

Tom 32 (2023)

**Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO**



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO

Tom 32

Edukacyjne światobrazy szkoły i uniwersytetu
Dydaktyka języka polskiego jako zobowiązanie

Redaktorzy tomu
Anna Guzy i Stanislav Štěpánik

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Magdalena Ochwat
Zastępczyni redaktor naczelnej: Bernadeta Niesporek-Szamburska
Sekretarz: Maria Waclawek
Redaktor statystyczny: Justyna Hanna Budzik

Członkowie redakcji

Ewa Jaskółowa (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Marian Kisiel (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Lidija Rezončnik (Univerza v Ljubljani – Uniwersytet w Lublanie)
Aldona Skudrzyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Helena Synowiec (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Małgorzata Wójcik-Dudek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Martina Wyszynska Johansson (Högskolan Väst, Sverige – University West w Szwecji)

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)

Spis treści

Wstęp (Anna Guzy, Stanislav Štěpáník)

EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA

Małgorzata LATOCH-ZIELIŃSKA: Polski system kształcenia nauczycieli – historia i współczesność

Małgorzata GAJAK-TOCZEK: Nauczyciel z misją. Kilka refleksji wokół filmu *Klasa pana Tourette'a* w reżyserii Petera Wenera

Ewa JASKÓŁOWA: Rozmowy o wierszach Wisławy Szymborskiej w kontekście nowej humanistyki

Justyna Hanna BUDZIK, Magdalena OCHWAT, Piotr SKUBAŁA: Edukacja na rzecz klimatu przez fotografię i słowo. Przypadek „Gazety Strajkowej” #3

Martin LIZOŇ: Ekologia kultury a ekologia przyrody v románe Andreja Bitova *Puškinov dom*

Luďmila LIPTÁKOVÁ: Predstavy detí mladšieho školského veku o procesoch čítania

EDUKACJA JĘZYKOWA

Elżbieta AWRAMIUK: Konceptualizacja relacji między mową i pismem w zapiskach małych dzieci

Magdalena TRYSIŃSKA: Umiejętność tworzenia definicji przez uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej (na przykładzie pojęcia „superbohater”)

Paweł SPOREK: Swobodne wypowiedzi uczniowskie jako droga do rozwijania kompetencji językowych uczniów

Helena BALCEREK: „Czynnik ludzki” w ocenianiu i recenzowaniu tekstów uczniów z ASD

Anna SERETNY: Metoda skorelowana w dydaktyce polszczyzny edukacyjnej

Anna MIKULSKA: Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Kilka słów o odmianie edukacyjnej polszczyzny w szkole

Magdalena ZAKRZEWSKA-VERDUGO: Standardy prostej polszczyzny w glottodydaktyce. Poziom biegłości językowej B1

Katarzyna GRYNCEWICZ, Paulina PAWLIK: *Ojczyzna* Marka Grechuty jako asumpt do rozmowy o wybranych polskich kulturach i wartościach narodowych na lekcjach języka polskiego

VARIA

Anna JANUS-SITARZ, Maria KWIATKOWSKA-RATAJCZAK, Grażyna B. TOMASZEWSKA, Magdalena TRYSIŃSKA, Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA, Krzysztof BIEDRZYCKI: Polonistyczne studia nauczycielskie z przyszłością

Table of Contents

Introduction (*Anna Guzy, Stanislav Štěpáník*)

LITERARY AND CULTURAL EDUCATION

Małgorzata LATOCH-ZIELIŃSKA: The Polish System of Teacher Education – History and Modern Times

Małgorzata GAJAK-TOCZEK: A Teacher with the Mission. A Few Reflections on the Film „Front of the Class” by Peter Werner

Ewa JASKÓŁOWA: Conversations about Wisława Szymborska’s Poems in the Context of the New Humanities

Justyna Hanna BUDZIK, Magdalena OCHWAT, Piotr SKUBAŁA: An Education for the Climate Through Photography and Words. The Case of the „Gazeta Strajkowa” #3

Martin LIZOŇ: Cultural Ecology and Natural Environment Ecology in the Andrei Bitov’s Novel Pushkin House

Ludmila LIPTÁKOVÁ: Perceptions of the Reading Processes by Young School-Age Children

LANGUAGE EDUCATION

Elżbieta AWRAMIUK: The Conceptualization of the Relationship Between Speech and Writing in the Writings of Young Children

Magdalena TRYSIŃSKA: The Ability of Primary School Fourth Graders to Create Definitions (on the Example of the Term “Superhero”)

Paweł SPOREK: Student Free Speech as a Way to Develop Students’ Linguistic Competence

Helena BALCEREK: Human Factor in Reading and Reviewing Texts of Students with ASD

Anna SERETNY: The Correlated Method Used in Building Academic Language: the Case of Polish

Anna MIKULSKA: Teaching Polish as a Foreign/Second Language. A Few Words on the School-Taught Variety of Polish

Magdalena ZAKRZEWSKA-VERDUGO: Standards of Plain Polish in Glottodidactics. B1 Language Reference Level

Katarzyna GRYNCEWICZ, Paulina PAWLIK: A Song “Ojczyzna” by Marek Grechuta as an Impulse to Talk about Selected Culturemes and National Values in Polish Language Lessons

VARIA

Anna JANUS-SITARZ, Maria KWIATKOWSKA-RATAJCZAK, Grażyna B. TOMASZEWSKA, Magdalena TRYSIŃSKA, Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA, Krzysztof BIEDRZYCKI: Polish Teacher Studies with a Future



Wstęp

Numer, który mają Państwo przed sobą, jest szczególny. Dedykujemy go wyjątkowej Osobie, naszej Mistrzyni, Nauczycielce, Szefowej, Koleżance – Pani Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej, dla tych najbliższych współpracowników – Beni.

Tom swoim tytułem: *Edukacyjne światoobrazy szkoły i uniwersytetu. Dydaktyka języka polskiego jako zobowiązanie*, nawiązuje do bogactwa naukowych zainteresowań Pani Profesor. Składają się na nią teksty znakomitych badaczy, jednocześnie osób Jej bliskich: Elżbiety Awramiuk, Heleny Balcerek, współautorzi: Justyny Hanny Budzik, Magdaleny Ochwat i Piotra Skubały, ponadto Ewy Jaskółowej, Małgorzaty Gajak-Toczek, Małgorzaty Latoch-Zielińskiej, Ludmili Liptákovej, Martina Lizonia, Magdaleny Zakrzewskiej-Verdugo, Anny Seretny, Pawła Sporka, Magdaleny Trysińskiej, a także Anny Mikulskiej oraz Katarzyny Gryncewicz i Pauliny Pawlik. W tomie 32. znalazł się także zbiór tekstów powstałych w ramach dyskusji nad nową dyscypliną – polonistyką, wyodrębnioną z nauk humanistycznych, który zawiera rekomendacje odnoszące się do polonistycznych studiów nauczycielskich wypracowane podczas Konferencji Programowej „Ku Nowej Polonistyce” (Katowice, 17–18.04.2023). Autorami rekomendacji są Anna Janus-Sitarz, Maria Kwiatkowska-Ratajczak, Grażyna B. Tomaszewska, Magdalena Trysińska, Krzysztof Biedrzycki, a także sama Bernadeta Niesporek-Szamburska.

