).

i pisany: „w mowie raczej nie używa się: *lecz, ponieważ, jakkolwiek, aczkolwiek, oraz, lub, natomiast, bowiem* itp. (jako *książkowych*), zastępując je przez: *ale, bo, chociaż, i, albo, zaś, bo*”<sup>3</sup>. Od razu trzeba zauważyć niefortunne i nie trafne stwierdzenie, że „spójniki mówione” **zastępują** te „pisane”. Nie zachodzi tu jakiegokolwiek zastępowanie. Na przedrukowany bez zmian w kolejnych wydaniach zbioru artykuł powołują się do dziś autorzy różnych jego streszczeń czy prezentacji, także tych zamieszczanych niemal masowo w Internecie<sup>4</sup>. Wystarczy dwa przykłady:

Tekst pisany ograniczany jest normami obyczajowymi, rygorami logicznymi i regułami poprawności językowej. Wyróżnia go przede wszystkim uporządkowanie składniowej organizacji tekstu (np. konstrukcje wielokrotnie złożone, konstrukcje bierne), obecność wyrazów pochodzenia obcego, charakterystyczne spójniki: *lecz, ponieważ, bowiem, jakkolwiek, aczkolwiek, natomiast, wszelako*, imiesłowy przymiotnikowe i przysłówkowe<sup>5</sup>.

Popatrzmy na takie zdanie: *Pójdę do kina bądź napiszę wypracowanie*. Gramatycznie jest w porządku, a jednak zgrzyta! Przyczyną jest spójnik *bądź* — wyszukany, użyty zamiast codziennego, potocznego *lub*. W ramach ćwiczeń można więc rozważyć takie pary spójników, jak *i — oraz, ale — lecz*, jak również szereg: *bo — gdyż — ponieważ — dlatego że*. Które z nich nie powinny pojawiać się w języku pisany?<sup>6</sup>

Całe przykładowe zdanie zgrzyta, nie tylko spójnik *bądź*. Czy młody człowiek, uczeń wypowie *Pójdę do kina bądź napiszę wypracowanie*? Chyba tylko na mękach. Nawet *lub* niczego nie poprawi: *Pójdę do kina lub napiszę wypracowanie* brzmi równie sztucznie. Przekonanie na temat „codziennego, potocznego *lub*” popada w sprzeczność ze stwierdzeniem wyrażonym w prasowej poradzie o spójnikach przez zawodową językoznawczynię, że „spójnik *lub* występuje przede wszystkim w tekstach pisanych. W języku mówionym używamy spójnika *albo* i spójnika *i*. Jestem jednak przekonana, że spójnik *i* występuje w naszych rozmowach znacznie częściej”<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> F. Nieckula: *Język ustny a język pisany...*, s. 112.

<sup>4</sup> Np. A. Kufel: *Język mówiony i język pisany*. Prezi. 26.12.2012. <https://prezi.com/1np9-eypbboz/jezyk-mowiony-i-jezyk-pisany/> [dostęp: 5.12.2020].

<sup>5</sup> J. Olczak: *Język mówiony a język pisany*. <http://lkh.zsz-ozorkow.org/jezyk-polski/26-swia-domosc-jezyka-jezyk-mowiony-a-jezyk-pisany> [dostęp: 10.12.2020].

<sup>6</sup> *Język mówiony a język pisany*. Aleklasa.pl. <https://aleklasa.pl/matura/matura-ustna-matura/jezyk-mowiony-jezyk-pisany> [dostęp: 5.12.2020].

<sup>7</sup> E. Kołodziejek: *I, albo, lub*. 24Kurier.pl. <https://24kurier.pl/blogi/ewa-kołodziejek/i-albo-lub/> [dostęp: 10.12.2020].



Różnice poczucia językowego i świadomości językowej u różnych osób są normalnym zjawiskiem, niemniej wprowadzają zamieszanie: nie wiadomo, które stwierdzenie prawdziwe, kto ma rację. Nie tylko te sprzeczności, ale w największym stopniu obserwacja mówienia i pisania wywołują podejrzliwość poznawczą.

## Wątpliwości, sytuacja problemowa — antyteza

Scharakteryzowane przekonania na temat spójników i zaimków w mowie i piśmie uznaję za przejaw **falszywej świadomości językowej i językoznawczej**<sup>8</sup>. Główna różnica między tym rodzajami świadomości polega na tym, że pierwsza opiera się na poczuciu językowym, intuicji, a druga na wiedzy językoznawczej. Obydwie świadomości bywają fałszywe.

Wątpliwości przejawiały się w pytaniach dotyczących użycia spójników i zaimków w mowie i piśmie. Czy codzienna praktyka językowa nie przeczy ustaleniom językoznawców? Czy na pewno użycie *bo* i *ponieważ* rozkłada się mniej więcej po równo i opozycyjnie na mowę i pismo? Czy przeciwstawianie sobie tych spójników ma potwierdzenie właśnie w mowie i piśmie? Czy ma to sens? Czy tego rodzaju mniemania są prawdziwe? Czy autorytet nauczyciela i pracownika uczelni głoszącego takie mniemania wystarczy, by je uwiarygodnić? Czy nie trzeba by sprawdzić ich prawdziwości?

Skoro pojawia się tyle wątpliwości, to ich konsekwencją jest przekształcenie mniemań w hipotezę podważającą lub antytezę: Nie ma podstaw, by stawiać spójniki *bo* i *ponieważ* w opozycji wobec siebie, przyporządkowując pierwszy mówieniu, drugi — pisaniu. Spójniki *bo* i *ponieważ* występują zarówno w mowie, jak i w piśmie. Kwestią jest jedynie częstość tego występowania. Opozycja między tymi spójnikami to złudzenie poznawcze.

## Wybór, dobór, gromadzenie materiału

Materiał, czyli teksty do analizy występowania spójników *bo* i *ponieważ*, został wybrany przypadkowo, z tego, co autor w danej chwili czytał lub miał

---

<sup>8</sup> Termin wprowadzony w artykule: K. Bakula: *O fałszywej świadomości językowej i językoznawczej w podręcznikach do języka polskiego z początku XXI wieku*. „Kształcenie Językowe” 2016, T. 14 (24), s. 35—56.

pod ręką, a tu znalazły się teksty reprezentujące humanistykę i nauki społeczne. Analizie poddano zatem teksty filozoficzne, psychologiczne, literaturoznawcze, językoznawcze, popularnonaukowe, publicystyczne oraz z zakresu krytyki literackiej. Nie reprezentują one tych dziedzin równomiernie; nie zmierzam również do kompletności, wystarczy egzemplifikacja. Z tego też powodu pomijam wypowiedzi, a badam tylko teksty, czyli tyle, ile trzeba do wykonania zadania.

Najważniejsze kryterium doboru materiału było takie, żeby tekst nadawał się do czytania w szkole, głównie średniej, gdzie może zaistnieć na dwa sposoby: jako kontekst analizy i interpretacji dzieł literackich albo samodzielnie — jako materiał do nauki czytania ze zrozumieniem, do nauki języka i o języku, do nauki stylu; i, co ważniejsze, do przygotowawczej nauki postępowania badawczego, polegającego na obserwacji materiału pod kątem postawionej tezy, sprawdzenia jej słuszności lub odrzucenia. Ważne przy tym, że wybrane dzieła lub ich fragmenty łatwo umieścić w podręczniku, co powoduje, że praca nad nimi może być wykonana szybko, na jednej lekcji, niezależnie od wyposażenia szkoły w komputery.

Drugie co do ważności kryterium doboru tekstów to ich pochodzenie sprzed czasów, w których powstawały wymienione mniemania, osiągające kulminację w przywołanych na początku artykułach z 1993 roku. Chodzi o wykazanie, że przed tą kulminacją istniały teksty, które nie potwierdzały przywołanych mniemań o cechach języków mówionego i pisanego oraz o rzekomej ich opozycyjności. Gdyby uczeni wykazali się większą czujnością, gdyby uważniej patrzyli i słuchali, pewnie nigdy by nie napisali, co napisali.

## Badanie, sprawdzanie

Już w pierwszym czytaniu wspomnianego artykułu Franciszka Nieckuli, podręczników i streszczeń internetowych opór wywołuje stwierdzenie, że *lecz, lub, oraz* ponoć nie są używane w mowie, natomiast *ale, bo, i, albo, zaś* ponoć używane (prawie) wyłącznie w mowie. Największy i niemal odruchowy sprzeciw budzi wplątanie poczciwego *i* w rozgrywkę między opozycjami. To chyba oczywiste, że bez *i* nie ma ani mówienia, ani pisania, ani w ogóle języka. Łączenie tego spójnika przede wszystkim z mową zakrawa na jawną niedorzeczność. Wiele takich kwiatków wyrosło na niwie nauki i lat będzie trzeba, by je wyrwać jak chwasty. „Ale dość już opacznych teorii”<sup>9</sup> — jak rozpoczął

<sup>9</sup> E. Husserl: *Fakt i istota*. W: *Poznanie. Antologia tekstów filozoficznych*. Red. Z. Cackowski, M. Hetmański. Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, Wrocław 1992, s. 247.

Edmund Husserl podrozdził w trudnej rozprawie *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii* z 1913 roku, a rozpoczął od *ale*, tego potocznego, mówionego *ale*<sup>10</sup>. Ten spójnik, jak też spójniki *lecz*, *lub*, *oraz*, *i*, *a* będą opisywane dorywczo, przy okazji dwóch głównych: *bo*, *ponieważ*. W pierwszej kolejności pod obserwację pójdą przykłady z filozofii.

### Teksty filozoficzne

Dzieła filozoficzne, choćby Immanuela Kanta, Friedricha Hegla, Edmunda Husserla, Jacques'a Derridy, bywają trudne, zawile, abstrakcyjne, wielce wypracowane, dopracowane, o najwyższym stopniu pisaności. Podobnie bywa z komentarzami do nich, opracowaniami koncepcji filozoficznych i dziejami filozofii. Czy często występuje w nich *ponieważ*? Hasło *Fenomenalizm* Zdzisława Cackowskiego w pierwszej kolejności posłuży za materiał do znalezienia odpowiedzi na postawione pytanie. Spójnik *bo* występuje w hasle sześć razy. Na poparcie trzy cytaty:

Rozróżnienie istoty i zjawiska ma dwojaki charakter. W ujęciu Platona jest ono metafizyczne, bo istotę i zjawisko sytuuje w absolutnie oddzielnych od siebie sferach bytowych<sup>11</sup>;

Filozofia Kanta jest więc agnostycyzmem, bo kwestionuje poznawalność świata obiektywnego (rzeczy same w sobie), a zarazem fenomenalizmem, bo głosi, że jedynym przedmiotem dostępnym poznaniu są zjawiska<sup>12</sup>;

A więc: albo poznajemy świat fenomenalny, bo istotowego nie możemy poznać, albo — poznajemy fenomeny, bo tylko one istnieją<sup>13</sup>.

Spójnik *ponieważ* nie występuje w wybranym fragmencie dzieła Kazimierza Twardowskiego *O treści i przedmiocie przedstawień*, natomiast *bo* dwa razy:

---

<sup>10</sup> W oryginale: „Doch genug der verkehrten Theorien” — zob. E. Husserl: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Erstes Buch: *Allgemeine Einführung in die Reine Phänomenologie*. Hrsg. K. Schuhmann. Nijhoff, Den Haag 1976, s. 51. Niemieckie *doch* ('ależ, przecie(ż)'); 'jednak, ale(ż)') brzmi chyba nieco mocniej niż polskie *ale*. Dzieło ma w dużej mierze charakter polemiczny, więc Husserl nie raz używa *doch*, przekładanego na polski zwykle jako *ale*.

<sup>11</sup> Z. Cackowski: *Fenomenalizm*. W: *Filozofia a życie*. [T.] 1: *Filozofia a nauka*. Zarys encyklopedyczny. Red. Z. Cackowski et al. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987, s. 161.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 165.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 167.

Dlatego też przez „treść sądu” należy rozumieć istnienie przedmiotu, o które w każdym sądzie chodzi. Bo kto wydaje sąd, twierdzi coś o istnieniu jakiegoś przedmiotu<sup>14</sup>;

powyższe rozważania na temat przedmiotu rzekomo „beprzedmiotowych” przedstawień przyczyniają się o wiele bardziej do możliwie ostrego przeprowadzenia tej granicy. Bo odtąd wiemy, że należy się wystrzegać pomieszczenia istnienia przedmiotu z jego byciem przedstawionym<sup>15</sup>.

Z kolei we fragmencie *Elementów teorii poznania...* Tadeusza Kotarbińskiego<sup>16</sup> na szesnastu stronach *bo* pojawiło się cztery razy. Na dowód dwa krótkie cytaty:

jasne jest, że realisty radykalnego nie przekonywają argumenty, którymi wojuje idealizm. W szczególności wydaje mu się wątpliwym ów argument naczelny, wedle którego elementy treści są bezpośrednio dane. Bo zastanówmy się tylko nad znaczeniem ostatniego terminu<sup>17</sup>;

Spór zatem trwa dalej, także i na gruncie realizmu radykalnego. Bo przypomnijmy sobie, że idzie o to, czy pewnym przedmiotom zewnętrznym etc. przysługują jakości zmysłowe, czy też nie przysługują<sup>18</sup>.

*Bo* występowało w tekstach przywołanych polskich filozofów stosunkowo rzadko, niemniej pojawiło się, było i jest używane przez wybitnych filozofów w trudnych językowo, wyrobionych pisarsko dziełach. Nie wstyd było sławnym, wybitnym filozofom używać *bo*, którego dziś wystrzega się każdy piszący polonista, szczególnie lingwista, i które tępią recenzenci prac pisanych. A to dlatego, że w jakimś „uczonym Tostacie” napisano, że *bo* należy do mowy, a do pisma *ponieważ*. Niemal dogmat, wpajany wszystkim wokół, uczniom i studentom.

Okazuje się jednak, że nie tylko *bo* nieczęsto można znaleźć w pismach przywołanych polskich filozofów (raz czy dwa na kilka stron), lecz także *ponieważ* występuje rzadko. Na przykład u Kotarbińskiego *ponieważ* pojawiło się dwa razy (na s. 84, 89—90), u Twardowskiego ani razu, u Cackowskiego tylko jeden raz.

<sup>14</sup> K. Twardowski: *O treści i przedmiocie przedstawień*. W: *Poznanie. Antologia tekstów filozoficznych...*, s. 240.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 241.

<sup>16</sup> T. Kotarbiński: *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. [Dzieła wszystkie. [T.] 1]. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1990, s. 80—96. Dodam przy okazji, że częste są u tego autora *otóż* i *atoli*, dziś brzmiące przestarzałe.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 90.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 93.

Wyniki badania spójników w przejrzanych tekstach filozoficznych są następujące: *bo* występuje w nich 12 razy, *ponieważ* — 3 razy i, jak widzimy, tylko w dwóch pracach.

Nie zaszkodzi powtórzyć, że spójnik *ponieważ* występuje rzadko, a nawet bardzo rzadko w dziełach mocno przecież zaawansowanych, wyrobionych w pisarstwie, pisaności swej. Przy okazji zwrócę jeszcze uwagę, że nie brakuje w nich spójnika *ale*. W pracy Husserla *ale* (niem. *doch*) pojawia się nie raz, nie tylko w cytowanym słynnym początku paragrafu zatytułowanego *Zasada wszelkich zasad*. Na przykład:

Źródłowe doświadczenie fizycznych rzeczy mamy w „zewnątrznym spostrzeżeniu”, ale w przypomnieniu już nie, ani w spoglądającym naprzód oczekiwaniu; źródłowe doświadczenie nas samych i naszych stanów świadomości mamy w tzw. spostrzeżeniu wewnętrznym albo w samospostrzeżeniu, ale nie mamy takiego doświadczenia o innych ludziach i ich przeżyciach we „wczuciu”<sup>19</sup>;

Geometra, który maluje sobie figury na tablicy, wytwarza przy tym faktycznie istniejące kreski na faktycznie istniejącej tablicy. Ale tak jak jego fizyczna czynność wytwarzania, tak i doświadczenie tego, co wytworzone, *qua* doświadczenie, nie jest uzasadnieniem dla jego geometrycznego widzenia istotnościowego oraz istotnościowego myślenia<sup>20</sup>.

Husserl to przecież nie taki tam sobie domorośły, mówiony filozof, lecz pisarz pierwszej klasy, mający bogate słownictwo i używający skomplikowanej składni, niełatwy w czytaniu, a to znaczy skomplikowany w pisaniu. Powinien zatem posługiwać się wiązaniem z pisanością *lecz*, a unikać *ale*. Lecz nie unika *ale*.

### Teksty naukowe

(językoznawcze, literaturoznawcze, psychologiczne)

Na grupę tekstów naukowych składają się przykłady z językoznawstwa, literaturoznawstwa, psychologii. Pierwszą dziedzinę reprezentuje pięć artykułów. W jednym z nich Witold Doroszewski<sup>21</sup> użył raz *bo* (s. 182), ani razu *po-*

<sup>19</sup> E. Husserl: *Fakt i istota...*, s. 244.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 245.

<sup>21</sup> W. Doroszewski: *Rozwój leksykologii jako nauki w XX wieku*. W: Idem: *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 180—190.

*nieważ*. W drugim artykule<sup>22</sup>, tego samego autora, występuje 9 razy *bo* (s. 133, 136, 138, 139, 141, 144, 145, 147), a *ponieważ* tylko raz (s. 142). Zatem Doroszewski w dwóch badanych artykułach użył 10 razy *bo*, jeden raz *ponieważ*. Z tego drugiego artykułu kilka zdań przykładowych:

Wyrażeniu tej samej ironicznej treści w języku polskim stałaby na przeszkodzie różnica formalna między tematami czasownikowymi *padać* o deszczu, *spadać* o jeźdźcu, przynajmniej w formie niedokonanej, bo forma dokonana *spaść* może się odnosić zarówno do deszczu, jak do jeźdźca: *spadł deszcz, spadł jeździec*<sup>23</sup>;

Słowa „istnieje jedna mowa” nie wiadomo dokładnie, co znaczą, bo nie wiadomo, gdzie i jak owa „jedna mowa” miałyby istnieć<sup>24</sup>;

Ponieważ ekspresywność idiomatyzmów tłumaczy się przede wszystkim ich środowiskową historią, więc też w sposób właściwy posługują się idiomatyzmami tylko ci, którzy z tą historią nie tracą kontaktu<sup>25</sup>;

ale wartość stylistyczna tego przekładu bardzo się różni od wartości oryginału, bo wyrazom francuskim brak tych tradycyjnych „obciążeń”, które stanowią o wartości uczuciowej słów ukraińskich<sup>26</sup>.

Z kolei w artykule Romana Jakobsona *Dwa aspekty języka i dwa typy zakłóceń afatycznych*<sup>27</sup> wyraz *ponieważ* wystąpił 3 razy, a *bo* — wcale. W *Zarysie historii języka polskiego* Jana Baudouina<sup>28</sup> (pierwsze wydanie w 1922) w przejrzanych paragrafach 1—37 — 2 razy *bo*, w paragrafach 53—58 — jeden raz, łącznie — 3 razy; ani jednego wystąpienia *ponieważ*. We fragmencie książki Leszka Moszyńskiego *Wstęp do filologii słowiańskiej*<sup>29</sup> w pierwszych dziesięciu paragrafach — ani *bo*, ani *ponieważ*. Tak samo w paragrafach 28—37. Dodam też, że dość często występuje *ale*.

<sup>22</sup> W. Doroszewski: *O idiomatyczności języków*. W: Idem: *Język, myślenie, działanie...*, s. 130—148.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 133.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 136.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 142.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 146—147.

<sup>27</sup> R. Jakobson: *Dwa aspekty języka i dwa typy zakłóceń afatycznych*. Przeł. L. Zawadowski. W: Idem: *W poszukiwaniu istoty języka 1. Wybór pism*. Wybór, red. nauk. i wstęp M.R. Mayenowa. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 150—175.

<sup>28</sup> J. Baudouin de Courtenay: *Zarys historii języka polskiego*. W: Idem: *O języku polskim. Wybór prac*. Red. J. Basara, M. Szymczak. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 19—138.

<sup>29</sup> L. Moszyński: *Wstęp do filologii słowiańskiej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.

Przegląd kilku tekstów językoznawczych dał następujące wyniki: *bo* — 12 razy; *ponieważ* — 4 razy, ale tylko u dwóch autorów na czterech.

W trzech wybranych do obserwacji tekstach literaturoznawczych wyraz *ponieważ* wystąpił tylko raz, *bo* — 4 razy: w artykule Aleksandry Okopień-Sławińskiej<sup>30</sup> (tylko raz *bo*, ani razu — *ponieważ*), w artykule Marii Janion *Artysta romantyczny wobec narodowego sacrum*<sup>31</sup> (ani razu *ponieważ*, *bo* — 1, *ale* — 8, *lecz* — 2), w drugim artykule tej autorki<sup>32</sup> (*bo* — 2, *ponieważ* — 1, *ale* — 19, *lecz* — 3). Z tej właśnie pracy kilka zdań na dowód:

Ponieważ śmiertelny cios dosięga generała, gdy oparł się na ołtarzu w tym miejscu, z którego głoszona jest prawda Ewangelii, daje się również jego postać rozumieć jako wyobrażenie powstańczej klęski ujmowanej w symbolach mesjanistycznej ofiary<sup>33</sup>;

Śmierć generała przeistoczył w „prostą powieść”, pozbawił ją olśniewających blasków retorycznego patosu, ale przecież z szarego płótna żołnierskiej ofiary utkał Złotą Legendę. Wspaniała wiersz Słowackiego [...] nie ma sobie równych w poezji romantycznej. Ale jest coś, co go łączy z innymi utworami o zgonach bohaterów [...]. Ale Sowiński nie chce kapitulować i ginie w walce<sup>34</sup>.

Wyniki zbiorcze dla tej niewielkiej grupy tekstów dwóch autorek uwydatniają przewagę „mówionego” *bo* (4 razy) nad „pisanym” *ponieważ* (1 raz). Widać również przewagę „mówionego” *ale* (27 razy) nad „pisanym” *lecz* (5 razy).

Psychologię reprezentuje tylko jeden autor, Stefan Szuman, dwoma artykułami<sup>35</sup>. W jednym, pt. *Subiektywizm i obiektywizm*, 2 razy pojawia się *bo* (s. 57, 66), ani razu *ponieważ*; charakterystyczne i rzucające się w oczy są *lecz* (9 razy) i *ale* (21 razy). W drugim, zatytułowanym *O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia dzieci*, na trzydziestu jeden stronach (s. 100—130) 4 razy wystąpiło *ponieważ*, 13 razy — *bo* (oprócz tego kilka razy

<sup>30</sup> A. Okopień-Sławińska: *Relacje osobowe w literackiej komunikacji*. W: *Problemy socjologii literatury*. Red. J. Sławiński. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971, s. 109—125.

<sup>31</sup> M. Janion: *Artysta romantyczny wobec narodowego sacrum*. W: Eadem: *Czas formy otwartej. Tematy i media romantyczne*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984, s. 82—100.

<sup>32</sup> M. Janion: *Śmierć bohatera*. W: Eadem: *Czas formy otwartej...*, s. 101—125.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 118.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 119.

<sup>35</sup> S. Szuman: *Subiektywizm i obiektywizm. (Psychologia, typologia, wychowanie)*; Idem: *O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia dzieci* – obydwa w: Idem: *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie*. Wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża. [Dzieła wybrane. [T.] 2]. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.

*bo* występuje w cytowanych wypowiedziach dzieci); *ale* — 11 razy i tyle samo *lecz*. Z tego artykułu kilka zdań:

Ponieważ nie mogę w tym artykule opracować wszystkich materiałów, [...] ograniczyłem się na razie do przeprowadzenia szczegółowej analizy dziennika jednego dziecka<sup>36</sup>;

Dorośli uczą dziecko, bo wiedzą i rozumieją więcej od niego, a dziecko zwraca się do nich, bo orientuje się, że potrafią oni przyjść mu z pomocą i udzielić informacji i wyjaśnień<sup>37</sup>;

Wypowiedź mamy jest pouczająca, ponieważ łączy ona w niej słowo *pożyczyć* ze słowem *oddać* [...]. Informacja babci o szkole powstała przygodnie, bo jej tematem stał się przypadkowo obrazek w czasopiśmie<sup>38</sup>;

Dzieci do lat 7 jeszcze nie umieją się uczyć, ale chcą i pragną tego i uczą się chętnie i z zapałem w sprzyjających okolicznościach [...]. Oczekiwana przez pytające dziecko odpowiedź dorosłych jest dla niego czymś upragnionym<sup>39</sup>.

W dwóch badanych tekstach psychologicznych jednego autora *bo* wystąpiło 15 razy, a 4 razy *ponieważ*, *ale* — 32 razy, 20 razy *lecz*. Widać wyraźną przewagę „mówionych” *bo* i *ale*.

### Krytyka literacka

Materiału do badania występowania spójników *bo* i *ponieważ* w tej grupie tekstów dostarczyły trzy artykuły z końca XIX wieku trzech znanych krytyków i uczonych polskich. Włodzimierz Spasowicz na siedemnastu stronach skróconego przedruku artykułu *Wincenty Pol jako poeta*<sup>40</sup> użył aż 14 razy *bo*, ani razu *ponieważ*; ponadto 7 razy *ale*, 14 razy *lecz*. W Piotra Chmielowskiego *Młodych siłach*<sup>41</sup> nie pojawia się ani *bo*, ani *ponieważ*, ani *lecz*; 3 razy znalazło się *ale*. Stanisław Tarnowski we fragmentach przeglądu *Z najnowszych*

<sup>36</sup> S. Szuman: *O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia dzieci...*, s. 105.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 105—106.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 107.

<sup>39</sup> Ibidem, s. 129.

<sup>40</sup> W. Spasowicz: *Wincenty Pol jako poeta*. W: *Programy i dyskusje literackie okresu pozytywizmu*. Oprac. J. Kulczycka-Saloni. Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, Wrocław 1985, s. 194—211.

<sup>41</sup> P. Chmielowski: *Młode siły*. W: *Programy i dyskusje literackie okresu pozytywizmu...*, s. 212—218.



*powieści polskich*<sup>42</sup> użył 8 razy *bo*, lecz ani razu *ponieważ*; a poza tym często *ale* — aż 30 razy, a tylko 3 razy *lecz*. Stąd kilka zdań dla przykładu:

o poezję i jej nad ludźmi władzę niepokoić się nie ma powodu, bo nie przemija nigdy, przeminąć nie może „czas tęczowej cudów powieści”. Ale obok tej jest inna powieść, nie tak tęczowa, powieść nie cudów wielkości i piękności, ale zwyczajnych właśnie powszednich fenomenów życia<sup>43</sup>;

Bo są żywioły wtrącające nas w straszne umysłu i serca obłądki, bo i sam ten fanatyczny rabin nie byłby takim, jak jest [...]. Wejdźmy w siebie i „bądźmy sprawiedliwi”, jak każe nam autorka. Bo czyśmy lepsi wreszcie?<sup>44</sup>

Tych trzech pozytywistycznych pisarzy użyło razem w badanych tekstach 22 razy *bo*, ani razu *ponieważ*, natomiast 40 razy *ale*, 17 razy *lecz*. Wnioskować zatem należy, że stwierdzenia dotyczące dystrybucji tych spójników w tekstach pisanych są błędne. Powinna być znaczna przewaga *ponieważ* i *lecz*, tymczasem przegrywają one wyraźnie.

### Teksty popularnonaukowe językoznawcze

Obserwacje tekstów popularnonaukowych o języku polskim poczynimy na zbiorze Witolda Doroszewskiego *O kulturę słowa*<sup>45</sup>. Oto wyniki przeglądu dwudziestu trzech szkiców pod kątem występowania w nich spójników: *bo*, *ale*, *lecz*, *oraz*, *ponieważ*:

1. *Obrona czystości języka*: *bo* — 1, *ale* — 7;
2. *O hierarchii zagadnień*: *bo* — 1, *ale* — 1;
3. *Oceny i postulaty*: *bo* — 1, *ale* — 1;
4. *Brama na świat*: *bo* — 2, *ale* — 1;
5. *Chciałbym dodać*: *bo* — 1, *ale* — 1;
6. *Doskonalenie stylu naukowego*: *bo* — 1, *ale* — 2;
7. *Procentowy udział w wyrobie gotowym*: *bo* — 2, *ale* — 1;
8. *Rozbiór logiczny zdania*: „*Było nas stu*”: *bo* — 1, *ale* — 5;
9. *Styl prosty i styl zmanierowany*: *bo* — 3, *ale* — 7;
10. *Szerokiej drogi!*: *bo* — 1;
11. *Szkoła imienia Bolesława Prusa*: *bo* — 1, *ale* — 1;

<sup>42</sup> S. Tarnowski: *Z najnowszych powieści polskich*. W: *Programy i dyskusje literackie okresu pozytywizmu...*, s. 219—235.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 220.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 233.

<sup>45</sup> W. Doroszewski: *O kulturę słowa. Poradnik językowy*. T. 3. Przedmową poprzedził M. Szymczak. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.

12. *Uleganie... schematom*: *bo* — 5, *ale* — 5;
13. *Do piątego czerwca — włącznie czy wyłącznie?*: *bo* — 2, *ponieważ* — 1, *ale* — 2;
14. *Eliminować*: *bo* — 1 (i 1 w cytacie); *ponieważ* — 1, *ale* — 4, *lecz* — 1;
15. *Rehabilitacja, rewalidacja oraz parę określeń z zakresu pedagogiki specjalnej*: *bo* — 2, *ale* — 6, *oraz* — 1;
16. *Zabezpieczyć — robak językowy?*: *bo* — 1, *ale* — 7;
17. *Fantazje etymologiczne*: *bo* — 1, *ale* — 2;
18. *Niskocukrowy dżem z porzeczki*: *bo* — 2, *ale* — 3;
19. *Pracowniczka — pracownica — pracownik*: *bo* — 1, *ale* — 3;
20. „*Sztyldziarstwo*”: *bo* — 3, *ale* — 5;
21. *Zdalnie kierowany*: *bo* — 1, *ale* — 1, *ponieważ* — 1;
22. *Ferromagnety — ferromagnetyka*: *bo* — 3, *ale* — 4;
23. *Oczy — „dno ócz”*: *bo* — 1, *ale* — 4.

Oto kilka egzemplarycznych zdań z ostatnich trzech szkiców:

forma *zdalnie* pod względem gramatycznym gorsząca nie jest, ponieważ zaś wchodzi w skład używanych środowiskowo terminów technicznych, można ją jako taki termin usankcjonować<sup>46</sup>;

wyrazy typu *ferromagnetyk* powinny mieć w dopełniaczu końcówkę *-u*, bo są obce i nie odnoszą się do istot żywych. Ale rzecz nie jest tak prosta. [...] Nie mam na myśli możliwości cieniowania znaczeń, bo to jest zawsze ważne, ale mam na myśli wypadki, w których chodzi o wyrażanie ściśle tej samej treści<sup>47</sup>;

Jeżeli jakaś forma językowa staje się przedmiotem sporu poważnego, to dobrze, bo spór poważny może się przyczynić do wyjaśnienia kwestii<sup>48</sup>.

W dwudziestu trzech przejranych szkicach Doroszewski użył *bo* 38 razy, *ponieważ* — 3 razy, *ale* — 73 razy, *lecz* — 1 raz. Widać miążdzącą przewagę *bo* i *ale*. Nie ulega wątpliwości, że nie potwierdzają się mniemania umieszczające *ponieważ* i *lecz* głównie w tekstach. Widzimy stan odwrotny: przyporządkowane do języka mówionego *bo* i *ale* pojawiają się często, wielokrotnie częściej w tekstach Doroszewskiego niż *ponieważ* i *lecz* (te występują w ilościach śladowych).

<sup>46</sup> Ibidem, s. 264.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 272.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 280.

## Teksty publicystyczne

W grupie tekstów reprezentujących publicystykę znalazło się pięć artykułów<sup>49</sup>. Od razu ujawnię wynik dla *ponieważ* — spójnik ten nie występuje ani razu! Przy okazji pisania o interesujących nas przede wszystkim *bo*, *ponieważ* zwrócę uwagę na *ale*, *lecz*, *oraz*, *lub*, *i*, *a*, *choć*. Oto wyniki:

1. M. Jaślan: *Gdzie ta cyfra*: *bo* — 1, *ponieważ* — 0, *ale* — 1, *lecz* — 0, *a* — 6, *i* — 6, *lub* — 1, *oraz* — 1, *choć* — 1;
2. K. Katka: *Oceaniczne perły II RP*: *bo* — 3, *ponieważ* — 0, *ale* — 3, *a* — 5, *i* — 5;
3. W. Kuligowski: *W co wierzą Polacy*: *bo* i *ponieważ* — 0, *ale* — 0, *a* — 7, *i* — 3;
4. M. Landau: *Mitra, brat Chrystusa*: *bo* — 3, *ponieważ* — 0, *ale* — 6, *a* — 9, *i* — 5, *lecz* — 1;
5. M. Wąs: *Królowie Atlantyku, czyli najbardziej luksusowe podróże w dziejach*: ani razu *bo* i *ponieważ*, *ale* — 4, *choć* — 1, *oraz* — 1, *i* łączące zdania — 5, *a* łączące zdania — 7.

Razem wzięwszy: *bo* — 7, *ponieważ* — 0, *ale* — 14, *choć* — 2, *oraz* — 1, *i* — 24, *a* — 34, *lecz* — 1, *lub* — 1.

Dla przykładu kilka zdań z artykułu *W co wierzą Polacy*:

Różnica między liczbą ochrzczonych a rzeczywiście związanych z religią dominującą jest więc znaczna. [...] należy mieć tego świadomość. Bo to pierwszy element układanki. [...] Katolicyzm jawi się nie tylko jako rodzaj mitologii, ale także jako narzędzie opresji w kulturze<sup>50</sup>;

Choinka nie funkcjonuje jako symbol rajskiego drzewa życia [...], ale raczej w kategoriach widomego znaku świętowania<sup>51</sup>;

Coraz bardziej odczuwa się bowiem brak głównego projektanta<sup>52</sup>.

W przejranej grupie tekstów publicystycznych *ponieważ* nie pojawia się w ogóle, *bo* — 7 razy; *lecz* — tylko raz, natomiast *ale* — 14 razy. Wyraźnie przeważają te spójniki, które opinia wiąże z mówionością, choć mamy do czynienia z utworami pisanymi.

<sup>49</sup> M. Jaślan: *Gdzie ta cyfra*. „Wprost” 2009, nr 52, s. 69; K. Katka: *Oceaniczne perły II RP*. „Gazeta Wyborcza”, 17.04.2012, dodatek: „Ale Historia. Tygodnik historyczny”, nr 13 (13), s. 18; W. Kuligowski: *W co wierzą Polacy*. „Wprost” 2009, nr 52, s. 55—61; M. Landau: *Mitra, brat Chrystusa*. „Wprost” 2009, nr 52, s. 100—101; M. Wąs: *Królowie Atlantyku, czyli najbardziej luksusowe podróże w dziejach*. „Gazeta Wyborcza”, 17.04.2012, dodatek: „Ale Historia. Tygodnik historyczny”, nr 13 (13), s. 16—17.

<sup>50</sup> W. Kuligowski: *W co wierzą Polacy*..., s. 55.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 58.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 61.

## Wyniki

Obserwacja tekstów z różnych dziedzin humanistyki przyniosła ciekawe wyniki. Odbiegają one od streszczonych na wstępie mniemań o udziale spójników *bo*, *ponieważ* w pisany i mówionym. Zebrane razem pokazują częstsze występowanie *bo* niż *ponieważ* w dziełach pisanych, jak też częstsze występowanie *ale* niż *lecz*:

- w tekstach filozoficznych: *bo* — 12, *ponieważ* — 3;
- w tekstach naukowych — językoznawczych: *bo* — 12, *ponieważ* — 4; literaturoznawczych: *bo* — 4, *ponieważ* — 1, *ale* — 27, *lecz* — 5; psychologicznych: *bo* — 15, *ponieważ* — 4, *ale* — 32, *lecz* — 20;
- w tekstach z zakresu krytyki literackiej: *bo* — 22, *ponieważ* — 0, *ale* — 40, *lecz* — 17;
- w tekstach popularnonaukowych językoznawczych: *bo* — 38, *ponieważ* — 3, *ale* — 73, *lecz* — 1;
- w tekstach publicystycznych: *bo* — 7, *ponieważ* — 0, *ale* — 14, *choć* — 2, *oraz* — 2, *i* — 24, *a* — 34, *lecz* — 1, *lub* — 1.

Dane dotyczące występowania czterech najczęściej obserwowanych spójników *bo*, *ponieważ*, *ale*, *lecz* zebrano w tabeli 1.

Tabela 1

**Spójniki *bo*, *ponieważ*, *ale*, *lecz* w badanych tekstach humanistycznych**

Teksty	Spójniki			
	<i>bo</i>	<i>ponieważ</i>	<i>ale</i>	<i>lecz</i>
Filozoficzne	12	3	—	—
Naukowe:				
— językoznawcze	12	4	—	—
— literaturoznawcze	4	1	27	5
— psychologiczne	15	4	32	20
Krytycznoliterackie	22	—	40	17
Popularnonaukowe językoznawcze	38	3	73	1
Publicystyczne	7	—	14	1
Razem	110	15	186	44

Wyniki dla czterech najczęściej śledzonych w wybranych tekstach spójników potwierdzają słuszność podejrzeń: okazuje się, że spójnik *bo* występuje w tekstach ponad siedem razy częściej niż spójnik *ponieważ* (stosunek wystąpień 110 : 15); stosunek wystąpień *ale* i *lecz* 186 : 44 wyraża czterokrotną przewagę tych pierwszych. Nie pozostaje nic innego, jak oddalić podważane

mniemania i oparte na nich zalecenia normatywne, by spójniki te przeciwstawić sobie i przyporządkować jedne mowie, drugie pismu.

## Refleksja

Skąd się wzięło przekonanie, że *bo* powinno być używane w mówionym, a *ponieważ* w pisanim? *Ponieważ* przejęto z Czech w drugiej połowie XVI wieku, co odnotował w *Słowniku łacińsko-polskim* (1564) Jan Mączyński. Spójnik ten pojawił się na przykład w nieliterackim dziełku Kochanowskiego *O Czechu i Lechu historyja naganiona*:

Mimo to wszystko nie baczą się w tym, że kto chce twierdzić, iż te dwa narody od Czecha i Lecha dopiero w tych krajach imiona swoje wzięły — ten (mówię) winien też to oznajmić, jako je przed tym, niż w te kraje przyszli, zwano, **ponieważ** każdy naród słowiański swoim własnym przezwiskiem zawždy był mianowan; jako to: Bulgarowie, Serbi, Słowacy i wiele in-szych, które historycy zarazem za ich przysciem ich własnymi imiony zową<sup>53</sup>.