Wspólnym mianownikiem wszystkich prezentowanych w tym tomie artykułów jest zobowiązanie: zobowiązanie do nauczania i uczenia języka, nabywania kompetencji, doświadczania świata poprzez różne zmysły, edukacji przez zabawę, uczenia i nauczania w kraju oraz poza jego granicami. Wszystkie te zagadnienia towarzyszyły Pani Profesor w ciągu kolejnych lat Jej pracy zawodowej. Pani Profesor od zawsze sięgała po tematy nowe, aktualne, potrzebne i ważne w przestrzeni edukacyjnej. Potrafi łączyć i spajać nie tylko nowe metodologie, ale przede wszystkim ludzi. Jak napisał Irving Yalom, „rzeczywistość to nie to, co nas otacza, lecz to, co sami

budujemy” (Yalom, 2015: 21), Bernadeta Niesporek-Szamburska to więc szczególna architektka zmian. Reorganizacja Uniwersytetu Śląskiego przyniosła między innymi likwidację katedr, zakładów i instytutów. W miejsce niegdyśszej Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Bernadeta Niesporek-Szamburska stworzyła nową przestrzeń do rozwoju myśli edukacyjnej – Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną (ICBEH), w którym realizuje kolejne projekty i działania. Jesteśmy wdzięczni Pani Profesor za możliwość spotykania się, realizowania wspólnych pomysłów badawczych, wspólnego nauczania, ale także uczenia się.

Z ogromnym podziwem patrzymy na Pani Profesor energię, zapał, entuzjizm i naukową ciekawość, zaangażowanie w sprawy nie tylko naukowe, dydaktyczne, lecz także organizacyjne. Dzięki takim osobom kolejne pokolenia studentów i doktorantów mogą liczyć na solidną edukację i ciekawe programy studiów.

Mamy nadzieję, że teksty zgromadzone w tomie będą stanowiły dla Pani Profesor oraz każdego Czytelnika inspirację do kolejnych badań, poszukiwań i refleksji, że umiłą czas i pozwolą na zachowanie nas, przyjaciół, współpracowników oraz wychowanków, w sercu.

Bibliografia


Yalom I., 2015, *Istoty ulotne. Opowieści psychoterapeutyczne*, przeł. P. Luboński, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.

Anna Guzy

 <https://orcid.org/0000-0002-6713-7293>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Stanislav Štěpáník

 <https://orcid.org/0000-0002-0600-0760>

Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

EDUKACJA LITERACKA
I KULTUROWA



MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA

 <https://orcid.org/0000-0002-2481-6683>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Polski system kształcenia nauczycieli – historia i współczesność

The Polish System of Teacher Education – History and Modern Times

Abstract: The article discusses the most important stages of shaping the modern Polish system of educating teachers. The analysis dates back to the early 80's when the Teacher's Charter Act defining the requirements for a person occupying a teaching position was passed. This is important for the current regulations, as this act has been functioning until today. Accordingly, the next legal acts and their practical implementations on the example of study programmes with pedagogical preparation are mentioned. A comparison of various solutions resulting from legal conditions, standards of teacher training and curricula implemented at Maria Curie-Skłodowska University in Lublin is made. The examples discussed are an exemplification of the system of preparation for the teaching profession in Poland. The summary indicates advantages and disadvantages of the presented solutions.

Keywords: teacher education, teacher training standards, education, education law

Abstrakt: W artykule omówiono najważniejsze etapy formowania się współczesnego polskiego systemu kształcenia nauczycieli. Analiza sięga wczesnych lat osiemdziesiątych, kiedy to uchwalono ustawę Karta Nauczyciela określającą wymagania wobec osoby wykonującej zawód nauczyciela. Przepisy tej ustawy obowiązują do dziś. Następnie przywołano kolejne akty prawne i opisano ich praktyczne wdrożenia na przykładzie programów studiów z przygotowaniem pedagogicznym. Dokonano porównania różnych rozwiązań wynikających z uwarunkowań prawnych, ze standardów kształcenia nauczycieli i z programów kształcenia realizowanych na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Omówione przykłady ukazują system przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela w Polsce. W podsumowaniu wskazano zalety i mankamenty przedstawionych rozwiązań.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, standardy kształcenia nauczycieli, kształcenie, edukacja, prawo oświatowe

Kształcenie nauczycieli to jedno z kluczowych zadań szkoły wyższej. Funkcjonujący obecnie system kształcenia nauczycieli w Polsce jest wypadkową wielu wcześniejszych zmian i kolejnych reform. Przed analizą rozwiązań wprowadzanych w odniesieniu do kształcenia nauczycieli od lat osiemdziesiątych do chwili obecnej warto zaprezentować krótki rys historyczny omawianego zagadnienia¹.

Początki formowania się systemu

Początków systemowego przygotowania nauczycieli należy upatrywać w decyzjach podjętych przez Komisję Edukacji Narodowej (1773–1794), której *Ustawy dla stanu akademickiego* umożliwiały powoływanie w ramach uniwersytetów tak zwanych „seminariów kandydatów stanu akademickiego” oraz tworzenie pozauniwersyteckich seminariów nauczycielskich. Program kształcenia uwzględniał kształtowanie u kandydatów na nauczycieli kompetencji pedagogicznych i metodycznych. Krótko po uchwaleniu tych ustaw Polska utraciła niepodległość, wytyczne w nich zawarte były jednak zapisane w systemach kształcenia pedagogów obowiązujących we wszystkich trzech zaborach, choć programy i sposób ich realizacji różniły się znacząco. Elementem wspólnym systemów zaborów rosyjskiego, austriackiego i pruskiego były dwa obowiązkowe egzaminy końcowe – pierwszy stanowił podsumowanie nauki, drugi miał charakter praktyczny, był zdawany przez nauczyciela po przepracowaniu kilku lat w zawodzie.

Trzeba zauważyć, że już w XIX wieku, choć Polska była pozbawiona państwowości, podkreślano rolę nauczyciela w rozwoju państwa i społeczeństwa; z tego powodu za tak ważne uważano przygotowanie zawodowe pedagogów. Sytuacja polityczna naszego kraju przyczyniała się również do tego, że za istotny element programu kształcenia nauczycieli uważano podtrzymywanie narodowych tradycji, polskości i przygotowywanie narodu do odzyskania suwerenności.

¹ W omówieniu wskazano jedynie najważniejsze etapy kształtowania się systemu zawodowego przygotowania nauczycieli do lat osiemdziesiątych XX wieku, ramy artykułu nie pozwalają bowiem na szczegółową prezentację i analizę zagadnienia.

Kształcenie nauczycieli w dwudziestoleciu międzywojennym

W rok po odzyskaniu przez Polskę niepodległości wydano *Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim* (Dekret, 1919), który ujedynolicił organizację i program kształcenia nauczycieli na terenie całej Polski. Kształcenie pedagogów mogło być realizowane w seminariach publicznych i prywatnych, oddzielnie dla chłopców i dziewcząt. Nauka w seminarium trwała co najmniej pięć lat, pierwsze trzy roczne kursy miały charakter ogólnokształcący, natomiast dwa ostatnie – zawodowy. Naukę w seminarium wieńczył egzamin nauczycielski. Istotnym elementem programu kształcenia było ściśle powiązanie treści nauczania z programem szkoły powszechnej. W roku 1928 zostały otwarte pierwsze dwuletnie pedagogia, w których mogli się kształcić kandydaci mający świadectwo dojrzałości ze szkoły średniej ogólnokształcącej.

Kolejną reformę szkolnictwa nauczycielskiego przeprowadzono w roku 1932. Mocą ustawy *O ustroju szkolnictwa* (Ustawa, 1932) rząd dokonał reformy całego polskiego systemu edukacji. Zlikwidowano seminaria nauczycielskie, utrzymano pedagogia i powołano do życia trzyletnie licea pedagogiczne (dla absolwentów czteroletnich gimnazjów). Licea pedagogiczne przygotowywały do pracy nauczycieli niższych klas szkoły powszechnej, natomiast uniwersytety kształciły nauczycieli szkół średnich w zakresie przygotowania merytorycznego z wybranych przedmiotów kierunkowych. Po ukończeniu liceum pedagogicznego lub uniwersytetu kandydat na nauczyciela musiał jeszcze odbyć kurs przygotowania pedagogicznego w Państwowym Instytucie Pedagogicznym i zdać państwowy egzamin nauczycielski.

Kształcenie nauczycieli po drugiej wojnie światowej

Nauczyciele przedszkoli, szkół podstawowych oraz innych placówek oświatowych byli kształceni w liceach pedagogicznych, początkowo czteroletnich, później pięcioletnich. Ich absolwenci po zdaniu egzaminu dojrzałości uzyskiwali kwalifikacje do nauczania wybranego przedmiotu, mieli również prawo ubiegać się o przyjęcie na studia. Taka forma kształcenia funkcjonowała do końca lat sześćdziesiątych. Od roku 1954 natomiast działały dwuletnie studia nauczycielskie (SN). Miały one zastąpić licea pedagogiczne, o których panowała opinia, że mają niezadowalający poziom kształcenia merytorycznego. SN miały kształcić nauczycieli specjalistów do pracy w klasach V–VII szkoły podstawowej. Koncepcję organizacyjno-programową SN

zapożyczono z ZSRR; wzorcem były tamtejsze dwuletnie instytuty nauczycielskie. SN zlikwidowano w roku 1970 (część z nich przekształciła się w wyższe studia nauczycielskie), ponownie zaczęły działać w zmienionej formule organizacyjnej i programowej na początku lat osiemdziesiątych. Oferta SN była skierowana do osób, które po uzyskaniu świadectwa dojrzałości chciały w ciągu dwuletniego cyklu kształcenia zdobyć kwalifikacje zawodowe.

Nie można pominąć faktu, że w art. 10 uchwalonej w roku 1972 ustawy Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela (1972) określono konieczność posiadania przez wszystkich nauczycieli wykształcenia wyższego. Skutkiem uchwalenia tego aktu było wprowadzenie w systemie kształcenia podziału na studia i kierunki nauczycielskie oraz nienauczycielskie oraz ujednoczenie programów kształcenia pedagogicznego.

Podstawy prawne obecnego systemu

Kluczowym dla współczesnego kształtu systemowego kształcenia nauczycieli była Ustawa Karta Nauczyciela, uchwalona 26 stycznia 1982 roku, obowiązująca z kolejnymi zmianami do dzisiaj. W paragrafie 9 tej ustawy określono wymagania kwalifikacyjne wobec osoby zajmującej stanowisko nauczyciela. Osoba taka „posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje” (Karta Nauczyciela, 1982).

Dokumentem doprecyzowującym zapisy ustawy było Rozporządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 24 sierpnia 1982 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia (Rozporządzenie, 1982). Nie wdając się w szczegóły, należy zauważyć, iż od nauczyciela szkoły podstawowej wymagano przynajmniej ukończenia studiów wyższych z przygotowaniem pedagogicznym lub studiów wyższych bez takiego przygotowania i studium pedagogicznego. Natomiast kwalifikacje do nauczania w liceum ogólnokształcącym w zakresie specjalności odpowiadającej jednemu z przedmiotów nauczania obejmowały ukończenie studiów wyższych magisterskich z przygotowaniem pedagogicznym lub studiów wyższych magisterskich bez takiego przygotowania i studium pedagogicznego.

Kolejne rozporządzenie dotyczące kwalifikacji nauczyciela wydał Minister Edukacji Narodowej dnia 8 maja 1989 roku. Wprowadzono wówczas opis przygotowania pedagogicznego, za które uznano ukończenie studiów wyższych na kie-

runku i specjalności kształcącej nauczycieli lub studiów wyższych na innych kierunkach i specjalnościach oraz jednej ze wskazanych w rozporządzeniu form przygotowania pedagogicznego. W dokumencie tym dopuszczono, co warto zauważyć, że nauczycielem w szkole podstawowej może być osoba, która „legitymuje się dyplomem ukończenia studiów wyższych o dowolnym kierunku, która posiada przygotowanie pedagogiczne oraz ukończyła studium przedmiotowo-metodyczne w zakresie przedmiotu, którego będzie nauczala” (Rozporządzenie, 1989).

Żaden z przywołanych aktów prawnych nie określał treści merytorycznych, przedmiotów wchodzących w zakres przygotowania pedagogicznego ani minimalnej liczby godzin przeznaczonych na ich realizację. Tego typu uszczegółowienie znalazło się po raz pierwszy w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej o kwalifikacjach z dnia 10 października 1991 roku. Wskazano w nim, iż przez przygotowanie pedagogiczne należy rozumieć

nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej nauczanych w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia i praktyką pedagogiczną w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin oraz odbycie pozytywnie ocenionych praktyk pedagogicznych w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin (Rozporządzenie, 1991).