Rzuca się w oczy, że w całej *Historyi...* spójnik *bo* pojawia się 10 razy, a *ponieważ* tylko jeden raz. Ten „bohemizm ohydny” w opinii Andrzeja Bańkowskiego ma być słowem szkolnym, obcym mowie potocznej i gwarowej<sup>54</sup>. Czyżby stąd brał się początek łączenia *ponieważ* z językiem pisanim?

Być może łączenie *ponieważ* z pisanością wzięło się z niedokładnej obserwacji, z pierwszego wrażenia, jakie ktoś odniósł podczas czytania tego, co pisane. Potem działał już mechanizm samonapędzający się. Wystarczyło, że to niesprawdzone stwierdzenie pojawiło się na piśmie w tym czy innym artykule, że — co ważniejsze dla jego utrwalenia — zyskało akceptację (również niesprawdzoną), potwierdzone przez kolejne cytowania. Aż stało się pewnikiem, by nie powiedzieć dogmatem, który dalej działa już mechanicznie: jeżeli czytelnik czy recenzent natknie się na *bo* w tekście, natychmiast je usuwa, gdyż *bo* występuje przecież w mówionym i nie powinno występować w pisanim, zwłaszcza naukowym. W ten sztuczny sposób, odgórny, mechaniczny,

<sup>53</sup> J. Kochanowski: *O Czechu i Lechu historyja naganiona*. W: Idem: *Dzieła polskie*. T. 2. Oprac. J. Krzyżanowski. Wyd. 6. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1969, s. 221, podkr. — K.B.

<sup>54</sup> A. Bańkowski: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. T. 2: *L—P*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 696—697.

nienaturalny, wytwarza się tendencję pisania *ponieważ* i usuwania *bo* z tekstów. Po takim zabiegu łatwo wytworzyć zasadę, że w pisany występuje *ponieważ*, a nie *bo*. Ta rekonstrukcja wydaje się prawdopodobna. Rozważaną i podważaną zasadę trzeba uznać za zmyśloną, zebrane tu przykłady języka pisanego jej przeczą. Zatem... „dość już opacznych teorii”.

Widać co najmniej dwa możliwe skutki przeprowadzonego wywodu. Pierwszy wzmocni tych, którzy sami intuicyjnie przeczuwali, że opozycja między tymi spójnikami jest słaba albo nawet nie istnieje wcale i w związku z tym nie stosowali się do wydumanych zaleceń normatywnych. Drugi skutek wydaje się większy i ważniejszy. Wiąże się z dziejami nauki, z których wynika pouczenie dla naszej współczesności. Stawianie tych wyrazów w opozycji, kojarzenie jednego z nich z mową, a drugiego z pismem należy do wycinka dziejów nauki. Jeśli spostrzeżenia tu poczynione są prawdziwe, to mniemania na temat tych dwóch słówek nigdy prawdziwe nie były, nie było takiego momentu w dziejach, że były prawdziwe, choć za takie uchodziły (i za naukowe). Jest to sprawa poważna. Tym poważniejsza, że dotyczy wielu innych opozycji wyodrębnianych w relacji między tak zwanym językiem mówionym i tak zwanym językiem pisany<sup>55</sup>.

Nawet gdy samo zjawisko stawiania w opozycji *bo* i *ponieważ*, łączenie jednego z mową potoczną, a drugiego z utworami pisanymi stanie się historyczne, to nauka płynąca z zajmowania się nim pozostanie cały czas i współcześnie, i w przyszłości ważna, przydatna. Wiele się można nauczyć z historii nauki, z historii mniemań uchodzących w danym czasie za naukowe i pewne, które później okazują się niepewne, słabe, tymczasowe, niby-prawdziwe. Pozwala to spojrzeć na naukę bardziej realnie, także jako na przejaw ludzkich błędów, zawirowań umysłu.

## Wskazówki dla nauczania, także akademickiego

Sądzę, że artykuł stanowi przykład postępowania badawczego polegającego na sprawdzaniu zastanych przekonań, niezbyt trudnego dla grupy studentów lub uczniów liceum. Cechuje się ono pewną wyrwykowością i fragmentarycznością, które właśnie w tym wypadku nie są wadami, raczej zaletami umożliwiającymi dopasowanie badania do okoliczności: tyle da się zrobić bez wielkich nakładów podczas lekcji języka polskiego. Chodzi o przyuczenie do

<sup>55</sup> O tym obszernie: K. Bakuła: *Mówione ≈ pisane: komunikacja, język, tekst*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.

pewnej podejrzliwości poznawczej wobec stanu badań i wykazanie jej zasadności. Całe postępowanie badawcze realizuje się w kilku etapach: 1) ustalenie zastanych przekonań, postawienie tezy, 2) określenie wątpliwości, odmiennego punktu widzenia, 3) zgromadzenie materiału, 4) badanie: obserwacja, analiza, 5) wyniki, 6) interpretacja, 7) wnioski, wskazówki, nauka na przyszłość. Po-przestając na schemacie, a szczegóły ustali za każdym razem nauczyciel.

## Bibliografia

- Bakuła K.: *Mówione ≈ pisane: komunikacja, język, tekst*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
- Bakuła K.: *O fałszywej świadomości językowej i językoznawczej w podręcznikach do języka polskiego z początku XXI wieku*. „Kształcenie Językowe” 2016, T. 14 (24), s. 35—56.
- Bańkowski A.: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. T. 2: L—P. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Baudouin de Courtenay J.: *Zarys historii języka polskiego*. W: Idem: *O języku polskim. Wybór prac*. Red. J. Basara, M. Szymczak. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 19—138.
- Bobiński W., Janus-Sitarz A., Pabisek M.: *Nowe lustra świata. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*. Cz. 2: *Renesans — oświecenie*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2015.
- Cackowski Z.: *Fenomenalizm*. W: *Filozofia a życie*. [T.] 1: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Red. Z. Cackowski et al. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987, s. 161—169.
- Chmielowski P.: *Młode siły*. W: *Programy i dyskusje literackie okresu pozytywizmu*. Oprac. J. Kulczycka-Saloni. Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, Wrocław 1985, s. 212—218.
- Doroszewski W.: *O idiomatyczności języków*. W: Idem: *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 130—148.
- Doroszewski W.: *O kulturę słowa. Poradnik językowy*. T. 3. Przedmową poprzedził M. Szymczak. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Doroszewski W.: *Rozwój leksykologii jako nauki w XX wieku*. W: Idem: *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 180—190.
- Husserl E.: *Fakt i istota*. Tłum. D. Gierulanka. W: *Poznanie. Antologia tekstów filozoficznych*. Red. Z. Cackowski, M. Hetmański. Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, Wrocław 1992, s. 243—251.
- Husserl E.: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Erstes Buch: *Allgemeine Einführung in die Reine Phänomenologie*. Hrsg. K. Schuhmann. Nijhoff, Den Haag 1976.
- Jakobson R.: *Dwa aspekty języka i dwa typy zakłóceń afatycznych*. Przeł. L. Zawadowski. W: Idem: *W poszukiwaniu istoty języka I. Wybór pism*. Wybór, red. nauk. i wstęp M.R. Mayenowa. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 150—175.
- Janion M.: *Artysta romantyczny wobec narodowego sacrum*. W: Eadem: *Czas formy otwartej. Tematy i media romantyczne*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984, s. 82—100.


- Janion M.: *Śmierć bohatera*. W: Eadem: *Czas formy otwartej. Tematy i media romantyczne*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984, s. 101—125.
- Jaślan M.: *Gdzie ta cyfra*. „Wprost” 2009, nr 52, s. 69.
- Język mówiony a język pisany*. Aleklasa.pl. <https://aleklasa.pl/matura/matura-ustna-matura/jezyk-mowiony-jezyk-pisany> [dostęp: 5.12.2020].
- Katka K.: *Oceaniczne perły II RP*. „Gazeta Wyborcza”, 17.04.2012, dodatek: „Ale Historia. Tygodnik historyczny”, nr 13 (13), s. 18.
- Kochanowski J.: *O Czechu i Lechu historyja naganiona*. W: Idem: *Dzieła polskie*. T. 2. Oprac. J. Krzyżanowski. Wyd. 6. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1969, s. 219—224.
- Kołodziejek E.: *I, albo, lub*. 24Kurier.pl. <https://24kurier.pl/blogi/ewa-kołodziejek/i-albo-lub/> [dostęp: 10.12.2020].
- Kotarbiński T.: *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. [Dzieła wszystkie. [T.] 1]. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1990.
- Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U.: *Współczesna polszczyzna. Podręcznik języka polskiego dla klas I—V szkół średnich*. Spółka Wydawnicza „Od Nowa”, Warszawa 1996.
- Kufel A.: *Język mówiony i język pisany*. Prezi. 26.12.2012. <https://prezi.com/1np9-eypbboz/jezyk-mowiony-i-jezyk-pisany/> [dostęp: 5.12.2020].
- Kuligowski W.: *W co wierzą Polacy*. „Wprost” 2009, nr 52, s. 55—61.
- Landau M.: *Mitra, brat Chrystusa*. „Wprost” 2009, nr 52, s. 100—101.
- Moszyński L.: *Wstęp do filologii słowiańskiej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Nieckula F.: *Język ustny a język pisany*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. [Encyklopedia Kultury Polskiej XX Wieku. T. 2]. Wiedza o Kulturze, Wrocław 1993, s. 101—114.
- Okopień-Sławińska A.: *Relacje osobowe w literackiej komunikacji*. W: *Problemy socjologii literatury*. Red. J. Sławiński. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971, s. 109—125.
- Olczak J.: *Język mówiony a język pisany*. <http://lkh.zsz-ozorkow.org/jezyk-polski/26-swiadomosc-jezyka-jezyk-mowiony-a-jezyk-pisany> [dostęp: 10.12.2020].
- Ożóg K.: *Ustna odmiana języka ogólnego*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. [Encyklopedia Kultury Polskiej XX Wieku. T. 2]. Wiedza o Kulturze, Wrocław 1993, s. 87—100.
- Spasowicz W.: *Wincenty Pol jako poeta*. W: *Programy i dyskusje literackie okresu pozytywizmu*. Oprac. J. Kulczycka-Saloni. Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, Wrocław 1985, s. 194—211.
- Szuman S.: *O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia dzieci*. W: Idem: *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie*. Wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża. [Dzieła wybrane. [T.] 2]. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 100—130.
- Szuman S.: *Subiektywizm i obiektywizm. (Psychologia, typologia, wychowanie)*. W: Idem: *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie*. Wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża. [Dzieła wybrane. [T.] 2]. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 54—70.
- Tarnowski S.: *Z najnowszych powieści polskich*. W: *Programy i dyskusje literackie okresu pozytywizmu*. Oprac. J. Kulczycka-Saloni. Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, Wrocław 1985, s. 219—235.
- Twardowski K.: *O treści i przedmiocie przedstawięń*. W: *Poznanie. Antologia tekstów filozoficznych*. Red. Z. Cackowski, M. Hetmański. Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, Wrocław 1992, s. 238—243.
- Wąs M.: *Królowie Atlantyku, czyli najbardziej luksusowe podróże w dziejach*. „Gazeta Wyborcza”, 17.04.2012, dodatek: „Ale Historia. Tygodnik historyczny”, nr 13 (13), s. 16—17.







LUCIE STREJČKOVÁ

 <https://orcid.org/0000-0003-1173-263X>  
Univerzita Karlova v Praze, Česká republika

## Transformace učiva slovo tvorby, A-didaktické situace

### Transformation of word formation curriculum: A didactic situations

**Abstract:** This text deals with a didactic situation in the context of a selected curriculum from word formation. It is based on the theory of didactic situations previously presented mainly in didactics of mathematics. The author tries to apply the theory to the curriculum of word formation at the 1st stage of primary school. The text further describes in more detail the course and the results of experiments applied in teaching.

**Key words:** Czech language, didactic situation, mother tongue didactics, experiment, constructivism, word formation, the meaning of the prefix

## Úvod

Autorka textu se opírá o takzvanou „teorii didaktických situací“, která se stala v posledních letech výzvou pro didaktiku matematiky. Jakkoli se může zdát tato oblast vzdálená didaktice mateřského jazyka, podstatnou shodu zde nalezneme — v obou případech, v matematice i českém jazyce, jde vždy o určitý systém. Ve všech vyučovacích předmětech platí, že „myšlení a komunikace jsou úzce propojeny a že vyučování je v první řadě komunikace“<sup>1</sup>. Těto

---

<sup>1</sup> J. Novotná: *Komunikace ve škole a v přípravě učitelů*. V: *Sborník příspěvků Mezinárodní konference ICPM '05*. Vyd. J. Přívratská, J. Příhonská, D. Andrejsová. TU v Liberci, Liberec 2006, s. 175.

problematice se podrobně věnuje Martina Šmejkalová<sup>2</sup> jejíž experiment (a-didaktická situace na morfosyntaktickém materiálu) inspiroval autorku k promýšlení vlastního experimentu zaměřeného na látku slovtvornou.

Experiment se opírá o současné trendy didaktiky českého jazyka. Mezi jedno z nosných témat patří kognitivní orientace didaktiky mateřského jazyka, již dlouhodobě rozpracovává mj. Jasňa Pacovská<sup>3</sup>. Ta spatřuje směr v nových přístupech k výuce — pojetí „českého jazyka jako vyučovacího předmětu, který se od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání, které je založeno na vědomí součinnosti obou jazykových funkcí“<sup>4</sup>. Pokud žák pojmenovává určitý jev, jedná se vždy o jakési „odstartování“ jazykových procesů (propojení komunikační a kognitivní funkce). V centru pozornosti didaktiky stojí aktuálně především přístup konstruktivistický. Ten vyzdvihuje Eva Hájková a zdůrazňuje, že výzvou pro didaktiku češtiny v tomto kontextu je především „najít způsoby, jak konstruktivistické přístupy uplatnit“<sup>5</sup>. Se zavedením konstruktivistických prvků do výuky českého jazyka odkazujeme na Stanislava Štěpánika<sup>6</sup>, autor se svými spolupracovníky zapracoval komunikační i kognitivní aspekty výuky do zcela nové didaktiky českého jazyka, která vyšla v roce 2020 pod názvem *Školní výpravy do krajiny češtiny (didaktika českého jazyka pro základní školy)*<sup>7</sup>, která se také stala východiskem pro uvedený experiment.

Stěžejní fází didaktické situace je ta, kdy se sám žák pokouší formulovat svou řešitelskou strategii, vysvětlovat ji (případně) i ostatním; tím se prohlubuje rovněž podpora a rozvoj komunikačních dovedností žáků a jejich jazykových kompetencí. Neodmyslitelným pojmem je zde tzv. a-didaktická situace, jejímž cílem je pomoci žákovi získávat poznatky bez zásahů učitele, a skládá se ze tří etap:

- 1) akce — výsledkem bývá model / strategie / počáteční taktika;
- 2) formulace — formulace podmínek, za kterých strategie funguje;
- 3) ověření (validace) — ověření platnosti strategie (funguje/nefunguje)<sup>8</sup>.

Jak uvádí M. Šmejkalová: „Komplexní promýšlení teorie didaktických situací pro potřeby didaktiky českého jazyka na svého řešitele teprve čeká. Jedná

<sup>2</sup> M. Šmejkalová: *Teorie didaktických situací — nová výzva pro didaktiku morfolgie českého jazyka*. „Didaktické studie“ 2012, roč. 4, č. 1, s. 42—64.

<sup>3</sup> J. Pacovská: *Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 65.

<sup>5</sup> E. Hájková: *Didaktika českého jazyka pro 21. století*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2, s. 59.

<sup>6</sup> S. Štěpáník: *Konstruktivistické paradigma ve vyučování českému jazyku*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2.

<sup>7</sup> S. Štěpáník: *Školní výpravy do krajiny češtiny (didaktika českého jazyka pro základní školy)*. Fraus, Plzeň 2020.

<sup>8</sup> J. Novotná: *Komunikace ve škole a v přípravě učitelů...*, s. 4.

se o teorii v češtině zcela neprobádanou<sup>9</sup>. Tato práce poskytuje pouze malé nastínění možného směru dalšího jazykovědného výzkumu a případnou inspiraci pro kolegy pedagogy.

## Experiment:

### A-didaktické situace na slovtvorném jazykovém materiálu

Náš experiment jsme zaměřili na význam prefixů u sloves. Naším cílem bylo rozvíjet schopnost odůvodňovat tvrzení žáků, uvědomit si slovtvorný význam prefixu slovesa, uvědomit si slovtvorné funkce frekventovaných prefixů.

Experiment se uskutečnil ve dnech 24.09.2020 a 25.09.2020 v 5. ročníku jedné pražské základní školy, časová dotace na provedení byla 3 vyučovací hodiny, tj. 135 minut. Učivo (pravopis *s/z*) se zde dle tematických plánů zařazuje do ročníku čtvrtého, ale vzhledem k náročnosti učiva a s ohledem na dlouhodobé uzavření škol, vyučující tuto problematiku zařadila na začátek ročníku vyššího. Veškeré aktivity probíhaly formou skupinové práce, přičemž skupiny byly heterogenní, rozděleny vyučujícím (celkem 15 žáků — z toho 2 žáci s odlišným mateřským jazykem a jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami, v každé skupině byli 3—4 žáci). Celkem byly vytvořeny 4 skupiny během první části experimentu, při druhé části experimentu vzhledem k absenci žáků pouze 3 skupiny (chyběli žáci původní třetí skupiny; pro porovnávání výsledků práce skupin jsme ponechali původní rozdělení žáků i označení skupin, tzn. druhé části experimentu se účastnily skupiny 1, 2, 4). Předpokládali jsme, že žáci mají jisté prekoncepty: žák dokáže vytvořit sémanticky i formálně správnou větu; žák zná terminologii „předpona, část příponová“; žák má přehled o morfematickém rozboru slova; žák má přehled o jednotlivých slovních druzích (především o slovesech). Výuka probíhala tandemově — vyučující českého jazyka dané třídy ve spolupráci s autorkou této práce.

<sup>9</sup> M. Šmejkalová: *Teorie didaktických situací...*, s. 49.

## První část experimentu

### Přípravná fáze

Přípravná fáze zahrnovala nejprve **výběr jazykového materiálu a výzkumný nástroj (doplňovací cvičení)**, do něhož je třeba doplnit prefixy u sloves. Zde jsme vybírali i taková slovesa (a věty), kde je možné zvažovat více možností. Celkem bylo zařazeno 13 větných celků s doplněním 14 prefixů:

*ČR byla \_\_\_řazena mezi nejvíce oceňované země. Po zdi pochodoval pavouk — Pavel \_\_\_skočil metr nad zem. Nejsem si jistý, zda ten kámen \_\_\_hodím na druhou stranu. Žralok \_\_\_trhl nafukovací člun. Do dveří \_\_\_kročila nová paní učitelka. \_\_\_hodil vše, co měl, a dal se na útěk. Ten rybník bych určitě nezvládla \_\_\_plavat celý. Sáček od chipsů se mu celý \_\_\_sypal, a tak vše \_\_\_hodil do koše. Všechny soupeře \_\_\_honil, a stal se tak vítězem závodu. \_\_\_suň tu židli ke stolu. Špinavý pes \_\_\_běhl do kuchyně. Jehla \_\_\_nikla kůží. \_\_\_nes prosím odpadky.*

Dále jsme připravili **větší barevné kartičky** různých barev, které později žákům poslouží ke vpisování předpon z textu (1 barva = 1 prefix). Zařadili jsme více kartiček, než byl počet prefixů (žáci mohli a nemuseli pak použít vše, přičemž byli s touto možností explicitně seznámeni). Potřebné jsou také **barevné proužky** pro zápis slov (ve stejných barvách jako kartičky; ke každé kartičce cca 8 stejnobarevných proužků).

### Průběh

Žákům byly představeny aktivity, které měly tento sled:

- do připraveného textu doplnit prefixy;
- na větší barevné kartičky napsat prefixy, které se v textu objevily (příslušnost prefixu k barvě nebyla relevantní);
- na menší barevné proužky vymyslet další slovesa se stejným prefixem (stejná barva proužků = stejná barva prefixu z bodu 2);
- popsat sémantiku jednotlivých (užitých) prefixů.

První část experimentu probíhala 1 vyučovací hodinu, tj. 45 minut.

## Vyhodnocení

### 1) Doplnování prefixů

**Chybně doplněné prefixy:** namísto sémanticky přesného prefixu ZA- užito chybně prefixu NAD- (*ČR byla **nadřazena** mezi nejvíce oceňované země;* namísto prefixu NAD- užít prefix DO- (*...Pavel **doskočil** metr nad zem — doskočil* bychom použili ve významu *do dálky*, případně jedná-li se o dokončení děje = *Pavel už doskočil*); tři skupiny napsaly správný prefix ROZ-, jedna skupina volila zcela nevhodný a chybný prefix OD- (*Lev **rozsápal/odsápal** svou kořist*).

Další výsledky:

- a) pouze jedna skupina se přiklonila k nevhodnějšímu prefixu PŘE- (*Jsem si jistý, že ten kámen **přehodím** na druhou stranu*); ostatní skupiny se lišily a užily předpony sémanticky nepřesné (*do-*, *vy-*, *od-*);
- b) tři skupiny zvolily sémanticky přesnější prefix ROZ-, jedna skupina nepřesný prefix PŘE- (*Žralok **roztrhl/přetrhl** nafukovací člun*);
- c) tři skupiny vybraly sémanticky výstižný prefix V-, jedna skupina nepřesný prefix VY- (*Do dveří **vkročila/vykročila** nová paní učitelka*);
- d) dvě skupiny zapsaly prefix OD-, dvě skupiny prefix ZA- (***Odhodil/Zahodil** vše, co měl, a dal se na útěk*); oba prefixy spatřujeme sémanticky přípustné a rovnocenné;
- e) u sloves *přeplavat*, *proběhl* se shodovaly odpovědi všech skupin; nezaznamenali jsme žádné sémantické odchylky či nepřesnosti;
- f) tři skupiny vybraly variantu VY-, jedna skupina se přiklonila k prefixu ROZ- (*Sáček od chipsů se mu celý **vysypal/rozsypal**...*); zde rovněž souhlasíme s rovnocenným postavením obou variant;
- g) tři skupiny doplnily prefix VY-, jedna skupina se shodla na prefixu ZA- (*..., a tak vše **vyhodil/zahodil** do koše*); obě možnosti jsou výstižné a významově vhodné s ohledem na daný větný celek;
- h) tři skupiny se shodly na prefixu PŘED-, jedna vybrala DO- (*Všechny soupeře **předhonil/dohonil**, a stal se tak vítězem závodu*); prefix DO- zde není sémanticky tak výstižný a přesný jako prefix PŘED-;
- i) dvě skupiny psaly prefix PŘI-, který je sémanticky bližší a přesnější, dvě skupiny volily OD- (***Přisuň/Odsuň** tu židli ke stolu*), což by v jistém kontextu bylo možné použít (na základě pozorování skupina tento kontext ale v úvahu nepřipouštěla — př. židle je překážkou a imperativem *odsuň ke stolu* myslíme, aby ji dotyčný vrátil ke stolu, kam patří);
- j) dvě skupiny vybíraly prefix PRO-, dvě skupiny V- (*Jehla **pronikla/vnikla** kůži*); připouštíme obě varianty, ale prefix PRO- je zde sémanticky vhodnější;
- k) ostatní doplnění neuvádíme, zde se neobjevily žádné nejasnosti nebo nepřesnosti. Žádná skupina nezvolila u žádného z prefixů více možných řešení.

## 2—3) Zápis použitých prefixů a další příklady

**Úspěšnost skupin z hlediska produktivity:** skupina 1 = 49 slov; skupina 2 = 23 slov; skupina 3 = 14 slov; skupina 4 = 46 slov.

## Skupina 1

Chybné tvary: chybný tvar *vnés* (infinitivy v češtině končí na t, má býti *vnést*); chybný tvar *zakosnut* (*zakousnout*), chybný tvar *pronýst* (*pronést*); nejvyšší produktivita u prefixu PŘE-, nejnižší u prefixu V-.

Reflexe skupiny při diskusi<sup>10</sup>:

U: *Která předpona pro vás byla nejtěžší? Kde těch sloves máte nejméně? A co bylo naopak lehčí?*

Ž1: *Nejtěžší byla pro nás předpona v-, tam jich máme jenom pět. A pak asi roz-.*

Ž2: *A nejlehčí bylo pře-, tam jsme těch sloves vymysleli 10.*

## Skupina 2

V produktivním cvičení skupina užívala slovesa zapsaná v připraveném textu (nejedná se pouze o vlastní produktivitu (*vynesl, přeplavat*); zapisovala tvary infinitivu / 3. osoby singuláru préterita; užít nespisovný výraz *dolejt* (*dolít*). Nejvyšší produktivita byla zaznamenána u prefixu VY-, nejnižší shodně u prefixů PŘED-, PŘE- a PRO-.

Reflexe skupiny při diskusi:

U: *Která předpona pro vás byla nejtěžší? Kde těch sloves máte nejméně? A co bylo naopak lehčí?*

Ž1: *Nejtěžší bylo určitě pro-, máme jenom dvě.*

Ž2: *Nejjednodušší byla předpona vy-, těch jsme dali pět.*

Ž1: *Já se omlouvám, paní učitelko, já se spletla. Nejtěžší bylo v-, tam jsme nevymysleli nic.*

## Skupina 3

Jako jediná skupina zařadila prefix NAD- (chybně doplněn do původního cvičení), stejně tak chybný tvar slovesa *nadejít* (bez vokalizované předpony — *nadšel*); skupina doplňovala infinitivy i tvary určité (např. *oddává, odjel, nadjel, nadšel* apod.) Produktivita sloves byla vyrovnaná s výjimkou prefixu POD- (nejnižší produktivita).

<sup>10</sup> Interpunkce a pravopis je v souladu s původně psaným textem.

Reflexe skupiny při diskusi:

U: *Která předpona pro vás byla nejtěžší? Kde těch sloves máte nejméně?  
A co bylo naopak lehčí?*

Ž1: *Nejlehčí určitě od-, to se nám psalo nejlíp. Nejhorší asi pak pod-.*

Skupina 4

Skupina zapsala slovo *odeslat*, ale neoznačila prefix ODE-; stejně tak u *ro-zervat* (ROZE- ) a *předepsat* (PŘEDE-); chyba ve slově *prosívat* (ý); u produktivní cvičení zařadila slovo *záškoláci* (1. není sloveso 2. chyba v zápisu slova = chybně určen prefix ZA-) a další substantiva *přednost*, *předpis*, *předchodbička*; ve všech případech se jednalo o zápis infinitivů (výjimkou je sloveso *dokvete*, které jim činilo potíže zapsat ve tvaru infinitivu), nejvyšší produktivitu nesl prefix PRO- a PŘI-, nejnižší prefix V-.

Reflexe skupiny při diskusi:

U: *Která předpona pro vás byla nejtěžší? Kde těch sloves máte nejméně?  
A co bylo naopak lehčí?*

Ž1: *Nejtěžší V- a ROZ-, nejlehčí asi PRO-. Těch PRO — máme nejvíc totiž — sedm.*

#### 4) Formulace významu prefixu

Níže uvádíme odpovědi jednotlivých skupin, kurzívou jsou označeny výstižné a správné formulace.

Skupina 1 se pokusila napsat význam VŠECH prefixů, u některých se jim podařilo nalézt společný význam, jednalo se o skupinu nejúspěšnější.

*V = předpona V vyjadřuje, že se do něčeho dostal*  
*DO = předpona DO vyjadřuje, že se něco musí dokončit*  
*ZA = předpona ZA vyjadřuje, že něco zadělat*  
*ROZ = předpona ROZ vyjadřuje, že něco rozdělá*  
*VY = že něco musí jít něco vykonat*  
*PŘE = předpona PŘE vyjadřuje, že se musíš překonat*  
*PRO = předpona PRO vyjadřuje, že do něčeho pronikl*

Skupina 2 se snažila přemýšlet a spolupracovat, výsledek první skupiny ale nepřekonala.

*ROZ = když napíšeme předponu ROZ znamená to že něco rozdělal*  
*ZA = když napíšeme předponu ZA znamená to že něco začal*  
*PŘE = když napíšeme předponu PŘE to znamená že se překoná*  
*DO = když napíšeme předponu DO znamená to že něco dodělal*  
*PŘED = když napíšeme předponu PŘED znamená to že něco doběhl*



Skupina 3 — myšlenky skupiny se ubíraly dobrým směrem, bohužel žáci nedokázali určit více předpon, přestože některým významům se výrazně přiblížily.

*OD = význam je takový, že někdo odpoví*

*NAD = význam je něco, jako by někdo něco hodil tam nahoru*

*POD = slova mají společné to, že je to POD určitou věcí*

*VY = že něco děláš*

Skupina 4 byla nejméně úspěšná, v zadaném čase nestihla zapsat všechny použité prefixy z textu ani přemýšlet nad jejich významem. Dle hodnocení učitelky se jednalo o skupinu s nejambicióznějšími žáky, „premianty třídy“, kteří jsou zvyklí „bezpečně se naučit předkládané poznatky na úkor zapojení vlastních poznávacích schopností“.

*ROZ = rozdělit*

*PŘED = udělat něco napřed*

### Komentáře některých žáků během hry

#### Skupina 1

*Ž1: Já bych dala „natrhl“. To tam sedí, ne?*

*Ž2: Já spíš teda „roztrhl“, to je přece lepší ne. Představ si žraloka, ten ten čluň spíš roztrhnul, než jenom natrhnul...*

*Ž3: Já souhlasím s... (Ž2), to mi připadá fakt lepší.*

*Ž2: Jo, máte pravdu, dáme „roztrhnul“.*

*Ž4: Hele, asi máme použít co nejvíce těch kartiček.*

#### Skupina 2

Skupina volila zcela odlišné postupy práce ve skupině, nejprve nediskutovali všichni najednou, jako tomu činily ostatní skupiny, ale rozdělili se do dvojic, připravili si celý text ve dvojici, poté teprve diskutovali všichni společně. Bohužel se tato skutečnost promítla nepříznivě na celkovém čase skupiny.

*Ž1: Vy máte „přeběhl? To je trochu blbý, ne? My jsme dali: „proběhl“ ohněm. To je snad lepší, ne. Vždyť spíš proběhnul skrz, než ho jenom tak přeběhnul...*

*Ž2: Asi jo. Tak tam dej „proběhl“.*

## Skupina 3

Ž1: *Já si myslím, že teda „dohonil“ a ne „předhonil“.*

Ž2: *Máš asi pravdu. Dáme tam tedy spíš „dohonil“. Všichni souhlasí?*

-----

Ž3: *Tam dejte „odsuň“, vždyť nic jinýho ani nedává smysl.*

## Skupina 4

Ž1: *„Rozsápal“, nebo spíš myslíte, že „usápal“?*

-----

Ž2: *Tak „usápal“ teda určitě ne. „Roz“ jako přece „roztrhl“.*

## Druhá část experimentu

Druhá část experimentu je časově náročnější, doporučujeme ji zařadit do bloku 2 vyučovacích hodin. Kromě vlastní práce žáků je zde třeba pamatovat na závěrečnou reflexi obou bloků, zhodnocení ze strany žáků, zpětnou vazbou učitele včetně efektivního formativního hodnocení, případný zápis do sešitu apod.

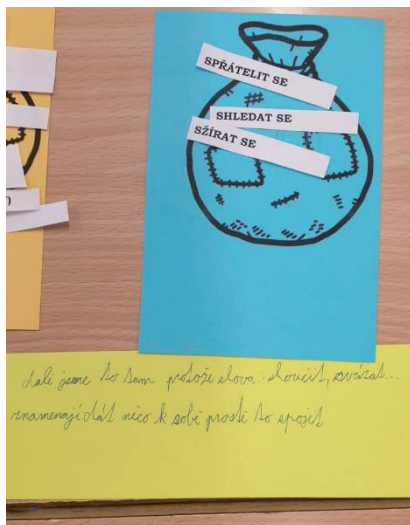
## Přípravná fáze

1. Připravit si kartičky s jazykovým materiálem — slovesa s prefixem *s-/se-* (všechny kartičky stejné barvy, pro každou skupinu jedna sada). Doporučujeme zařadit pouze ta slovesa, která lze sémanticky rozdělit do tří oblastí které naznačují: směřování dohromady, směřování shora dolů/z povrchu pryč, zmenšení objemu/zánik. Pro náš experiment jsme zařadili těchto 18 sloves: *sloučit, shledat se, spojit, sklopit (hlavu), sžít se, sletět, sjet, spadnout, scházet (schody), svléci, smýt, setřít, smazat, spláchnout, shrabat, sbalit, svázat, shodil*, navíc jedno substantivum: *sběr*.
2. Dále potřebujeme pro každou skupinu čtyři velké karty v různých barvách. My jsme navíc měli na každé kartě umístěn obrázek *pytle*, ale dle zkušeností je možné vyobrazit cokoli — donut, truhlu, bublinu apod. s ohledem na preference žáků, abychom podnítili jejich motivaci.

## Průběh

Každá skupina obdržela sadu kartiček se slovesy a sadu 4 velkých karet. Úkolem žáků bylo, aby se pokusili vybraná slovesa roztrždit dle určitých krité-

rií do připravených „pytlů“, najít společné rysy, a nakonec formulovat strategii/strategie, které jim pomohly k řešení (viz fot. 1).



Fot. 1. Formulace strategie

Následující tabulky (tabulka 1.—3.) přesně reprezentují žákovské odpovědi včetně přepisu jejich řešitelských strategií.

Tabulka 1

**Odpovědi žáků včetně řešitelských strategií (skupina 1)**

Odpovědi žáků	Řešitelské strategie
sjet shodil spadnout sletět scházet schody	Dali jsme to tam protože slova sjet, sletět, shodit... znamená, že někdo něco sešel nebo se prostě nějak dostal dolů.
shrabat, spláchnout sbalit, skrojit smýt, svléci smetl, setřít smazat	Dali jsme to tam protože slova setřít, smýt, smazat... znamenají něco uklidit.
spřátelit se shledat se szírat se	Dali jsme to tam protože slova sloučit, svázat... znamenají dát něco k sobě prostě to spojit.

Tabulka 2

**Odpovědi žáků včetně řešitelských strategií (skupina 2)**

Odpovědi žáků	Řešitelské strategie
sloučit spojit	Dát k sobě.
shledat se sžít sklopit (hlavu)	Seznámit se.
sletět sjet spadnout scházet (schody)	Někam padat.
svléci smýt smazat smetl setřít spláchnout	Něco umýt.
shrabat sbalit svázat sběr shodil	Něco uklízí.

Tabulka 3

**Odpovědi žáků včetně řešitelských strategií (skupina 3)**

Odpovědi žáků	Řešitelské strategie
svléci sklopit (hlavu) svázat smýt sbalit	Svlečeme se, pak si půjdeme mýt hlavu, sklopíme jí, smyjeme šampon, svážeme si culík sbalit oblečení.
shrabat spadnout sběr	Jablko shrabat, potom spadnout a sebereme je.

Skupina 1 dokázala relativně správně slova roztrdit do tří skupin, i když ne slova všechna, a výstižně formulovala významy dvou okruhů, třetímu významu se přiblížila. Skupina 2 rozčlenila slova do pěti okruhů, výstižně charakterizovala okruh první (v tabulce žlutý), dvěma se mírně přiblížila (modrý a šedý). Stejně jako zbylé dvě skupiny měla obtíže se slovesem *sžít*, u něhož jim byl význam velmi vzdálený. Skupina se omezila na jednoduchou a krátkou

formulaci. Skupina 3 si zvolila pouze dva „pytle“, do kterých slova vybírala. Výslednou „strategii“ tvořil větný celek, do kterého se snažili začlenit všechna vybraná slova s větší či menší mírou logiky. Komentář vyučující: *Zase se ukazuje, že ti nejchytřejší žáci vůbec neumí přemýšlet. Ale tohle předčilo mé očekávání. To je skupina, do které jsem vkládala největší naděje.*

### Dotazník pro žáky — vybrané odpovědi

#### ***Popiš, jak vaše skupina postupovala, aby úkol vyřešila.***

##### Skupina 1

Ž1: *Chvili jsme se hádali, ale pak jsme vždy na vše přišli.*

Ž2: *Nejdříve jsme udělali to nejlehčí a pak to nejtěžší, abychom neztráceli čas.*

Ž4: *Museli jsme se zamyslet a potom jsme to vyřešili.*

##### Skupina 2

Ž1: *Postupovala dobře a úkol jsme vyřešili skoro bez problému.*

Ž2: *Postupovala skvěle, ale dva účastníci dělali „kraviny“.*

Ž3: *Říkali jsme si, co to znamená, a pak jsme to dali do pytlů...*

##### Skupina 4

Ž1: *Snažili jsme se přemýšlet a spojit myšlenky.*

Ž4: *Postupovali jsme tak, že každý řekl svou variantu a pak jsme začali pracovat.*

#### ***Co bylo nejtěžší a co naopak nejlehčí?***

##### Skupina 1

Ž1: *Nejtěžší byl poslední úkol (předpony s-) a nejlehčí ten první (doplnit předpony do textu).*

Ž2: *Nejtěžší bylo odůvodňování těch předpon a nejlehčí bylo vymýšlení sloves s předponou.*

Ž3: *Skoro všechno bylo lehké.*

Ž4: *Nejtěžší bylo seřadit slova, nejlehčí bylo napsat na ty žluté papíry (odůvodnění předpony s-).*

## Skupina 2

Ž1: *Nejtěžší bylo spojování a nejlehčí odůvodňování.*

Ž2: *Nic, protože pro mě to bylo nějak nastejno.*

Ž3: *Nic nebylo nejtěžší a nejlehčí bylo vše.*

Ž4: *Nejtěžší rozřazování a nejlehčí psaní, co to znamená.*

## Skupina 3

Ž1: *Nejtěžší bylo rozdělení slov do pytlíčků a nejlehčí bylo napsat podle čeho jsme to dělali.*

Ž2: *Psaní těch slov s předponami. Vymýšlet, co ta předpona znamená (těžké) a doplňovat předpony (lehké).*

Ž3: *Všechno bylo těžký.*

**Kdo měl ve skupině zajímavý nápad? Napiš jaký.**

## Skupina 1

Ž2: *Že bychom měli vymýšlet sloveso s jakoukoli předponou a to, co by dávalo smysl, to bychom napsali.*

Ž4: *Kuba — zamyslet se.*

## Skupina 2

Ž3: *Lucka — že budeme dávat **synonyma** do pytlíku.*

Ž4: *Nikdo.*

## Skupina 4

Ž1: *Klárka — napsat podle toho, co se děje kolem nás.*

Ž3: *Zajímavý nápad měla Kiki, napadlo jí, že by jsme takové úkoly mohli dělat pořád.*

Ž4: *Nikdo moc nápadů neměl.*

**Zhodnot' hru — myslíš, že měla nějaký smysl?**

## Skupina 1

Ž2: *Hra nám podle měla procvičit češtinu a práci ve skupině.*

Ž3: *Měla smysl (10 bodů z 10).*

## Skupina 2

Ž1: *Hra mně bavila. Chtěla by jsem ještě nákou určitě. Mněla smysl, protože jsme tam myslely a používaly předpony. Moc mě to bavilo.*

Ž2: *Hra byla moc dobrá, protože jsme společně pracovali, abychom se naučili předpony.*

Ž3: *Mně to na začátku nedávalo smysl, ale potom už jsem se chytla.*

### Shrnutí druhé části experimentu

Strategie dvou skupin ze tří se ubírala správným směrem, žáci pochopili, že slova rozdělují dle významu prefixu *s*, u některých skupin dokázali odhalit i hlavní charakteristiku vybrané oblasti. Nejúspěšnější v obou fázích byla skupina 1, za ní bychom zařadili skupinu 2. Skupina 3 se účastnila pouze první části, příliš úspěšní v řešení úkolů žáci nebyli. Nejméně úspěšnou se stala skupina 4, do které učitelka vkládala největší naděje. V doplňovací úloze skončili sice na místě druhém, ale naprosto nezvládli vyvozovat závěry a nacházet strategie řešení úloh.

### Závěrem

Představený experiment byl vystavěn na aktuálních požadavcích didaktiky češtiny. Využité aktivity byly orientované na žáka, učitel byl pouze koordinátor aktivit, pozorovatel. Výše uvedenými metodami se nám podařilo přiblížit se myšlení žáků, které nás občas velmi překvapilo a nabourávalo nám naše očekávání a stereotypy. Připravené metody motivovaly žáky k aktivitě, zapojovali se i ti žáci, kteří jsou běžně spíše pasivní. Hledání vlastních strategií otevírá žákům možnost posilovat jejich úspěšnost ve výuce (zde ve výuce českého jazyka). Zde bychom ještě poukázali na výše uvedenou citaci vyučující, že žáci, do kterých vkládala největší naději, v uvedených aktivitách selhávali. Nemůžeme souhlasit s myšlenkou, že chytrý žák je ten, který se umí naučit. Měl by umět hlavně přemýšlet, v hodinách češtiny mj. přemýšlet o jazyku jako struktuře, systému, což mu pomůže v lepšímu porozumění, a to nejen češtině nebo cizím jazykům. Zde odkazujeme na výše uvedené trendy v didaktice češtiny (zejm. na kognitivní lingvistiku a principy konstruktivismu).

### Komentář vyučující (30 let praxe):

*Jsem moc ráda, že jsem se mohla na všech fázích experimentu podílet. Pro žáky to byla naprosto úžasná zkušenost. Samostatné formulování vlastních postupů, přenášení hlavní aktivity zejména na ně, upozadění práce učitele, to vše je velice vzdálené modelu výuky, který jsem se kdysi učila na fakultě, nicméně se neustále snažím sebevzdělávat a přípravu méně tradičních hodin vnímám i jako prostředek vlastní seberealizace.*

## Bibliografie

- Čechová M.: *Historické perspektivy výuky češtiny — Nadějně vyhlídky v minulosti*. „Didaktické studie“ 2020, roč. 12, č. 1, s. 101—112.
- Hájková E.: *Didaktika českého jazyka pro 21. století*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2, s. 57—60.
- Novotná J.: *Komunikace ve škole a v přípravě učitelů*. V: *Sborník příspěvků Mezinárodní konference ICPM '05*. Vyd. J. Přívratská, J. Příhonská, D. Andrejsová. TU v Liberci, Liberec 2006.
- Pacovská J.: *Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2, s. 61—71.
- Šmejkalová M.: *Teorie didaktických situací — nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka*. „Didaktické studie“ 2012, roč. 4, č. 1, s. 42—64.
- Štěpáník S.: *Konstruktivistické paradigma ve vyučování českému jazyku*. „Didaktické studie“ 2011, roč. 3, č. 2, s. 73—78.
- Štěpáník S.: *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus, Plzeň 2020.





VARIA





JAGNA MALEJKA

 [orcid.org/0000-0001-6545-7675](https://orcid.org/0000-0001-6545-7675)  
Shanghai International Studies University, People's Republic of China

## Nowe wyzwania glottodydaktyki polonistycznej w Chińskiej Republice Ludowej

### New challenges of teaching Polish as foreign language in the People's Republic of China

**Abstract:** The article presents the current situation, challenges and problems of Polish studies in China. The oldest department of Polish studies in the PRC was established in 1954 at the Beijing Foreign Studies University and has been functioning to the present day. For over 50 years, there was only one department of Polish studies in the China mainland. However, since 2009, more Chinese universities have started to establish departments of Polish studies. As a result of the China — Central Eastern Europe Cooperation and the “One Belt, One Road” Initiative, the China — Poland relation has been developing dynamically in recent years. Today, in the academic year 2020/2021, 20 Chinese universities offer Polish language programs. The development brings excellent opportunities as well as great challenges for Polish studies in China. Teaching Polish as a foreign language in China, a country remarkably distant in language and culture from Poland, can pose not only entirely new problems but also open new possibilities for further research.

**Keywords:** Polish studies in China, teaching Polish as foreign language

## Wstęp

Polonistyki na Dalekim Wschodzie mają już kilkadziesiątletnią tradycję. Mimo odległości geograficznej dzielącej Polskę od krajów Dalekiego Wschodu i różnic systemowych pomiędzy językiem polskim a językami chińskim, koreańskim czy japońskim zainteresowanie studiami polskimi wykazały, choć

w różnym czasie i z różnych powodów, zarówno Chiny, jak i Korea Południowa oraz Japonia.

Kilka lat po drugiej wojnie światowej Chińska Republika Ludowa i PRL nawiązały stosunki dyplomatyczne, dzięki czemu możliwe było utworzenie w 1954 roku pierwszej dalekowschodniej polonistyki w Pekinie. Pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku w Seulu w Korei Południowej rozpoczął swoją działalność Departament Studiów Polskich na Hankuk University of Foreign Studies (1987), a na początku lat dziewięćdziesiątych studia polskie utworzono na Tokyo University of Foreign Studies (1991) w stolicy Japonii. W 2007 roku z okazji dwudziestolecia istnienia Departamentu Studiów Polskich Koreańczycy zorganizowali międzynarodową konferencję pt. *Studia polskie w Azji*, na którą zaproszeni zostali poloniści chińscy i japońscy oraz naukowcy z Polski związani z tym wydziałem. Konferencja okazała się przełomowa dla studiów polskich na Dalekim Wschodzie. Zawiązana wówczas współpraca zaowocowała powstaniem Spotkań Polonistyk Trzech Krajów — Chiny, Korea, Japonia (SPTK). Trudno zdecydowanie stwierdzić, czy jest to nazwa organizowanych co dwa lata konferencji, czy tomów pokonferencyjnych, zwanych rocznikami SPTK, czy też samej idei. Pierwsza konferencja pod szyldem SPTK została przygotowana przez polonistykę tokijską jesienią 2009 roku, druga odbyła się pół roku później w Pekinie, a następne już regularnie co dwa lata kolejno: w Seulu (2012), w Tokio (2014), w Kantonie (2016) i ponownie w Seulu (2018). SPTK planowane na jesień 2020 roku zostały przełożone w związku z pandemią COVID-19.

Kiedy polonistyki dalekowschodnie nawiązywały współpracę, nikt nie przewidywał zmian, do jakich miało dojść w ciągu następnych lat. Sytuacja polonistyki chińskiej jest obecnie wyjątkowa na tle polonistyk dalekowschodnich; w tej chwili powinna być rozpatrywana oddzielnie. Początkowo w każdym z trzech krajów azjatyckich funkcjonowała jedna polonistyka, w obrębie elitarnej jednostki na najlepszym uniwersytecie językowym w stolicy. W ciągu dziesięciu lat (2009—2019) na terenie Chińskiej Republiki Ludowej powstało dziewiętnaście (!) nowych ośrodków studiów polskich, z czego na piętnastu prowadzone są kierunkowe czteroletnie studia licencjackie w zakresie polonistyki (dodatkowo uczy się tam polskiego jako drugiego obowiązkowego języka) i cztery lektoraty<sup>1</sup>.

Artykuł poświęcony jest tej wyjątkowej w skali światowej dynamice rozwoju studiów polskich w Chińskiej Republice Ludowej, genezie tego zjawiska oraz wyzwaniom i problemom, które z sobą niesie.

---

<sup>1</sup> Tam, gdzie prowadzone są studia czteroletnie, uczelnie oferują też zajęcia z polskiego dla studentów innych kierunków. Na czterech uczelniach w ofercie dydaktycznej są wyłącznie lektoraty języka polskiego jako drugiego/trzeciego (nie ma polonistyki).

## Polonistyka chińska w latach 1954—2008

Fakt, że wzrasta liczba rodowitych Chińczyków władających doskonale polszczyzną, znany jest w glottodydaktycznym polonistycznym środowisku akademickim w Polsce i na świecie. Chińscy poloniści uczestniczą w międzynarodowych konferencjach, przyjeżdżają na polskie uczelnie z cyklami wykładów lub jako profesorowie goszczą na parotygodniowych pobytach badawczych<sup>2</sup>. Każdego roku przybywają do Polski liczne grupy chińskich stypendystów, i to nie tylko na kierunki prowadzone w języku angielskim (choć studiujących na nich też jest bardzo wielu), ale właśnie na filologię polską, na wszystkich poziomach kształcenia. Przyjeżdżający studenci mają za sobą minimum dwa lata intensywnej nauki języka polskiego w swoim kraju; w Polsce spędzają semestr lub dwa na jednym z polskich uniwersytetów. Prawie wszyscy studenci polonistyki w Chinach korzystają z możliwości odbycia stypendium w Polsce. Osobną grupę stanowią chińscy magistranci oraz doktoranci. Wyższą kadre akademicką chińskich polonistów tworzą na razie absolwenci jednej uczelni — Pekieńskiego Uniwersytetu Języków Obcych (PUJO)<sup>3</sup> — do 2009 roku jedynej uczelni w Chińskiej Republice Ludowej, na której można było studiować język polski. Nadal jest to jedyna polonistyka, na której prowadzone są studia doktoranckie; do roku akademickiego 2019/2020 w Chinach tylko na PUJO oferowano studia magisterskie na kierunku polonistyka, od 2020/2021 studia drugiego stopnia na tym kierunku są również w ofercie Kantońskiego Uniwersytetu Spraw Międzynarodowych (Guangdong University of Foreign Studies).

Pierwsza polonistyka w Chinach powstała w 1954 roku. Dzięki nawiązaniu stosunków dyplomatycznych między naszymi krajami już na początku lat pięćdziesiątych XX wieku siedmioro studentów chińskich wyruszyło na kilkuletnie studia do Polski, także na polonistykę. W grupie tej był Xiao Huimin<sup>4</sup>, który po ukończeniu filologii polskiej na Wydziale Humanistycznym

<sup>2</sup> Chińscy poloniści gościli między innymi na Światowym Kongresie Polonistów zorganizowanym przez Uniwersytet Śląski w Katowicach w 2016 roku (Zhao Gang, Li Yanan, Mao Rui). Jako profesorowie wizytujący przebywali na Uniwersytecie Śląskim prof. dr Zhao Gang (w 2016 roku) oraz prof. dr Li Yanan (w 2017 roku) — prowadzili zajęcia na międzynarodowych studiach polskich oraz w Szkole Prawa i Kultury Chińskiej. Li Yanan jest pierwszą i do tej pory jedyną chińską polonistką z doktoratem uzyskanym w Polsce — na Uniwersytecie Śląskim obroniła rozprawę doktorską w języku polskim (Li Yanan: *Recepcja literatury polskiej w Chinach. Wybrane zagadnienia*. Praca doktorska. Uniwersytet Śląski w Katowicach. 2015. Pobrano z: [https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5731/1/Li\\_Recepcja\\_literatury\\_polskiej\\_w\\_Chinach.pdf](https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5731/1/Li_Recepcja_literatury_polskiej_w_Chinach.pdf) [2.09.2021]). Promotorem pracy był dr hab. Romuald Cudak, prof. UŚ.

<sup>3</sup> Polska nazwa tej uczelni oraz utworzony od niej skrótowiec są mocno utrwalone, dlatego będą ich używać w dalszej części artykułu.

<sup>4</sup> W artykule chińskie antropimiony zapisuję w szyku zgodnym z chińską normą językową.

Uniwersytetu Warszawskiego wrócił do kraju i został pierwszym chińskim nauczycielem języka polskiego w Państwie Środka; wspomagał go lektor, Leszek Cyrzyk. Początkowo katedry języków polskiego i czeskiego funkcjonowały na Wydziale Rusycystyki na Uniwersytecie Pekinśkim. W 1956 roku polonistykę i bohemistykę przeniesiono do Pekinśkiego Instytutu Rusycystyki, gdzie utworzono samodzielny Wydział Języków Polskiego i Czeskiego. Pekinśki Instytut Rusycystyki przekształcił się z czasem w Pekinśki Instytut Języków Obcych, a w końcu w PUJO — Pekinśki Uniwersytet Języków Obcych (Beijing Foreign Studies University) — i pod tą nazwą funkcjonuje do dziś. Wydział Języków Polskiego i Czeskiego stopniowo się rozrastał, powstawały kolejne katedry, aż wreszcie przemianowany został na Wydział Języków Wschodnioeuropejskich. Na początku XXI wieku zmieniono nazwę Wydziału na Wydział Języków Europejskich, a ostatecznie — Wydział Języków i Kultur Europejskich<sup>5</sup> (ta nazwa obowiązuje do dziś). Od początku na polonistykę w PUJO naboru dokonywano raz na cztery lub raz na dwa lata. To znaczy, że przyjmowano jedną grupę studentów, która uczyła się razem od pierwszego roku do dyplomu. Dopiero gdy dana grupa skończyła studia, przyjmowano następną. Kilka razy w dziejach tego Instytutu dokonywano naboru, kiedy starsza grupa była na drugim roku. Jednocześnie w PUJO studiowało od dwudziestu (gdy uczył się jeden rocznik) do czterdziestu osób (kiedy studiowały dwa roczniki). Absolwenci tej uczelni stanowili grupę rodzimych użytkowników języka chińskiego władających polskim. W ciągu kilkudziesięciu lat wypromowano w sumie kilkaset osób. W tej chwili (rok 2021) jednocześnie kilkuset Chińczyków na kilkunastu uczelniach w całym kraju studiuje język polski na studiach licencjackich, magisterskich i doktoranckich lub uczy się go na lektoratach.

## Zmiany na rynku polonistycznym w Chinach po 2009 roku

Od 2009 roku rozwój studiów polskich w Chinach nabrał niespotykanego nigdzie wcześniej rozmachu. Na początku 2021 roku na liście uczelni chińskich oferujących naukę języka polskiego jako obcego znalazło się dwadzieścia uniwersytetów (uczelnie uszeregowano chronologiczne, według dat ich powstania):

1. Pekinśki Uniwersytet Języków Obcych / Beijing Foreign Studies University (1954).
2. Uniwersytet Pedagogiczny w Harbinie / Harbin Normal University (2009).

---

<sup>5</sup> Więcej na ten temat: Zhao Gang: *60 lat pekińskiej polonistyki*. „Azja—Pacyfik” 2014, T. 17, s. 103—113. <https://doi.org/10.15804/ap201405>.

3. Północnowschodni Uniwersytet (Shenyang) / Northeastern University (2013).
4. Kantoński Uniwersytet Spraw Międzynarodowych / Guangdong University of Foreign Studies (2014).
5. Uniwersytet Spraw Międzynarodowych Hebei (Shijiazhuang) / Hebei Foreign Studies University (2014).
6. Pekijski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych / Beijing International Studies University (2015).
7. Instytut Technologiczny Uniwersytetu Zhejiang w Ningbo / Zhejiang University Ningbo Institute of Technology (2016).
8. Instytut Chengdu, Syczuański Uniwersytet Studiów Międzynarodowych / Chengdu Institute, Sichuan International Studies University (2017).
9. Szanghajski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych / Shanghai International Studies University (2017).
10. Uniwersytet Języków Obcych w Tianjinie / Tianjin Foreign Studies University (2017).
11. Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Xi'anie / Xi'an International Studies University (2017).
12. Uniwersytet Syczuański (Chengdu) / Sichuan University (2017).
13. Daliański Uniwersytet Języków Obcych / Dalian University of Foreign Languages (2018).
14. Uniwersytet Czangczuański / Changchun University (2018).
15. Pekijski Uniwersytet Sportowy / Beijing Sport University (2019).
16. Syczuański Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (Chongqing) / Sichuan International Studies University (2019).
17. Uniwersytet Języków Obcych Zhejiang Yuexiu (Shaoxing) / Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages (2019).
18. Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Jilin (Changchun) / Jilin International Studies University (2019).
19. Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Zhejiang (Hangzhou) / Zhejiang International Studies University (2019).
20. Uniwersytet Zaozhuański / Zaozhuang University (2019).

Obecnie w ChRL funkcjonuje: piętnaście polonistyk, dwa ośrodki, w których nauka języka polskiego (jako drugiego języka obcego) jest obowiązkowa (Shijiazhuang, Chengdu), cztery lektoraty (Shenyang, Ningbo, Czangczun — niezależnie od polonistyki, i Zaozhuang). W roku akademickim 2019/2020 języka polskiego na polonistykach (oraz na obowiązkowym lektoracie) uczyło się 740 studentów, dodatkowo w lektoratach wzięło udział ponad 170 osób<sup>6</sup>. Niemożność ustalenia dokładnej liczby studentów w roku akademickim 2020/2021 wynika z zakłóceń wywołanych pandemią. Część polonistyk nie zdecydowała

---

<sup>6</sup> Dane liczbowe uzyskano w Instytucie Polskim w Pekinie w lutym 2021 roku.



się w tym roku na nabór, a aktualne dane z poszczególnych ośrodków nie spłynęły jeszcze do Instytutu Polskiego w Pekinie. Można założyć, że liczba studentów chińskiej polonistyki w roku akademickim 2020/2021 jest zbliżona do ich liczby w poprzednim roku. Nie wiadomo jeszcze, jaki wpływ na dalszy rozwój studiów polskich w Chinach będą miały konsekwencje pandemii COVID-19. W tej chwili trudno przewidzieć, jak w najbliższych latach będzie wyglądała polonistyka w Chinach, choć dotąd nic nie zwiastuje diametralnej zmiany sytuacji.

Co sprawiło, że w Chinach w ciągu dziesięciu lat (2009—2019) otwarto aż dziewiętnaście nowych ośrodków polonistycznych? W 2018 roku<sup>7</sup> odpowiedzi na to pytanie udzieliła Mao Rui, absolwentka PUJO, obecnie wykładowczyni na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych. Pisała, że wzmożone działania Ambasady i konsulatów RP w Chinach oraz Instytutu Polskiego w Pekinie mogły mieć częściowy wpływ na zainteresowanie językiem polskim w tym kraju. Dodawała jednak:

nawet przy wielkim wysiłku ośrodków promujących Polskę, jej kulturę i język, w Chinach nie otwarto by tylu polonistyk, gdyby nie świadoma i pragmatyczna polityka rządu chińskiego, a zwłaszcza inicjatywa przypisywana przewodniczącemu Xi, Jeden Pas, Jeden Szlak (tzw. Nowy Jedwabny Szlak). Ta nagłośniona w ostatnich latach koncepcja stała się generatorem wzmożonych działań chińskich, w których uwagę poświęca się Europie Środkowo-Wschodniej, a szczególnie Polsce. [...] Bez wątpienia, podkreślmy to jeszcze raz, polski jest najbardziej promowanym językiem Europy Środkowo-Wschodniej w Chinach, na drugim miejscu znajduje się węgierski, a na trzecim — czeski<sup>8</sup>.

O znaczeniu inicjatywy Jeden Pas, Jeden Szlak dla rozwoju dydaktyki polonistycznej w Państwie Środka pisała wcześniej Li Yinan, szefowa Katedry Języka Polskiego na PUJO. Autorka podkreślała, że Chiny przywiązują coraz większą wagę do współpracy z Europą Środkowo-Wschodnią, co widać między innymi w realizacji wspomnianej inicjatywy, a Polska stara się zdobyć przewodnią rolę we współpracy w ramach projektu 16 + 1<sup>9</sup> i domaga się większego udziału w tym projekcie, który bazuje na inicjatywie Jeden Pas, Jeden Szlak. Li Yinan przywoływała ustanowiony w czerwcu 2016 roku doku-

<sup>7</sup> W 2019 roku w Chinach powstało kolejnych sześć miejsc, w których oferowano naukę języka polskiego.

<sup>8</sup> Mao Rui: *Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce*. „Kwartalnik Polonicum” 2018, nr 30, s. 57—58.

<sup>9</sup> 16 + 1 to nazwa projektu współpracy pomiędzy Chinami a szesnastoma państwami Europy Środkowej i Wschodniej (projekt stanowi inicjatywę chińskiego MSZ).

ment o wszechstronnym partnerstwie strategicznym między naszymi krajami i związany z tym rozwój współpracy we wszystkich dziedzinach; dostrzegając w tym rozwoju współpracy znakomitą szansę, a jednocześnie wielkie wyzwanie dla wszystkich ośrodków polonistycznych w Chinach<sup>10</sup>.

Słowa Mao Rui i Li Yanan pozwalają wnioskować, że kolejne uniwersytety w tym kraju mogą wyrazić chęć otwarcia studiów polskich lub lektoratów języka polskiego, a liczba Chińczyków uczących się tego języka będzie nadal rosła. Nawet gdyby skutki pandemii były długofalowe, niełatwo będzie zapomnieć o tym, że w jednym kraju — w dodatku azjatyckim — w ciągu kilku lat liczba studentów w jednym czasie uczących się polskiego wzrosła z kilkudziesięciu osób do blisko tysiąca. Chęć odpowiedzi na zainteresowanie studentów studiami polskimi powoduje, że rośnie też grono wykładowców chińskich i lektorów języka polskiego (delegowanych z Polski). Wielu nauczycieli staje przed nowymi wyzwaniami. Należy odpowiedzieć na szereg pytań, między innymi: czego i jak uczyć?, jakie cele wyznaczać?, jak dostosować się do obecnej sytuacji rynkowej? Istniejąca przez ponad pięćdziesiąt lat na PUJO polonistyka, wówczas jedyna w Chinach, miała ściśle określone cele. Przede wszystkim kształciła tłumaczy do pracy w ambasadzie, ministerstwach, radiu, prasie i przedsiębiorstwach państwowych. Absolwenci polonistyki, którzy zdecydowali się na karierę akademicką, poświęcili się głównie tłumaczeniu literatury polskiej na język chiński<sup>11</sup>. Na chińskim rynku pracy już na przełomie wieków obserwowano wzrost zapotrzebowania na pracowników władających polskim. Również w Polsce można zaobserwować dynamiczny wzrost liczby instytucji zajmujących się nauczaniem języka chińskiego i promocją kultury chińskiej. Tłumacze polsko-chińscy potrzebni są w biznesie, turystyce, mediach, szkołach, na uczelniach, w bankach i instytucjach pozarządowych<sup>12</sup>. W związku z poszerzeniem spektrum branż, w których absolwenci chińskiej polonistyki znajdują zatrudnienie, konieczna jest też modyfikacja programów nauczania języka polskiego jako obcego.

W dalszej części artykułu przedstawię problemy, które wydają się wymagać najpilniejszych rozwiązań w tej niemającej precedensu sytuacji.

---

<sup>10</sup> Li Yanan: *Dydaktyka polonistyczna wobec inicjatywy „Jeden pas, jeden szlak”*: programy i metody. „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów — Chiny, Korea, Japonia” 2016/2017, s. 389.

<sup>11</sup> O tłumaczach i recepcji literatury polskiej w Chinach w monografii: Li Yanan: *Literatura polska w Chinach*. Przedmowa Yi Lijun. Posłowie Zhao Gang. Uniwersytet Śląski—Wydawnictwo Gnome, Katowice 2017.

<sup>12</sup> Por. Li Yanan: *Dydaktyka polonistyczna wobec inicjatywy „Jeden pas, jeden szlak”*..., s. 394.

## Nauczyciele, wykładowcy, lektorzy — wyzwania, zadania, problemy

Wraz ze wzrostem liczby studentów chińskich rośnie zapotrzebowanie na wykładowców. Jeśli chodzi o nauczycieli Chińczyków, popyt zdaje się większy niż podaż. Osoby, które ukończyły studia polskie przed okresem gwałtownego wzrostu liczby chińskich polonistyk lub w jego trakcie, nie są w stanie zaspokoić potrzeb całego rynku. Do tej pory tylko Pekin, Harbin i Kanton kształciły polonistów, którzy mogli podjąć pracę nauczycieli. Ci, którzy w ostatnich latach ukończyli polonistykę na innych uczelniach, muszą dodatkowo opanować metodykę nauczania języka polskiego jako obcego. Zwraca na to uwagę Mao Rui:

Kształcenie nowych kadr polonistów chińskich stało się obecnie prawdziwym wyzwaniem. Dlatego też wiele organizacji z Narodową Agencją Wymiany Akademickiej na czele ma świadomość, że powinny częściej odbywać się kursy doszkalające w zakresie metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, by przyszłe kadry nie uczyły intuicyjnie, a co gorsza błędnie. Jako pierwszy potrzeby doksztalania młodych polonistów chińskich pod względem metodycznym zrozumiał PUJO, który we wrześniu 2017 roku zorganizował pierwsze ogólnochińskie warsztaty szkoleniowe. Zaproszeni polscy eksperci i doświadczeni chińscy poloniści przeprowadzili cykl wykładów oraz zajęć pokazowych, by zademonstrować swoim młodszym kolegom techniki i metody nauczania. Jest to niezwykle odpowiedzialne podejście do problemu, bo przecież chińscy filolodzy polscy nie mają w siatce godzin ani zajęć z metodyki, ani z pedagogiki, co jest pewnym błędem systemowym<sup>13</sup>.

Ten „błąd systemowy” nie dotyczy wyłącznie chińskiego programu nauczania. W Polsce kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego (jpjo) nabrało tempa w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy to upowszechniły się letnie kursy języka polskiego, a od 1999/2000 na kolejnych uczelniach uruchamiano specjalistyczne studia podyplomowe, studia magisterskie i licencjackie w zakresie nauczania polskiego jako obcego i drugiego. „Obok studentów polskich interesowali się nimi [studiami w zakresie nauczania jpjo – J.M.] cudzoziemcy z krajów sąsiednich (np. Ukrainy, Białorusi, Rosji, Słowacji, Węgier), ale także z krajów odległych od Polski (np. z Tajwanu, Chin, Japonii)”<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Mao Rui: *Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce...*, s. 60.

<sup>14</sup> W.T. Miodunka et al.: *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza, stan, perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 179.

Autorzy opracowania *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza, stan, perspektywy* zwracają uwagę na niepokojący fakt: nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego kształci się tylko w Polsce, a jedyny wyjątek w tym zakresie stanowi Uniwersytet w Lipsku. „Politykę językową w zakresie kształcenia nauczycieli polszczyzny jako języka obcego i drugiego realizują świadomie polskie uczelnie, a nie państwo polskie reprezentowane przez odpowiednie resorty”<sup>15</sup>.

Warto może dodać, że w Chinach praca na uczelni jest możliwa jedynie po ukończeniu studiów magisterskich, większość Chińczyków zaś po czteroletnich studiach pierwszego stopnia rozpoczyna poszukiwanie pracy. Ukończenie studiów magisterskich wymagałoby kolejnych dwóch i pół roku nauki, a pensja początkującego nauczyciela nie jest tak atrakcyjna jak pensja początkującego biznesmena. To może zniechęcać potencjalnych kandydatów na nauczycieli. W czasach, kiedy jedyna chińska polonistka działała na PUJO, osoby decydujące się na karierę akademicką miały więcej czasu na doksztalcanie się i podlegały znacznie mniejszej presji. Pod okiem swoich nauczycieli i przy wsparciu lektorów z Polski mogły spokojnie przygotować się do swojej roli. Obecnie przy tak dużym zapotrzebowaniu na nauczycieli języka polskiego konieczne jest podjęcie pracy w zawodzie właściwie tuż po studiach i niejednokrotnie w ośrodku znacznie oddalonym od macierzystej uczelni absolwenta i jego mistrzów. Większość nowych ośrodków rekrutuje chińskich lektorów języka polskiego spośród absolwentów polonistyki harbińskiej, natomiast starsze polonistyki zatrudniają przeważnie swoich absolwentów (choć niewyłącznie, na PUJO pracuje między innymi absolwent właśnie polonistyki harbińskiej). Lektorzy chińscy nie są zatrudniani w miejscach, gdzie w ofercie edukacyjnej jest jedynie lektorat języka polskiego lub gdzie studiuje tylko jeden rocznik. Sytuacja na chińskim rynku pracy nauczycieli języka polskiego jest jednak dosyć dynamiczna, co pokazuje lista dystrybucyjna Instytutu Polskiego w Pekinie, na której przybywa chińskich lektorów. Z rozmów przeprowadzanych przez Instytut Polski z przedstawicielami chińskich uczelni wynika, że tempo tworzenia w Chinach nowych ośrodków studiów polskich w ostatnich latach ujawniło brak wystarczającej liczby wykwalifikowanych lektorów języka polskiego, zarówno polskich, jak i chińskich. Można przypuszczać, że wraz z kończeniem studiów przez kolejne roczniki chińskich studentów polonistyki i rosnącą liczbą wracających do Chin absolwentów studiów magisterskich w Polsce niebawem poprawi się dostępność na rynku pracy chińskich lektorów języka polskiego<sup>16</sup>.

Młodzi nauczyciele języka polskiego, rodowici Chińczycy, mogą nie tyle nie poradzić sobie z czekającymi ich zadaniami dydaktycznymi, ile — jak

<sup>15</sup> Ibidem, s. 183.

<sup>16</sup> Informacje uzyskane w Instytucie Polskim w Pekinie w lutym 2021.

pisze Mao Rui — potrzebują wsparcia bardziej doświadczonych dydaktyków<sup>17</sup>. Aby precyzyjnie zdefiniować rodzaj i formę niezbędnego wsparcia, konieczne są szczegółowe badania oparte na monitorowaniu karier młodych chińskich nauczycieli, skupiające się na rozpoznaniu ich problemów w pracy dydaktycznej oraz sposobach radzenia sobie z nimi.

Także przed lektorami z Polski uczącymi języka polskiego w Chinach stoją spore wyzwania. Osoby, które chcą podjąć pracę na lektoracie zagranicznym, powinny ukończyć w Polsce specjalizację z nauczania języka polskiego jako obcego lub studia podyplomowe w tym zakresie, a przed wyjazdem zdać egzamin ministerialny<sup>18</sup>. Wymagania te dotyczą jednak tylko lektorów wysyłanych przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej (NAWA). Tymczasem tylko niespełna połowa ośrodków prowadzących studia polskie w Chinach ma podpisaną umowę z NAWA, w dodatku nie wszystkie te uczelnie utrzymują stały kontakt z Ambasadą RP w Pekinie, dlatego dane nie są do końca potwierdzone. Dodatkowo w roku akademickim 2020/2021 przepływ informacji, a więc uzyskanie rzetelnych danych o umowach między uczelniami i NAWA, był utrudniony obostrzeniami wynikającymi z trwania pandemii.

Wybuch pandemii w Chinach w 2020 roku zbiegł się z najważniejszymi chińskimi świętami, w tym Chińskim Nowym Rokiem, kiedy to szkoły i uczelnie wyższe mają kilkutygodniowe ferie. Większość przebywających w Chinach cudzoziemskich nauczycieli wykorzystała te długie wakacje na wyjazd do swojego kraju lub podróże. Początkowo władze uczelni odradzały swoim pracownikom powrót do Chin, później stał się on niemożliwy, ponieważ na całym świecie wprowadzono ograniczenia w podróżowaniu. Niektórzy z lektorów próbowali przeczekać trudności, uczyli zdalnie i tak samo przedłużali swoje kontrakty, wielu jednak zrezygnowało (nie tylko Polacy). W związku z tym stan obecny (początek 2021 roku) na rynku lektorów języka polskiego możemy zrekonstruować tylko na podstawie danych z Ambasady RP w Chinach i list lektoratów udostępnianych przez NAWA; trudno udokumentować, jak wielu lektorów polskiego pracuje na uczelniach, które nie mają podpisanej umowy z NAWA. Według dostępnych informacji w lutym 2021 roku ogłoszo-

---

<sup>17</sup> Takim wsparciem dla początkujących nauczycieli mają być zajęcia w ramach Ogólnochińskich Warsztatów Glottodydaktycznych; to wydarzenie o charakterze cyklicznym w 2020 roku odbyło się online.

<sup>18</sup> Więcej o ogólnej sytuacji lektorów języka polskiego na uczelniach zagranicznych — oczekiwaniu ośrodków zagranicznych wobec lektorów, realizacji zobowiązań — w: W.T. Miodunka et al.: *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie...*, s. 186—203; J. Mazur: *Lektor języka polskiego w zagranicznym ośrodku akademickim. Oczekiwania i rzeczywistość*. W: *W kręgu (glotto)dydaktyki*. Red. A. Achtelek, K. Graboń. [*Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*. Red. J. Tambor. T. 5]. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 55—62.

no nabór lektorów NAWA do ośmiu chińskich ośrodków: PUJO i Beijing International Studies University (w Pekinie), Shanghai International Studies University, Guangdong University of Foreign Studies (w Kantonie), Tianjin Foreign Studies University, Dalian University of Foreign Languages, Harbin Normal University, Northeastern University (w Shenyangu). W pozostałych ośrodkach lektorzy z Polski zatrudniani są na różnych zasadach — na podstawie umowy z uczelnią partnerską w Polsce lub indywidualnie przeprowadzonego naboru<sup>19</sup>. Do Ambasady regularnie napływają informacje o poszukiwaniu polskich lektorów przez uczelnie. W ostatnich latach większość studiów polskich powstała bez nawiązania współpracy z NAWA.

Ze względu na dynamikę rozwoju studiów polskich w Chinach trudno opracować dokładny, jednolity i aktualny raport na ten temat. Stworzenie takiego opisu wydaje się jednak absolutną koniecznością. Dlatego w bieżącym roku zaplanowano — z inicjatywy lektorów języka polskiego, zarówno rodowitych Chińczyków, jak i obcokrajowców, o najdłuższym stażu pracy w Chinach — zebranie szczegółowych informacji dotyczących wszystkich polonistyk i lektoratów w Państwie Środka, ponadto podsumowanie Ogólnochińskich Warsztatów Glottodydaktycznych z okazji ich piątej edycji (liczonej od warsztatów „zerowych”) i wydanie tych materiałów w formie książkowej.

Przed polskimi lektorami przyjeżdżającymi do Chin stoją różne wyzwania. Muszą oni poradzić sobie nie tylko z formalnościami, lecz także z problemami, z którymi spotykają się wszyscy w tym zawodzie (por. przypis 14); dodatkowo mierzą się z nowym doświadczeniem — nauczania w warunkach chińskich — oraz ogólnie pojętym szokiem kulturowym, o którym tak pisze Urszula Żydek-Bednarczuk:

Szok kulturowy wiąże się z dłuższym przebywaniem w obcej kulturze, jest reakcją na zmianę otoczenia, wiąże się z „brakiem lub zniekształceniem wielu bodźców, z którymi spotykamy się we własnym kraju, i zastąpieniem ich innymi, obcymi nam bodźcami”. W przeciwieństwie do incydentu krytycznego, szok kulturowy jest zjawiskiem rozłożonym w czasie. Wskutek szoku kulturowego ludzie wykształcają dwa typy postaw:

1. Idealizacja kultury rodzimej i ostre przeciwstawienie się nowemu środowisku — postawa bliższa cywilizacji zachodniej.
2. Porzucenie kultury rodzimej na rzecz nowej kultury — postawa charakterystyczna dla kultur prymitywnych<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Niestety brak jakichkolwiek danych za rok akademicki 2021/2022.

<sup>20</sup> U. Żydek-Bednarczuk: *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 33—34 (autorka cytuje fragment z: E.T. Hall: *Bezgłośny język*. Tłum. R. Zimand, A. Skarbińska. Warszawa 1987, s. 171).

Stanowisk lektorskich w Chinach nie obejmują na razie polscy sinolodzy, choć byłoby to możliwe po ukończeniu przez nich studiów podyplomowych z nauczania jpjo. Oczywiście, nie jest powiedziane, że polski sinolog nie byłby narażony na szok kulturowy, ale można założyć, że w jakimś stopniu zna już miejscowe zwyczaje i być może nawet przebywał w tym kraju na studiach. Niektórzy polscy lektorzy znają chiński — uczyli się go wcześniej lub podjęli trud jego nauki już na miejscu — bez wątpienia jednak każdy z nich spotyka się z rzeczywistością skrajnie odmienną od tej, do której przywykł. Nawet osoby z dużym doświadczeniem w nauczaniu jpjo w Polsce lub kraju z europejskim dziedzictwem kulturowym mogą mieć problemy z przystosowaniem się do miejscowych, chińskich realiów, dla niektórych osób różnice kulturowe do końca pozostaną nie do zaakceptowania<sup>21</sup>. W Polsce i Chinach odmienny jest system edukacji i organizacja życia akademickiego, największa trudność związana jest jednak ze specyfiką nauczania języka o strukturze całkowicie odmiennej od struktury języka chińskiego i wprowadzania obcych Chińczykom treści kulturowych. Nauczanie w tak odległym kraju, znajdującym się w innym kręgu kulturowym, wiąże się z koniecznością ciągłego przekraczania barier i nieustannego poszukiwania kompromisu. Różnice kulturowe widoczne są w prawie każdej sferze życia — inne są zwyczaje i normy kulturowe dotyczące jedzenia, ubioru, gestykulacji i mimiki, sposobów spędzania wolnego czasu, obchodzenia świąt i uroczystości, relacji rodzinnych, relacji w miejscu pracy i ogólnie w życiu społecznym, grzeczności językowej i kultury osobistej<sup>22</sup>.

Prawdą jest, że lektorzy, którzy przybywają do Chin bez wcześniejszego przygotowania kulturowego, napotykaą na swojej drodze przeszkody, których nie potrafią pokonać lub działając po omacku, zdobywają doświadczenie, ucząc się na własnych błędach<sup>23</sup>.