Nowelizacja tego aktu, z dnia 10 września 2002 roku, wprowadziła opis kwalifikacji nauczyciela gimnazjum. Było to konieczne w związku z wdrożeniem reformy strukturalnej polskiego systemu edukacji. Zgodnie z zapisami tego Rozporządzenia nauczyciel musiał ukończyć przynajmniej studia wyższe zawodowe na kierunku zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub rodzajem prowadzonych zajęć lub zbliżonym do tego przedmiotu (lub na odpowiedniej specjalności) i legitymować się przygotowaniem pedagogicznym (Rozporządzenie, 2002).

Standardy kształcenia nauczycieli

Dokumentem mającym przełomowe znaczenie dla kształtu obecnego systemu kształcenia nauczycieli były ogłoszone w roku 2003 tak zwane standardy kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych na studiach wyższych zawodowych, studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych (Rozporządzenie, 2003). Zgodnie z zapisami z pierwszych standardów przygotowanie do zawodu nauczyciela na studiach wyższych obejmowało:

- 1) kształcenie kierunkowe – przygotowanie merytoryczne do prowadzenia określonego rodzaju zajęć edukacyjnych, realizowane w ramach kierunku (specjalności) studiów, a także na studiach podyplomowych;
- 2) kształcenie nauczycielskie – przygotowanie do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (minimum 480 godzin, w tym 150 godzin bloku pedagogiczno-psychologicznego, 120 godzin dydaktyki przedmiotowej oraz 60 godzin przedmiotów uzupełniających);
- 3) praktyki pedagogiczne – mające na celu rozwijanie umiejętności zawodowych, poznanie organizacji szkół i placówek, realizowane w powiązaniu z kształceniem nauczycielskim (150 godzin, w czasie których zajęcia prowadzone przez studenta powinny stanowić co najmniej 20% czasu praktyki) (Rozporządzenie, 2003).

Ustawodawca zastrzegł, że kształcenie nauczycielskie musi być realizowane przynajmniej przez cztery semestry, rozpoczynać się przygotowaniem psychologicznym, po którym należy wprowadzić pedagogikę. W rozporządzeniu wskazano obowiązkowe treści programowe wymienionych bloków kształcenia, co dawało podstawę do przygotowania szczegółowych programów przedmiotowych. Jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli na studiach podyplomowych, przewidziano dwie ścieżki:

- 1) kształcenie kierunkowe (w wymiarze co najmniej 350 godzin, trwające co najmniej trzy semestry) dla absolwentów studiów wyższych zawodowych lub studiów magisterskich na kierunku zbliżonym do zakresu merytorycznego studiów podyplomowych (lub na zbliżonej specjalności);
- 2) przygotowanie pedagogiczne kierowane do absolwentów studiów wyższych zawodowych lub studiów magisterskich na kierunku dającym przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć (lub na takiej specjalności), obejmujące przedmioty kształcenia nauczycielskiego wraz z minimalnym obciążeniem godzinowym oraz treściami programowymi i praktyką pedagogiczną (Rozporządzenie, 2004).

W standardach sformułowano również tak zwaną sylwetkę absolwenta oraz wskazano kompetencje, które powinien on osiągnąć w trakcie kształcenia, a które obejmowały sześć zakresów: dydaktyczny, wychowawczy i społeczny, kreatywny, prakseologiczny, komunikacyjny, informacyjno-medialny. Warto podkreślić szczególnie kompetencje w zakresie kreatywności, które wyrażają się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, z mobilnością i elastycznością (Rozporządzenie, 2004). Posiadanie przez nauczycieli tych kompetencji nie tylko było priorytetem ze względu na wdrażaną reformę strukturalną i programową systemu oświaty, ale przede wszystkim było konieczne dla zapewnienia wysokiej jakości pracy przyszłych pedagogów, postrzegania ich jako refleksyjnych praktyków. Robert Kwaśnica podkreśla – a warto przywołać tę opinię – że rozwój nauczyciela jest między innymi

wynikiem antycypacji, rezultatem adaptacji twórczej, czyli dostosowania wewnętrznej organizacji osobowości do rzeczywistości oczekiwanej (Kwaśnica, 1995: 9–42). Na znaczenie umiejętności przewidywania, odnajdowania się w różnych sytuacjach szkolnych wskazywała także Henryka Kwiatkowska, która pisała: „wiedza użyteczna, funkcjonalna w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych to nie tyle ta przypominana, odtworzona, lecz ta wytwarzana w biegu, pod wpływem refleksji i rozpoznawania dziejących się zdarzeń, i ich definiowania” (Kwiatkowska, 2010: 78).

Już w roku następnym, 2004, standardy kształcenia zostały zmodyfikowane. Kluczową zmianą było wprowadzenie kształcenia przygotowującego do nauczania dwóch przedmiotów. Studia wyższe zawodowe na specjalizacji nauczycielskiej mogły być prowadzone w zakresie dwóch specjalności:

- 1) głównej, przygotowującej do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć) odpowiadającego kierunkowi studiów;
- 2) dodatkowej, przygotowującej do nauczania drugiego przedmiotu (prowadzenia zajęć), w wymiarze co najmniej 400 godzin.

Podobnie uzupełniające studia magisterskie mogły być prowadzone w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich: głównej i dodatkowej (tej drugiej w wymiarze co najmniej 550 godzin) lub tylko w zakresie jednej specjalności nauczycielskiej.

Przygotowanie do zawodu nauczyciela na studiach wyższych zawodowych obejmowało – oprócz zapisanych w rozporządzeniu z 2003 roku kształcenia kierunkowego, nauczycielskiego i praktyk pedagogicznych – także kształcenie w zakresie technologii informacyjnej oraz w zakresie języka obcego.

W rozporządzeniu z 2004 roku określono również: minimalną liczbę godzin w zakresie kształcenia nauczycielskiego dla studiów wyższych zawodowych, łącznie w wymiarze co najmniej 360 godzin (psychologia – co najmniej 60 godzin; pedagogika – co najmniej 60 godzin; dydaktyka przedmiotowa dwóch specjalności nauczycielskich – co najmniej 150 godzin); przedmioty uzupełniające – co najmniej 60 godzin, w tym co najmniej 30 godzin zajęć z zakresu emisji głosu; praktyki pedagogiczne w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich (głównej i dodatkowej) – łącznie w wymiarze co najmniej 180 godzin; zajęcia z technologii informacyjnej – w wymiarze uzależnionym od posiadanej przez studentów wiedzy i umiejętności oraz potrzeb wynikających z zakresu kształcenia, zapewniającym przygotowanie do posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć), umożliwiającym opanowanie wiedzy i umiejętności w zakresie określonym w rozporządzeniu; naukę języka obcego – w wymiarze pozwalającym na uzyskanie znajomości języka na poziomie biegłości językowej B2 określonej w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ).