Niezwykle ważną inicjatywą służącą wspieraniu lektorów języka polskiego (zarówno rodowitych Chińczyków, jak i Polaków) w Chinach są wspomniane Ogólnochińskie Warsztaty Glottodydaktyczne organizowane od 2018 roku przez Ambasadę RP i Instytut Polski w Pekinie<sup>24</sup>. Genezę Warsztatów, ich cele

<sup>21</sup> Por. J. Malejka: *Na głęboką wodę, czyli o zaletach (i wadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po polsku*. „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów — Chiny, Korea, Japonia” 2009, s. 167—177.

<sup>22</sup> Więcej na ten temat w artykule: J. Malejka: *Podejście międzykulturowe w nauczaniu języka polskiego w Chinach* [w druku].

<sup>23</sup> A. Ruszer: *Ogólnochińskie Warsztaty Glottodydaktyczne w Pekinie i promocja języka polskiego w Chinach*. [W przygotowaniu]. Dziękuję Panu dr. Andrzejowi Ruszerowi za udostępnienie tekstu w jego wersji przed opublikowaniem.

<sup>24</sup> Wcześniej, we wrześniu 2017 roku, odbyły się warsztaty zorganizowane z inicjatywy polonistki pekińskiej (Centrum Studiów Polskich i Katedrę Języka Polskiego PUJO). Wykłady goś-

i założenia szczegółowo opisuje Andrzej Ruszer w artykule *Ogólnochińskie Warsztaty Glottodydaktyczne w Pekinie i promocja języka polskiego w Chinach*<sup>25</sup>. Inspirację do stworzenia tego wydarzenia autor dostrzega w Spotkaniach Polonistyk Trzech Krajów:

Ta międzynarodowa konferencja skłoniła wielu polonistów uczących w Chinach do wyjścia z inicjatywą powołania „wewnętrznych” warsztatów obejmujących wszystkie polonistyki i lektoraty języka polskiego istniejące w Państwie Środka. Decyzja o powołaniu spotkań na terenie Chin była na tyle zasadna, że udział w SPTK ograniczony był do kręgu wybranych polonistyk chińskich — pekińskiej (od samego początku do 2007 roku), harbińskiej, kantońskiej, lektoratu w Zhaoqing (od 2014 roku), szanghajskiej oraz lektoratu w Shenyangu (od 2018 roku). Pozostałe nowo powstałe polonistyki i lektoraty języka polskiego, których nagle pojawiło się w Chinach tak wiele, nie miały szans na udział w nieco już „familijnej” i „konserwatywnej” wspólnoty SPTK. Zresztą zadecydowały o tym względy czysto logistyczne, bo Chiny, mające ogromną przewagę ilościową nad swoimi partnerami w Korei i Japonii, nie chciały forsować udziału nowych członków z punktu widzenia taktyki dyplomatycznej. Oznaczało to, że nie chciały być odbierane jako hegemon glottodydaktyczny w Azji. Ta, skądinąd słuszna, decyzja zrodziła potrzebę powołania innych spotkań, których odbiorcami byłiby przede wszystkim pracujący w Chinach lektorzy i polonistyczna kadra naukowo-dydaktyczna<sup>26</sup>.

Cele Ogólnochińskich Warsztatów Glottodydaktycznych to integracja środowiska polonistycznego, wymiana doświadczeń i dobrych praktyk oraz prezentacja nowych osiągnięć czy powstających podręczników i pomocy dydaktycznych. Jak pisze Ruszer: „jednym z najważniejszych punktów programu warsztatów są spotkania z niekwestionowanymi autorytetami polskiej sceny glottodydaktycznej”<sup>27</sup>.

Okoliczności wywołane pandemią spowodowały, że Warsztaty w 2020 roku odbyły się w formie zdalnej. Z uwagi na duże ograniczenia w poruszaniu się na terenie Chin zebranie się zainteresowanych było utrudnione, ponadto

---

cinne wygłosiły prof. dr hab. Jolanta Tambor i dr Agnieszka Tambor z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a zajęcia praktyczne i lekcje pokazowe przeprowadzili wykładowcy PUJO. Andrzej Ruszer pisze, że ta pierwsza udana próba zainspirowała organizatorów do rozszerzenia formuły. W 2018 roku organizację warsztatów przejęły Ambasada RP w Pekinie i Instytut Polski w Pekinie. Ibidem.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> Ibidem.



większość lektorów z Polski nie zdołała wrócić do pracy po feriach zimowych, wykluczony był też udział gości z Polski<sup>28</sup>. Materiały z poprzednich, II Ogólnochińskich Warsztatów Językowych zostały opublikowane wspólnie przez Ambasadę RP, Instytut Polski w Pekinie i Centrum Studiów Polskich PUJO. W publikacji znalazły się teksty wystąpień uczestników, przykładowe konспекty lekcji języka polskiego oraz wykaz polonistyk i lektoratów w ChRL<sup>29</sup>. Jak już wspomniano, planowane jest wydanie obszerniejszej publikacji podsumowującej dorobek Warsztatów oraz aktualny stan chińskiej polonistyki.

## Nauczanie języka polskiego jako obcego

### Cele i programy nauczania

Wszyscy studenci polonistyk w Państwie Środka to rodowici Chińczycy, którzy rozpoczynają naukę od poziomu zerowego. Studia pierwszego stopnia trwają cztery lata. Tylko nieliczni absolwenci podejmują studia magisterskie, które nie tylko nie są wymagane na rynku pracy, ale wręcz opóźniają rozpoczęcie pracy. Dlatego na studia magisterskie decydują się głównie osoby zainteresowane karierą akademicką.

Po czterech latach nauki absolwenci studiów pierwszego stopnia powinni osiągnąć poziom językowy B2/C1. W ostatnich latach coraz więcej osób zainteresowanych jest przystąpieniem do egzaminu certyfikatowego i poświadczeniem znajomości języka polskiego jako obcego jeszcze przed ukończeniem studiów. Bardzo dużym ułatwieniem w tej kwestii jest organizowanie egzaminu certyfikatowego na terenie ChRL (od 2007 roku)<sup>30</sup>; wielu studentów przystępuje też do egzaminu certyfikatowego podczas studiów semestralnych i rocznych w Polsce.

<sup>28</sup> Dokładny opis przebiegu III Warsztatów znajduje się w cytowanym artykule Andrzeja Ruszera (ibidem).

<sup>29</sup> *II Ogólnochińskie Warsztaty Glottodydaktyczne. Pekin, 7–9 kwietnia 2019 r.* [Materiały powarsztatowe]. Ambasada RP w Pekinie, Pekin 2019.

<sup>30</sup> Mimo ogromnego zainteresowania w roku akademickim 2020/2021 egzamin certyfikatowy poświadczający znajomość języka polskiego nie mógł się odbyć. Członkami państwowej komisji przeprowadzającej egzamin w Pekinie były do tej pory osoby spoza Chin, które przyjeżdżały na egzamin; od kilku lat w skład komisji mogą wchodzić uprawnieni lektorzy języka polskiego pracujący w Chinach. W roku akademickim 2020/2021 nie było jednak na terenie Chin osoby posiadającej uprawnienia przewodniczącego, a z powodu pandemii nie mógł przyjechać nikt z zewnątrz.

Jak pisze Li Yinan w przywołanym wcześniej artykule, treści edukacyjne muszą być dostosowane do aktualnych potrzeb rynkowych<sup>31</sup>. Niewielki procent studentów polonistyki jest obecnie zainteresowany studiami historyczno- czy teoretycznoliterackimi. Większość absolwentów polonistyki chińskiej będzie szukać pracy w handlu, biznesie, turystyce, bankowości, mediach, instytucjach kulturalnych itp. Poszczególne ośrodki starają się stworzyć ofertę dydaktyczną odpowiadającą na potrzeby rynku pracy. Zdaniem Li Yinan

stajemy wobec ważnego wyzwania: jaką kadrę powinniśmy kształcić? W jaki sposób możemy realizować swój cel? [...] Na PUJO prowadzimy studia polonistyczne, podczas których studenci nie tylko zdobywają podstawową znajomość języka, ale także wszechstronną wiedzę o Polsce i różnorodne umiejętności praktyczne. O charakterze takich studiów decyduje zarówno potrzeba rynkowa i tradycja dydaktyczna, jak i strategia państwa<sup>32</sup>.

Autorka zaznacza, że spójny system nauczania języka i kultury polskiej funkcjonujący na PUJO został wypracowany przez kilka pokoleń wykładowców. Nie ulega wątpliwości, że większość nowych polonistyk musiała z tych wzorców czerpać, zwłaszcza że kadra tworząca nowe miejsca wywodziła się właśnie z absolwentów PUJO. Na polonistykach nowszych i najnowszych, które powstały w ostatnich dwóch latach, system nauczania języka i kultury polskiej może być inny, ale trudno to stwierdzić w tym momencie, ponieważ zgromadzone dane nie są jeszcze kompletne. Ze względu na pewne lokalne uwarunkowania programy nauczania realizowane na poszczególnych uczelniach nie są powszechnie dostępne.

W swoim artykule Li Yinan szczegółowo opisuje program studiów pierwszego stopnia polonistyki opracowany w 2016 roku na PUJO<sup>33</sup>. Podobne treści nauczania, zorganizowane w podobny sposób, są realizowane między innymi na polonistykach w Szanghaju i Kantonie. Przedmioty na tych polonistykach można podzielić na trzy główne bloki: zajęcia językowe, wiedza o Polsce i przedmioty kierunkowe.

Zajęcia językowe mają na celu kształcenie poszczególnych sprawności: słuchania, mówienia, czytania, pisania (w tym poprawności gramatycznej); przedmioty te są realizowane w różnych modułach w zależności od poziomu zaawansowania. Na przykład gramatyka początkowo jest wykładana przez wykładowców chińskich, którzy w rodzimym języku studentów tłumaczą im zupełnie odmienny system językowy. Na zajęciach lektoratowych studenci

<sup>31</sup> Li Yinan: *Dydaktyka polonistyczna wobec inicjatywy „Jeden pas, jeden szlak”*..., s. 394.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 389.

<sup>33</sup> Opis studiów polonistycznych na PUJO podają za: ibidem, s. 390—395.

uczają się gramatyki, ale równolegle poznają teorię stanowiącą wprowadzenie do systemu języka polskiego. Wraz z rozwojem kompetencji językowych studentów do ich programu nauczania dochodzą inne przedmioty, na przykład dyskusje i wystąpienia w języku polskim, pisanie oficjalnych dokumentów w języku polskim, pisanie tekstów akademickich, chińsko-polskie tłumaczenie ustne i pisemne.

Na początku studiów odbywa się kurs w języku chińskim: wprowadzenie do wiedzy o Polsce; w kolejnych semestrach dochodzą przedmioty wykładane już w języku polskim: historia literatury i kultury polskiej oraz historia Polski. PUJO oferuje także zajęcia, na których omawiane są wybrane problemy polskiej polityki oraz wybrane problemy polskiej ekonomii i handlu, a na czwartym roku po polsku przedmiot: kultura Chin; Kantoński Uniwersytet Spraw Międzynarodowych oferuje studentom przedmioty język polski w biznesie i język polski w turystyce.

Na polonistyce w PUJO odbywają się też dodatkowe zajęcia z przedmiotów specjalistycznych, dzięki czemu studenci mogą wybierać zajęcia zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i dalszymi planami zawodowymi; do wyboru są cztery kierunki: społeczeństwo polskie, literatura i sztuka polska, tłumaczenie chińsko-polskie oraz media. Kierunek społeczeństwo polskie obejmuje następujące przedmioty: systemy i partie polityczne Polski, polityka zagraniczna Polski, ekonomia, handel i inwestycje w Polsce, Polska w XX wieku, polskie dziedzictwo naturalne i kulturowe, stosunki polsko-chińskie, historia i status Unii Europejskiej; kierunek literatura i sztuka polska: wybrane dzieła polskiej literatury klasycznej, polska kultura i sztuka współczesna, zwyczaje i świat duchowy Polaków, polsko-chińska wymiana literacka, film polski; tłumaczenie chińsko-polskie: teoria i praktyka, tłumaczenie tekstów prawnych, tłumaczenie literackie, tłumaczenie ustne poziom zaawansowany; media: obraz Chin w polskich mediach, polskie radio i telewizja, polskie nowe media, pisanie artykułów prasowych w języku polskim<sup>34</sup>.

Polonistyki w Szanghaju i Kantonie starają się oferować podobnie atrakcyjny program nauczania, ale ze względu na ograniczone zasoby kadrowe nie mają na razie takich możliwości; dotyczy to głównie przedmiotów specjalistycznych. Nauczanie języka i wiedzy o Polsce realizowane jest na tych uczelniach w ramach podobnych przedmiotów i zbliżonego wymiaru godzin. Można przypuszczać, że na pozostałych chińskich polonistykach są lub wkrótce będą realizowane podobne programy nauczania.

---

<sup>34</sup> Ibidem.

## Podręczniki i materiały edukacyjne

Przez wiele lat na polonistyce pekińskiej korzystano z podręcznika do nauki języka polskiego dla Chińczyków autorstwa Li Jintao oraz podręcznika do gramatyki tego samego autora. Podręczniki były podstawą kształcenia wielu chińskich polonistów i nie można umniejszać wagi tych publikacji, w pewnym momencie — wraz z postępem wiedzy glottodydaktycznej — stały się jednak niewystarczające, zwłaszcza dla przyjeżdżających do Chin lektorów, szkolonych według zasad współczesnej glottodydaktyki polonistycznej. Zaczęto uczyć z powszechnie dostępnych uniwersalnych podręczników (autorstwa Polaków), jak te z serii Hurra!!! oraz podręcznik *Polski krok po kroku*<sup>35</sup>. Nie jest to rozwiązanie idealne, ponieważ po pierwsze, w podręcznikach brakuje informacji dodatkowych w języku chińskim, które są pomocne zwłaszcza dla studentów początkujących, po drugie, treści uniwersalne to tak naprawdę treści zachodniego kręgu kulturowego, a to oznacza, że studenci chińscy (a także Japończycy i Koreańczycy) nie znajdują w tych książkach odniesień do swojego świata. Jolanta Tambor pisze:

Jednym z przykładów dostrzegania potrzeby takiego podejścia w glottodydaktyce, czyli nazywania obcych realiów w języku polskim, są podręczniki do języka polskiego dla Japończyków i Chińczyków — po erze zachłyśnięcia się podręcznikami uniwersalnymi, dla wszystkich, bez pośrednictwa języka-medium, zaczynamy wracać do idei podręczników „dedykowanych”, kierowanych, adresowanych do konkretnych grup narodowych i językowych<sup>36</sup>.

Konieczność stworzenia nowych podręczników do nauki języka i kultury polskiej dostrzegły także polonistyki chińskie. Na PUJO powstaje — we współpracy z Uniwersytetem Śląskim — podręcznik dla początkujących *Ni hao, Polsko* autorstwa Li Yinan, Mao Rui, Mao Yinhui, Anny Gałęziowskiej-Krzystolik, Barbary Morcinek-Abramczyk i Agnieszki Tambor oraz podręcznik do nauczania literatury polskiej dla zaawansowanych Andrzeja Ruszera; na Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych — podręcznik

<sup>35</sup> L. Madelska, M. Warchoń-Schlottmann: *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*. Wyd. 2. [Hurra!!!]. Prolog Publishing, Kraków 2018; M. Małolepsza, A. Szymkiewicz: *Po polsku 1. Podręcznik studenta*. Wyd. 2. popr. [Hurra!!!]. Prolog Szkoła Języków Obcych, Kraków 2006; W. Miodunka, J. Wróbel: *Polska po polsku. Podręcznik języka polskiego dla początkujących*. T. 1. Interpress, Warszawa 1986; I. Stempel, A. Stelmach: *Polski krok po kroku. Seria podręczników do nauki języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom A2*. Polish-courses.com, Kraków 2012.

<sup>36</sup> J. Tambor: *Egzotyzy kulinarne w i na języku Polaków. Rozważania o jedzeniu, mówieniu i pisanii*. „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów — Chiny, Korea, Japonia” 2014/2015, s. 84—85.

do historii Polski Tomasza Ewertowskiego i Mao Rui, podręcznik do tłumaczeń ustnych Mao Rui oraz nowa praktyczna gramatyka języka polskiego dla Chińczyków Mao Rui i Jagny Malejki. Na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych pod kierunkiem Mao Yinhui powstaje podręcznik dla początkujących oraz dla średniozaawansowanych *Turystyczny język polski*. Proces powstawania podręczników w warunkach chińskich jest długi, więc na zapowiadane pozycje trzeba będzie jeszcze poczekać. Ważne, że dostrzeżono potrzeby chińskiego rynku polonistycznego i podejmuje się próby odpowiedzi na nie nowoczesnymi podręcznikami przeznaczonymi dla rodzimych odbiorców.

Autorzy nowoczesnych podręczników przeznaczonych dla chińskich studentów polonistyki spotykają się z kilkoma problemami. Przede wszystkim są to braki kadrowe. Większość pracy spada na, i tak nielicznych, nauczycieli chińskich, którzy muszą przetłumaczyć wszystkie treści dodatkowe podręcznika zaplanowane w języku chińskim, a do tego zająć się całym procesem wydawniczym na miejscu. Lektorzy z Polski natomiast mają mało czasu, ponieważ prowadzą wiele zajęć; ponadto nie wszyscy są przygotowani do pracy nad stworzeniem podręcznika i nie mają odpowiednich do niej narzędzi. Do głównych zadań autorów podręcznika do nauki polskiego należy też sprofilowanie odbiorcy i poznanie jego potrzeb edukacyjnych. Jak wspomniałam, stanowisk lektorskich nie obejmują na razie polscy sinolodzy, a jeśli nawet w najbliższej przyszłości będą je obejmować, niekoniecznie muszą dysponować odpowiednio szeroką wiedzą z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, by stworzyć podręcznik do języka polskiego. Ciężar odpowiedzialności za przygotowanie podręcznika do nauki języka i kultury polskiej spada więc na chińskiego nauczyciela polonistę, który korzysta z własnych doświadczeń i intuicji.

## Podsumowanie

Obecnej sytuacji glottodydaktyki polonistycznej na Dalekim Wschodzie nie da się porównać z żadną inną w historii tej dziedziny. Studia polskie w Azji przez kilkadziesiąt lat miały charakter niszowy i elitarny. Nadal taka jest ich specyfika w Republice Korei i Japonii, to jednak, co dzieje się z polonistyką w Chinach, niewątpliwie nie pozostanie bez echa. Już w tej chwili organizatorzy Spotkań Polonistyk Trzech Krajów w toku przygotowywania konferencji starają się troszczyć o zachowanie proporcji między reprezentantami Chin, Korei i Japonii (co może oznaczać, że w pewien sposób odczuwana jest przewaga Chin w tym zakresie). Pojawiają się też pytania, jak długo taka

sytuacja polonistyk w Chinach będzie się utrzymywać, czy, a jeśli tak, to kiedy nastąpi nasycenie rynku polonistami. Kształceniu kompetentnych tłumaczy biznesowych przyświeca inicjatywa Jeden Pas, Jeden Szlak, rozwój gospodarczy, wymiana handlowa — które też są w jakimś stopniu ograniczone. Nie do przewidzenia są także skutki pandemii. Mało prawdopodobne wydaje się, żeby sytuacja chińskiej polonistyki wróciła do stanu sprzed 2009 roku, ale to, czy utrzyma się dwadzieścia polonistyk, nie jest przesądzone. To wszystko dywagacje. W tej chwili należy się skupić na stanie faktycznym chińskiej polonistyki — na jej wyzwaniach, problemach i ich rozwiązaniach.

Najistotniejszym zadaniem wydaje się integracja polonistów w Chinach — zarówno rodowitych Chińczyków, jak i lektorów z zagranicy — zapewnienie młodym nauczycielom możliwości doksztalcania i wsparcia instytucji państwowych. Na wielu chińskich uczelniach studia polskie i lektoraty języka polskiego zostały utworzone na podstawie umów z uniwersytetami w Polsce, bez pośrednictwa NAWA. Trudno jednak o kompletne dane o stanie chińskiej polonistyki, ponieważ nie wszyscy dzielą się chętnie informacjami, co można zrozumieć, gdy się weźmie pod uwagę ogromną konkurencję między polonistykami w tym kraju. Ponad połowa ośrodków z listy dwudziestu, w których oferowane są studia polonistyczne lub lektoraty, nie ma jeszcze absolwentów, a jedna trzecia właściwie dopiero rozpoczęła działalność, w dodatku w czasach pandemii, co wiązało się z wieloma ograniczeniami. Na efekty kształcenia polonistycznego w Chinach, dane liczbowe i pełniejsze raporty trzeba będzie więc jeszcze poczekać.

Kolejnym wyzwaniem chińskiej polonistyki jest stworzenie programów nauczania, a także opracowanie adresowanych do chińskich studentów podręczników i pomocy dydaktycznych, zarówno podręczników kursowych, w których muszą być uwzględnione różnice systemowe oraz chińska tradycja metodyki nauczania, jak i materiałów do nauczania literatury, historii i kultury polskiej. Nie można też przejść obojętnie obok wyzwań rynku, na którym obserwuje się zainteresowanie stworzeniem podręczników przygotowujących do uczestniczenia w polsko-chińskim biznesie, handlu, ekonomii czy prawie.


Niewątpliwie jesteśmy świadkami i uczestnikami niemającego precedensu procesu powstawania i rozwoju studiów polskich poza granicami naszego kraju, w państwie tak odległym geograficznie, językowo i kulturowo jak Chiny. Należy czujnie obserwować i skrupulatnie opisywać ten proces — i czekać na efekty polityki językowej prowadzonej przez Państwo Środka.

## Bibliografia

- II Ogólnochińskie Warsztaty Glottodydaktyczne. Pekin, 7—9 kwietnia 2019 r.* [Materiały powarsztatowe]. Ambasada RP w Pekinie, Pekin 2019.
- Gębał P.E., Miodunka W.T.: *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. PWN, Warszawa 2020. [e-book, format epub].
- Li Yanan: *Dydaktyka polonistyczna wobec inicjatywy „Jeden pas, jeden szlak”: programy i metody*. „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów — Chiny, Korea, Japonia” 2016/2017, s. 387—398.
- Li Yanan: *Literatura polska w Chinach*. Przedmowa Yi Lijun. Posłowie Zhao Gang. Uniwersytet Śląski—Wydawnictwo Gnome, Katowice 2017.
- Li Yanan: *Recepcja literatury polskiej w Chinach. Wybrane zagadnienia*. Praca doktorska. Uniwersytet Śląski w Katowicach. 2015. Pobrano z: [https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5731/1/Li\\_Recepcja\\_literatury\\_polskiej\\_w\\_Chinach.pdf](https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5731/1/Li_Recepcja_literatury_polskiej_w_Chinach.pdf) [2.09.2021].
- Madelska L., Warchoń-Schlottmann M.: *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*. Wyd. 2. [Hura!!!]. Prolog Publishing, Kraków 2018.
- Małejka J.: *Na głęboką wodę, czyli o zaletach (i wadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po polsku*. „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów — Chiny, Korea, Japonia” 2009, s. 167—177.
- Małejka J.: *Podejście międzykulturowe w nauczaniu języka polskiego w Chinach* [w druku].
- Małejka J.: *Wykorzystanie podejścia międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego w Chinach na przykładzie kuchni*. „Postscriptum Polonistyczne” 2020, nr 26 (2), s. 77—90. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2020.26.06](https://doi.org/10.31261/PS_P.2020.26.06).
- Małolepsza M., Szymkiewicz A.: *Po polsku 1. Podręcznik studenta*. Wyd. 2. popr. [Hura!!!]. Prolog Szkoła Języków Obcych, Kraków 2006.
- Mao Rui: *Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce*. „Kwartalnik Polonicum” 2018, nr 30, s. 57—66.
- Mazur J.: *Lektor języka polskiego w zagranicznym ośrodku akademickim. Oczekiwania i rzeczywistość*. W: *W kręgu (glotto)dydaktyki*. Red. A. Achtelek, K. Graboń. [Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy. Red. J. Tambor. T. 5]. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 55—62.
- Miodunka W., Wróbel J.: *Polska po polsku. Podręcznik języka polskiego dla początkujących*. T. 1. Interpress, Warszawa 1986.
- Miodunka W.T. et al.: *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza, stan, perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
- Ruszer A.: *Ogólnochińskie Warsztaty Glottodydaktyczne w Pekinie i promocja języka polskiego w Chinach*. [W przygotowaniu].
- Stempek I., Stelmach A.: *Polski krok po kroku. Seria podręczników do nauki języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom A2*. Polish-courses.com, Kraków 2012.
- Tambor J.: *Egzotyzy kulinarne w i na języku Polaków. Rozważania o jedzeniu, mówieniu i pisaniu*. „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów — Chiny, Korea, Japonia” 2014/2015, s. 83—92.
- Zhao Gang: *60 lat pekińskiej polonistyki*. „Azja—Pacyfik” 2014, T. 17, s. 103—113. <https://doi.org/10.15804/ap201405>.
- Żydek-Bednarczuk U.: *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.



ANETTA BOGUSŁAWA STRAWIŃSKA

 [orcid.org/0000-0001-8401-3068](https://orcid.org/0000-0001-8401-3068)  
Uniwersytet w Białymstoku

## Uwagi językoznawcy o kompetencjach odpornościowych (na podstawie profesji nauczyciela akademickiego)

A linguist's remarks on the resilience competencies  
(on the basis of the profession of an academic teacher)

**Abstract:** The aim of the article is to attempt to situate the term “resilience competence,” which is not known to modern lexicographers (and thus troublesome), in the discourse about the competences of a model teacher: the academic teacher of the future. Resilience competences allow people to find themselves in the new, changing social space. In a situation of pandemic, the development of competences is indisputable, regardless of profession. In the profession of a modern, also academic teacher, strengthening resilience seems to be a necessity. Resilience competencies support remote education processes. They undoubtedly facilitate meeting the demands of education in a pandemic.

**Key words:** education, teacher competencies, resilience, self-promotion, didactics, future education, personal brand

W prezentowanym tekście podejmuję próbę umiejscowienia nienotowanego przez współczesnych leksykografów pojęcia „kompetencje odpornościowe” (ang. *resilience* ‘sprężystość, elastyczność’) w dyskursie dotyczącym kompetencji modelowego nauczyciela, w szczególności nauczyciela akademickiego przyszłości. W sytuacji zagrożenia pandemicznego konieczność rozwijania kompetencji odpornościowych, niezależnie od profesji, nie podlega dyskusji. W swoich rozważaniach skupiam się na kompetencjach nauczyciela akademickiego, gdyż to środowisko znam najlepiej — jestem czynnym zawodowo pracownikiem badawczo-dydaktycznym.



## Terminy „nauczyciel” i „nauczyciel akademicki” a zawodowe kompetencje odpornościowe

Mam świadomość, że terminy „nauczyciel akademicki” i „nauczyciel” (zatrudniony w systemie oświaty) nie są tożsame. Należy wyraźnie podkreślić, że nauczyciele akademicy uprawiają odrębną „profesję, regulowaną w innych przepisach prawnych oraz podlegającą odmiennym wymogom formalnym niż nauczyciele niższych szczebli nauczania”<sup>1</sup>. Nauczyciel akademicki to, w skrócie, „osoba zatrudniona w szkole wyższej na stanowisku dydaktycznym, badawczo-dydaktycznym lub badawczym, wykształcona w określonej dziedzinie naukowej”<sup>2</sup>. Pragnę jednak zauważyć, że rudymentarnym składnikiem wyrażenia „nauczyciel akademicki” jest słowo „nauczyciel”. W klasycznych opracowaniach z zakresu pedagogiki i psychologii wyraz „nauczyciel” jest stosowany w odniesieniu do osoby realizującej proces edukacyjny (Wincenty Okoń, Hanna Hamer, Joanna Keil<sup>3</sup>) oraz prowadzącej badania naukowe (Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, Jerzy Brzeziński<sup>4</sup>). W tradycyjnej nomenklaturze wyraz „nauczyciel” używany jest jako synonim dydaktyka, szkoleniowca, badacza<sup>5</sup>. Nie podlega dyskusji fakt, że znaczną część pracy nauczyciela akademickiego, zwłaszcza pracownika dydaktycznego i dydaktyczno-badawczego, stanowi dydaktyka. Z tego też powodu podstawowymi warunkami, jakie powinien spełnić kandydat na przyszłego wykładowcę akademickiego, czyli osoba

<sup>1</sup> Zob. więcej: M. Wiśniewska: *Tożsamość nauczyciela akademickiego*. „Forum Dydaktyczne” 2011, nr 7—8, s. 66—69. Pobrano z: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1781/Malgorzata-Wisniewska-Tozsamosc-nauczyciela-akademickiego.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [6.09.2021].

<sup>2</sup> *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Dział 2: *Szkolnictwo wyższe*. Rozdział 5: *Pracownicy uczelni*. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-18750400/dz-2-roz-5> [dostęp: 25.02.2021].

<sup>3</sup> Por. W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. „Żak”, Warszawa 1998, s. 255—256; H. Hamer: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Veda, Warszawa 1994, s. 7; J. Keil: „ *Szukaj własnej drogi*”: *nauczyciel wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Red. A.A. Kotusiewicz. T. 2. Trans Humana, Białystok 2000, s. 45.

<sup>4</sup> Por. A. Dziedziczak-Foltyn: *Nauczyciele akademicy jako prekursorzy i moderatorzy społeczeństwa wiedzy*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, nr 2 (28), s. 68. Pobrano z: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4789> [6.09.2021]; J. Brzeziński: *Rozważania o uniwersytecie*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Wydawnictwo Edytor, Poznań—Toruń 1994, s. 31—32.

<sup>5</sup> Por. S. Wołoszyn: [hasło:] *Nauczyciel*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993, s. 444—445.

ubiegająca się o stanowisko asystenta<sup>6</sup>, są wykształcenie wyższe (co najmniej magisterskie) oraz przygotowanie pedagogiczne, które można uzyskać na kwalifikacyjnych studiach podyplomowych. Zaliczenie bloku zajęć metodycznych (realizowanych w ciągu trzech semestrów) jest warunkiem koniecznym pełnienia funkcji nauczyciela akademickiego<sup>7</sup>. Nauczyciel akademicki, poza tym, że pełni społeczną rolę pedagoga, jest również — przywołując słowa Floriana Znanickiego — naukowcem oraz mistrzem<sup>8</sup>. Rozwija karierę naukową, uzyskując kolejne stopnie naukowe i piastujące różne stanowiska. Wraz z długością stażu i zdobytymi kwalifikacjami może uzyskać tytuł profesora.

W kanonicznych podręcznikach do kształcenia przyszłych nauczycieli<sup>9</sup>, w tym nauczycieli akademickich, akcentuje się misyjność zawodu (Zofia Żukowska<sup>10</sup>) oraz określa cechy, jakimi wzorcowy nauczyciel powinien się kierować w pracy i życiu (Krzysztof Konarzewski, Stanisław Jedynak, Jerzy Kojkoł, Krzysztof Andrzej Wojcieszek<sup>11</sup>). Obecnie pedagodzy i psycholodzy dodatkowo zwracają uwagę, że cechą konstytutywną nauczyciela przyszłości powinna być indywidualność/kreatywność<sup>12</sup>. Kompetencje zawodowe nauczycieli (w tym wykładowców akademickich) można — za Stanisławem Dylakiem — podzielić na trzy grupy:

<sup>6</sup> Ścieżka kariery akademickiej rozpoczyna się zazwyczaj od (zajmowanego na podstawie wygrania konkursu ogłaszanego przez władze uczelni) stanowiska asystenta (potocznie określanego „pomocznym pracownikiem nauki”). Zob. P. Kaniok: *Kto może zostać nauczycielem akademickim*. Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego. 20.04.2021. <https://studia-pedagogiczne.pl/aktualnosci/kto-moze-zostac-nauczycielem-akademickim/> [dostęp: 25.05.2021].

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> F. Znanicki: *Spoleczne role uczonych*. Wybór, wstęp, przekł. tekstów ang. i red. nauk. J. Szacki. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.

<sup>9</sup> Nauczyciel akademicki, tak jak każdy nauczyciel zatrudniony w systemie oświaty, jest zobligowany poznać opracowania te już na początku swej drogi zawodowej w toku zajęć specjalizacyjnych.

<sup>10</sup> Pisze o tym Zofia Żukowska — podają za: K. Głowania: *Modelowa sylwetka współczesnego nauczyciela akademickiego*. W: *Edukacja w zglobalizowanym świecie*. Red. V. Tanaś, W. Welskop. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016, s. 410.

<sup>11</sup> K. Konarzewski: *Nauczyciel*. W: *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. [T.] 2. Red. K. Konarzewski. [Wyd. 2]. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 148—149; *Encyklopedia filozofii wychowania*. Red. S. Jedynak, J. Kojkoł. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009, s. 78—79; K.A. Wojcieszek — w: *Tylko 20% uczniów i studentów lubi się uczyć*. Wirtualna Polska. Wiadomości. 26.03.2004. <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,tylko-20-uczniow-i-studentow-lubi-sie-uczyc-wid,5084131,wiadomoshtml?icaid=1174fd> [dostęp: 6.09.2021].

<sup>12</sup> S. Korczyński: *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*. WSP, Opole 1992, s. 55; B. Gołek: *Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary)*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN” 2014, T. 67, s. 92, 95.

- kompetencje bazowe, ułatwiające proces komunikacji;
- kompetencje konieczne, czyli te, „bez których osoby uprawiające zawód nauczyciela nie mogłyby skutecznie wypełniać [...] zadań edukacyjnych [...]: interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne”<sup>13</sup>;
- kompetencje pożądane, to znaczy takie, które nie są wprawdzie niezbędne w zawodzie, ale mogą być pomocne, czyli na przykład zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką czy z życiem społecznym.

Prezentowane w niniejszym tekście spostrzeżenia na temat zawodowych kompetencji odpornościowych nauczyciela mają charakter przyczynkarski, co wyraźnie zostało zapowiedziane w tytule. Dlatego też nie opisuję szeroko kompetencji odpornościowych, a jedynie przywołuję elementy składowe/„budujące” przywoływany termin i wystarczające do tego, by go oddzielić od innych do niego podobnych. Szczegółowa analiza poszczególnych komponentów odróżniających „kompetencje odpornościowe” od innych z bogatego repertuaru kompetencji<sup>14</sup> wykracza poza zadania wyznaczone w niniejszym tekście<sup>15</sup>.

## Tradycyjny model nauczyciela (także akademickiego) wobec pandemii COVID-19

Według klasycznego modelu nauczania nauczyciel (także nauczyciel akademicki) ma być przede wszystkim specjalistą w swojej dziedzinie, wychowawcą budzącym i wspierającym autoedukacyjne potrzeby swoich uczniów/studentów, inspiratorem/animatorem, organizatorem i realizatorem działań

<sup>13</sup> Według Stanisława Dylaka „nauczyciel, który działa w różny sposób, ale zawsze adekwatnie do określonych sytuacji, jest nauczycielem kompetentnym interpretacyjnie w zakresie trzech wymienionych komponentów. Dzięki kompetencjom autokreacyjnym nauczyciel jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej. Niewątpliwie wśród kompetencji koniecznych najbogatszy obszar stanowią umiejętności realizacyjne, dzięki którym nauczyciel urzeczywistnia listę zadań edukacyjnych. [...] mogą być one rozpatrywane w trzech wymiarach: obiektu, na który jest czynność skierowana, poziomu zorganizowania oraz ogólnego schematu działania”. S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 38—39.

<sup>14</sup> Lista kompetencji jest otwarta. Specjaliści ustawicznie tworzą różne ich zestawy. Autorzy niektórych sprofilowanych, branżowych opracowań przywołują nawet do trzystu kompetencji. Zob. Ch. Woodruffe: *Ośrodku oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

<sup>15</sup> Drobiazgowa analiza porównawcza wystąpień leksemu „rezyliencja” w słownikach języka polskiego i angielskiego została ukończona, a publikacja wyników badań planowana jest w 2022 roku w anglojęzycznym czasopiśmie o profilu edukacyjnym — A.B. Strawińska, A. Dzieciół-Pędich: „Rezyliencja” w polskich i angielskich źródłach leksykograficznych [w przygotowaniu].

edukacyjno-kulturowych<sup>16</sup>. Ten zakorzeniony w tradycji model nauczania, w tym edukacji akademickiej, w Polsce (i nie tylko) został skonfrontowany z nową rzeczywistością. Stanęliśmy przed wielkim wyzwaniem organizacyjnym — koniecznością radykalnej zmiany sposobów kształcenia. Współczesny nauczyciel, także akademicki, musiał w bardzo krótkim czasie dostosować się do nowej sytuacji — do wypełniania nowych zadań. Dzisiejszy/nowoczesny nauczyciel akademicki, nauczyciel akademicki najwyższej próby, „ma być przede wszystkim czynnym badaczem, a dopiero potem dydaktykiem. Student powinien nie tylko słuchać tego, co mówi profesor, a co można i tak przeczytać, ale powinien [...] poznawać wiedzę w procesie jej stawania się”<sup>17</sup>. Taki nauczyciel, zdaniem Andrzeja Kajetana Wróblewskiego, odpowiada na potrzeby współczesnego rynku pracy<sup>18</sup>. Młode pokolenie studentów „oczekuje nie tyle »nauczania« (wiedza że), co »eksperckiej« porady (wiedza jak)”<sup>19</sup>. Wynika to z faktu, iż obecnie głównym źródłem informacji jest Internet. Współczesny student świat bez globalnej sieci komputerowej zna wyłącznie z opowieści. Wirtualna rzeczywistość to jego „naturalny habitat, do którego dociera nie tylko poprzez komputery, ale również za pośrednictwem tabletów lub/i telefonów komórkowych”<sup>20</sup>. Pedagodzy XXI wieku organizujący proces kształcenia powinni mieć tego świadomość i poszukiwać takich rozwiązań dydaktycznych, które będą przede wszystkim odpowiednio dostosowane do tego, kim jest współczesny uczeń/słuchacz/student/klient<sup>21</sup>. Potrzeba korzystania z ułatwień, dostępnych dzięki postępowi technicznemu wymaga od nauczyciela akademickiego (jak również od każdego wykształconego człowieka) nieustannej „renowacji wiedzy, uzupełniania i przekształcania opanowanych umiejętności

<sup>16</sup> S. Wołoszyn: [hasło:] *Nauczyciel...*, s. 444—445.

<sup>17</sup> A. Dziedziczak-Foltyn: *Nauczyciele akademicy jako prekursorzy i moderatorzy społeczeństwa wiedzy...*, s. 68.