W przypadku uzupełniających studiów magisterskich w zakresie jednej (głównej) specjalności nauczycielskiej na przedmioty kształcenia nauczycielskiego prze-

widziano co najmniej 90 godzin (w tym: psychologia – co najmniej 15 godzin, pedagogika – co najmniej 15 godzin; dydaktyka przedmiotowa – co najmniej 30 godzin; praktyki pedagogiczne – co najmniej 30 godzin; język obcy – w wymiarze pozwalającym na uzyskanie znajomości języka na poziomie biegłości językowej B2+ określonej w ESOKJ, wraz z przygotowaniem do posługiwania się terminologią specjalistyczną z zakresu kierunku studiów).

Natomiast program uzupełniających studiów magisterskich w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich (głównej i dodatkowej) obejmował łącznie 120 godzin, w tym psychologię (co najmniej 15 godzin), pedagogikę (co najmniej 15 godzin), dydaktykę przedmiotową (co najmniej 45 godzin), praktyki pedagogiczne (co najmniej 45 godzin), naukę języka obcego w wymiarze identycznym jak dla studiów w zakresie jednej specjalności.

Warto dodać, że ukończenie studiów wyższych zawodowych dawało kwalifikacje do nauczania w sześcioletniej szkole podstawowej i gimnazjum, natomiast uzupełniających studiów magisterskich – kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (Rozporządzenie, 2002).

Pierwsze polskie standardy kształcenia nauczycieli – co należy odnotować – podkreśliły rolę technologii informacyjnej jako niezbędnego składnika nowoczesnego warsztatu pracy nauczyciela, doceniły również posiadanie przez nauczycieli umiejętności komunikowania się w języku obcym. Zaproponowanie kształcenia w zakresie dwóch specjalności było atrakcyjne dla studentów – na jednym kierunku studiów już po ukończeniu studiów zawodowych uzyskiwali uprawnienia do nauczania dwóch przedmiotów w szkole podstawowej i gimnazjum (Rozporządzenie, 2009). Na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej prowadzono takie studia między innymi w zakresie nauczania języka polskiego i wiedzy o kulturze czy nauczania języka angielskiego i wiedzy o kulturze, nauczania historii i języka polskiego, nauczania historii i wiedzy o społeczeństwie.

Po kilku latach realizacji przyjętych rozwiązań okazało się, że kształcenie w jednej specjalności (w jednym przedmiocie) jest jednak korzystniejsze. Planowana przez ustawodawcę liczba godzin na realizację dodatkowej specjalizacji, przygotowującej do nauczania drugiego przedmiotu, okazała się zbyt mała. Wprawdzie w dokumentach mamy w odniesieniu do wymiaru godzinowego formułę „co najmniej”, ze względów organizacyjnych, finansowych, komfortu pracy studentów nie można było jednak nadmiernie zwiększać liczby godzin, co przekładało się na jakość przygotowania przyszłych nauczycieli.

Z tego powodu, kiedy w roku 2012 pojawiła się kolejna nowelizacja standardów kształcenia nauczycielskiego, umożliwiająca kształcenie na studiach I stopnia w zakresie merytorycznym do nauczania jednego przedmiotu, a przygotowanie do

nauczania kolejnego przedmiotu traktująca jako fakultatywne, większość uczelni polskich zrezygnowała z kształcenia dwuprzedmiotowego.

Najistotniejszą zmianą w zakresie znowelizowanych standardów, oprócz potraktowania jako fakultatywnego przygotowania do nauczania drugiego przedmiotu, było wprowadzenie opisu efektów kształcenia w zakresie ogólnym i szczegółowym (Rozporządzenie, 2012). Efekty szczegółowe zostały sformułowane zgodnie z wytycznymi Krajowych Ram Kwalifikacji w trzech obszarach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Dodatkowo zdefiniowano oczekiwane rezultaty kształcenia w odniesieniu do języka obcego, technologii informacyjnej, emisji głosu oraz bezpieczeństwa i higieny pracy. Rozporządzenie z 2012 roku zawiera także opis procesu oraz organizacji kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w odniesieniu do studiów oraz studiów podyplomowych w ramach wskazanych modułów kształcenia. Poszczególnym modułom przypisano minimalną liczbę punktów ECTS oraz wskazano minimalną liczbę godzin na ich realizację. Programy kształcenia obligatoryjnie musiały uwzględniać następujące moduły:

- **moduł 1** – przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć);
- **moduł 2** – przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym w wymiarze 150 godzin teorii oraz 30 godzin praktyki;
- **moduł 3** – przygotowanie w zakresie dydaktycznym w wymiarze 120 godzin teorii, w tym 30 godzin podstaw dydaktyki i 90 godzin dydaktyki przedmiotowej, oraz 120 godzin praktyki.

Wszystkie moduły zostały ogólnie scharakteryzowane, wskazano też obowiązkowe treści kształcenia w ramach każdego z nich. Trzeba zauważyć, że w odróżnieniu od poprzednich standardów kształcenia wykaz treści do realizacji został sformułowany precyzyjnie i dość szczegółowo. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne oraz dydaktykę przedmiotową podzielono na kolejne etapy edukacyjne. Szczegółowo opisano czynności studenta podczas realizacji praktyk pedagogicznych i przedmiotowych oraz ich organizację, ze wskazaniem obowiązków uczelni w tym zakresie. Wydaje się, że przynajmniej w założeniach podniesiono rangę praktyki, nabywania niezbędnych kompetencji w działaniu.

Mimo wielu pozytywnych elementów standardów z 2012 roku nie wprowadziły one spektakularnej zmiany w systemie przygotowania przyszłych pedagogów.

Zdaniem ekspertów, w kształceniu nauczycieli bierze się pod uwagę zazwyczaj perspektywę ucznia, natomiast rzadko nauczyciela, co skutkuje pomijaniem wielu ważnych kwestii, np. jak radzić sobie z różnorodnością zadań, biurokracją w szkole, wypaleniem zawodowym, własnymi uprzedzeniami. Mimo

standardów kształcenia, w poszczególnych uczelniach istnieje ogromna różnorodność programów kształcenia, warunkowana najczęściej możliwościami uczelni związanymi z jej zasobami kadrowymi. Zdarza się, że przyszłych nauczycieli uczą osoby, które od lat nie miały kontaktu z praktyką, nie mają aktualnej wiedzy dotyczącej rozwoju uczniów. Kształcenie nauczycieli oderwane jest od praktyki w szkole, słabo opracowana jest koncepcja praktyk, nie ma dobrej współpracy między uczelniami a placówkami edukacyjnymi. Opiekunami praktyk studenckich w placówkach są niejednokrotnie nauczyciele z długoletnim stażem i stopniem nauczyciela dyplomowanego, którzy powielają zastane wzory funkcjonowania, popadając w rutynę, odtwórcze schematy działania, prezentując oblicze szkoły, jakiej sami doświadczyli, będąc uczniami (Chmiel, 2014: 92).