<sup>18</sup> Jak pisze Andrzej Kajetan Wróblewski, absolwenci uniwersytetu przyszłości muszą nauczyć się być ludźmi twórczymi, a najlepiej się nimi stać poprzez bezpośrednie doświadczanie procesu tworzenia; powinni też — pośrednio za sprawą wykładowcy akademickiego — zdobyć wykształcenie, które zapewni im możliwość stałego przystosowywania się do nowych warunków, będących następstwem rozwoju wiedzy i technologii. Zob. A.K. Wróblewski: *Wizja uniwersytetu przyszłości*. „Nauka” 2010, nr 2, s. 12.

<sup>19</sup> A. Kuś: *Ludzie Uniwersytetu w dobie globalizacji*. W: V. Tanaś, W. Welskop: *Edukacja w zglobalizowanym świecie...*, s. 156.

<sup>20</sup> B. Sajduk: *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?* Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, [s.l.] 2015, s. 13. <https://doi.org/10.13140/2.1.4043.2969>.

<sup>21</sup> W kontekście personal branding, to znaczy w odniesieniu do procesu budowania marki osobistej i traktowania siebie w kategoriach produktu, współczesny nauczyciel jest tym, który „sprzedaje” wiedzę, a nabywcą tej wiedzy jest student-klient. Por. A.B. Strawińska: *Historia i definicja terminu „personal branding”. Zarys problematyki*. W: *Socjolekt — idiolekt — idiostyl. Historia i współczesność*. Red. U. Sokólska. Uniwersytet. Wydział Filologiczny—Wydawnictwo Prymat, Białystok 2017, s. 365—387.

i sprawności, myślenia giętkiego, krytycznego i heurystycznego, osobowości nieustannie angażującej się poznawczo i emocjonalnie”<sup>22</sup>.

Harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia między innymi szeroko pojętych zmian, według Marii Czerepaniak-Walczak, składa się „na »magiczne« słowo »kompetencja«”<sup>23</sup>. Kompetencję, według Wacława Strykowskiego, „można wyrazić myślą: pragnę to zrobić dobrze”<sup>24</sup>.

## Słowo „kompetencja” w źródłach leksykograficznych a kompetencje zawodowe nauczyciela (również akademickiego)

Wyraz „kompetencja” jest zapożyczeniem z języka łacińskiego (łac. *competentia* ‘zgodność, odpowiedniość’)<sup>25</sup> i oznacza ‘zdolność wyrokowania o czym; biegłość; dokładne wtajemniczenie się w sprawę’<sup>26</sup>, ‘fachowość, znanie się na rzeczy’<sup>27</sup>, ‘zakres czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności’<sup>28</sup>. Jak podają Andrzej Markowski i Ryszard Pawelec, omawiany leksem we współczesnej polszczyźnie najczęściej jest stosowany w liczbie mnogiej: „kompeten-

<sup>22</sup> Według Stefana Wołoszyna wyraża to idea edukacji permanentnej. S. Wołoszyn: [hasło:] *Nauczyciel...*, s. 444.

<sup>23</sup> M. Czerepaniak-Walczak: *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty (próba zastosowania)*. „Rocznik Pedagogiczny” 1997, nr 20, s. 32; Eadem: [hasło:] *Kompetencja*. W: *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*. Red. M. Wójcicka. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001, s. 69.

<sup>24</sup> W. Strykowski: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. „Neodidagmata” 2005, nr 27/28, s. 17. Pobrano z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf> [17.05.2016].

<sup>25</sup> Por. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. Dubisz. T. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 390: kompetencja <niem. Kompetenz, fr. compétence>.

<sup>26</sup> *Słownik języka polskiego*. Red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki. T. 2. [Nakładem prenumeratorów i kasy im. Mianowskiego], Warszawa 1902, s. 426. <https://ebuw.uw.edu.pl/publication/254> [dostęp: 24.04.2021].

<sup>27</sup> Etymologia za: *Słownikiem języka polskiego*. Red. M. Orgelbrand. [Nakładem autora], Wilno 1861. Zob. A. Markowski, R. Pawelec: *Słownik wyrazów obcych i trudnych*. Wilga, Warszawa 2001, s. 393.

<sup>28</sup> Przytaczam znaczenia za: *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. T. 1. Wyd. 7. zm. i popr. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 997; *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. Dunaj. T. 1. Wyd. 2. Warszawa 2000, s. 397.

cje” w znaczeniu ‘zakres (zwykle formalny) czyichś uprawnień, pełnomocnictwo do jakiegoś działania’<sup>29</sup>.

Astrid Męczkowska w badaniach pedagogicznych wyróżnia dwa ujęcia kompetencji. Pierwsze traktuje kompetencję jako adaptacyjny potencjał podmiotu i zakłada, że

każdy rodzaj zachowania człowieka jest zachowaniem sprawczym: jest ono zawsze instrumentem, służącym osiągnięciu przez podmiot kontroli nad zewnętrznym — społecznym bądź przyrodniczym — otoczeniem i jako takie podlega modelowaniu [...]. Drugie ujęcie traktuje kompetencje jako transgresyjny potencjał podmiotu. Jest to przekonanie, że kompetencja jest rodzajem głębokiej struktury poznawczej, integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy oraz równoważące relacje człowieka ze światem<sup>30</sup>.

Fundament, bazę „kompetencji” — według Małgorzaty Kossowskiej oraz Iwony Sołtyśińskiej — stanowią wiedza deklaratywna (wiem „co”), umiejętności (wiedza proceduralna — wiem „jak” i potrafię) oraz postawy (chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę)<sup>31</sup>.

W klasycznych opracowaniach uwzględnia się rolę nauczyciela w generowaniu określonych zachowań i przywołuje się kompetencje:

- wyjściowe (adaptacyjne);
- dojrzałe (rekonstrukcyjne);
- do zmiany (transgresyjne); oraz
- rdzeniowe, esencjonalne, tak zwane emancypacyjne<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> A. Markowski, R. Pawelec: *Słownik wyrazów obcych i trudnych...*, s. 393.

<sup>30</sup> A. Męczkowska: [hasło:] *Kompetencja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 2. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009, s. 693—695. Termin „kompetencja” — przywołuję tutaj Jacques’a Delorsa — jest tworem złożonym i oznacza zespół skonkretyzowanych właściwości/przymiotów; dokładniej jest to „połączenie wiedzy i umiejętności działania z osobistym zaangażowaniem i umiejętnością bycia”. *Edukacja — jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku. Pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. [Tłum. W. Rabczuk]. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich—Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 90. Zob. także S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli...*, s. 37.

<sup>31</sup> Podaję za: B. Kozak-Łatkowska: *Koncepcja kompetencji w zarządzaniu zasobami ludzkimi w kontekście uczenia się przez całe życie*. Szkolenia.com. <https://www.szkolenia.com/news/806/koncepcja-kompetencji-w-zarzadzaniu-zasobami-ludzkimi-w-kontekście-uczenia-sie-przez-cale-zycie> [dostęp: 17.05.2016].

<sup>32</sup> Por. M. Czerepaniak-Walczak: *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji? „Neodidagmata”* 1999, nr 24, s. 65—65. Pobrano z: [https://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/6514/1/04\\_Maria\\_Czerepaniak\\_Walczak\\_KOMPETENCJA\\_S%C5%81OWO\\_KLUCZOWE\\_53-66.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/6514/1/04_Maria_Czerepaniak_Walczak_KOMPETENCJA_S%C5%81OWO_KLUCZOWE_53-66.pdf) [6.09.2021].

Po wpisaniu hasła „kompetencje nauczyciela” do wyszukiwarki MoncoPL<sup>33</sup> w wynikach pojawia się dwadzieścia sześć konkordancji<sup>34</sup>. MoncoPL jest

narzędziem, które opierając się na składni zapytań, właściwej wyszukiwarce PELCRA, obsługującej Narodowy Korpus Języka Polskiego<sup>35</sup>, pozwala przeglądać zasoby internetowe wyselekcjonowane i ograniczone do tysiąca źródeł (pod względem stylistycznym są to w dużej mierze teksty publicystyczne). Daje tym samym szansę odnalezienia przykładów użycia słownictwa najnowszego, co można uznać za swoiste uzupełnienie NKJP<sup>36</sup>.

Źródła, z których pochodzą konteksty występowania jednostki „kompetencje nauczyciela”, to: gostynin24.pl, chodziej.naszemiasto.pl, ngo.pl, interia.pl, trojmiasto.pl, forsal.pl, news.google.com, ostrowmaz24.pl, chojnice24.pl, edukacja-nauczyciel.blog.onet.pl, wiara.pl, niedziela.pl, katolik.pl, portalsamorzadowy.pl, interia.pl, niezalezna.pl, naszraciborz.pl<sup>37</sup>. Jak wynika z danych korpusowych, największa częstotliwość występowania jednostki „kompetencje nauczyciela” notowana była jesienią 2017 roku. Pierwsze wystąpienie hasła „kompetencje nauczyciela” odnotowano w wyszukiwarce MoncoPL 17 stycznia 2013 roku; ostatnie notowanie pochodzi z 29 października 2020 roku. Wyszukiwarka wskazuje osiem tekstów-komunikatów zawierających wyrażenie „kompetencje nauczyciela”. Przywoływany termin występuje w nich mię-

<sup>33</sup> MoncoPL. <http://monco.frazeo.pl/> [dostęp: 11.01.2021]. Korpus „pomaga znaleźć przykłady użycia wyrazów, fraz oraz wzorców leksykalno-gramatycznych w autentycznych próbkach współczesnej polszczyzny”. Indeks wyszukiwarki jest systematycznie uaktualniany. Obecnie zawiera ponad pięć miliardów segmentów słów. Ogląd danych językowych możliwy jest w ramach czterech modułów: konkordancje, podsumowanie, fasety (typy tekstów), pliki.

<sup>34</sup> W zestawie trzydziestu siedmiu wystąpień wyrażenia „kompetencje nauczyciela” powtarzają się takie komponenty, jak: kompetencje pedagogiczne, mediacyjne, informatyczne, kompetencje e-nauczyciela. <http://monco.frazeo.pl/search?q=kompetencje&o=on&sf=0&o=on&d=1&dq=&dsort=id+asc&cs=1&cht=on&f=&t=&p=1&sd=2021-01-12+02%3A37%3A11&l=20#results> [dostęp: 11.01.2021]. Zob. też: <https://dobryslownik.pl/slowo/konkordancja/86695/> [dostęp: 11.01.2021].

<sup>35</sup> Narodowy Korpus Języka Polskiego (NKJP) jest wspólną inicjatywą Instytutu Podstaw Informatyki PAN (koordynator), Instytutu Języka Polskiego PAN, Wydawnictwa Naukowego PWN oraz Zakładu Językoznawstwa Komputerowego i Korpusowego Uniwersytetu Łódzkiego. NKJP to nie tylko zbiór tekstów ilustrujących typowe użycia słów i konstrukcji językowych, lecz także źródło innych informacji o znaczeniu i funkcji odnotowanych jednostek. Na liście źródeł Korpusu znajduje się — poza klasyką literatury polskiej — również prasa codzienna i specjalistyczna, nagrania rozmów, teksty ulotne i internetowe. NKJP. Narodowy Korpus Języka Polskiego. <http://nkjp.pl/> [dostęp: 30.01.2020].

<sup>36</sup> B. Duda, K. Lisczyk: *Narzędzia cyfrowe w polonistycznej dydaktyce akademickiej — zastosowania, możliwości, perspektywy*. „Forum Lingwistyczne” 2018, nr 5, s. 148. Pobrano z: <https://www.journals.us.edu.pl/index.php/FL/article/view/7432> [11.01.2021].

<sup>37</sup> Szczegółowe dane znaleźć można na stronie <http://monco.frazeo.pl/> [dostęp: 14.01.2021].

dzy innymi jako składnik tytułu artykułu prasowego czy literatury fachowej przytaczanej w tekście oraz element śródtytułu:

*Kompetencje nauczyciela — jak je rozwijać?* (naszraciborz.pl z 29.10.2020).

D. Krzywoń: *Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole*. W: M.T. Michalewska. Red. *Kompetencje nauczycieli w zreformowanej szkole*. Katowice 2003 (katolik.pl z 6.11.2017).

*Kompetencje nauczyciela a jakość szkoły* (portalsamorzadowy.pl z 20.11.2017).

*Niepokoją się też o niedoinwestowane szkoły, o konieczność tworzenia dużych klas, pytają o kompetencje nauczycieli i program nauczania, który rodzice z ratujmaluchy.pl nazywają tresurą* (wiara.pl z 2.09.2014).

Z danych zebranych w MoncoPL wynika, że termin „kompetencje nauczyciela” traktowany jest przez użytkowników polszczyzny jako synonim umiejętności, dyspozycji, uwarunkowań psychicznych oraz kwalifikacji. Oto przykładowe konteksty:

*Kompetencje nauczyciela muszą być w tej chwili naprawdę odpowiadające rewolucji 4.0.* (portalsamorzadowy.pl z 13.10.2017).

*Praca pedagoga-wychowawcy to nie tylko kompetencje realizacyjne (wykonawcze), ale również kompetencje interpretacyjne* (katolik.pl z 6.11.2017).

*Za najważniejszy element procesu dydaktycznego uważała kompetencje nauczyciela, w tym jego charyzmę, empatię i moralność* (interia.pl z 23.05.2012).

*Podstawowa sprawa to świadectwo oraz kompetencje nauczyciela i katechety, a także mądry, przemyślany program wychowawczy i dydaktyczny* (niedziela.pl z 2.09.2017).

*Jest bardzo istotne, aby rozwijać kompetencje nauczycieli języków, którzy będą zdolni nie tylko do wprowadzania strategii nauczania w klasie, ale także do inspirowania i motywowania uczniów* (onet.pl z 12.04.2015).

Współczesna rzeczywistość wymusza na nauczycielu (nie tylko akademickim) posiadanie/wypracowanie całego kompleksu kompetencji, tj.: merytorycznych (rzeczowych), psychologiczno-pedagogicznych, diagnostycznych (związanych z poznawaniem środowiska i uczniów/studentów), dydaktyczno-metodycznych, komunikacyjnych, medialnych i technicznych, związanych



z kontrolą osiągnięć uczniów/studentów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły/uczelni, dotyczących projektowania oraz oceny programów i podręczników szkolnych/akademickich oraz autoedukacyjnych, związanych z rozwojem zawodowym<sup>38</sup>. Z badań przeprowadzonych przez CBOS jasno wynika, że status nauczyciela (także akademickiego) jest z roku na rok coraz niższy<sup>39</sup>. Specjaliści od marketingu i zarządzania przyczyn tego stanu upatrują między innymi w niedocenianiu przez tę grupę zawodową nowoczesnych technik autopromocyjnych. Zaleca się, by nauczyciele każdego szczebla wykorzystywali w swojej pracy osiągnięcia tak zwanego marketingu osobistego, którego podstawowym zadaniem jest „wzbudzanie zainteresowania, ekscytacji i podziwu [...] poprzez stosowanie chwytliwych technik komunikacyjnych, wykorzystywanie nowoczesnych technologii, a także czerpanie korzyści z pozytywnego »szumu« wokół siebie”<sup>40</sup>. W obecnych okolicznościach, zwłaszcza podczas nauczania na odległość, naukowiec, podobnie jak sprzedawca wprowadzający na rynek nowy produkt, swoją wiedzę i siebie musi potrafić skutecznie wypromować. Zgodnie z wytycznymi stworzonymi przez ekspertów od kreowania wizerunku podstawowym celem autopromocji jest dążenie do sprawienia wrażenia osoby kompetentnej poprzez deklaracje kompetencji, inscenizacje pokazów kompetencji oraz niezbędne do tego celu rekwizyty<sup>41</sup>. Celem autopromocji wykładowców akademickich jest wykazanie zdolności do osiągnięcia sukcesów. W definiowaniu strategii autopromocji nauczycieli akademickich istotne są przede wszystkim ich kompetencje autokreacyjne oraz komunikacyjne. W inscenizacji pokazów kompetencji ważne jest — najogólniej rzecz ujmując — to, w jaki sposób nauczyciel akademicki przekazuje informacje, a więc odpowiednia modulacja głosu oraz akcentowanie. Z kolei rekwizyty kompetencji w kontekście pracy nauczyciela akademickiego należy rozumieć jako część akademicko-teatralnego świata, w którym rekwizyt w komunikowaniu ze studentami ma szczególne znaczenie — jest źródłem symboli, wzorców oraz emocji<sup>42</sup>. Praca nauczyciela akademickiego w dobie pandemii powinna być skorelowana z nowym typem odbiorcy informacji, tak zwanym *homo videns*, którego percepcja nakierowana jest przede wszystkim na obraz.

<sup>38</sup> Podaję za: W. Strykowski: *Kompetencje współczesnego nauczyciela...*, s. 18.

<sup>39</sup> Więcej: A.B. Strawińska: *Autopromocja w edukacji akademickiej*. W: *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*. Red. M. Karwatowska, L. Tymiak. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 144–145.

<sup>40</sup> P. Klaus: *Daj się poznać od najlepszej strony. Krótki kurs autopromocji i lansu*. [Tłum. M. Czub]. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2010, s. 1.

<sup>41</sup> Więcej o sztuce autoprezentacji między innymi w: M. Leary: *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. Tłum. A. Kacmajor, M. Kacmajor. Wyd. 2 w jęz. pol. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

<sup>42</sup> Szczegółowego opisu technik autopromocyjnych nauczyciela akademickiego dokonałam w: A.B. Strawińska: *Autopromocja w edukacji akademickiej...*, s. 149–162.

W sytuacji bezpośredniego zagrożenia życia i zdrowia nie tyle najbardziej pożądaną, ile konieczną — według znawców zagadnienia — właściwością/cechą człowieka jest niepodatność (wytrzymałość) na czynniki zewnętrzne; umiejętność „dostosowywania [...] do zmieniających się warunków, [...] plastyczność umysłu [...] i odporność na działanie szkodliwych czynników”<sup>43</sup>, głównie szeroko rozumianego stresu<sup>44</sup>. W internetowym *Słowniku języka polskiego PWN* „człowieka odpornego” definiuje się jako ‘niewrażliwego na wpływy fizyczne lub moralne’<sup>45</sup>.

### „Kompetencje odpornościowe” jako tak zwane kompetencje zawodowe

„Kompetencje odpornościowe” człowieka są częścią większej struktury, którą psychologowie nazywają „siłą i odpornością psychiczną”. „Siła i odporność psychiczna” wsparta jest na takich filarach, jak:

wyzwanie ‘nowe i trudne zadanie lub sytuacja, które wymagają wysiłku i uporu, by sobie z nimi poradzić (ang. *challenge*)’; pewność siebie ‘wysoki poziom wiary w siebie i wysoka samoocena (ang. *confidence*)’; zaangażowanie ‘wytrwałość w realizowaniu zadań i umiejętność finalizacji działań (ang. *commitment*)’ oraz poczucie wpływu/kontrola ‘przekonanie, że mam wpływ i umiejętność zarządzania swoimi emocjami (ang. *control*)’<sup>46</sup>.

Badacze tematu odporności psychicznej są zgodni co do tego, że istnieją tacy ludzie, którzy po prostu rodzą się z wysokim poziomem rezyliencji. Dla większości osób jednak jest to kompetencja, której można, a nawet należy się nauczyć. Ewa Wędrychowska — coach kariery, doradca zawodowy, konsul-

<sup>43</sup> Rezyliencja z ang. *resilience* ‘sprężystość, elastyczność, prężność’. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Rezyliencja> [dostęp: 30.12.2019].

<sup>44</sup> Zob. *Co to jest Model Kompetencji Zawodowych (MKZ)?* Biuro Karier. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. <https://www.biurokarier.umk.pl/model-kompetencji-zawodowych1> [dostęp: 12.01.2021]. Odporność człowieka oznacza, że posiada on umiejętność dążenia do celu, potrafi pokonywać przeszkody i niedogodności; sprawnie podnosi się po porażkach; wszystkie cele realizuje konsekwentnie i finalizuje rozpoczęte przedsięwzięcia.

<sup>45</sup> *Odporność*. Słownik Języka Polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/sjp/odporny;2493503.html> [dostęp: 30.12.2019].

<sup>46</sup> M. Henke: *Rezyliencjne przywództwo — czy leci z nami pilot?* Małgorzata Henke szkolenia dla biznesu. 2.08.2020. <http://malgorzatahenke.pl/2020/08/02/rezyliencjne-przywodztwo/> [dostęp: 15.09.2020].

tant HR — rozwijanie w sobie mocnej rezyliencji przyrównuje do „budowania wokół siebie [...] »warstwy ochronnej«, [...] [która — A.B.S.] nas osłoni przed wstrząsem, upadkiem czy innymi przeszkodami”, i zaleca „podniesienie poziomu rezyliencji własnej” poprzez budowanie poczucia wartości. Podwyższenie poczucia własnej wartości z kolei, zdaniem badaczki, można osiągnąć dzięki dostrzeżeniu własnych talentów, przeświadczeniu o tym, że wyznaczone przez siebie cele uda się pozytywnie sfinalizować, zaangażowaniu w działalność charytatywną, a także poprzez dbanie o zdrowie<sup>47</sup>.

Termin „kompetencje odpornościowe” nie został odnotowany w drukowanych źródłach leksykograficznych i encyklopedycznych. W NKJP również nie znajdziemy hasła „kompetencje odpornościowe” ani haseł „kompetencje nauczyciela” czy „rezyliencja”. Miałam nadzieję, że w sprecyzowaniu kompetencji odpornościowych współtworzących model nowego/nowoczesnego nauczyciela akademickiego pomoże mi jedno z najnowocześniejszych leksykograficznych narzędzi cyfrowych, a mianowicie wyszukiwarka MoncoPL. Niestety i to źródło zawiodło. MoncoPL terminu „kompetencje odpornościowe” nie poświadcza. Tymczasem na podstawie krajowej i zachodniej literatury z zakresu psychologii i pedagogiki da się stworzyć spektrum kompetencji odpornościowych. Z najnowszych badań wynika, że termin „kompetencje odpornościowe” obejmuje takie komponenty, jak: asertywność, odpowiedzialność, integralność, niezależność, odwaga, odporność na stres, „ukierunkowanie na potrzeby cyfrowych tubylców”<sup>48</sup>, upór, wytrwałość oraz konsekwencja<sup>49</sup>. Obfitość słownikowych objaśnień każdej z wymienionych cech składających się na pojęcie „kompetencje odpornościowe” umożliwia stworzenie omówienia/mini-monografii tego terminu z uwzględnieniem szerokiej semantyczno-kulturowej perspektywy. Zadanie to jednak nie jest celem niniejszego opracowania. Tekst niniejszy taktować należy jako przyczynek do dalszych badań o charakterze interdyscyplinarnym.

<sup>47</sup> E. Wędrychowska: *Rezyliencja — 5 sposobów na to, jak budować swoją „warstwę ochronną”, by radzić sobie w trudnych doświadczeniach zawodowych*. Ewa Wędrychowska blog. <http://ewedrychowska-coaching.pl/blog/rezyliencja-5-sposobow-na-to-jak-budowac-swoja-warstwe-ochronna-by-radzic-sobie-w-trudnych-doswiadczeniach-zawodowych/> [dostęp: 12.01.2021].

<sup>48</sup> Termin przywoływany przez Błażeja Sajduka w: *Nowoczesna dydaktyka akademicka...*

<sup>49</sup> Zob. R. Hanson, F. Hanson: *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*. Przekł. A. Sawicka-Chrapkiewicz. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2020; G.S. Schiraldi: *Sila rezyliencji. Jak poradzić sobie ze stresem, traumą i przeciwnościami losu?* Przekł. S. Pikiel. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2019. Por. *Model Kompetencji Zawodowych (MKZ)*. Oprac. A. Bielawiec-Osińska. <https://www.biurokarier.umk.pl/model-kompetencji-zawodowych> [dostęp: 19.01.2021]; *Definicje kompetencji zawodowych*. Autorką piktogramów jest M. Kasprzykowska. <https://www.biurokarier.umk.pl/definicje-kompetencji-zawodowych> [dostęp: 15.01.2021]; *TMA Competencies. Competencies and Behavioral Examples*. Pobrano z: <https://www.competencylibrary.com/en/Competency/Download?type=pdf> [15.01.2021].

\* \* \*

Rezyliencja to nie teoria. Rezyliencja to autentyczna wewnętrzna siła, która pozwala mierzyć się ze światem; umożliwia przetrwanie traum. Działa równocześnie jak tarcza osłaniająca przed „gradem ciosów” i jak kompas, który wskazuje cel.

Każdy z nas ma w określonym stopniu rozwiniętą determinację, pewność siebie, poczucie własnej wartości, odwagę i wiele innych cech [...]. Choć zwykle nie odczuwamy ich działania tak intensywnie, to jednak one istnieją i są w gotowości, byśmy mogli sięgnąć do tych zasobów w przypadku krytycznej sytuacji<sup>50</sup>.

Z takimi właśnie granicznymi okolicznościami bez wątplenia mamy dziś do czynienia.

Kompetencje odpornościowe — w koncepcji Stanisława Dylaka należące do tak zwanych kompetencji pożądanых nauczyciela, a przez Marię Czerepaniak-Walczak lokowane wśród kompetencji transgresyjnych, do zmiany — w moim odczuciu są obecnie kompetencjami koniecznymi — umożliwiają wykonywanie profesji nauczyciela na wszystkich szczeblach hierarchii zawodowej. Są niezbędne w procesie przystosowywania się do zmieniających się warunków życiowych, w „oswajaniu” permanentnego dziś stresu (stresu o wręcz granicznym nasileniu), w tworzeniu i utrzymywaniu satysfakcjonujących więzi społecznych, które mogą być źródłem pozytywnych emocji tak bardzo potrzebnych nam wszystkim we współczesnym świecie.

\* \* \*

Rezyliencja jest niezbędna człowiekowi w jego rzeczywistych zmaganiach z nieuchronną transformacją/reorganizacją sposobu myślenia oraz działania; w dzisiejszym zglobalizowanym świecie, niestabilnym, co pokazała pandemia COVID-19, powinna należeć do kompetencji nie tylko nauczyciela akademickiego, lecz także każdego człowieka. Nabywanie wiedzy o zdolnościach adaptacyjnych do zmian jest nie tyle ważne, potrzebne, ile — w moim przeświadczeniu — obligatoryjne. W konkluzji tego tekstu warto podkreślić, iż szczególnie w czasach zarazy wszyscy, niezależnie od wykonywanego zawodu i sprawowanych funkcji czy pozycji społecznej, powinniśmy polegać na swoich siłach wewnętrznych, wzmacniać je i rozwijać.

---

<sup>50</sup> *Rezyliencja — o naszej wewnętrznej odporności*. Psychologia. Kolektyw Terapeutyczny. 3.04.2019. <https://www.psychologia-plus.pl/blog/rezyliencja-o-naszej-wewnetrznej-odpornosci/> [dostęp: 24.04.2021].

## Bibliografia

- Brzeziński J.: *Rozważania o uniwersytecie*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Wydawnictwo Edytor, Poznań—Toruń 1994, s. 23—47.
- Co to jest Model Kompetencji Zawodowych (MKZ)? Biuro Karier. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. <https://www.biurokarier.umk.pl/model-kompetencji-zawodowych1> [dostęp: 12.01.2021].
- Czerepaniak-Walczak M.: [hasło:] *Kompetencja*. W: *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*. Red. M. Wójcicka. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001, s. 69.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?* „Neodidagmata” 1999, nr 24, s. 53—66. Pobrano z: [https://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/6514/1/04\\_Maria\\_Czerepaniak\\_Walczak\\_KOMPETENCJA\\_%C5%81OWO\\_KLUCZOWE\\_53-66.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/6514/1/04_Maria_Czerepaniak_Walczak_KOMPETENCJA_%C5%81OWO_KLUCZOWE_53-66.pdf) [6.09.2021].
- Czerepaniak-Walczak M.: *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty (próba zastosowania)*. „Rocznik Pedagogiczny” 1997, nr 20, s. 29—47.
- Definicje kompetencji zawodowych*. Autorką piktogramów jest M. Kasprzykowska. <https://www.biurokarier.umk.pl/definicje-kompetencji-zawodowych> [dostęp: 15.01.2021]
- Duda B., Liszczyk K.: *Narzędzia cyfrowe w polonistycznej dydaktyce akademickiej — zastosowania, możliwości, perspektywy*. „Forum Lingwistyczne” 2018, nr 5, s. 143—154. Pobrano z: <https://www.journals.us.edu.pl/index.php/FL/article/view/7432> [11.01.2021].
- Dylak S.: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
- Dziedziczak-Foltny A.: *Nauczyciele akademicki jako prekursorzy i moderatorzy społeczeństwa wiedzy*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, nr 2 (28), s. 65—78. Pobrano z: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4789> [6.09.2021].
- Edukacja — jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku. Pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. [Tłum. W. Rabczuk]. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich—Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Encyklopedia filozofii wychowania*. Red. S. Jedynek, J. Kojkoł. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009.
- Głowania K.: *Modelowa sylwetka współczesnego nauczyciela akademickiego*. W: *Edukacja w zglobalizowanym świecie*. Red. V. Tanaś, W. Welskop. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016, s. 409—417.
- Gołek B.: *Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary)*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN” 2014, T. 67, s. 87—103.
- Hamer H.: *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Veda, Warszawa 1994.
- Hanson R., Hanson F.: *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*. Przekł. A. Sawicka-Chrapkowicz. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2020.
- Henke M.: *Rezyliencjne przywództwo — czy leci z nami pilot?* Małgorzata Henke szkolenia dla biznesu. 2.08.2020. <http://malgorzatahenke.pl/2020/08/02/rezyliencjne-przywodztwo/> [dostęp: 15.09.2020].
- Kaniok P.: *Kto może zostać nauczycielem akademickim*. Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego. 20.04.2021. <https://studia-pedagogiczne.pl/aktualnosci/kto-moze-zostac-nauczycielem-akademickim/> [dostęp: 25.05.2021].
- Keil J.: „Szukaj własnej drogi”: *nauczyciel wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*. W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Red. A.A. Kotusiewicz. T. 2. Trans Humana, Białystok 2000, s. 45—54.

- Klaus P.: *Daj się poznać od najlepszej strony. Krótki kurs autopromocji i lansu*. [Tłum. M. Czub]. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2010.
- Kompetencja nauczyciela*. MoncoPL. <http://monco.frazeo.pl/search?q=kompencje&o=on&sf=0&o=on&d=1&dq=&dsort=id+asc&cs=1&cht=on&f=&t=&p=1&sd=2021-01-12+02%3A37%3A11&l=20#results> [dostęp: 11.01.2021].
- Konarzewski K.: *Nauczyciel*. W: *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. [T.] 2. Red. K. Konarzewski. [Wyd. 2]. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Korczyński S.: *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*. WSP, Opole 1992.
- Kozak-Latkowska B.: *Koncepcja kompetencji w zarządzaniu zasobami ludzkimi w kontekście uczenia się przez całe życie*. Szkolenia.com. <http://www.szkolenia.com/news/806/koncepcja-kompetencji-w-zarzadzaniu-zasobami-ludzkimi-w-kontekście-uczenia-sie-przez-cale-zycie> [dostęp: 17.05.2016].
- Kuś A.: *Ludzie Uniwersytetu w dobie globalizacji*. W: V. Tanaś, W. Welskop: *Edukacja w zglobalizowanym świecie*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016, s. 155—163.
- Leary M.: *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. Tłum. A. Kacmajor, M. Kacmajor. Wyd. 2 w jęz. pol. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Markowski A., Pawelec R.: *Słownik wyrazów obcych i trudnych*. Wydawnictwo Wilga, Warszawa 2001.
- Męczkowska A.: [hasło:] *Kompetencja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 2. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009, s. 693—695.
- Model Kompetencji Zawodowych (MKZ)*. Oprac. A. Bielawiec-Osińska. <https://www.biurokarier.umk.pl/model-kompetencji-zawodowych> [dostęp: 19.01.2021].
- MoncoPL. <http://monco.frazeo.pl/> [dostęp: 14.01.2021].
- NKJP. Narodowy Korpus Języka Polskiego. <http://nkjp.pl> [dostęp: 11.01.2021].
- Odporność*. Słownik Języka Polskiego PWN. <https://sjp.pwn.pl/sjp/odporny;2493503.html> [dostęp: 30.12.2019].
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. „Żak”, Warszawa 1998.
- Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. Dział 2: *Szkolnictwo wyższe*. Rozdział 5: *Pracownicy uczelni*. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-18750400/dz-2-roz-5> [dostęp: 25.02.2021].
- Rezyliencja*. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Rezyliencja> [dostęp: 30.12.2019].
- Rezyliencja — o naszej wewnętrznej odporności*. Psychologia. Kolektyw Terapeutyczny. 3.04.2019. <https://www.psychologia-plus.pl/blog/rezyliencja-o-naszej-wewnetrznej-odpornosci/> [dostęp: 24.04.2021].
- Sajduk B.: *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?* Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, [s.l.] 2014. <https://doi.org/10.13140/2.1.4043.2969>.
- Schiraldi G.S.: *Sila rezyliencji. Jak poradzić sobie ze stresem, traumą i przeciwnościami losu?* Przekł. S. Pikiel. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2019.
- Słownik języka polskiego*. Red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki. T. 2. [Nakładem prenumeratorów i kasy im. Mianowskiego], Warszawa 1902, s. 426. <https://ebuw.uw.edu.pl/publication/254> [dostęp: 24.04.2021].
- Słownik języka polskiego*. Red. M. Orgelbrand. [Nakładem autora], Wilno 1861.
- Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. T. 1. Wyd. 7. zm. i popr. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. Dunaj. T. 1. Wyd. 2. Cykada—Wilga, Warszawa 2000.

- Strawińska A.B.: *Autopromocja w edukacji akademickiej*. W: *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*. Red. M. Karwatowska, L. Tymiak. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 137—163.
- Strawińska A.B.: *Historia i definicja terminu personal branding. Zarys problematyki*. W: *Socjolekt — idiolekt — idiostyl. Historia i współczesność*. Red. U. Sokółska. Uniwersytet. Wydział Filologiczny—Wydawnictwo Prymat, Białystok 2017, s. 365—387.
- Strawińska A.B., Dzieciół-Pędich A.: „Rezyliencja” w polskich i angielskich źródłach leksykograficznych [w przygotowaniu].
- Strykowski W.: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. „Neodidagmata” 2005, nr 27/28, s. 15—28. Pobrano z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf> [17.05.2016].
- TMA Competencies. *Competencies and Behavioral Examples*. Pobrano z: <https://www.competency-library.com/en/Competency/Download?type=pdf> [15.01.2021].
- Tylko 20% uczniów i studentów lubi się uczyć. Wirtualna Polska. Wiadomości. 26.03.2004. <https://wiadomosci.wp.pl/tylko-20-uczniow-i-studentow-lubi-sie-uczyc-6036356228506241a> [dostęp: 6.09.2021].
- Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. Dubisz. T. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Wędrychowska E.: *Rezyliencja — 5 sposobów na to, jak budować swoją „warstwę ochronną”, by radzić sobie w trudnych doświadczeniach zawodowych*. Ewa Wędrychowska blog. <http://ewedrychowska-coaching.pl/blog/rezyliencja-5-sposobow-na-to-jak-budowac-swoja-warstwe-ochronna-by-radzie-sobie-w-trudnych-doswiadczeniach-zawodowych/> [dostęp: 12.01.2021].
- Wiśniewska M.: *Tożsamość nauczyciela akademickiego*. „Forum Dydaktyczne” 2011, nr 7—8, s. 66—76. Pobrano z: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1781/Malgorzata-Wisniewska-Tozsamosc-nauczyciela-akademickiego.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [6.09.2021].
- Wołoszyn S.: [hasło:] *Nauczyciel*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993, s. 439—445.
- Woodruffe Ch.: *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- Wróblewski A.K.: *Wizja uniwersytetu przyszłości*. „Nauka” 2010, nr 2, s. 11—17.
- Znaniński F.: *Spoleczne role uczonych*. Wybór, wstęp, przekł. tekstów ang. i red. nauk. J. Szacki. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.


# ARTYKUŁY RECENZYJNE







BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

 [orcid.org/0000-0001-9935-6733](https://orcid.org/0000-0001-9935-6733)  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Perspektywa porównawcza w dydaktyce języka ojczystego

### Comparative perspective in didactics of the mother tongue

**Abstract:** The author of a critical review of the monograph entitled *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji* [The mother tongue in school education in Poland, the Czech Republic, and Slovakia] presents the possibilities of conducting comparative research in the field of mother-tongue teaching. Until now, researchers of this sub-discipline have rarely used the achievements used by linguists from abroad. The situation — as the monograph analyzed by the author shows — is slowly changing. The studies presented in the reviewed book concern didactic aspects of various levels of language. They are similar in a functional approach to teaching the mother tongue. The author of the review points out that such profiled research on language education in one country may raise awareness of language education in neighboring countries.

**Keywords:** mother tongue didactics, comparative didactics L1

## Wprowadzenie

W każdym systemie oświaty za jedno z ważniejszych zadań szkoły uznaje się kształcenie umiejętności posługiwania się językiem ojczystym, nadaje się przy tym temu kształceniu szczególną, wyróżnioną pozycję w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Zmiany w planach ramowych nauczania języka ojczystego wywołują zazwyczaj burzliwe dyskusje (jak choćby uwagi i kontrowersje wywołane zmianami w podstawie programowej języka polskie-

go wprowadzone w Polsce w 2017 roku), zwykle jednak zamykają się w granicach krajowego systemu oświaty odnoszonego do języka rodzimego. Bardzo rzadko badacze spoglądają, „jak to robią sąsiedzi”, próbują skorzystać z ich doświadczeń. Tymczasem okazuje się, że badania porównawcze w tym zakresie są możliwe — postulaty dotyczące dydaktyki języków ojczystych sformułowano już jakiś czas temu. Jak napisał Marek Pieniążek,

w programowaniu edukacji języków ojczystych obecnie bardzo potrzebna jest transnarodowa perspektywa, która uwzględni wielość światowych procesów, wywołujących trudności z zachowaniem trwałości i funkcjonalności języków narodowych w krajach Europy Środkowej<sup>1</sup>.

Komparatystyczne spojrzenie może wskazać na rozwiązywane problemy z szerszej niż tylko narodowa czy systemowo-teoretyczna perspektywa. Taką perspektywę zyskuje odbiorca monografii pt. *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*<sup>2</sup>.

## Koncepcja, autorzy i tematy

Monografia stanowi unikalne opracowanie poświęcone zagadnieniom dydaktycznej komparatystyki języków ojczystych, odpowiadające na potrzeby dydaktyki J1 z obszaru czesko-polsko-słowackiego.