Trzeba też zgodzić się z następującą tezą Anny Grabowiec:

Mankamentem systemu jest również brak odpowiedniej rekrutacji do zawodu [...]. W Polsce nie ma ani limitu miejsc na studia nauczycielskie, ani specjalnych wymagań stawianych kandydatom na nauczycieli. Rekrutacja przebiega według ujednoliconych kryteriów bez możliwości stosowania dodatkowych kryteriów selekcyjnych, sprawdzających na przykład predyspozycje psychologiczne do zawodu [...]. Nauczycielem w zasadzie może być każdy, kto pozytywnie zdał egzamin maturalny, gdyż kryterium w procesie rekrutacji są wyniki egzaminu z danego przedmiotu lub przedmiotów (Grabowiec, 2017: 35).

Eksperti sygnalizowali też, że w Polsce kształceniem nauczycieli zajmuje się prawie każda szkoła wyższa. Tadeusz Kautz podsumowywał to w ten sposób:

Obecnie studia pedagogiczne lub nauczycielskie (kierunkowe z przygotowaniem pedagogicznym) odbyć można w uczelni niemal każdego typu. Oprócz uczelni pedagogicznych oferują je uniwersytety, szkoły medyczne, ekonomiczne, artystyczne, rolnicze, a nawet politechniki (Kautz, 2011: 192).

Trzeba dodać, że szczególnie niebezpieczne dla jakości przygotowania przyszłych nauczycieli były jego masowość i ogólna dostępność, tego typu studia należą do najtańszych, więc były w ofercie prawie każdej niepublicznej szkoły wyższej, zarówno w formie stacjonarnej, jak i niestacjonarnej, a także licznych studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych. Ponadto przyszłych nauczycieli kształciły szkoły wyższe, które nie prowadziły badań naukowych w tym zakresie.

Odpowiedzią na wskazane bolączki systemu kształcenia miały być wprowadzone w roku 2019 kolejne rozwiązania prawne. Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela został wprowadzony Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku (Rozporządzenie, 2019b) na podstawie art. 68 ust. 3 pkt 4 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Ustawa, 2018). Intencją ustawodawcy było pozostawienie uprawnień do kształcenia nauczycieli tylko tym uczelniom, które prowadzą badania naukowe i korzystają z najnowszych zdobyczy naukowych w zakresie kształcenia nauczycieli i edukacji uczniów oraz mają co najmniej kategorię naukową B w dyscyplinie, do której przypisany jest kierunek studiów. W Polskiej Komisji Akredytacyjnej powołano odrębny zespół, który ma oceniać jakość kształcenia nauczycieli na uczelniach.

Bardzo ważną zmianą wprowadzoną ustawą z 2018 roku jest również powrót do pięcioletniego cyklu kształcenia nauczycieli, które może być prowadzone na studiach I stopnia i studiach II stopnia lub na jednolitych studiach magisterskie. Tym samym wykonywanie zawodu nauczyciela wymaga ukończenia studiów wyższych magisterskich; ukończenie studiów zawodowych nie daje obecnie uprawnień do pracy w szkole. Kolejną ważną modyfikacją jest bezpośrednio odniesienie efektów uczenia się sformułowanych dla danego kierunku do wymagań podstawy programowej przedmiotu nauczania: „program studiów określa efekty uczenia się obejmujące wiedzę i umiejętności odpowiadające wszystkim wymaganiom odpowiednio podstawy programowej przedmiotu nauczania” (Rozporządzenie, 2019b).

Kształcenie na studiach przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela obejmuje obecnie:

- 1) przygotowanie merytoryczne – tak zwana grupa zajęć A;
- 2) przygotowanie pedagogiczne:
 - a) przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne, w tym praktyki zawodowe – grupa zajęć B (210 godzin);
 - b) przygotowanie dydaktyczne:
 - podstawy dydaktyki i emisję głosu – grupa zajęć C (60 godzin);
 - przygotowanie dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć, w tym praktyki zawodowe – grupa zajęć D (270 godzin).

Uwagę zwraca różnicowanie liczby godzin przeznaczonych na realizację przygotowania dydaktycznego nauczyciela przedmiotu nauczanego lub zajęć prowadzonych w szkole podstawowej i ponadpodstawowej oraz przedmiotu nauczanego lub zajęć prowadzonych w szkole podstawowej **albo** ponadpodstawowej. Ustawodawca zastrzega, że dwie trzecie godzin zajęć z bloku przygotowania psychologiczno-pedagogicznego ma być realizowane w formie wykładów i ćwiczeń, natomiast

pozostałe godziny muszą być zintegrowane z realizacją praktyk zawodowych. Praktyki zawodowe muszą się odbywać we wszystkich typach szkół, w których nauczany jest przedmiot, powinny być zintegrowane z realizacją zajęć z zakresu dydaktyki tego przedmiotu nauczania.

Diametralna zmiana objęła zapisy dotyczące zakładanych efektów kształcenia. Po pierwsze, sformułowano je zgodnie z przyjętą Polską Ramą Kwalifikacji jako efekty uczenia się. Zostały określone w zakresie ogólnym dla trzech obszarów: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych absolwenta. W zakresie szczegółowym zaś dla pedagogiki, psychologii, podstaw dydaktyki i emisji głosu, dydaktyki przedmiotu nauczania lub zajęć oraz praktyk zawodowych.

Zgodnie z wymogami zapewniania jakości kształcenia w rozporządzeniu znalazły się wytyczne dotyczące sposobów weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się (Rozporządzenie, 2019b).

Warto podkreślić dążenie ustawodawcy do zmiany filozofii kształcenia przyszłych pedagogów, silniejszego powiązania teorii z praktyką, położono też większy nacisk na nabycie przez kandydatów na nauczycieli kompetencji w zakresie przygotowania pedagogiczno-psychologicznego. Uczelnie, w tym UMCS w Lublinie, zmodyfikowały i dostosowały swoje programy kierunków ze specjalnością nauczycielską do nowego standardu. Wnikliwej analizie poddano nie tylko kierunkowe efekty uczenia się czy sam plan studiów, ale przede wszystkim programy poszczególnych zajęć, zweryfikowano zarówno zgodność treści kształcenia z wymaganiami podstawy programowej dla danego przedmiotu, jak i metody realizacji tych treści. Na kierunku filologia polska zaktualizowano obowiązującą literaturę, wprowadzono zmiany w treściach modułów, programach praktyk zawodowych, poszerzono ofertę programową o nowe przedmioty (jakie jak ewaluacja w pracy polonisty, uczeń o SPE na lekcjach języka polskiego, matura w teorii i praktyce, podstawy prawne systemu edukacji, diagnostyka i kontrola szkolnych osiągnięć uczniów, komunikacja w dydaktyce).