Pojęcie komparatystyki, stosowane przede wszystkim w badaniach literaturoznawczych, kulturoznawczych czy językoznawczych, odsyła do czynności porównywania, rezultatu i stosunku porównawczego. Wchodzimy zatem w krąg badań porównawczych ze świadomością, że wyróżniały się one, zwłaszcza w ponowoczesnej komparatystyce ostatnich dekad, cechą interdyscyplinarności. Dydaktyka języka rodzimego w założeniu charakteryzuje się integralnością rozmaitych dyscyplin, opracowania komparatystyczne dydaktyk języków ojczystych mają zatem u podstaw charakter interdyscyplinarny, choć pozostają projektami metanauki czy metateorii („teorii teorii”<sup>3</sup>), sięgającymi do szerokiego kontekstu. Komparatystyka w rozumieniu redaktorów tomu nie ogranicza się do refleksji o porównywaniu i porównaniach dokonywanych

<sup>1</sup> M. Pieniążek: *Język ojczysty jako „software”*. *Polityka językowa i technologia*. „LIK: czasopis za literaturę i kulturę” 2017, vol. 3, no. 4, s. 158. [https://doi.org/10.18485/ai\\_lik.2017.3.4.6](https://doi.org/10.18485/ai_lik.2017.3.4.6).

<sup>2</sup> *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. E. Awramiuk, S. Štěpáník. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2020.

<sup>3</sup> Por. E. Kasperski: *U podstaw komparatystyki*. W: *Komparatystyka dla humanistów*. Red. M. Dąbrowski. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 17—86.

w celach badawczych. Celem powstającej subdyscypliny, reprezentowanej przez badaczy publikujących w tomie, jest podejście poznawcze — ogarnięcie rodzimej, obcej i powszechnej rzeczywistości dydaktyki J1 jako wewnętrznie częściowo podobnej, ale też zróżnicowanej wspólnoty, powiązanej wieloma relacjami z innymi dyscyplinami. Wartością prezentowanych analiz jest więc możliwa wspólnota J1 — wyłaniająca się z różnic w wielojęzycznej koniunkcji, związkach, we wzajemnym oddziaływaniu i nakładaniu się na siebie oraz w przeplataniu i mieszaniu ze sobą.

Drugą wartością opracowania jest dedykowanie go przez autorów w całości funkcjonalnemu podejściu do nauczania języka ojczystego w szkole. Zarówno w typowych studiach lingwistycznych, jak i w dydaktyce języka ojczystego (także w glottodydaktyce) „funkcjonalność”, „funkcja” są rozumiane w określony sposób, nawiązują do funkcjonalizmu w językoznawstwie i do poglądów twórców kierunku na „strukturę języka i jego funkcję w interakcji społecznej”<sup>4</sup>. Po raz pierwszy pojęcie funkcji zostało użyte w stosunku do języka jako całości przez działającego w środowisku językoznawców Szkoły Praskiej Romana Jakobsona, który opisał sześć dziś dobrze znanych funkcji języka<sup>5</sup>. Badacze Szkoły pojmowali język jako system funkcjonalny, czyli jako system środków wyrazu służących do osiągnięcia określonego celu. Poglądy tej grupy lingwistów przyczyniły się w znacznym stopniu do powstania i rozpowszechnienia semantycznej interpretacji funkcji — także w nauce języka. Za denotat/desygnat badacze uznawali na przykład zdarzenie opisywane w wypowiedzi, a oznaczenie konkretnej sytuacji lub czynności przez kategorię gramatyczną było interpretowane właśnie jako jej funkcja, uwzględniająca zarówno formy językowe, jak i oznaczaną przez formy pozatekstową rzeczywistość. Takie rozumienie funkcjonalności każe zwracać się w dydaktyce języka pierwszego/ojczystego ku łączeniu systematycznych funkcji elementów językowych (jak związki form będących wykładnikami kategorii gramatycznych) z oznaczaną przez nie rzeczywistością opisywaną w komunikacji; funkcja semantyczna — skierowana ku rzeczywistości pozatekstowej — powstaje bowiem wskutek współdziałania formy i kontekstu. Funkcja nie jest pojęciem abstrakcyjnym i nie istnieje w próżni. Przejawia się tylko w kontekście, który może mieć charakter leksykalny, ale przede wszystkim tekstowy, komunikacyjny, dyskursywny. Funkcjonalne nauczanie języka oznacza więc schemat jego przyswajania od funkcji do formy, co w praktyce

<sup>4</sup> M. Szymańska: *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, s. 119.

<sup>5</sup> Z kolei przez André Martineta została dobrze zarysowana funkcja komunikatywna, uważana przez niego za najważniejszą funkcję języka. Por. A. Martinet: *Podstawy lingwistyki funkcjonalnej*. [Wybór i przekł. L. Zawadowski]. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 13—14.

szkolnej będzie prowadziło od użycia języka w komunikacji, do analizowania jego funkcji w wytworzonym tekście<sup>6</sup>.

Takie podejście do nauczania JI charakteryzuje całą monografię: sześć rozbudowanych rozdziałów autorskich i współautorskich, poprzedzonych wstępem redaktorów tomu. Autorzy poszczególnych tekstów — uznani badacze: językoznawcy, dydaktycy języka, analitycy dyskursu edukacyjnego, reprezentujący kilka ośrodków naukowych z regionu Europy Środkowej: Uniwersytet Karola w Pradze (Jana Vlčková-Mejvaldová, Radka Holanová), Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu (Stanislav Štěpáník), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (Marta Szymańska), Uniwersytet w Białymstoku (Elżbieta Awramiuk, Małgorzata Frąckiewicz), Uniwersytet w Preszowie (Ľudmila Liptáková, Eva Gogová, Martin Klimovič) — poszukują wspólnie modelowej ścieżki dla edukacji językowej.

Autorskie opracowania zostały wprowadzone redaktorskim uzasadnieniem potrzeby publikowania w tym dość młodym nurcie dydaktyki porównawczej języków ojczystych. Elżbieta Awramiuk i Stanislav Štěpáník odwołują się we wstępie do publikacji stanowiących inspirację dla opracowania<sup>7</sup>, a także wskazują na źródło myśli komparatystycznej w zakresie nauczania/uczenia się języka ojczystego, czyli na działalność ARLE — The International Association for Research in L1 Education (languages, literatures and literacies), międzynarodowej społeczności poszukującej optymalnego sposobu edukacji w JI (L1). Redaktorzy dostrzegają konieczność odpowiedzi na znane już z innych publikacji dydaktycznych wyzwania, przed którymi stoi współczesna edukacja JI, jak: edukalizacja, globalizacja, wielokulturowość, zmiany techniczno-kulturowe<sup>8</sup>. Tę wstępną część — jako właściwe wprowadzenie do rozważań szczegółowych — opatrują obszerną literaturą na temat idei funkcjonalności w nauczaniu (funkcjonalnym) języka. Można żałować, że redaktorzy nie poszerzyli tego wstępnego rejestru o podstawową literaturę dotyczącą funkcjonalizmu również w teorii języka. Dla odbiorcy monografii (nauczyciela, studenta) taka bibliografia miałyby niewątpliwie dodatkowy walor poznawczy.

W *Języku ojczystym w edukacji szkolnej...* poruszono zagadnienia zróżnicowane, układają się one jednak w dość spójną całość — poszczególne rozdziały i tematy zespala bowiem ujęta w tytule koncepcja nauczania języka

<sup>6</sup> Por. M. Szymańska: *Między nauką o języku a rozwijaniem języka...*, s. 147.

<sup>7</sup> Tworzą je prace szerszych zespołów, w których znaleźli się niektórzy autorzy monografii. Są to: *Teaching of national languages in the V4 countries*. Eds. M. Pieniążek, S. Štěpáník. Univerzita Karlova — Pedagogická fakulta, Praha 2016. Pobrano z: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1265/V4%20monograph%20elversion-20170216-123413389.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [7.09.2021]; *Vztah jazyka a komunikace v cesko-slovensko-polske didakticke reflexi*. Ed. S. Štěpáník. Univerzita Karlova — Pedagogická fakulta, Praha 2019.

<sup>8</sup> Zob. J. Nocoń: *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Koncepcje — konteksty — dylematy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2018.

rodzimego — nawiązująca, jak wspomniano, do idei funkcjonalnego (i komunikacyjnego) kształcenia językowego. Autorzy rozdziałów — badacze z Polski, Czech i ze Słowacji — prezentują w swych językach etnicznych problematykę z następujących obszarów dydaktyki języka ojczystego/pierwszego (J1):

1. Cele funkcjonalnego kształcenia językowego (czyli funkcjonalność w nauczaniu pomiędzy nauką języka a nauczaniem o języku ojczystym).
2. Pajdocentryczna orientacja w nauczaniu J1 (rozwijająca świadomość meta-językową ucznia).
3. Zagadnienia z zakresu fonetyki w funkcjonalnym nauczaniu J1 (ukazane na podstawie materiału podręcznikowego).
4. Teorie komunikacyjno-stylistyczne i ich dydaktyczne implikacje w szkole.
5. Interdyscyplinarne uwarunkowania kompetencji tekstotwórczej młodszych uczniów.
6. Nazwy własne w systematycznym i okazjonalnym nauczaniu J1.

Już samo zestawienie zagadnień pokazuje, że badawczy ogląd rozmaitych aspektów nauczania języka różnicują perspektywa badawcza przyjmowana przez autorów opracowań w odniesieniu do analizowanych problemów, a także podstawa źródłowa. Przedmiotem dociekań są: sama koncepcja kształcenia językowego, podmiot nauczania i podejście dydaktyczne do niego, cele edukacji językowej, relacje pomiędzy treściami nauczania, pomocami dydaktycznymi (podręcznikami) i wymaganiami egzaminacyjnymi, a także relacje pomiędzy stanem wiedzy naukowej (między innymi językoznawczej) i jej przełożeniem na podręcznikowe polecenia dla ucznia, wreszcie — możliwości i braki w treściach programowych kształcenia językowego.

Mozaikę problemów podjętych w ujęciu porównawczym zakotwiczone w lingwodydaktyce, psychologii, pedagogice, naukach o edukacji, teorii komunikacji, stylistyce. Pragmatyczny charakter pierwszej dyscypliny sprawia, że badacze różnych subdyscyplin językoznawstwa i doświadczeni dydaktycy, eksponując w perspektywie edukacyjnej rolę różnych płaszczyzn języka w użyciu/komunikacji (płaszczyzny systemowej: fonetycznej, leksykalnej, gramatycznej; tekstowej: tekstotwórczej, stylistycznej), odślaniają specyfikę funkcjonalnego podejścia do kształcenia języka ojczystego (macierzystego). Walory aplikacyjne poszczególnych części monografii stają się przy tym spoiwem dodatkowym, pozwalającym odczytywać całość jako efektywną, innowacyjną jedność, z założenia scalaną przyświecającą autorom ideą poznawania języka w sposób funkcjonalny, w procesie pełnej interakcji, z uwzględnieniem możliwości poznawczych i psychorozwojowych ucznia. Przyjęte założenia obligują bowiem badaczy do obudowania każdego rozdziału wnioskami dydaktycznymi lub propozycjami konkretnych rozwiązań edukacyjnych.

Całość rozważań została krótko podsumowana — należy żałować, że nie znalazły się w tym miejscu nieco szersze komparatystyczne wnioski. Zadbano

za to o zróżnicowanych pod względem narodowości odbiorców tomu — zaraz po wstępie przedstawiono sylwetki badaczy, autorów opracowań, ponadto wyposażono każdy rozdział w dwa streszczenia: wprowadzające w języku narodowym (w zespołach współautorskich — w języku jednego z autorów) oraz zamykające w języku angielskim.

## Funkcjonalność w nauczaniu języka ojczystego — przykłady rozwiązań

Autorzy prezentowanych w książce zagadnień szczegółowych — niezależnie od rodzaju przedstawianych badań, a także zakresu i rezultatów poszukiwań — pamiętają o perspektywie nauki z „uczniem pośrodku”<sup>9</sup> i biorą pod uwagę punkt widzenia odbiorcy działań dydaktycznych oraz jego możliwości.

Monografię otwiera rozdział autorstwa Marty Szymańskiej *Na drodze do funkcjonalnego uczenia o języku na lekcjach języka ojczystego*<sup>10</sup>. Autorka w tekście o charakterze teoretyczno-aplikacyjnym wprowadza w zagadnienie funkcjonalnego nauczania w kontekście edukacji polonistycznej. Nie można potrzeby nauczania/uczenia się zgodnej z podejściem funkcjonalnym i komunikacyjnym przedstawić jaśniej niż w prezentowanym opracowaniu. Badaczka w próbach odpowiedzi na pytania o cele nauczania języka w szkole i trwający od lat dysonans pomiędzy nauką języka a nauką o języku wskazuje, jak i kiedy uczynić wiedzę o języku „wiedzą czynną, uświadomioną, nadbudowaną na proceduralnym fundamencie”, upotrzebioną, jak i kiedy nauczyć „przełączania wiedzy” z proceduralnej na deklaratywną:

Najważniejszy cel nauczania — rozwijanie języka ucznia — osiągnąć jest dzięki obserwacji i analizie testu, który rozumiany jest jako „całość myślowo-intencjonalna, ze swej natury podlegający regułom semantyczno-stylistycznym, nie zaś regułom strukturalnym” (Mrazek, 1997, s. 36). Tekst „pozyskiwany” jest dwukierunkowo: może on być efektem twórczo-

---

<sup>9</sup> We współczesnej, obowiązującej dziś koncepcji kształcenia języka ojczystego kładzie się szczególnie nacisk na model edukacji „z uczniem pośrodku”. W tym antropocentryczno-kulturowym nurcie wskazuje się na badanie nastawień i motywacji ucznia, jego predyspozycji, wyborów, zainteresowań i relacji międzyludzkich. Por. *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 1999.

<sup>10</sup> M. Szymańska: *Na drodze do funkcjonalnego uczenia o języku na lekcjach języka ojczystego*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej...*, s. 19—52.

ści uczniów lub gotowym wzorem konkretnej wypowiedzi. W efekcie obserwacji, analizy, wykonania wypowiedź staje się „zauważalna, zamierzona, stosowna/niestosowna, jednym słowem — nieprzezroczysta” (Dyduch et al., 1994, s. 15)<sup>11</sup>.

Marta Szymańska ukazuje przy tym (na tle ujęć znanych i uznanych w tradycji polskiej myśli dydaktycznej) kolejne „kroki” budowania podejścia: holistyczne potraktowanie nauczania języka (między innymi stosowanie zasady stopniowania trudności), konieczne integrowanie różnych treści, wykorzystywanie kontekstu, doświadczeń ucznia (jego wiedzy proceduralnej), stosowanie „tekstocentryzmu” jako podstawy rozwoju języka uczniów. Tekst Szymańskiej to niezwykle cenna część monografii, otwierająca pole do dalszych rozważań i badań.

W kolejnym rozdziale, zatytułowanym *Pedocentrická orientácia vyučovania materinského jazyka*, dwie badaczki z Uniwersytetu w Preszowie, Ľudmila Liptáková i Eva Gogová, już w tytule uznają za istotne przyznanie uczniowi centralnej pozycji w procesie nauczania języka ojczystego<sup>12</sup>. Autorskie podejście polega w tym przypadku na integrowaniu osiągnięć psycholingwistyki i psychodydaktyki w systemie teoretycznym przedmiotu, co oznacza w nauczaniu języka branie pod uwagę rzeczywistych potrzeb ucznia, a także jego rozwojowych umiejętności. Badaczki przedstawiają również edukacyjne implikacje badań, to znaczy na podstawie ustaleń dotyczących rozwoju i funkcji słowotwórstwa w mowie dziecka (jego wiedzy proceduralnej, niejawnej) ukazują możliwości rozwoju kompetencji słowotwórczych uczniów w młodszym wieku szkolnym. Szczególnie interesująca wydaje się propozycja wykorzystania umiejętności dzieci w zakresie tworzenia wyrazów do podniesienia uczniowskiej kompetencji rozumienia tekstów. Jak wykazują autorki, rośnie przy tym motywacja i pozytywne nastawienie ucznia do nauczania języka ojczystego (choć wywód przeprowadzono nie na przykładzie nauczania języka słowackiego, ale na materiale podręcznika biologii). Tekst słowackich autorek to przykład niezwykle rzetelnego opracowania badawczego, inspirującego do dalszych poszukiwań i opracowań dydaktycznych. Tym bardziej należy żałować, że opracowanie nie zyskało także polskiego punktu widzenia. Porównawcza prezentacja polskich badań z zakresu rozwoju języka dziecka (ze starszych badań na przykład prac Leona Kaczmarka, a z nowszych — Józefa Porayskiego-Pomsty i Barbary Bonieckiej) czy z psycholingwistyki (Barbary Bokus i Grażyny Krasowicz-Kupis), a także poszerzenie opracowania o polską propozycję dydaktyczną byłyby niezwykle cenne poznawczo.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 32.

<sup>12</sup> Ľ. Liptáková, E. Gogová: *Pedocentrická orientácia vyučovania materinského jazyka*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej...*, s. 53—80.



Problemy trudnej dydaktycznie, bo dotyczącej relacji pomiędzy mową a jej zapisem, płaszczyzny języka, odnoszonej przy tym do rozwijającego się językowo dziecka przedstawia rozdział autorstwa zespołu polsko-słowacko-czeskiego — Elżbiety Awramiuk, Ludmily Liptákovej i Jany Vlčkovej-Mejvaldovej. W tym w pełni komparatystycznym opracowaniu, pod tytułem *Konwencje opisu wymowy w podręcznikach szkolnych do nauczania języka polskiego, czeskiego i słowackiego*, zaprezentowane zostały konwencje opisu wymowy w wybranych polskich, czeskich i słowackich podręcznikach do języka ojczystego dla klas czwartej, piątej i szóstej szkoły podstawowej. Wyniki prekursorskiej pracy badaczek w budowaniu podstaw dydaktyki porównawczej prowadzą do niepokojących wniosków: sygnalizowanie formy dźwiękowej słów prowadzone jest niesystematycznie i niekonsekwentnie, a czasem — z błędami:

Niespójność i brak systemowych rozwiązań w sygnalizacji formy dźwiękowej jednostek językowych postrzegamy jako najbardziej problematyczne zjawiska w analizowanych podręcznikach. Dominuje w nich zastosowanie reguł ortograficznych do zapisu formy dźwiękowej, co wspiera postrzeganie rzeczywistości dźwiękowej przez filtr reguł pisowni<sup>13</sup>.

Budujący jest za to fakt, że taka porównawcza analiza międzyjęzykowa może nie tylko ukazać podobieństwa w zaniedbaniach dydaktycznych, lecz także dać możliwość wspólnego tworzenia podstaw zmian w edukacji fonologicznej — ku efektywnemu budowaniu świadomości uczniów w tym zakresie.

Radka Holanová i Stanislav Štěpáník w opracowaniu *Stylistika a didaktika: nové výzvy pro výuku mateřského jazyka* poruszają zagadnienie odnoszące się do płaszczyzny tekstu — zajmują się szeroko ujętym problemem edukacji stylistyczno-komunikacyjnej, kształtowanej w czeskich szkołach nadal według reguł stylistyki opartej na paradygmacie strukturalistycznym<sup>14</sup>. W perspektywie współczesnej koncepcji stylistyki (za Janą Hoffmannovou — multidyscyplinarnej i interakcyjnej<sup>15</sup>) tradycyjne podejście wydaje się autorom przestarzałe — nie przynosi właściwych rezultatów w szkole, gdyż komunikat jest w nim traktowany jako twór statyczny, co jest w konflikcie nie tylko z aktualną wiedzą naukową, lecz także z celami dydaktycznymi. W tych ostatnich bowiem wyraźnie preferuje się dynamiczną koncepcję komunikacji, według

<sup>13</sup> E. Awramiuk, J. Vlčkova-Mejvaldova, L. Liptákova: *Konwencje opisu wymowy w podręcznikach szkolnych do nauczania języka polskiego, czeskiego i słowackiego*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej...*, s. 101.

<sup>14</sup> R. Holanová, S. Štěpáník: *Stylistika a didaktika: nové výzvy pro výuku mateřského jazyka*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej...*, s. 110—151.

<sup>15</sup> Zob. J. Hoffmannová: *Stylistika a ... Současná situace stylistiky*. Trizonia, Praha 1997.

której pełne kompetencje ma osoba, która elastycznie potrafiłaby dostosować styl swej wypowiedzi do sytuacji i intencji komunikacyjnych. Takie konstatacje na temat edukacji stylistycznej w szkole skłaniają autorów do podjęcia próby zbadania relacji pomiędzy trzema komponentami procesu kształcenia: zawartymi w podstawie programowej treściami nauczania, pomocami dydaktycznymi (w artykule analizie poddano trzydzieści podręczników do szkół ponadgimnazjalnych) i wymaganiami egzaminacyjnymi do matury w zakresie stylistyki (i komunikacji). Autorzy po przeprowadzeniu analizy podręcznikowych charakterystyk stylów funkcjonalnych wskazują, że złożoność komunikacji jest w nich raczej lekceważona, a formy tekstowe przedstawiane są najczęściej jako abstrakcyjne modele oderwane od ich praktycznego zastosowania. Z opracowania płyną wnioski dla współczesnej szkoły (nie tylko w Czechach). Kształcenie języka pierwszego powinno:

- obejmować podczas pracy z tekstem pełne spektrum czynników komunikacyjnych;
- podążać za interaktywnością procesu komunikacji, to jest relacją między illokucją, lokucją i perlokucją.

Wywód dwojga autorów został zilustrowany przedstawieniem analiz w postaci czytelnych tabel, które wspierają proces odbioru (zwłaszcza analizy programu ramowego i wymagań egzaminacyjnych). Należy docenić szeroki zakres, jakość i rzetelność opracowania, można jedynie żałować, że w literaturze przedmiotu nie uwzględniono (poza *Przewodnikiem po stylistyce polskiej*) prac językoznawczych polskich badaczy stylu oraz zagadnień stylistycznogenologicznych, jak choćby Marii Wojtak czy Stanisława Gajdy<sup>16</sup>, których publikacje wzmocniłyby komparatystyczny charakter rozdziału (w rozdziale przywołano natomiast polskie publikacje z lingwodydaktyki).

Autor kolejnego rozdziału, zatytułowanego *Produkcja pisaných textov v primárnom vzdelávaní na slovensku v interdisciplinárnych súvislostiach: konfrontácia dvoch svetov*, Martin Klimovič, ekspert zajmujący się narracją, poznawczymi aspektami tworzenia tekstu i dziecięcym twórczym pisaniem, poświęca rozważania procesowi pisania w szkole<sup>17</sup>. W opracowaniu konfrontuje dwa „światy”: jeden jest wywiedziony ze współczesnej lingwistyki i szerzej — interdyscyplinarnej wiedzy na temat tworzenia tekstów, oparty na systematycznej obserwacji i opisie naturalnej, autentycznej komunikacji międzyludzkiej/dziecięcej oraz wiedzy na ten temat; drugi to sfera szkoły transformująca to zagadnienie bez dbałości o podstawowe warunki procesu

<sup>16</sup> Zob. np. M. Wojtak: *Gatunki prasowe*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004; S. Gajda: *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

<sup>17</sup> M. Klimovič: *Produkcja pisaných textov v primárnom vzdelávaní na slovensku v interdisciplinárnych súvislostiach: konfrontácia dvoch svetov*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej...*, s. 152—181.

komunikacji w dyskursie szkolnym. Kontrast „światów” został ukazany na tle kwintesencji wiedzy naukowej o tworzeniu tekstów (autor czerpie ze stylistyki, z tekstologii, psycholingwistyki, teorii komunikacji, pragmatyki, językoznawstwa, psychologii komunikacji i pisania). Przedstawiono analizę dydaktyczną komponentu językowego i stylistycznego zadań oraz instrukcji tworzenia tekstu pisanego (narracyjnego, opisowego, informacyjnego) w podręcznikach języka słowackiego dla klas od drugiej do czwartej szkoły podstawowej. Część analityczna tekstu zwieńczona jest zestawieniem warunków tworzenia przekazów opisowych i informacyjnych, a także tezą nawiązującą do kognitywno-komunikacyjnej koncepcji rozwijania kompetencji tekstotwórczej uczniów. Pierwsza teza autora (do tworzonej koncepcji) brzmi: „Pisanie to sposób komunikacji. Celem produkcji/twórczości pisemnej jest wyrażenie myśli, skierowanie jej do odbiorcy”<sup>18</sup>. Zastanawiam się, czy biorąc pod uwagę kognitywno-komunikacyjne uczenie się/kształcenia języka pierwszego, nie rozszerzyć tej formuły do twierdzenia: Pisanie w procesie komunikacji to komunikat zwrotny uruchamiany w sprzężeniu zwrotnym przez komunikat inspirujący nadawcy nauczyciela (autora zadania w podręczniku)<sup>19</sup>. Wypowiedź pisemna ucznia byłaby wtedy traktowana jako komunikat, który pojawia się w charakterze odpowiedzi — jako ogniwo w całym łańcuchu komunikatów (kolejnym będzie odpowiedź nauczyciela w postaci recenzji pracy). Podczas komunikacji pisanej w dyskursie edukacyjnym należałoby także pamiętać, że sytuacja komunikacyjna piszącego ucznia (jak wynika z moich badań) jest skomplikowana, gdyż jego komunikaty w postaci tekstu mają dwóch adresatów: wewnętrznego (zawartego w komunikacie uruchamiającym wypowiedź) oraz zewnętrznego — nauczyciela. Niezależnie bowiem od stopnia naturalizacji sytuacji nadawania, sygnalizowanej uczniowi, ma on świadomość istnienia rzeczywistego odbiorcy tekstu i swój tekst kształtuje również ze względu na niego.

Recenzenckie rozważania w żaden sposób nie umniejszają wartości opracowania Martina Klimoviča, są jedynie dowodem, że tekst uruchamia wiele dodatkowych wątków badawczych, które zasługują w przyszłości na opracowanie. Zastosowanie w nauce J1 proponowanych przez autora trzech zasad poznawczo-komunikacyjnego podejścia do nauczania pisania może się przyczynić do wzorowego budowania kompetencji tekstotwórczej uczniów.

Udane „domknięcie” prezentowanej koncepcji funkcjonalnego uczenia języka ojczystego stanowi rozdział autorstwa Małgorzaty Frąckiewicz pod

<sup>18</sup> Ibidem, s. 164, tłum. — B.S.N.

<sup>19</sup> Por. D. Bula, B. Niesporek-Szamburska: *Kontakt językowy nauczyciel — uczeń (na podstawie recenzji)*. W: *Kłopotliwy problem — badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*. Red. H. Kosętko, Z. Uryga. Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 153—166; D. Bula, B. Niesporek-Szamburska: *Próba dialogu nauczyciela z uczniem na przykładzie recenzji prac uczniowskich oraz opisów osiągnięć dzieci*. W: *Język w przestrzeni edukacyjnej*. Red. R. Mrózek. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 123—128.

tytułem *Walory poznawcze nazw własnych w systemowym i okazjonalnym nauczaniu języka polskiego*<sup>20</sup>. Autorka wskazuje bowiem na upotrzebienie wiedzy językowej (tu: onomastycznej, ale podobne funkcje może pełnić na przykład wiedza historycznojęzykowa) „przy okazji”, gdy kontekst sytuacyjny (rzeczywisty i literacki) sam uruchamia możliwości atrakcyjnego poznawczo i praktycznie kształcenia językowego. Onomastyka ma wiele walorów, niejako prowokuje do sięgania w głąb lingwistycznej domeny, a to umożliwi wypełnianie luki w świadomości językowej — takiej budowanej co dnia, otwieranej przez miejsce i czas, w każdym aspekcie. Autorce udało się wszystkie te walory w sposób profesjonalny pokazać. Liczne propozycje dydaktyczne umieszczone na końcu rozdziału stanowią dodatkowy, aplikacyjny wymiar tekstu.

## Podsumowanie

Jak wynika z uwag odnoszących się do publikacji jako całości oraz poszczególnych jej części, monografia *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji* stanowi unikalny wkład w budującą się dydaktykę porównawczą J1 i poszerza niewielki jeszcze dorobek lingwodydaktyki porównawczej. Wzbogaca także stan badań wyznaczonych przez temat rozważań, którym stało się w prezentowanym tomie nauczanie funkcjonalne języka ojczystego widziane w ujęciu komunikacyjnym. Wymowa całości „podświetla z bazy” dokumenty oświatowe i prezentowane w podręcznikach treści, kieruje czytelnika ku ich wnikliwemu czytaniu i porównywaniu, pozwala również w sposób wyważony podchodzić do działań edukacyjnych. Opracowanie umożliwia także poznanie wzorców i możliwości współczesnego warsztatu badawczego językoznawcy dydaktyka, prezentuje konkretne rozwiązania dydaktyczne i wzbogaca wiedzę nauczyciela języka ojczystego oraz adepta zawodu na temat nowoczesnego, holistycznego i skutecznego nauczania języka z pełną dbałością o ucznia.

Uważna analiza zawartości tej wielojęzycznej monografii — wysoka jakość wszystkich prezentowanych w tomie rozdziałów, zarówno przedstawionych analiz, jak i wniosków oraz propozycji dydaktycznych profilujących rozumienie i wykorzystanie w praktyce funkcjonalnego podejścia do nauczania/uczenia się J1 — języka ojczystego (*materškého/materinského*) — pozwala uznać tę publikację za potrzebną w szerokim, międzynarodowym odbiorze,

<sup>20</sup> M. Frąckiewicz: *Walory poznawcze nazw własnych w systemowym i okazjonalnym nauczaniu języka polskiego*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej...*, s. 182—209.

nie tylko akademickim. A podobieństwo języków słowiańskich i wzajemne ich rozumienie w grupie Słowian stwarza szansę na zaistnienie publikacji wśród językoznawców i dydaktyków w regionie Europy Środkowej.

## Bibliografia


- Awramiuk E., Vlčková-Mejvaldova J., Liptáková E.: *Konwencje opisu wymowy w podręcznikach szkolnych do nauczania języka polskiego, czeskiego i słowackiego*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. S. Štěpáník, E. Awramiuk. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2020, s. 81—109.
- Bula D., Niesporek-Szamburska B.: *Kontakt językowy nauczyciel — uczeń (na podstawie recenzji)*. W: *Kłopotliwy problem — badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*. Red. H. Kosętka, Z. Uryga. Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 153—166.
- Bula D., Niesporek-Szamburska B.: *Próba dialogu nauczyciela z uczniem na przykładzie recenzji prac uczniowskich oraz opisów osiągnięć dzieci*. W: *Język w przestrzeni edukacyjnej*. Red. R. Mrózek. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 123—128.
- Frąckiewicz M.: *Walory poznawcze nazw własnych w systemowym i okazjonalnym nauczaniu języka polskiego w Polsce, Czechach i na Słowacji*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. S. Štěpáník, E. Awramiuk. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2020, s. 182—209.
- Gajda S.: *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Hoffmannová J.: *Stylistika a ... Současná situace stylistiky*. Trizonia, Praha 1997.
- Holanová R., Štěpáník S.: *Stylistika a didaktika: nové výzvy pro výuku mateřského jazyka*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. S. Štěpáník, E. Awramiuk. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2020, s. 110—151.
- Kasperski E.: *U podstaw komparatystyki*. W: *Komparatystyka dla humanistów*. Red. M. Dąbrowski. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 17—86.
- Klimovič M.: *Produkcia písaných textov v primárnom vzdelávaní na slovensku v interdisciplinárnych súvislostiach: konfrontácia dvoch svetov*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. S. Štěpáník, E. Awramiuk. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2020, s. 152—181.
- Liptáková E., Gogová E.: *Pedocentrická orientácia vyučovania materinského jazyka*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. S. Štěpáník, E. Awramiuk. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2020, s. 53—80.
- Martinet A.: *Podstawy lingwistyki funkcjonalnej*. [Wybór i przekł. L. Zawadowski]. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
- Nocoń J.: *Lingwoeddydaktyka na progu XXI wieku. Koncepcje — konteksty — dylematy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2018.
- Pieniążek M.: *Język ojczysty jako „software”. Polityka językowa i technologia*. „LIK: czasopis za literaturę i kulturę” 2017, vol. 3, no. 4, s. 153—164. [https://doi.org/10.18485/ai\\_lik.2017.3.4.6](https://doi.org/10.18485/ai_lik.2017.3.4.6).
- Szymańska M.: *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.

- Szymańska M.: *Na drodze do funkcjonalnego uczenia o języku na lekcjach języka ojczystego*. W: *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. E. Awramiuk, S. Štěpáník. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2020, s. 19—52.
- Teaching of national languages in the V4 countries*. Eds. M. Pieniążek, S. Štěpáník. Univerzita Karlova — Pedagogická fakulta, Praha 2016. Pobrano z: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1265/V4%20monograph%20elversion-20170216-123413389.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [7.09.2021].
- Vztah jazyka a komunikace w cesko-slovensko-polske didakticke reflexi*. Ed. S. Štěpáník. Univerzita Karlova — Pedagogická fakulta, Praha 2019.
- Wojtak M.: *Gatunki prasowe*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.
- Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska. Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 1999.





MAGDALENA OCHWAT

 [orcid.org/0000-0002-0178-165X](https://orcid.org/0000-0002-0178-165X)  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## (D)ocenić szkołę?

### Appreciating or evaluating schools?

**Abstract:** In the book which is the subject of this review, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka* [To appreciate the school: Didactic theory and methodological practice] Maria Kwiatkowska-Ratajczak documents plans of lessons carried out in one of Poznań's secondary schools. This research material concerns the experience of students and teachers in studying the history of the ancestors fighting for the regaining of the independence of Wielkopolska, reviving the archive of paintings, of young people's self-reflection on their cultural DNA, creative writing to the authorities, and profiled reading of *The Doll*. The author draws attention to the unjust and common criticism of the school and at the same time describes a model of education which promotes mental independence and an personal vision of the world, of education which engages students in a real dialogue with texts and which can arouse admiration.

**Key words:** education, didactics of literature, school, Polish studies, reading

Choć język polski jest kluczowym przedmiotem w edukacji szkolnej, dydaktyka literatury — mimo przeszło stuletniej historii — jest cały czas niedocenianą subdyscypliną wiedzy polonistycznej. Dokonania naukowe jej przedstawicieli (przez niektórych wprawdzie niezauważane) zaświadcniają również, że prowadzone w obrębie dyscypliny badania nie są „jednostkowymi dociekaniem”. Wystarczy wymienić prace wielu znamienitych dydaktyków akademickich, między innymi: Bożeny Chrzastowskiej, Barbary Myrdzik, Zenona Urygi, Jana Polakowskiego czy Stanisława Bortnowskiego, nestorów uniwersyteckiej metodyki polonistycznej, a także Ewy Jaskółowej, Jerzego Kaniewskiego, Grażyny Tomaszewskiej, Krzysztofa Biedrzyckiego, Anny Pilch, Anny Janus-Sitarz czy Zofii Angieszki Kłakówny; autorzy ci w swoim dorobku przedstawiają oparte na rzetelnych badaniach naukowych koncepcje kształ-



cenia polonistycznego, omówienia metodologii warunkujących proces analizy i interpretacji literatury w przestrzeni szkolnej, a także sposoby kształtowania u uczniów świadomości aksjologicznej, samodzielności i krytycznego myślenia. Ten ostatni komponent dydaktyki polonistycznej, dotyczący formacyjnej roli kształcenia, szczególnie mocno wpisuje się w trzecią misję uniwersytetów, którą jest budowanie społeczeństwa odpowiedzialnego, aktywnego i obywatelskiego<sup>1</sup>. Książka Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*<sup>2</sup>, wydana nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w 2021 roku, przypominała, jak wiele spostrzeżeń mistrzów dydaktyki jest niezwykle trafnych oraz nadal aktualnych mimo zmieniających się czasów i ciągłej transformacji szkoły.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak, na co dzień kierująca Pracownią Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, już we *Wstępie* do swojej książki skupiła uwagę czytelnika na próbie odpowiedzi na pytanie, „czy książka może wyrastać z niezgody”. Publikacja *Docenić szkołę* jest bowiem wynikiem sprzeciwu wobec ostrej krytyki szkoły, płynącej ze strony polityków, urzędników ministerialnych i „reformatorów” polskiej oświaty — krytyki niepopartej faktami, dyskredytującej uczniów i nauczycieli. Powody tej krytyki są różne: jedni podkreślają, że szkoła nie stwarza dobrych warunków do samodzielnego myślenia, inni uznają, że w edukacji większy nacisk powinien zostać położony na wiedzę odtwórczą, bo instytucja ta przekazuje przecież osiągnięcia naszej kultury. Rozbieżne są też oczekiwania wynikające z ideowego sporu o Polskę — odmiennie ustalone są proporcje między treściami narodowymi i patriotycznymi a kosmopolitycznymi czy obywatelskimi. Konflikt ten szczególnie mocno wybrzmiał podczas ostatniej reformy oświaty<sup>3</sup>. Ponadto rozbieżne są postulaty dotyczące samego

<sup>1</sup> Na temat trzeciej misji uniwersytetów zob. pracę zbiorową *Spoleczna odpowiedzialność uczelni* (red. K. Leja. Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją. Wydział Zarządzania i Ekonomii. Politechnika Gdańska, Gdańsk 2008) oraz publikację *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku* (red. J. Woźnicki. Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2013). Por. również *Opis prac nad „Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.” i jego najważniejsze elementy* z 2015 roku, a w nim część pod redakcją Andrzeja Szostka pt. *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*. W: *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* Cz. 1: *Opis prac nad „Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.” i jego najważniejsze elementy* Red. J. Woźnicki. Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2015, s. 19—20.

<sup>2</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2021.

<sup>3</sup> Por. również ustalenia z IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej *Lekcja POLSKI(ego) — praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku*. <http://kongresdydaktyki2019.pl/> [dostęp: 1.06.2021]. Więcej zob. w: A. Waśko: *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*. Wydawnictwo ARCANA, Kraków 2019; K. Biedrzycki, P. Kaszczyszyn, A. Brzyska: *Biedrzycki: Sam Mickiewicz nie robi z nas dobrych Polaków*. Klub Jagielloński. 4.01.2017. <https://klubjagiellonski.pl/2017/01/04/biedrzycki-sam-mickiewicz-nie-zrobi-z-nas-dobrych-polakow/> [dostęp: 30.05.2021].

uprawiania nauk humanistycznych — czy powinny one mieć charakter retrospektywny i historyczny, czy bardziej zorientowany na teraźniejszość i przyszłość. Rozbieżności te, ale przede wszystkim ścieranie się interesów partii politycznych i ich koncepcji edukacji, sprawiają, że coraz trudniej być nauczycielem w polskiej szkole. Dodatkowym źródłem trudności są między innymi: brak zaufania do najważniejszych podmiotów edukacji<sup>4</sup>, mityzowanie obrazów oświaty z przeszłości<sup>5</sup>, gwałtowne i często nieprzemyślane zmiany systemowe oraz coraz większe oczekiwania wobec szkoły w kontekście wyzwań XXI wieku, takich jak cyfrowość, agresja wśród młodzieży.

Dyskredytowanie w ostatnich latach, w tak złożonej i niestabilnej rzeczywistości, nie tylko polonistów, ale w ogóle pedagogów wywołuje głęboki sprzeciw Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak. W recenzowanej monografii przywołuje ona opinie ministra edukacji narodowej w 2007 roku Ryszarda Legutki zawarte w jego książce *Polska szkoła* oraz Andrzeja Waśki<sup>6</sup>, członka Narodowej Rady Rozwoju przy prezydencie Andrzeju Dudzie, współtwórcy ostatnich zmian w oświacie. Warto prześledzić wybrane wypowiedzi Legutki i Waśki, ażeby lepiej zrozumieć stanowczy opór Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak wobec niesprawiedliwych i krzywdzących szkołę osądów.

Ryszard Legutko i Andrzej Waśko obraz szkolnej rzeczywistości oraz akademickiej dydaktyki literatury pokazują jednostronnie i w sposób uproszczony, bywa też, że pomijają istotne fakty. Na przykład Waśko w książce *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)* przemilcza osiągnięcia tej dyscypliny. Ponadto w przeprowadzanej krytyce dotychczasowych polskich reform oświatowych powołuje się na zaledwie kilka tytułów publikacji naukowych i kilka nazwisk badaczy dydaktyki literatury. Czytelnik publikacji Waśki może odnieść mylne wrażenie, że nikt wcześniej nie zastanawiał się nad „edukacyjnym katalogiem czynności polonistycznych”, listą lektur, metodologiami pracy z tekstem na lekcji. Z kolei obraz najważniejszych problemów polonistyki szkolnej autor zbudował na pobieżnym omówieniu dylematów dotyczących kształcenia w zakresie kultury współczesnej (choćby wątpliwości co do literackich i wychowawczych walorów kultury masowej) oraz niesprawiedliwej ocenie

<sup>4</sup> Efektem braku zaufania do podmiotów edukacji jest przeregulowana podstawa programowa do kształcenia języka polskiego na każdym etapie kształcenia.

<sup>5</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Docenić szkołę...*, s. 50. Por. również koncepcję pięciu postulatów dydaktyki regresywnej, czyli dydaktyki odcuczającej. Nauczyciel akademicki powinien odrzucać pasywno-agresywną nostalgę za innym uniwersytem i czasami minionymi, a także lepiej wykształconymi kandydatami, którzy dobrze znali pozycje zaliczane do klasyki literatury polskiej i obcej, ponieważ „współkreując ten mit, definiujemy siebie jako wspólnotę, którą łączy jedynie rozczarowanie, zaś w naszych studentach produkujemy melancholię i frustrację”. K. Koziołek: *Czas lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 144.

<sup>6</sup> A. Waśko: *O edukacji literackiej...*

dorobku badawczego w tym obszarze. Na przykład o Bożenie Chrzęstowskiej, dodajmy: mistrzyni Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak i wielu pokoleń dydaktyków, pisał jako o „likwidatorce historii literatury w szkole”<sup>7</sup>.

Podobne uproszczenia i niepoparte rzetelną analizą opinie znajdujemy w publikacji Legutki. Maria Kwiatkowska-Ratajczak cytuje taki oto fragment z jego szkicu:

Tworzenie wielkiego przemysłu edukacyjnego, mającego rzekomo pomóc nauczycielom i podnieść ich kwalifikacje, jest w istocie mistyfikacją i prowadzi do ubezwłasnowolnienia uczących [...]. Rosnąca armia metodyków, pedagogów, ekspertów oświatowych nie tylko nie przyczyniła się do powstania lepszej szkoły, ale powstrzymała wszelką zmianę na lepsze. Stworzyła gigantyczną strukturę pasożytniczą, która żyje z działań pozorowanych<sup>8</sup>.

Te nieopatrzone jakkolwiek egzemplifikacją słowa, deprecjonujące pracę nauczycieli, odbierające im samodzielność myślenia i działania, wywołały sprzeciw Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak, jej niezgodę na takie postrzeganie pedagogów i szkoły. Badaczka postanowiła pokazać zupełny inny obraz szkoły. Aby jednak nie być gołosłowną, odwołała się do starannie udokumentowanych lekcji języka polskiego — oddała głos uczniom, nauczycielom i dydaktykom. Wypowiedzi nauczycieli, zaprojektowane przez nich lekcje są najlepszym świadectwem ich pasji i zaangażowania, poznawczej ciekawości, samodzielności w poszukiwaniu dydaktycznych rozwiązań, a także wysokich kompetencji oraz braku schematyzmu. Metodyka konkretna<sup>9</sup> połączona z obserwacją szkolnej rzeczywistości<sup>10</sup> — stosowane przez Kwiatkowską-Ratajczak już w jej wcześniejszych badaniach naukowych — pozwoliły uzyskać panoramiczny ogląd rzeczywistości szkolnej. Nie zdobyli się na zarysowanie takiego obrazu ani Legutko, ani Waško, którzy zaprezentowali swoje powierzchowne sądy w sposób kategoriyczny. A przecież dydaktyka bez praktyki nie ma racji bytu, nawet w publikacjach uznanych profesorów.

Większość omawianych przez autorkę *Docenić szkołę* lekcji miała miejsce w jednej z poznańskich szkół średnich: Liceum św. Marii Magdaleny, najstarszej placówce edukacyjnej w mieście. Wywód Kwiatkowskiej-Ratajczak ma charakter nie tylko dokumentacyjny (wypracowania uczniów, czynności

<sup>7</sup> Ibidem, s. 75.

<sup>8</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Docenić szkołę...*, s. 17.

<sup>9</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.

<sup>10</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*. Sorus, Poznań 2013.

metodyczne nauczycieli i efekty kształcenia), lecz także komentujący rzeczywistość społeczną i polityczną. Ten sposób prowadzenia narracji przetykany jest — co zasługuje na szczególną uwagę — cytatami z publikacji polonistycznych powstałych na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat. Wyborem cytatów autorka ujawnia swoją doskonałą znajomość świata dydaktyki polonistycznej. Prezentuje swój ogląd tej dziedziny nie tylko w wymiarze synchronicznym — przywoływane rozstrzygnięcia sytuuje również w perspektywie diachronicznej.

Zaprezentowane materiały dowodzą, że nauczyciele — wbrew opinii Ryszarda Legutki — nie są „ubezwłasnowolnieni”, na pewno nie korzystają tylko z gotowych schematów, bez których są bezradni, nie są też częścią „gigantycznej struktury pasożytniczej, która żyje z działań pozorowanych”. Wręcz przeciwnie — są twórczy, samodzielni, otwarci na to, co nowe, ciekawe, nieschematyczne. Przedstawione w książce Kwiatkowskiej-Ratajczak projekty lekcji nie tylko zachwycają młodzież i „tworzą z nią autentyczny dialog”<sup>11</sup>, ale przede wszystkim zaświadcza o ogromnym potencjale nauczycieli, ich znakomitym warsztacie polonistycznym. Przejdźmy do konkretnego.

## Metodyczna praktyka

Nim krótko przedstawię problematykę poszczególnych rozdziałów publikacji *Docenić szkołę*, chciałabym zwrócić uwagę na jej kompozycję. W książce czytelnik znajdzie — oprócz wstępu i zakończenia — dziewięć tekstów. Jak wynika z noty bibliograficznej, część z nich została już wcześniej opublikowana w innej formie — w omawianej pracy zostały uzupełnione i przededagowane; w książce są włączone do dwóch wyodrębnionych części: *W Polsce i na świecie* oraz *Szkolna wspólnota dydaktyczna*. Celem autorki jest ukazanie „samodzielności i kompetencji humanistycznych młodzieży oraz umiejętności metodycznych nauczycielek i nauczycieli”<sup>12</sup>.

Pierwsza część: *W Polsce i na świecie*, składa się z trzech szkiców poświęconych roli uniwersyteckich mistrzów, ograniczeniu uczniowskiej i nauczycielskiej swobody oraz edukacji w Polsce i poza jej granicami. Autorka w tej części odnosi się do poprzedników, którzy krytykowali nauczanie zgodne z liniowym modelem historycznoliterackim i kształcenie językowe z pominięciem uczenia języka oraz opowiadali się za respektowaniem przez szkołę wyzwań

<sup>11</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Docenić szkołę...*, s. 12.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 15.

współczesności i uczniowskiej podmiotowości<sup>13</sup>; przypomina — za Hansem-Georgiem Gadamerem — że jako badacze budujemy zawsze na czyichś ramionach<sup>14</sup>. Nawiązuje do ustaleń nie tylko metodyków i literaturoznawców, lecz także językoznawców, pedagogów, filozofów, socjologów, historyków, przyrodznawców, dydaktyka bowiem często wyprowadza wnioski z ustaleń powstałych w ramach innych dziedzin wiedzy; przywołuje prace Edwarda Balcerzana, Michała Pawła Markowskiego, Ryszarda Koziołka, Ewy Domańskiej czy Jerzego Vetulaniego.

W rozdziale zatytułowanym *Jeden uczeń, dwie szkoły — refleksje o edukacji w Polsce i poza jej granicami* autorka opisuje różne systemy kształcenia: krajowy i — na przykładzie wybranej placówki — zagraniczny<sup>15</sup>. Uzmysławia, ile jeszcze mamy do zrobienia i jak daleko polskiemu systemowi edukacji po ostatnich zmianach do stanu postulowanego przez wiele środowisk eksperckich. Przykład opisywanej przez badaczkę międzynarodowej szkoły umożliwia prześledzenie urzeczywistniania uczniowskiej podmiotowości, choćby przez wprowadzenie takich przedmiotów, jak „zdolności organizacyjne” czy „rozwój osobisty”, troskę o sferę emocjonalną i społeczną uczniów, zapewnienie im możliwości rozwoju naukowego i etycznego<sup>16</sup>. Polska szkoła jest ukazana w opozycji do tej poza granicami naszego kraju, jako placówka, w której preferuje się wiedzę encyklopedyczną, wymaga od ucznia wiadomości z poetyki i teorii literatury, a zapomina o stwarzaniu warunków do indywidualnego rozwoju, o uczniowskich emocjach, socjalizacji, o rozwijaniu u uczniów twórczego myślenia, umiejętności podejmowania decyzji, stawiania sobie celów<sup>17</sup>. Ponadto w naszym kraju wciąż brakuje debaty na temat funkcji współczesnej szkoły i upartyjnienia<sup>18</sup> ministerstwa edukacji i nauki. Zastanawiam się, czy doczekamy czasów, kiedy będzie ono kierowane przez ekspertów, a treści programowe nie będą rewidowane wraz ze zmianą tak zwanych elit rządzących.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>15</sup> Autorka celowo nie podaje nazw szkół i ich lokalizacji, nie chodzi bowiem o krytykę konkretnej instytucji, ale generalną refleksję nad prawidłowościami edukacyjnymi. W omawianej książce pojawia się tylko informacja, że dwie porównywane szkoły — polska i zagraniczna — usytuowane są w dużych miastach i mają charakter katolicki.

<sup>16</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Docenić szkołę...*, s. 53.

<sup>17</sup> Por. E. Kochanowska: *Po co jest szkoła? Funkcje szkoły z perspektywy kandydatów do zawodu nauczyciela*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2020, z. 21, s. 91. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.5657>.

<sup>18</sup> Celowo używam słowa „upartyjnienia”, a nie „upolitycznienia”. O słuszności upolitycznienia edukacji polonistycznej, która stanowi o odmianie kształcenia obywatelskiego, pisał Krzysztof Koc w monografii *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018.

Sporo miejsca w tym rozdziale poznańska badaczka poświęca emocjom i aksjologii. Dobrze bowiem, by edukacja pogłębiała empatię, pobudzała edukacyjny dialog połączony z krytycyzmem. Powołując się na wygłoszony przez Ewę Domańską na inauguracji roku akademickiego 2017/2018 na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza wykład pod tytułem *Wartości społeczne jako metody*, Kwiatkowska-Ratajczak zwraca uwagę na leżącą u źródeł kształcenia ciekawość. Nudę, podobnie jak Stanisław Bortnowski<sup>19</sup>, uważa za grzech przeciw dydaktyce. Przekonuje, że nauka szkolna powinna być ukierunkowana na ukazywanie związków poznanej wiedzy z doświadczeniami życiowymi uczniów — jak zręcznie ujął to Ryszard Koziółek: trzeba uczniom pokazywać, że „dobrze się myśli (z) literaturą”<sup>20</sup>.

Druga część książki, mająca wymiar praktyczny, zatytułowana *Szkolna wspólnota dydaktyczna*, składa się z sześciu rozdziałów. Dotyczą one doświadczeń w poznawaniu lokalności, ożywiania archiwum dzieł malarskich, auto-refleksji młodych na temat kulturowego DNA kształcącego myślenie obywatelskie i zaangażowanie społeczne, kreatywnego pisania do rządzących czy profilowego czytania *Lalki* i pisania o tej powieści pod roboczym tytułem *Wokulski w Poznaniu*. Przytaczane przez Kwiatkowską-Ratajczak sytuacje edukacyjne stwarzają szanse na — jak pisała Anna Janus-Sitarz — „odzyskiwanie czytelnika dla literatury”<sup>21</sup>.

Opisane w drugiej części recenzowanej książki projekty były w dużej mierze skoncentrowane na budowaniu tożsamości młodych ludzi, miały ich wspomagać w samodzielnych poszukiwaniach. Przyniosły korzyści nie tylko polonistyczne, ale przede wszystkim formacyjne i osobiste. Ciekawy przykład edukacji wspierającej ucznia w poszukiwaniu własnej tożsamości stanowiły te lekcje, które dzięki zastosowaniu założeń pedagogiki miejsca i nowego regionalizmu wprowadziły młodych ludzi w problematykę najbliższego otoczenia<sup>22</sup>. Lekcje nie koncentrowały się jedynie na wzmacnianiu — eksponowa-

<sup>19</sup> Stanisław Bortnowski chciał, by tytuł jego pierwszej książki brzmiał: *Nie bądź nudny, polonisto!*, ale redakcja zmieniła go na: *Na tropach szkolnej polonistyki*. S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Stentor, Warszawa, s. 302; M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Docenić szkołę...*, s. 28.

<sup>20</sup> R. Koziółek: *Dobrze się myśli literaturą*. Wydawnictwo Czarne—Uniwersytet Śląski, Wołowiec—Katowice 2016.

<sup>21</sup> A. Janus-Sitarz: *W poszukiwaniu czytelnika: diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Universitas, Kraków 2016.

<sup>22</sup> Lekcja z odkrywania wielkopolskiej lokalności zainspirowała mnie do namysłu nad śląskością, nad problematycznym dzisiaj dziedzictwem postindustrialnym (węglowym) tego regionu. Wydaje się, że to właśnie poruszanie kwestii środowiskowych — najbardziej palącego tematu łączącego pokolenie starszych i młodszych — pozwoliłoby młodym ludziom poznać lokalnych bohaterów, którzy walczyli o czyste powietrze i godne życie robotników. Przykładem takiego bohatera jest Jolanta Wadowska-Król, która uratowała przed zachorowaniem bądź śmiercią na

nej w dokumentach oświatowych — narodowej tożsamości, ale „odślaniały” kulturę lokalną; realizowane były zgodnie z zasadą Jana Amosa Komeńskiego — przechodzenia od tego, co bliższe, do tego, co dalsze, co bardziej skomplikowane, co trudniejsze<sup>23</sup>. Pierwszy międzydziedzinowy projekt polegał na zaprezentowaniu przez uczniów zaangażowania ich przodków w odzyskiwanie niepodległości Poznania i miast Wielkopolski. Uczniowie byli „wprowadzani” w tematykę najbliższego otoczenia za pośrednictwem interpretacji pojedynczych faktów, mikrohistorii, notatek z przeszłości, fotografii czy wspomnień. Autentyczne i poruszające wypowiedzi młodzieży cytowane przez badaczkę pokazały, jak za sprawą uważnych poszukiwań uczniowie odkrywali lokalne dzieje. Młodzi z dumą, bez patosu i koturnowości pisali o swoich protoplastach, pogłębiali swoją wiedzę, korzystając z tekstów źródłowych, regionalnych publikacji historyków, pism urzędowych.

Aktywizacja młodych ludzi, samodzielne odkrywanie przez nich powiązań ze współczesnością śladów przeszłości, nienarzucanie gotowych rozwiązań czy myślowych formuł [...] rozszerza granice oddziaływania szkoły i przyczynia się do budowania w regionie i kraju społeczeństwa obywatelskiego<sup>24</sup>.

To ważne uzasadnienie teoretyczne edukacji regionalnej, badaczka idzie jednak o krok dalej — pisze, że takie działania dydaktyczne „w efekcie przyczyniają się [również — M.O.] do zrozumienia i szacunku wobec innych kultur”<sup>25</sup>. Ta otwartość na inność jest nam dziś bardzo potrzebna, niezbędna zwłaszcza polskiej szkole.

Kolejny przywołany przez Kwiatkowską-Ratajczak projekt wpisuje się w obszar dydaktyki obrazu. Został zatytułowany *Inspiracje* i miał służyć integracji edukacji literackiej z wiedzą o sztuce. Efektem realizacji tego projektu była wystawa uczniowskich fotografii reinterpreterujących dzieła sztuki europejskiej powstałe od XV do XXI wieku. Młodzież, zainspirowana wielkimi arcydziełami, techniką ich wykonania, podjętym tematem, także biografią malarzy, odtworzyła sceny znane z dzieł malarskich. I tak, jeden z uczniów wcielił się w Albrechta Dürera z *Autoportretu w futrze*, inny w dumającego wieszczka

---

ołowicę setki dzieci z Katowic-Szopienic. Jako pierwsza zdiagnozowała tę chorobę u pacjentów mieszkających w sąsiedztwie Huty Metali Nieżelaznych „Szopienice” (między innymi o odważnych działaniach lekarki traktuje książka Michała Jędryki *Ołowiane dzieci. Zapomniana epidemia*). W tym roku Uniwersytet Śląski w Katowicach uhonorował Jolantę Wadowską-Król najwyższą godnością akademicką — tytułem doktora *honoris causa*.

<sup>23</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Docenić szkołę...*, s. 87.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 89.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 90.

z Walentego Wańkowicza *Portretu Adma Mickiewicza na Judahu skale*, jeszcze inny w Andy'ego Warhola. W efekcie powstały dwadzieścia dwie prace będące uczniowskimi interpretacjami (odczytaniem) bardziej lub mniej znanych obrazów, połączonymi z muzealnym opisem obrazu opatrzonym źródłami bibliograficznymi. Analizowany przez Marię Kwiatkowską-Ratajczak projekt wymagał od uczniów nie tylko kreatywności (ważnej na przykład przy stylizowaniu postaci, projektowaniu scenografii), lecz także zdobycia rzetelnej wiedzy o malarzach, epoce, w której tworzyli, technice wykonania dzieła, roli światła, tła etc. To jednak nie wszystko. Zadanie to miało swoją kontynuację w kolejnym roku nauczania — w czasie pandemii — i polegało na wskazaniu związków inscenizowanych obrazów z utworami literackimi. Dla jasności przywołam przykład: uczeń stylizujący się na Vincenta van Gogha z *Autoportretu z zabandażowanym uchem i fajką* porównał tę pracę malarza z mową noblowską Olgi Tokarczuk; zamiłowanie flamandzkiego malarza do autoportretowania zestawiał z wypowiedzią z *Czulego narratora* na temat narracji pierwszoosobowych. Powrót do projektu w czasie izolacji społecznej nauczyciel uzasadnił potrzebą przywołania w okresie bardzo dla uczniów trudnym pozytywnych emocji z czasów wspólnego wykonywania zadania.

Przykładem przełamania dydaktycznych stereotypów i schematów są również opracowane przez poznańskich polonistów propozycje zadań do niełatwego dla uczniów pozytywistycznego tekstu *Lalki*. Pozwalają one na odkrywanie literackich arcydzieł tak, by — jak pisała Wiesława Wantuch — „nie zgubić po drodze ucznia”<sup>26</sup>. Przywołane przez Kwiatkowską-Ratajczak twórcze zadania, a wśród nich na przykład takie: „z dowolnego, wybranego przez siebie miejsca fabuły *Lalki* wyprowadzić w sposób logiczny *obrazek*, który mógłby funkcjonować jako odnaleziony fragment tekstu Prusa. Roboczy tytuł opowiadania — *Wokulski w Poznaniu*”, czy: „logiczne poukładanie zestawu słów, pojęć i fragmentów, tak aby powstał rozbudowany plan wypowiedzi”<sup>27</sup>, potwierdzają, że nauczycielom polonistom zależy przede wszystkim na aktywizacji uczniów, rozwijaniu ich samodzielności, niekonwencjonalnego myślenia — wszak młodzi ludzie musieli indywidualnie zmierzyć się z lekturą i nie mogli pójść „na skróty”.

<sup>26</sup> W. Wantuch: *Projektowanie cyklu lekcji*. W: *Innowacje i metody*. T. 1: *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 418.

<sup>27</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Docenić szkołę...*, s. 156—157.



## Docenić szkołę!

Przywołane przez Marię Kwiatkowską-Ratajczak projekty lekcji bezpośrednio odnoszą się do podtytułu jej książki *Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, są jego dobrą egzemplifikacją. Korelacja dwóch płaszczyzn: teorii i praktyki, urzeczywistnia się bowiem w myśleniu młodych (z) kulturą i literaturą, w tak istotnym rozpoznawaniu własnych pasji, zainteresowań oraz niespiesznym nabywaniu wiedzy i umiejętności. Jest też znakomitym przykładem edukacji poszukującej, twórczej, aktywnej, angażującej uczniów, zachęcającej ich do wielostronnej pracy<sup>28</sup>; dowodem to, co napisała jedna z uczennic: „[takie — M.O.] lekcje [...] zapamiętamy, bo ich nie »przerobiliśmy«, ale przeżywaliliśmy<sup>29</sup>”. Czy istnieje lepsze (d)ocenie pracy polonisty niż przytoczona wypowiedź?

## Bibliografia

- Biedrzycki K., Kaszczyszyn P., Brzyska A.: *Biedrzycki: Sam Mickiewicz nie zrobi z nas dobrych Polaków*. Klub Jagielloński. 4.01.2017. <https://klubjagiellonski.pl/2017/01/04/biedrzycki-sam-mickiewicz-nie-zrobi-z-nas-dobrych-polakow/> [dostęp: 30.05.2021].
- Bortnowski S.: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Stentor, Warszawa 2005.
- Denek K.: *W stronę szkoły jutra*. „Neodidagmata” 2004/2005, nr 27/28, s. 3—13.
- Janus-Sitarz A.: *W poszukiwaniu czytelnika: diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Universitas, Kraków 2016.
- Koc K.: *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018.
- Kochanowska E.: *Po co jest szkoła? Funkcje szkoły z perspektywy kandydatów do zawodu nauczyciela*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2020, z. 21, s. 79—94. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.5657>.
- Koziołek K.: *Czas lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Koziołek R.: *Dobrze się myśli literaturą*. Wydawnictwo Czarne—Uniwersytet Śląski, Wołowiec—Katowice 2016.
- Kwiatkowska-Ratajczak M.: *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2021.
- Kwiatkowska-Ratajczak M.: *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
- Kwiatkowska-Ratajczak M.: *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*. Sorus, Poznań 2013.

<sup>28</sup> Por. K. Denek: *W stronę szkoły jutra*. „Neodidagmata” 2004/2005, nr 27/28, s. 5.


<sup>29</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Docenić szkołę...*, s. 179.

- Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku.* Red. J. Woźnicki. Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2013.
- Spoleczna odpowiedzialność uczelni.* Red. K. Leja. Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją. Wydział Zarządzania i Ekonomii. Politechnika Gdańska, Gdańsk 2008.
- Szostek A.: *Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku.* W: *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Cz. 1: Opis prac nad „Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.” i jego najważniejsze elementy.* Red. J. Woźnicki. Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2015, s. 19—20.
- Wantuch W.: *Projektowanie cyklu lekcji.* W: *Innowacje i metody. T. 1: W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego.* Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 417—434.
- Waśko A.: *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów).* Wydawnictwo ARCANA, Kraków 2019.





MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA

 [orcid.org/0000-0002-2481-6683](https://orcid.org/0000-0002-2481-6683)  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

## Nie tylko po lekcjach...

### Not just after school...

**Abstract:** The primary objective of the review is to present and discuss the monograph titled *Po lekcjach* [After school] by Małgorzata Wójcik-Dudek. In her work, the author collects and updates a set of previously published articles, in some of the cases broadening their scope. The examination of the texts in question reveals the multitude of topics and problems underlying their analysis. A context-embedded approach to reading and dialogue-based text comprehension prove crucial for providing a new perspective on the texts discussed by Wójcik-Dudek in *Po lekcjach*, which, in effect, develops the field of Polish education.

**Key words:** Polish education, interpretation, context-embedded approach to reading, dialogue-based text comprehension

Monografia *Po lekcjach*<sup>1</sup> autorstwa Małgorzaty Wójcik-Dudek jest cenną próbą przybliżenia szerszemu gronu odbiorców zagadnień, którymi badaczka zajmuje się lat. Zebrane tutaj rozproszone wcześniej artykuły zostały poddane aktualizacji i znaczącym modyfikacjom. Teksty znakomicie odpowiadają na sformułowane swego czasu przez Pawła Próchniaka zadania i rolę nauczyciela języka polskiego. Próchniak pisał:

polonista uczy scalać i rozumieć świat [...], uczy też, jak nie zamykać oczu na złożoność świata, na jego nieskończoną zmienność. [...] na lekcjach prowadzonych przez polonistę świat skurczony do granic metafory traci lub zyskuje sens [...]. W systemie szkolnym — w jego obecnym kształcie — lekcja polskiego jest niewralgicznym miejscem procesu

---

<sup>1</sup> M. Wójcik-Dudek: *Po lekcjach*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.

edukacyjnego [...], gdyż na lekcji prowadzonej przez polonistę integruje się cała wiedza szkolna, jak i pozaszkolna<sup>2</sup>.

Tom rozpoczyna się niestandardowym szkicem wstępnym. Zamiast tradycyjnego omówienia zawartości książki otrzymujemy, zgodnie zresztą z tytułem tej części, *Kaganek ciemności. Zamiast wstępu*, błyskotliwy esej o konieczności nowych odczytań starych tekstów, o edukacji braku, kształceniu i wychowaniu pojmowanych jako **niekończący się projekt**, dodajmy, że znakomicie oddający poszukiwania autorki, jej przemyślenia czynione na marginesie lektury różnych książek, rozważań, problemów i koncepcji czy wnikliwe spojrzenie na miejsca. W tym wstępnym tekście znajdujemy interesujące odczytanie *Akademii Pana Kleksa*, skoncentrowane wokół tytułowej postaci, żywiołu ognia, „wybrakowania” uczniów Pana Kleksa, jego niestandardowych metod pracy, koncepcji nauczyciela-mistrza. Wójcik-Dudek zdaje się rozumieć rolę mistrza podobnie jak Paulo Coelho, który pisał, że „mistrz nie jest kimś, kto czegoś uczy; mistrz to ktoś, kto zachęca ucznia do dołożenia wszelkich starań, aby odkrył to, o czym już wie”<sup>3</sup>; dodajmy jeszcze, że mistrz inspirował podopiecznego do odkrycia także tego, czego nie wie, swojego „własnego osobistego braku”, co nie jest ani ułomnością, ani wadą, a początkiem fascynującej podróży intelektualnej, aksjologicznej, tożsamościowej.

Artykuł kolejny, zatytułowany *Szkoły szczęśliwe*, wpisuje się w nurt współczesnych dyskusji o nowoczesnej edukacji, rozumianej jako zaproszenie jednostki do rozwoju, a nie formowanie jej według z góry określonego wzorca, jakim są niewątpliwie wymagania z podstawy programowej, egzaminy i inne ograniczenia. Uwagi autorki o szkole szczęśliwej formułowane w nawiązaniu do koncepcji Janusza Korczaka oraz „nowego/innego” odczytania *Akademii Pana Kleksa* i *Wielkiej księgi Pippi* są zgodne z założeniami tak zwanej dydaktyki umożliwiania<sup>4</sup> rozwoju ucznia i nauczyciela, opartej na pytaniach, prawie do własnego zdania, na poszukiwaniu sensu i znaczenia aktywności edukacyjnych, kwestionowaniu zastanej wiedzy, możliwości popełniania błędów, akceptacji własnych niedoskonałości, równowadze pomiędzy tradycją

<sup>2</sup> P. Próchniak: *Komu potrzebny polonista*. Tygodnik Powszechny. 1.06.2009. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/komu-potrzebny-polonista-134296> [dostęp: 5.08.2021].

<sup>3</sup> P. Coelho: *Czarownica z Portobello*. Tłum. M. Lipszyc. Drzewo Babel, Warszawa 2007, s. 75.

<sup>4</sup> Określenie Horsta Sieberta będące w opozycji do tak zwanej dydaktyki pouczania, polegającej przede wszystkim na przekazywaniu uczniom gotowej wiedzy. „Jednostka dorosła zdominowana przez dydaktykę pouczania nie będzie zdolna do uczenia się, lecz jedynie do bycia pouczaną [...], dlatego Siebert proponuje dydaktykę umożliwiania, która wykracza poza czystą dydaktykę, czyli technologię nauczania [...], dowartościowanie emocjonalnej strony uczenia się”. A. Murzyn: *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 20.

a nowoczesnością, odwołującej się do wartości i emocji. Blisko tym rozważaniom także do idei budzącej się szkoły, projektu/eksperymentu pedagogicznego zainicjowanego w 2007 roku w Berlinie przez Margret Rasfeld, Stephana Breidenbacha oraz Geralda Hüthera<sup>5</sup>.

Bohaterką kolejnego szkicu, pod tytułem *Filifionka, czyli ukochać swój los*, jest niepozorna gospodyni domowa Filifionka, jedna z postaci kultowej serii Tove Jansson o Muminkach. Wójcik-Dudek zaprasza czytelnika do spojrzenia na tę mieszkankę Doliny Muminków z nieco innej niż zwykle perspektywy — kluczem do zrozumienia postaci ma być jej postawa wobec nieuchronnej katastrofy, wobec własnej samotności, wreszcie wobec piekła nierozumienia siebie samej. Trafnie odnajduje w działaniach bohaterki echa poglądów Nietzschego, Kierkegaarda i Jaspersa. Obserwując jej zmagania z „losem”, po raz kolejny uzmysławiamy sobie, iż sedno ludzkiego bytu tkwi w zmianie, akceptacji tego, co nieuchronne, na co nie mamy wpływu. „Poczucie bezpieczeństwa oparte jest na utracie, która paradoksalnie wzmocniła bohaterkę. Utraciwszy wszystko, poczuła się wreszcie wolna”<sup>6</sup>.

Zaskoczeniem dla czytelnika może być tekst kolejny, noszący tytuł *Antyceremonie w literaturze dla dzieci*. Autorka przenosi w nim zagadnienie zwrotu etycznego ze znanych nam obszarów literatury i kultury w świat kulinarny. Przywołane utwory — *Wielka księga Pippi* oraz wybrane wiersze ze zbioru *Niesmacznik* Natalii Usenki są doskonałą egzemplifikacją przyjętych założeń wstępnych — z doświadczenia kulinarnego wyrasta refleksja nad wolnością, możliwościami dokonywania wyborów czy budowaniem własnej tożsamości.

Pippi upomina się [...] o przeistoczenie się z biernego uczestnika posiłku w twórcę, który tak jak ona nie tylko bierze do ręki ciasto naleśnikowe, nadając mu wymyśloną przez siebie formę, ale przede wszystkim uważnie przygląda się kulturowym wzorcom społecznych ceremonii i aby zrozumieć, w czym uczestniczy, błaznując, poddaje je dekonstrukcji. Jej aktywność praktykowana w przestrzeni uświęconego tradycją jedzenia nie może oburzać, stawką jest wszak wolność<sup>7</sup>.

Ciekawą, pogłębioną interpretację zapomnianej już minipowieści Marii Terlikowskiej *Drzewo do samego nieba* przynosi szkic pod tytułem *Paidia i paideia. Zabawa i etyka w „Drzewie do samego nieba” Marii Terlikowskiej*. Wnikliwa analiza pojęcia „zabawa” umożliwiła wyjście poza uproszczone,

<sup>5</sup> Zob. M. Rasfeld, S. Breidenbach: *Budząca się szkoła*. Przeł. E. Skowrońska. Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.

<sup>6</sup> M. Wójcik-Dudek: *Po lekcjach...*, s. 35.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 41.

choć poniekąd słuszne, odczytanie utworu pisarki w kategoriach ekologicznego protestu. Propozycja Wójcik-Dudek jest o tyle cenna, że wpisuje omawiany tekst w obszar utworów inicjacyjnych.

Biorąc pod uwagę liczbę materiałów metodycznych zamieszczanych w Internecie, można przypuszczać, że *Drzewo do samego nieba* okazało się tekstem nadal aktualnym i chętnie czytany przez dzieci, a jeszcze chętniej wybierany przez nauczycieli. Niestety, większość, jeśli nie wszystkie, z propozycji metodycznych podkreśla tylko jeden z aspektów opowieści — protest mieszkańców przeciwko wycięciu jedyne drzewa rosnącego na ich podwórku<sup>8</sup>.

Tekst powinien zainteresować nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej<sup>9</sup>, na kanwie ustaleń autorki można bowiem zbudować atrakcyjne i wartościowe, ale przede wszystkim nieszablonowe zajęcia dla dzieci.

Literackim obrazom imigracji w literaturze dla młodego czytelnika poświęcony jest artykuł „*Homo migrans*” i *edukacja empatii*. Szczegółowe rozważania analityczne poprzedzone są bardzo interesującym wprowadzeniem, w którym badaczka udowadnia swoją znakomitą orientację w literaturze przedmiotu, umiejętność przywoływania właściwych kontekstów, celnie włącza do prowadzonych rozważań narracje o Zagładzie. Wójcik-Dudek poddaje analizie „przypadki” związane z imigracją rozumianą jako uchodźstwo oraz z imigracją zarobkową. Należy pochwalić wybór tekstów będących egzemplifikacją postawionych tez, który otwiera pole do szerszych refleksji na temat współczesnego uchodźstwa. Z całą pewnością w polskiej szkole są potrzebne lekcje empatii, ponieważ wszyscy jesteśmy migrantami. W pełni zgadzam się ze stanowiskiem autorki, iż „szkoła jest przestrzenią, w której może i powinna być poruszana problematyka emigracyjna i uchodźcza, choćby dlatego, żeby wyposażyć młodych ludzi w narzędzia sprzyjające krytycznemu czytaniu najprostszych komunikatów”<sup>10</sup>.

*Horror i troska w antropocenie* to tekst podejmujący niezwykle aktualną problematykę. Jeszcze przed wybuchem pandemii COVID-19 szczególnie głośno było o młodej aktywistce ze Szwecji, Grecie Thunberg, która protestowała przeciwko działaniom ludzi wywołującym zmiany klimatyczne. Przed wyborami do szwedzkiego parlamentu dziewczynka przestała chodzić do szkoły w ramach sprzeciwu wobec nieskutecznej polityki ekologicznej władz. Istotne jest to, iż „lęk przed zmianami klimatycznymi pojawił się u Greta Thunberg po obejrzeniu w szkole filmu edukacyjnego o Wielkiej Pacyficznej Plamie

<sup>8</sup> Ibidem, s. 54.

<sup>9</sup> Książka ta jest na liście lektur zalecanych na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

<sup>10</sup> M. Wójcik-Dudek: *Po lekcjach...*, s. 67.

Śmieci. Miała wtedy osiem lat, popadła w depresję, przestała jeść i chodzić do szkoły<sup>11</sup>. W swoim wystąpieniu z 23 września 2019 roku podczas Szczytu Klimatycznego ONZ Thunberg powiedziała: „Nie powinno mnie tu być. Powinnam być w szkole po drugiej stronie oceanu. A jednak przychodzicie do nas, młodych ludzi, po nadzieję. Jak śmiecie? Ukradliście moje marzenia, moje dzieciństwo swoimi pustymi słowami”<sup>12</sup>. W kontekście słów młodej aktywistki propozycja Wójcik-Dudek (analiza książki Daniela Chmielewskiego *Miasto Złotej*<sup>13</sup>) nabiera dodatkowego znaczenia. Wydaje się, iż nauczyciele i uczniowie powinni poznać betonowy świat Złotej, pójść jej śladem, by tak jak ona pod wpływem Sylvy, podjąć refleksję nad światem, nad tym, co można uczynić, by stał się on „bezpieczniejszy”. Na szczególną uwagę zasługuje metodologiczne obudowanie prowadzonej analizy: autorka sięga do kluczowych dla rozważanej materii tekstów, przytacza różne stanowiska i trafnie, a przede wszystkim twórczo wykorzystuje je w swoich rozważaniach.

W kolejnym szkicu omawianej publikacji, zatytułowanym *Wawel — plac zabaw*, jej autorka bierze na warsztat zapomnianą już nieco książkę Antoniny Domańskiej *Paziowie króla Zygmunta*, by pokazać, że Wawel może kojarzyć się jako miejsce zabaw. Oczywiście nie zabawy są centralnym punktem rozważań, stanowią jednak istotny punkt odniesienia. Przeprowadzana analiza osadzona jest w starannie i trafnie dobranej literaturze przedmiotu. Odczytana na nowo powieść staje się „nowatorską lekcją historii dla młodego odbiorcy”, zwłaszcza w zderzeniu z adaptacją filmową, serialem telewizyjnym z roku 1989, w którym, jak pisze Wójcik-Dudek, nastąpiło „przekształcenie powieści historyczno-przygodowej w film przygodowy”<sup>14</sup>.