Podsumowanie

Zdecydowanie za wcześnie jeszcze na ocenę wdrożonych rozwiązań. Wydaje się jednak, że przynajmniej na poziomie założeń ostatnie zmiany powinny prowadzić absolwenta kierunku nauczycielskiego do osiągnięcia profesjonalizmu, w znaczeniu zaproponowanym przez Renate Girmes, która stoi na stanowisku, że profesjonalny nauczyciel musi:

- stale się rozwijać i doskonalić ofertę dydaktyczną, dostosowując ją do wymagań współczesności,
- tak organizować środowisko kształcenia, żeby uczniowie zdobytą wiedzę mogli wykorzystywać podczas rozwiązywania zadań typowych, jak i stosować ją w nowych, nietypowych sytuacjach,
- być gotowy do nieustannego doskonalenia i poszerzania swoich kompetencji,
- motywować uczniów do nauki poprzez tworzenie odpowiedniego klimatu i otoczenia;
- indywidualizować proces kształcenia,
- posiadać umiejętności planowania, oceniania, analizowania i dokumentowania pracy własnej i uczniów,
- umieć dokonać refleksji nad własną działalnością dydaktyczno-wychowawczą (Grimes, 2004: 44, tłum. – M.L.Z.).

Nierozwiązanym problemem polskiego systemu kształcenia nauczycieli pozostały, niestety, zasady rekrutacji do zawodu. Można zaryzykować twierdzenie, że ich brak przyczynia się do podejmowania studiów pedagogicznych przez osoby przypadkowe, często legitymujące się niskimi wynikami z egzaminu maturalnego, niemające predyspozycji do wykonywania tej pracy. Konieczna jest również aktualizacja szczegółowych programów kształcenia, wprowadzenie do nich treści związanych z najważniejszymi wyzwaniami współczesnego świata, do których z całą pewnością należy kryzys środowiskowy, bo – jak mówiła Olga Tokarczuk – „Świat umiera, a my nawet tego nie zauważamy” (Tokarczuk, 2020). Kolejnym wyzwaniem, z którym muszą się zmierzyć szkoły wyższe kształcące przyszłych pedagogów, są zmiany w systemie awansu zawodowego nauczycieli i oceny ich pracy (zob. Rozporządzenie, 2022a, 2022b). Z całą pewnością uczelnie powinny odpowiedzieć na potrzeby i oczekiwania nauczycieli początkujących, będących w trakcie tak zwanego przygotowania do zawodu, oraz zaproponować różne formy wsparcia nauczycielom pełniącym funkcję tak zwanego mentora. Wieńczący etap przygotowania do wykonywania zawodu – egzamin na nauczyciela mianowanego – powinien być opracowany i przeprowadzany przy udziale ekspertów ze szkół wyższych.

Bibliografia

- Dekret, 1919, Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim, Dz.U., nr 14, poz. 185, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19190140185/O/D19190185.pdf>, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19190140185/O/D19190185s.pdf> [18.07.2023].
- Chmiel T.B., 2014, *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- Grabowiec A., 2017, *Kształcenie nauczycieli w Polsce – od przeszłości do teraźniejszości*, „*Imiędzy* sučasnego pedagoga”, № 6 (175), s. 32–35, pobrano z: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/119235/114249> [18.07.2023].
- Girmes R., 2004, *(Sich) Aufgaben stellen*, Kallmeyer, Seelze.
- Karta Nauczyciela, 1982, Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz.U., nr 3, poz. 19 z późn. zm., pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19820030019/U/D19820019Lj.pdf> [18.07.2023].
- Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela, 1972, Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela, Dz.U., nr 16, poz. 114, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19720160114/O/D19720114.pdf> [18.07.2023].
- Kautz T., 2011, *Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945–2010*, „*Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*”, nr 2, s. 87–202.
- Kwaśnica R., 1995, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław.
- Kwiatkowska H., 2010, *Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony*, w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J.M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 67–88.
- Rozporządzenie, 1982, Rozporządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 24 sierpnia 1982 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia, Dz.U., nr 29, poz. 206, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19820290206/O/D19820206.pdf> [18.07.2023].
- Rozporządzenie, 1989, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 maja 1989 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia, Dz.U., nr 34, poz. 189, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19890340189/O/D19890189.pdf> [18.07.2023].
- Rozporządzenie, 1991, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 października 1991 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli nie mających wyż-

- szeogo wykształcenia, Dz.U., nr 98, poz. 433, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910980433/O/D19910433.pdf> [18.07.2023].
- Rozporządzenie, 2002, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U., nr 155, poz. 1288, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20021551288/O/D20021288.pdf> [18.07.2023].
- Rozporządzenie, 2003, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U., nr 170, poz. 1655, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20031701655/O/D20031655.pdf> [18.07.2023].
- Rozporządzenie, 2004, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U., nr 207, poz. 2110, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20042072110/O/D20042110.pdf> [18.07.2023].
- Rozporządzenie, 2009, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U., nr 50, poz. 400, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20090500400/O/D20090400.pdf> [18.07.2023].
- Rozporządzenie, 2012, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U., poz. 131, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf> [18.07.2023].
- Rozporządzenie, 2019a, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U., poz. 465, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000465/O/D20190465.pdf> [18.07.2023].
- Rozporządzenie, 2019b, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U., poz. 1450, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> [18.07.2023].
- Rozporządzenie, 2022a, Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli, Dz.U., poz. 1822, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001822/O/D20221822.pdf> [18.07.2023].
- Rozporządzenie, 2022b, Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U., poz. 1714,

pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001914/O/D20221914.pdf> [18.07.2023].

Tokarczuk O., 2020, „Czuły narrator”. *Pełny tekst noblowskiego wykładu Olgi Tokarczuk*, Rzeczpospolita, 2.01.2020, aktualizacja: 3.01.2020, <https://www.rp.pl/kultura/art956101-czuly-narrator-pełny-tekst-noblowskiego-wykładu-olgi-tokarczuk> [dostęp: 17.02.2023].

Ustawa, 1932, Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz.U., nr 28, poz. 389, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19320380389/O/D19320389.pdf> [18.07.2023].

Ustawa, 2018, Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U., poz. 1668 z późn. zm., pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf> [18.07.2023].

Małgorzata Latoch-Zielińska – doktor habilitowana, profesor UMCS, pracownik Instytutu Językoznawstwa i Literaturoznawstwa w Katedrze Edukacji Polonistycznej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Autorka licznych publikacji z zakresu edukacji polonistycznej, kształcenia kulturowego, aksjologicznego, medialnego, innowacji dydaktycznych oraz wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Współautorka (z Iwoną Morawską i Barbarą Myrdzik) monografii: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej* (2016) oraz *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (2016). Redaktorka monografii *Nowoczesna edukacja kulturalna* (2010), współredaktorka ośmiu monografii, w tym pięciu z serii *Nowoczesność i Tradycja w Edukacji Polonistycznej*.