Od dawna wiadomo, iż literatura ma moc zmieniania świata, ludzi, trzeba ją tylko czytać. Tekst *Szkola Czarownic* jest skuteczną zachętą do przeczytania niezwyklej książki Anny Piwkowskiej *Franciszka*. Zaproponowana interpretacja powieści lokuje ją wokół poszukiwań odpowiedzi na pytanie, które zadaje sobie każdy z nas: kim jestem? Tytułowa bohaterka odbywa metaforyczną podróż w poszukiwaniu siebie i nie tylko. Autorka *Po lekcjach* trafnie odnajduje we *Franciszce* co najmniej kilka postaci — dziewczyna „wpisuje się w archetyp Dzikiej Kobiety, outsiderki, czarownicy, odmieńca, Innej [...],

<sup>11</sup> D. Zyśk: *Klimat dla Greta Thunberg*. Press. 27.09.2019. <https://www.press.pl/tresc/58659,klimat-dla-greta-thunberg> [dostęp: 5.08.2021].

<sup>12</sup> „Jak śmiecie?”. *Greta Thunberg o „kradzieży marzeń i dzieciństwa”*. Wystąpienie Greta Thunberg podczas szczytu klimatycznego ONZ. TVN24. 24.09.2019. <https://tvn24.pl/swiat/greta-thunberg-ukradliscie-moje-marzenia-i-dziecinstwo-szczyt-klimatyczny-onz-w-nowym-jorku-ra971888-2284796> [dostęp: 5.08.2021].

<sup>13</sup> D. Chmielewski: *Miasto Złotej*. Zilustrowała M. Rucińska. Wydawnictwo Tadam, Warszawa 2018.

<sup>14</sup> M. Wójcik-Dudek: *Po lekcjach...*, s. 112.



w jakimś stopniu przypomina Kopciuszka”<sup>15</sup>. Szczególnie interesujące są ustalenia badaczki dotyczące roli języka w budowaniu obrazu siebie przez bohaterkę, albowiem to „właśnie dzięki językowi, a konkretniej — dzięki poezji, rozpocznie konstrukcję własnej tożsamości”<sup>16</sup>. Warto podkreślić za Wójcik-Dudek fundamentalną rolę czytania w rozwoju młodego człowieka:

czytanie działa i ma zdolność przekształcania świadomości czytelniczki, a więc może być uznane za performatyw. A to z kolei znaczy, że czytanie literatury może mieć konkretne przełożenie na otaczającą nas rzeczywistość. Zmiana świata rozpoczyna się przecież od zmiany naszej świadomości<sup>17</sup>.

Od wielu lat autorka recenzowanej pozycji zajmuje się problematyką Holocaustu i jego literackich „wyobrażeń/wyrażeń”. Artykuły *Doświadczenie ziemi* oraz *Płynna postpamięć* udowadniają, iż ma twórcze podejście do tej problematyki i porusza się w niej z wielką swobodą i ze znanstwem. Znakomite wykorzystanie nowoczesnej metodologii, propozycje nowych odczytań znanych tekstów, interpretacje tych mało znanych, wnikliwa i bardzo etyczna lektura to wyróżniki tych szkiców. Imponuje również niezwykle bogactwo trafnych przywołań, skojarzeń, ustaleń innych badaczy. W pierwszym artykule odmienne sposoby zastosowania toposu ziemi w narracjach o Zagładzie adresowanych do dzieci zaprezentowano na przykładzie *Kotki Brygidy* Joanny Rudniańskiej oraz *Bezsensowności Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali, a także *Arki czasu, czyli Wielkiej ucieczki Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego. Tematem drugiego artykułu jest żywioł wody w kontekście narracji „zagładowych”, ponadto nieznanie szerzej wspomnienia Rutki Laskier, zwanej polską Anną Frank, oraz jej rówieśniczki, przyjaciółki z Koedukacyjnego Gimnazjum Fürstenbergów w Będzinie, Linki Gold. Obie bohaterki relacjonują to samo wydarzenie — spis żydowskiej ludności. Linka czyni to z pozycji dorosłej kobiety, po sześćdziesięciu czterech latach od zdarzenia; Rutka przywołuje ten obraz z perspektywy dziecka, niemal na „bieżąco”. „Każda z relacji jednak inaczej wyraża niemożność opisanego tego, co się stało”<sup>18</sup>. Niezwykle interesująco w prezentowanym szkicu jest przedstawiony „status wody, jaki przyjmuje ten żywioł w przytoczonej opowieści o Zagładzie [...], która jest istotnym elementem scenografii całego wstrząsającego widowiska”<sup>19</sup>. Ciekawe dopełnienie prowadzonych analiz stanowi namysł nad motywem Wisły i symboliki mostu w narracjach o Zagładzie; przywołane i błyskotliwie zin-

<sup>15</sup> Ibidem, s. 117—118.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 124.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 129—130.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 146.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 147.

terpretowane zostały te motywy w utworach: Andrzeja Marka Grabowskiego *Wojna na Pięknym Brzegu*, Joanny Rudniańskiej *Kotka Brygidy* oraz Marcina Szczygielskiego *Arka czasu, czyli Wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*.

O Januszu Korczaku powstało już wiele publikacji, wciąż bowiem nie słabnie zainteresowanie Starym Doktorem, a jego pedagogiczne idee nie tracą na aktualności. Studium *Dać dziecku całe powietrze...* jest o tyle cenne, że proponuje spojrzenie na spuściznę Korczaka z perspektywy zaskakującej — palestyńskiego pejzażu. Przywołanie na początku artykułu wspomnienia z pobytu Korczaka w kibucu Ein Harod służy uwypukleniu roli licznych doświadczeń pedagoga na drodze do powstania ostatecznego kształtu jego koncepcji. Autorka zbudowała swój wywód o myśli pedagogicznej Doktora wokół metafory kamieni i gwiazd, co pozwoliło oddać przyjęty przez Korczaka wertykalny układ życia wpisanego w ramy nieba i ziemi. W tekście najmocniej, i słusznie, wybrzmiały refleksje Korczaka dotyczące wolności dziecka, o której pedagog tak wiele pisał, a przede wszystkim o którą zabiegał w działaniach.

Folga-Januszewska w raporcie *Muzea w Polsce 1989—2008* zwraca uwagę, iż współczesne muzealnictwo przechodzi gwałtowne przemiany, których przejawem jest między innymi

zastosowanie nowych technologii informatycznych (cyfryzacja wizualizacji) — wymuszane chęcią dopasowania muzeów do oczekiwań młodszej społeczności, przyzwyczajonej do korzystania z informacji multimedialnej, oraz nowymi kodami i metodami wizualizacji<sup>20</sup>.

Ryszard Kluszczyński podkreśla zaś, że

terytorium, które muzeum musi dzisiaj reprezentować, jest bardzo rozległe i wewnętrznie złożone. Muzeum przestaje być magazynem wytworów artystycznych (muzealiów) przechowywanych z myślą o przyszłości. Staje się ono raczej przestrzenią różnorodnych procesów, przestrzenią warsztatów i eksperymentów<sup>21</sup>.

Przedstawiona w artykule Małgorzaty Wójcik-Dudek pod tytułem *U króla Korczaka* koncepcja ścieżki muzealnej adresowanej do najmłodszych zrealizowana w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN jest potwierdzeniem tej nowej roli / nowego kształtu muzeum we współczesnej rzeczywistości. Wydaje

<sup>20</sup> D. Folga-Januszewska: *Muzea w Polsce 1989—2008. Stan, zachodzące zmiany i kierunki rozwoju muzeów w Europie oraz rekomendacje dla muzeów polskich*. Warszawa, grudzień 2008. Pobrano z: <https://www.nck.pl/badania/raporty/muzea-w-polsce-1989-2008#> [13.09.2021], s. 28.

<sup>21</sup> R.W. Kluszczyński: *Nowe media w przestrzeniach muzeum*. W: *Muzeum sztuki: od Luwru do Bilbao*. Red. M. Popczyk. Muzeum Śląskie w Katowicach, Katowice 2006, s. 59—67.

się, iż zbyt mało osób — rodziców, nauczycieli — ma wiedzę na temat tego miejsca edukacji rodzinnej. Artykuł z pewnością tę lukę wypełni, jest bowiem swoistą „reklamą” tej niezwykle przestrzeni.

Pamięć jest przedmiotem nie tylko bogatej refleksji naukowej, stała się też niezwykle popularnym/nośnym motywem najnowszej literatury; przywołam w tym miejscu choćby esej/powieść Marii Stiepanowej *Pamięci pamięci*<sup>22</sup> czy *Dom z dwiema wieżami* Macieja Zaremby-Bielawskiego<sup>23</sup>, a także *Rzeczy, których nie wyrzuciłem* Marcina Wichy<sup>24</sup> oraz *Kontener* Marka Bieńczyka<sup>25</sup>. Pamięć jest jednym z warunków budowania naszej tożsamości. Małgorzata Wójcik-Dudek traktuje pamięć jako kategorię, widzi w niej naturalny klucz do przywrócenia szkole *Reduty Ordona* i uwolnienia „wieszczą od zarzutu zakłamywania historii”<sup>26</sup>. W tekście *Ulubieńcy pamięci umierają młodo* autorka proponuje nowe/inne odczytanie dzieła wieszczą; swoje rozważania obudowuje trafnie dobraną literaturą przedmiotu. Po raz kolejny udowadnia swoje odczytanie i twórcze podejście do tematu. Przeprowadzony wywód pokazuje, po pierwsze, niezbywalne miejsce *Reduty Ordona* w rezerwuarze zbiorowej pamięci kulturowej, po drugie, możliwości „komunikacyjne/dialogiczne” tego tekstu — za celne trzeba uznać zestawienie *Reduty...* z fragmentem dramatu *Śmierć porucznika* Sławomira Mrożka. W pełni popieram wyrażony w publikacji postulat „wietrzenia” pamięci i przepracowywania historii na zupełnie nowych zasadach.

Podczas lektury kolejnego artykułu książki, zatytułowanego *Światłoczułość „Sklepów cynamonowych”*, czytelnik może odbyć interpretacyjną podróż w „głąb” *Sklepów cynamonowych* Brunona Schulza i celowo wybranych kontekstów. Jest to podróż niezwykła, ponieważ tradycyjne czytanie kontekstowe rozumiane jako „kontynuacje i nawiązania” zostaje poszerzone o tak zwane komentarze. Wybrane przez autorkę teksty: opowieść *Bruno. Chłopiec, który nauczył się latać* Nadii Terranovy oraz wiersz Tadeusza Różewicza *W świetle lamp filujących*, stanowią zaskakujący komentarz do opowiadań Schulza. Oba „komentarze” są obudowane trafnie przywołaną literaturą przedmiotu. Szczególnie należy docenić twórcze wykorzystanie przez Wójcik-Dudek studium Władysława Panasę<sup>27</sup> oraz pracy Jana Gondowicza<sup>28</sup>; ustalenia tego drugiego

<sup>22</sup> M. Stiepanowa: *Pamięci pamięci*. Tłum. A. Sowińska. Prószyński i S-ka, Warszawa 2020.

<sup>23</sup> M. Zaremby-Bielawski: *Dom z dwiema wieżami*. Tłum. M. Kalinowski. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2018.

<sup>24</sup> M. Wicha: *Rzeczy, których nie wyrzuciłem*. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2017.

<sup>25</sup> M. Bieńczyk: *Kontener*. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2018.

<sup>26</sup> M. Wójcik-Dudek: *Po lekcjach...*, s. 198.

<sup>27</sup> W. Panas: *Księga blasku. Traktat o kabale w prozie Brunona Schulza*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997.

<sup>28</sup> J. Gondowicz: *Trans-Autentyk. Nie-czyste formy Brunona Schulza*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2014.

badacza doprowadziły autorkę do dostrzeżenia w twórczości Schulza „światło-czułego” punktu i do pogłębionego odczytania za „pomocą Różewicza” *Sklepowów cynamonowych*.

W tekście *Pochwała prowizorki* badaczka zapisuje zaskakujący sąd, iż „Bliżej lekcji polskiego do rozjeżdżonej buldożerem działki niż elegancji mitycznej narracji”<sup>29</sup>. Trudno się z tym twierdzeniem nie zgodzić — sformułowanie zapożyczone od Barańczaka znakomicie oddaje sens „dobrej” lekcji literatury, podczas której powinny się ścierać pomysły, poglądy, interpretacyjne „błuznierstwa”, ciągle poszukiwanie sensu, a czasem bezsensu. Tylko taka lekcja ma szansę otworzyć ucznia na piękno poezji/prozy/dramatu, dać mu przestrzeń dla własnych sądów/opinii/pytań. Autorka proponuje zestawienie utworów Leśmiana i Barańczaka, spotkanie niespodziewane, ale owocne. Wnikliwa lektura wierszy tych poetów, umocowana w dobrze zastosowanej metodologii i trafnie przywołanej literaturze, skutkuje niezwykle ciekawymi wnioskami.

W pełni zgadzam się z głównym postulatem dydaktycznym następnego szkicu, zatytułowanego *Edukacyjne wartości (dez)orientacji*, aby lekcje polskiego były warsztatami ze sztuki zdobywania przekonań, ale co ważniejsze, również z ich tracenia. Jak zauważa Janusz Morbitzer, „wymogiem współczesności jest, by (szkoła) stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na tworzeniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie, tworzenie oraz przetwarzanie wiedzy”<sup>30</sup>. Propozycja niespiesznej, wnikliwej lektury utworów Andrzeja Stasiuka i Olgi Tokarczuk w szkole średniej mieści się również w takiej koncepcji lekcji literatury. W zaproponowanej przez Wójcik-Dudek interpretacji tekstu Stasiuka szczególną uwagę zwraca odwołanie do koncepcji miejsca/przestrzeni, geopoetyki. Jak pisze Ewa Rybicka:

najbardziej jętrzącym obecnie problemem są tyleż miejsca pamięci, co **miejsca z owej pamięci wydrążone**. Umchlagplatz, kamienica Arnsztajnów w Lublinie, puste miejsce po przeniesionej do skansenu cerkwi, bezimienne groby w Beskidzie Niskim, ulice i domy Sopotu jako „wydmuszki pamięci” są w gruncie rzeczy śladem amnezji w pamięci zbiorowej. [...] doświadczenie miejsca wydrążonego z pamięci może stać się początkiem nowego projektu pisarskiego, w którym sama literatura staje się swego rodzaju „żywym archiwum”, „miejscem pamięci”, przeznaczonym do transmisji zapomnianej przeszłości<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> M. Wójcik-Dudek: *Po lekcjach...*, s. 235.

<sup>30</sup> J. Morbitzer: *Szkola w epoce płynnej rzeczywistości*. Edunews. 18.11.2012. <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkola-w-epoce-plynnej-nowoczesnosci-2> [dostęp: 5.08.2021].

<sup>31</sup> E. Rybicka: *Miejsce, pamięć, literatura (w perspektywie geopoetyki)*. „Teksty Drugie” 2008, nr 1—2, s. 25—29.

Jakże te słowa współgrają z przywołaną w recenzowanej publikacji refleksją z artykułu Jerzego Borowczyka i Krzysztofa Skibskiego<sup>32</sup>. Tekst Tokarczuk kapitalnie „współpracuje” z opowiadaniem Stasiuka, umożliwiając autorce wyeksponowanie postawionych tez.

*Imiona lektury* to bezcenny artykuł dla nie tylko szkolnej dydaktyki, zawiera propozycję włączenia antropomastyki do interpretacji kanonicznych utworów literackich. Autorka skupia się na lekturze, której przyświeca poszukiwanie sensu, pytanie o imię Innego, troska o detal i uważność. Przedstawione pomysły odczytań *Akademii Pana Kleksa* i *Antygony* są nowatorskie, obudowane bogatą teorią. Stwarzają okazję do „ćwiczenia najistotniejszej chyba dyspozycji człowieka: umiejętności porzucania utartych dróg, a tym samym gotowości do bycia na rozdrożu”<sup>33</sup>. Mogą stanowić znakomity materiał do pracy nie tylko z uczniami, lecz także ze studentami polonistyki.

Zamieszczony w tomie tekst *Nie dla udomowienia szkoły* wywołał z rezerwuaru mojej pamięci dwie znaczące wypowiedzi o współczesnej edukacji. Pierwsza to wypowiedź Berniego Neville’a, który uważa, że

uczymy się bardzo mało, gdy podaje się nam odpowiedzi na pytania, których nie zadaliśmy. Wydaje mi się, że uczenie ma swój początek w doświadczeniach ucznia, a nie w doświadczeniach nauczyciela. Wiele z tego, czego się uczymy, przyswajane jest przez nas na drodze pewnego rodzaju absorpcji lub po prostu brane z doświadczenia, bez potrzeby poddawania się nauczaniu. Tylko w szkole nie czyni się użytku z tych naturalnych sposobów uczenia się. W szkole mówimy dzieciom (albo dorosłym) o rzeczach, które uznajemy za ważne, i oczekujemy, by zapamiętały to, cośmy im powiedzieli<sup>34</sup>.

Druga wypowiedź to Gordona Drydena i Jeannette Vos apel do uczniów: „Pytaj! Jest to najważniejsze pięcioliterowe słowo w słowniku człowieka, który chce się czegoś nauczyć”<sup>35</sup>. Wybrane przez autorkę teksty będące egzemplifikacją prowadzonego błyskotliwego wywodu o tożsamości, podmiotowości, zamieszkiwaniu i przepiwniczeniu oraz sposób „odczytania” tych tekstów znakomicie wpisują się w poetykę szkoły pytań, a nie gotowych odpowiedzi.

---

<sup>32</sup> Zob. J. Borowczyk, K. Skibski: *Puste miejsca w przestrzeni, puste miejsca w języku. Wokół „Miejsca” Andrzeja Stasiuka i dwóch opowiadań Zygmunta Haupta*. W: *Polskie czytanie Wschodu. Kultura — autobiografia — edukacja*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, B. Przymuszała. Wydawnictwo PSP, Poznań 2018, s. 173—190.

<sup>33</sup> M. Wójcik-Dudek: *Po lekcjach...*, s. 270.

<sup>34</sup> B. Neville: *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Przeł. M. Kościelniak. Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 30.

<sup>35</sup> G. Dryden, J. Vos: *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. Józwiak. Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 153.

Dzięki takim lekturom umożliwiamy uczniom, ale i sobie ogląd z zewnątrz, zyskujemy świadectwo tego, jak widzą nas inni, przestrzeń do rozmowy.

W moim przekonaniu *Po lekcjach* to ważny głos na temat sposobów „czytania” znanych i mniej znanych lektur, nie tylko szkolnych. Głos cenny, bo nie narzucający gotowych rozwiązań, a pokazujący możliwości, rozpoczynający rozmowę, proponujący różne ścieżki interpretacji, prowokujący do stawiania pytań i formułowania odważnych, nieszablonowych interpretacji, zachęcający polonistę do bycia mistrzem, który

nigdy nie mówi uczniowi, co powinien robić. Mistrz i uczeń są jedynie towarzyszami podróży. Dzielą ze sobą to samo niemiłe uczucie „wyobcowania”, które towarzyszy nieustannym zmianom percepcji i poszerzaniu horyzontów. Na ich drodze pojawiają się przeszkody — drzwi, które się zamykają, rzeki, których w istocie nie należy przekraczać, lecz płynąć z ich nurtem. Różnica między mistrzem i uczniem jest tylko jedna: pierwszy boi się odrobinę mniej niż drugi. Prawdziwy mistrz inspiruje ucznia do zburzenia porządku własnego świata, chociaż uczeń lęka się rzeczy, które odkrył, a jeszcze bardziej lęka się tego, co czai się za następnym zakretem<sup>36</sup>.

Zgadzam się z Małgorzatą Wójcik-Dudek, że

Czytanie ma wiele wspólnego z triadą opisaną przez Monikę Jaworską-Witkowską i Lecha Majewskiego. Na jego mocy dokonują się Przeżycie — Przebudzenie — Przemiana, które stanowią przecież niezbywalny warunek edukacji. Jej idealna realizacja zakładałaby, że kształcenie podobnie jak czytanie stanie się „wydarzeniem”, a więc czymś, co ma potencjał przekształcania i przemiany. Niebagatelną rolę w tak rozumianej edukacji odgrywa oczywiście nauczyciel, którego zadaniem jest prowokowanie edukacyjnych „dotknięć” zmuszających uczniów do nieprzyzwyczajania się, porzucania ledwie zdobytej pewności i orientacji na naprawdę istotne kwestie o egzystencjalnej randze<sup>37</sup>.

Recenzowana książka ukazuje możliwe drogi do osiągnięcia przez polonistę właśnie takich kompetencji. Powinna stać się lekturą obowiązkową nie tylko czynnych nauczycieli języka polskiego, lecz także przyszłych adeptów tego zawodu.

<sup>36</sup> P. Coelho: *Czarownica z Portobello...*, s. 193.

<sup>37</sup> M. Wójcik-Dudek: *Po lekcjach...*, s. 129—130.

## Bibliografia

- Bieńczyk M.: *Kontener*. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2018.
- Borowczyk J., Skibski K.: *Puste miejsca w przestrzeni, puste miejsca w języku. Wokół „Miejsca” Andrzeja Stasiuka i dwóch opowiadań Zygmunta Haupta*. W: *Polskie czytanie Wschodu. Kultura — autobiografia — edukacja*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, B. Przymuszała. Wydawnictwo PSP, Poznań 2018, s. 173—190.
- Coelho P.: *Czarownica z Portobello*. Tłum. M. Lipszyc. Drzewo Babel, Warszawa 2007.
- Dryden G., Vos J.: *Revolucja w uczeniu*. Przeł. B. Józwiak. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Folga-Januszewska D.: *Muzea w Polsce 1989—2008. Stan, zachodzące zmiany i kierunki rozwoju muzeów w Europie oraz rekomendacje dla muzeów polskich*. Warszawa, grudzień 2008. Pobrano z: <https://www.nck.pl/badania/raporty/muzea-w-polsce-1989-2008#> [13.09.2021].
- Gondowicz J.: *Trans-Autentyk. Nie-czyste formy Brunona Schulza*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2014.
- „Jak śmiecie?”. *Greta Thunberg o „kradzieży marzeń i dzieciństwa”*. Wystąpienie Greta Thunberg podczas szczytu klimatycznego ONZ. TVN24. 24.09.2019. <https://tvn24.pl/swiat/greta-thunberg-ukradliscie-moje-marzenia-i-dziecinstwo-szczyt-klimatyczny-onz-w-nowym-jorku-ra971888-2284796> [dostęp: 5.08.2021].
- Kluszczyński R.W.: *Nowe media w przestrzeniach muzeum*. W: *Muzeum sztuki: od Luwru do Bilbao*. Red. M. Popczyk. Muzeum Śląskie w Katowicach, Katowice 2006, s. 59—67.
- Morbitzer J.: *Szkola w epoce płynnej rzeczywistości*. Edunews. 18.11.2012. <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkola-w-epoce-plynnej-nowoczesnosci-2> [dostęp: 5.08.2021].
- Murzyn A.: *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Neville B.: *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Przeł. M. Kościelniak. Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Panas W.: *Księga blasku. Traktat o kabale w prozie Brunona Schulza*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997.
- Próchniak P.: *Komu potrzebny polonista*. Tygodnik Powszechny. 1.06.2009. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/komu-potrzebny-polonista-134296> [dostęp: 5.08.2021].
- Rasfeld M., Breidenbach S.: *Budząca się szkoła*. Przeł. E. Skowrońska. Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Rybicka E.: *Miejsce, pamięć, literatura (w perspektywie geopoetyki)*. „Teksty Drugie” 2008, nr 1—2, s. 19—32.
- Stiepanowa M.: *Pamięci pamięci*. Tłum. A. Sowińska. Prószyński i S-ka, Warszawa 2020.
- Wicha M.: *Rzeczy, których nie wyrzuciłem*. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2017.
- Wójcik-Dudek M.: *Po lekcjach*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.
- Zaremba-Bielawski M.: *Dom z dwiema wieżami*. Tłum. M. Kalinowski. Wydawnictwo Karakter, Kraków 2018.
- Zyśk D.: *Klimat dla Greta Thunberg*. Press. 27.09.2019. <https://www.press.pl/tresc/58659,klimat-dla-greta-thunberg> [dostęp: 5.08.2021].



## Noty o Autorach

Kordian BAKUŁA — dr hab., pracownik Uniwersytetu Wrocławskiego. Zajmuje się dydaktyką języka polskiego i literatury, teorią tekstu, retoryką, ortografią, zastosowaniami teorii chaosu do dydaktyki, języka, literatury, czego wyrazem trzy tomy z serii *Efekt motyla* (2006, 2012, 2017, wszystkie przy współpracy z D. Heck); autor dwóch książek, w tym *Mówione ≈ pisane: komunikacja, język, tekst* (2008); redaktor naczelny „Kształcenia Językowego”; współautor, wraz z M. Cichoń-Siudzińską, *Słownika ortograficznego z objaśnieniami polskiej pisowni i rysunkami* (2000).

Kontakt: kordian.bakula@uwr.edu.pl

Marta CHYB-WINNICKA — dr, asystentka w Katedrze Języka Polskiego w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Lingwo- i glotto-dydaktyczka, nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej, zainteresowana lingwodydaktyką, szczególnie doskonaleniem i diagnozą umiejętności słuchania w języku polskim jako ojczystym. Autorka rozprawy doktorskiej pt. *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym — diagnoza i profilaktyka*.

Kontakt: marta.chyb@uni.opole.pl

Ivana DOBROTOVÁ — dr hab., językoznawczyni, slawistka; kierownik Sekcji Filologii Polskiej Katedry Slawistyki Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Pałackiego w Ołomuńcu. Zajmuje się współczesnym językiem polskim, językiem mediów, krytyczną analizą dyskursu oraz gramatyką konfrontatywną języków słowiańskich. Od 1997 roku jest tłumaczem przysięgłym języka polskiego i czeskiego. Autorka wielu prac naukowych, w tym współautorka następujących monografii: *Pragmalingvistické a sociopragmatické pohledy na vybrané komunikáty (nejenom) mediálního diskurzu* (2018; współautorzy



J. Svobodová, P. Bačuvčíková, S. Válková), *The power of speech. A critical reading of media and political texts* (2020, współautorzy J. Svobodová, O. Bláha). Kontakt: i.dobrotova@centrum.cz

Ladislav JANOVEC — dr, zatrudniony w Katedrze Języka i Literatury Czeskiej Wydziału Nauk Przyrodniczych, Humanistycznych i Pedagogicznych Politechniki w Libercu (Czechy). Absolwent studiów magisterskich z języka czeskiego i rosyjskiego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze (1999), na którym obronił rozprawę doktorską na temat znaku językowego i semiotyki, a do 2019 roku wykłada i prowadzi seminaria głównie ze współczesnego języka czeskiego. W latach 2000—2005 pracownik Instytutu Języka Czeskiego Akademii Nauk Republiki Czeskiej, Zakładu Leksykografii i Terminologii. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół współczesnego języka czeskiego ze szczególnym uwzględnieniem leksykologii, słowotwórstwa, językoznawstwa kognitywnego i dyskursywnego.

Kontakt: ladis.janovec@seznam.cz

Ewa JASKÓŁOWA — prof. dr hab., pracownik Instytutu Literaturoznawstwa Wydziału Humanistycznego na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach; zainteresowania badawcze: zagadnienia historyczno- i teoretycznoliterackie, szkolna dydaktyka i glottodydaktyka. Przedmiotem jej badań jest literatura XX wieku, zwłaszcza poezja, w dialogu z tradycją romantyczną i antyczną. W swoich książkach pokazuje możliwości zastosowania różnych metodologii literaturoznawczych jako podstawy nauczania literatury. Autorka publikacji pokazujących poezję XX wieku (na przykład: *Poetyckie podróże Stanisława Balińskiego*, 1988; *Od poezji kosmosu do poezji czasu. Studium o twórczości Stanisława Ciesielczuka*, 1997; „*Kto to jest*”. *Motyw żony Lota w polskiej poezji XX wieku, czyli rozbijanie stereotypu*, 2006), a także książek i artykułów omawiających problemy nauczania poezji w szkole oraz ponad stu artykułów o twórczości poetów XX wieku, współautorka serii podręczników dla szkoły ponadgimnazjalnej (*Świat do przeczytania*, wyd. Stentor), organizatorka wielu konferencji podejmujących refleksję nad współczesnymi metodologiami literaturoznawczymi i ich przekładem na szkolną dydaktykę (plonem tych konferencji są publikacje *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, 2013; *Fundamenty czy fundamentalizmy? Antyk grecko-rzymski i Biblia w szkole*, 2015).

Kontakt: ewa.jaskola@us.edu.pl

Elżbieta KOZIOŁKIEWICZ — mgr, literaturoznawczyni, lektorka języka polskiego jako obcego i tłumaczka. Pracuje w Université Grenoble Alpes i Szkole Polskiej w Grenoble. Zajmuje się polską i angielską literaturą późnego XVIII i XIX wieku, recepcją i współczesną reinterpretacją dawnych dzieł oraz narratologią.

Kontakt: elzbieta\_kozioalkiewicz@op.pl

Aleksandra LANGE — lic. (Uniwersytet Śląski w Katowicach), studentka pierwszego roku studiów magisterskich na kierunku filologia polska na Uniwersytecie Śląskim. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół tematyki zmian klimatycznych i ekologii. Efekty badań naukowych stara się przenosić do praktyki szkolnej, pokazuje, w jaki sposób dzięki literaturze można rozmawiać z uczniami o współczesnych problemach globalnych.

Kontakt: olkalance98@gmail.com

Małgorzata LATOCH-ZIELIŃSKA — dr hab., prof. UMCS, pracownik Katedry Edukacji Polonistycznej w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Autorka ponad dziewięćdziesięciu publikacji w tomach zbiorowych i czasopismach z dziedziny dydaktyki języka polskiego i edukacji kulturalnej, ewaluacji i diagnostyki szkolnych osiągnięć uczniów, e-learningu, wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Współautorka — z B. Myrdzik i I. Morawską — monografii: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Szkice i studia z edukacji polonistycznej. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności* (2016) oraz *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (2016). Redaktorka monografii *Animacja działań kulturalnych. Wyzwanie współczesności* (2010) (w serii: Nowoczesna Edukacja Kulturalna), współredaktorka ośmiu monografii, w tym pięciu z serii: Nowoczesność i Tradycja w Edukacji Polonistycznej.

Kontakt: malgorzata.latoch-zielinska@mail.umcs.pl

Jagna MALEJKA — dr, językoznawczyni. Obecnie zatrudniona na Shanghai International Studies University. W Chinach i Japonii przepracowała łącznie czternaście lat. Autorka i współautorka artykułów na temat chińskiej grzeczności językowej i form adresatywnych, autostereotypu Chińczyków oraz nauczania języka polskiego i kultury polskiej w Azji. Współredaktorka wielu publikacji, między innymi roczników „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów — Chiny, Korea, Japonia” (materiały pokonferencyjne), *Obrazkowego słownika języka chińskiego* (2010), *Współczesnego języka chińskiego* (podręcznik, zeszyt ćwiczeń, książka do znaków) (2010).

Kontakt: jagnamalejka@gmail.com

Maciej MICHALSKI — dr hab., prof. UG, pracownik Zakładu Teorii Literatury i Krytyki Artystycznej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Zajmuje się związkami literatury i filozofii, metodologią badań literackich oraz polską prozą XX wieku. Opublikował monografie: *Dyskurs, apokryf, parabola. Strategie filozofowania w prozie współczesnej* (2003) oraz *Filozof jako pisarz. Kołakowski — Skarga — Tischner* (2010), artykuły w książkach zbiorowych

oraz periodykach, między innymi w „Pamiętniku Literackim”, „Tekstach Dru-gich”, „Ruchu Literackim”, „Pograniczach”.

Kontakt: maciej.michalski@ug.edu.pl

Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA — prof. dr hab., językoznawczyni i dydaktyk, zatrudniona w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Dyrektorka Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ, pełnomocniczka rektora UŚ ds. kształcenia nauczycieli, ekspert MNiSW ds. nauczania języka polskiego w świecie (2017—2018). Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci i młodzieży, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, nauczanie języka polskiego, także języka polskiego jako obcego, nauczanie polonijne, dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane publikacje: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (2019, współautorka), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza — stan — perspektywy* (2018, współautorka), *Stereotyp „czarownicy” i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (2013, autorka), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (2012, redaktorka naukowa), podręcznik dla dzieci do nauczania języka polskiego jako obcego *Bawimy się w polski 1* (2009 i nast., współautorka), *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (2004, autorka), *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)* (1990, autorka).

Kontakt: bernadeta.niesporek-szamburska@us.edu.pl

Magdalena OCHWAT — dr, zatrudniona w Instytucie Literaturoznawstwa oraz Interdyscyplinarnym Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania naukowe: edukacja polonistyczna, wykorzystanie w kształceniu reportaży literackich oraz społeczna odpowiedzialność lektur szkolnych; także tematyka związana z wyzwaniem XXI wieku: globalnymi kryzysami, migracjami, zmianami klimatycznymi i wielokulturowością. Redaktor naczelna czasopisma „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” i koordynator programu dla nauczycieli Uniwersytet Polonistów w ramach projektu POWER. Autorka artykułów: *Katastrofa klimatyczna non-fiction* (2020), *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego — rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne* (2020), *Poza więź z kości słoniowej: społecznie odpowiedzialne uniwersytety wartości* (współautor W. Banyś; w: *Odpowiedzialność, zaangażowanie i bezstronność uniwersytetu*, 2019), *Reportaż w świecie szkoły* (w: *Literatura polska w świecie. T. 7: Reportaż w świecie, światowość reportażu* 2019), *O uchodźcach z Grecji (i nie tylko) na lekcji we współczesnej szkole — Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji Dionisiosa Sturis* (2018).

Kontakt: magdalena.ochwat@us.edu.pl

Katarzyna SKOCZEK — mgr, nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej, absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (studia magisterskie) oraz dziennikarstwa i komunikacji społecznej na Uniwersytecie Jagiellońskim (licencjat). Zainteresowania naukowe: edukacja polonistyczna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, studia nad niepełnosprawnością, polska literatura współczesna po 1989 roku. Pracuje nad fabułą książki z motywem niepełnosprawności.

Kontakt: katarzyna.skoczek29@gmail.com

Tadeusz SŁAWEK — prof. dr hab., poeta, tłumacz, eseista, literaturoznawca, profesor nauk humanistycznych. Był rektor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Członek Polskiej Akademii Umiejętności. Jeden z najwybitniejszych reprezentantów współczesnej myśli humanistycznej w Polsce. Opublikował między innymi: *U-bywać. Człowiek, świat, przyjaźń w twórczości Williama Blake'a* (2001), *Antygone w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych* (2002), *Żaglowiec, czyli Przeciw swojskości* (2006), *Ujmować. Henry David Thoreau i wspólnota świata* (2009), *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie* (2020), *Umysł rozstrojony. Próby o trylogii książkowej Jerzego Żuławskiego* (2020). Wraz z kontrabasistą Bogdanem Mizerskim jest autorem oraz wykonawcą esejów na głos i kontrabas.

Kontakt: tadeusz.slawek@us.edu.pl

Stanislav ŠTĚPÁNÍK — dr hab., docent w Katedrze Języka Czeskiego i Literatury Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu (Czechy). Specjalizuje się w dydaktyce języka czeskiego jako ojczystego oraz w dydaktyce porównawczej. Wspiera kontakty i dyskurs zachodniosłowiańskiej dydaktyki (współredaktor monografii *Teaching of national languages in the V4 countries*, 2016; współautor monografii *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polském didaktickém kontextu*, 2019; współredaktor monografii *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*, 2020), autor monografii *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací* (2020) oraz główny autor najnowszej dydaktyki języka czeskiego *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy* (2020), w której przedstawiono nowatorską koncepcję nauczania języka czeskiego, określaną jako „komunikacní nauka o českém jazyku”. Jest członkiem międzynarodowego stowarzyszenia ARLE — International Association for Research in L1 Education oraz SIG EduLing — Special Interest Group for Educational Linguistics w ramach ARLE.

Kontakt: st.stepanik@seznam.cz

Anetta Bogusława STRAWIŃSKA — dr, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu w Białymstoku, zatrudniona na Wydziale Filologicznym w Katedrze Historii Języka Polskiego. Zainteresowania badawcze: język Internetu,

autopromocja i autoprezentacja w języku i kulturze, globalizacja oraz glokalizacja i ich wpływ na zachowania językowe współczesnych Polaków, polszczyzna kresowa, profesjolekty, moda w języku i kulturze. Autorka kilkudziesięciu artykułów oraz monografii *Aleksander Walicki i Aleksander Łętowski o stanie polszczyzny północnokresowej. Ortografia — fonetyka — zagadnienia gramatyczne* (2018), a także redaktorka (wraz z A. Kisielewską i M. Kostaszuk-Romanowską) monografii *Glamour — magia czy mistyfikacja? Dawny urok w nowym wymiarze* (2016) oraz „*Ojczysta święta mowo!... Wiąże nas twoje słowo*”. *Polszczyzna w perspektywie diachronicznej* (2020).

Kontakt: a.strawinska@uwb.edu.pl

Lucie STREJČKOVÁ — mgr, absolwentka Uniwersytetu Karola w Pradze. Ukończyła studia magisterskie z języka czeskiego i nauk społecznych, pracuje jako nauczycielka w szkole podstawowej w Pradze. Jest doktorantką w Katedrze Języka Czeskiego Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Karola, gdzie prowadzi seminaria, głównie z zakresu dydaktyki i retoryki. Zainteresowania naukowe: dydaktyka języka czeskiego dla szkół podstawowych, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki słowotwórstwa.

Kontakt: luckastrejkova@centrum.cz

Anna TABISZ — dr hab., lingwodydaktyczka, językoznawczyni. Adiunkt w Katedrze Języka Polskiego w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania naukowe: dyskurs edukacyjny, lingwodydaktyka, lingwistyka tekstu, pragmalingwistyka oraz psycholingwistyka; w szczególności komunikacja dydaktyczna, kształcenie językowe w szkole, sprawność mówienia ucznia. Autorka *Kompetencji tekstotwórczych uczniów na przykładzie rozprawki* oraz licznych artykułów naukowych. Redaktorka i współredaktorka tomów z serii Język a Edukacja.

Kontakt: atabisz@uni.opole.pl



Redaktorzy Lubomir HAMPL (język czeski), Magdalena PACHE (język polski)  
Projektant okładki i strony tytułowej Stanisław KLUSKA  
Przygotowanie okładki do druku Paulina DUBIEL  
Korektor Adriana SZAFORZ  
Łamanie Grażyna SZEWCZYK

**ISSN 2353-9577**

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej  
z identyfikatorem ISSN 0208-5011

Publikacja na licencji Creative Commons  
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe  
(CC BY-SA 4.0)



Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@us.edu.pl](mailto:wydawnictwo@us.edu.pl)

Ark. druk. 17,0. Ark. wyd. 19,0.

Egzemplarz bezpłatny  
ISSN 2353-9577  
9 772353 957102 15

Więcej o książce