Małgorzata Latoch-Zielińska – PhD, Professor of the University of Maria Curie-Skłodowska, Institute of Linguistics and Literature, Department of Polish Education, University of Maria Curie-Skłodowska, Poland. The author of numerous publications in the field of Polish language and literature education, cultural, axiological, media, as well as didactic innovation and the use of information and communication technologies in the educational process. The co-author of monographs: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Szkice i studia z edukacji polonistycznej. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności* [Real and Imagined Spaces. Sketches and Studies in Polish Language and Literature Education. On the Role of the Cultural Experience of Spatiality] (Lublin 2016; with Iwona Morawska, and Barbara Myrdzik) and *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* [Real and Imagined Spaces. Methodological Polyphony on Different Spaces] (Lublin 2016; with Iwona Morawska, and Barbara Myrdzik). The editor of the monograph *Nowoczesna edukacja kulturalna* [Modern Cultural Education] (2010), and co-editor of eight monographs, including five in the series *Nowoczesność i Tradycja w Edukacji Polonistycznej* [Modernity and Tradition in Polish Language and Literature Education].



Opublikowano: 6.09.2023

MAŁGORZATA GAJAK-TOCZEK

 <https://orcid.org/0000-0002-9774-887X>

Uniwersytet Łódzki

Nauczyciel z misją Kilka refleksji wokół filmu *Klasa pana Tourette’a* w reżyserii Petera Wenera

A Teacher with the Mission A Few Reflections on the Film „Front of the Class” by Peter Werner

Abstract: The article presents the life of a young man with Tourette’s syndrome, and focuses attention on the relationship with his parents, his brother and the peer group. The attention is paid to the importance of family support in the process of adapting a disabled person to life. Both examples of stereotypical behavior towards disability, as well as examples of an open attitude towards the needs of the Other are shown. In the final part, recommendations for Polish language teachers regarding the potential of Werner’s film in shaping attitudes of tolerance and empathy towards others are included.

Keywords: disability, family with disabled children, film, inclusive pedagogy

Abstrakt: W artykule przedstawiono bohatera filmu *Klasa pana Tourette’a* – młodego człowieka z zespołem Tourette’a. Skupiono się na relacjach filmowego chłopca z rodzicami i bratem oraz z grupą rówieśniczą. Zwrócono uwagę na znaczenie wsparcia rodziny w procesie przystosowania osoby z niepełnosprawnością do życia. Pokazano zarówno przykłady zachowań stereotypowych wobec niepełnosprawności, jak i przykłady postawy otwartej na potrzeby Innego. W końcowej partii artykułu zamieszczono rekomendacje dla nauczycieli języka polskiego dotyczące potencjału dydaktycznego filmu Wenera w kształtowaniu postaw tolerancji i empatii wobec innych.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym, edukacja filmowa, pedagogika włączająca

Niepełnosprawność¹ jest zjawiskiem wieloaspektowym, ma wymiar medyczny, socjologiczny i kulturowy. Wiele mówi się o niej w przestrzeni społecznej, powstają rozmaite programy mające na celu aktywizację osób z niepełnosprawnościami² oraz pomoc tym osobom w przewycięzaniu problemów codzienności³. Zagadnienie to trzeba wprowadzić do szkolnej refleksji. Rozmowa na temat postaw poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych⁴ wobec osób z niepełnosprawnościami, jak też wskazywanie ich potrzeb stanowić powinny ważne ogniwo kształcenia na wszystkich etapach edukacyjnych, tym ważniejsze, że liczba osób dotkniętych niepełnosprawnościami stale rośnie (szacuje się, że osoby takie stanowią od kilku do kilkunastu procent globalnej populacji, ale też populacji poszczególnych krajów). Warto podejmować działania ukierunkowane na przewycięzanie zjawisk negatywnych, determinowanych różnorodnymi przyczynami: obojętnością, nieumiejętnością udzielania wsparcia, strachem przed innością, cierpieniem. Rozpoznanie zbiorowych barier świadomościowych posłuży z pewnością przeciwdziałaniu marginalizacji czy nawet dyskryminacji niepełnosprawnych i doprowadzi do ich integracji ze światem zdrowych. Rację przyznać trzeba Antoninie Ostrowskiej, gdy konstatuje:

Nastawienie na typowość i „normę” stwarza nie tylko trudności w zrozumieniu i zaakceptowaniu nietypowych potrzeb ludzi, ale także dostrzeganiu i pamiętaniu o nich. Odgradzanie się od świata niepełnosprawnych jest widoczne nie tylko w codziennych kontaktach społecznych, lecz charakteryzuje także sposób myślenia polityków i decydentów, którzy w swoich decyzjach dotyczących społeczeństwa nie zawsze dostrzegają fakt, że znaczna jego część to osoby niepełnosprawne (Ostrowska, 1994: 8; zob. również Ostrowska, 2015).

¹ Określenie człowieka mianem osoby z niepełnosprawnością oznacza, iż jego stan zdrowia fizycznego/psychicznego powoduje trwałe/długotrwałe utrudnienie, ograniczenie/uniemożliwienie udziału w stosunkach społecznych i wypełnianiu ról według przyjętych kryteriów i obowiązujących norm (por. Zabłocki, 1997: 15).

² W artykule terminy „niepełnosprawny” i „osoba z niepełnosprawnością” stosuję zamiennie i traktuję jako neutralne.

³ Wymienić można między innymi programy: *Praca – Integracja, Rehabilitacja 25 plus, Zajęcia klubowe w WTZ (Warsztaty Terapii Zajęciowej), Program wyrównywania różnic między regionami III*, program PFRON.

⁴ Przez postawę rozumiem względnie trwałe stosunek emocjonalny lub oceniający do osób z niepełnosprawnością lub też dyspozycję do zachowań w stosunku do nich w określony sposób (por. Mika, 1987: 112).

Nauczyciele mają do dyspozycji wiele tekstów kultury, których tematem są problemy ludzi zmagających się z ograniczeniami natury fizycznej bądź psychicznej. Wymienię kilka spośród produkcji filmowych⁵. Twórcy dzieł kinematograficznych prezentują historie osób z niepełnosprawnością intelektualną (na przykład: *Radio*, reż. Michael Tollin, 2003), zespołem Aspergera (*Zakłęte serca*, reż. Petter Nass, 2005), autyzmem (*Temple Grandin*, reż. Mick Jackson, 2010), zespołem Downa (*Ja też*, reż. Antonio Naharro, Álvaro Pastor, 2009); niepełnosprawnością ruchową (*W stronę morza*, reż. Alejandro Amenábar, 2004; *Mój biegun*, reż. Marcin Głowacki, 2011; *Nietykalni*, reż. Oliver Nakache, Eric Toledano, 2011; *Chce się żyć*, reż. Maciej Pieprzycza, 2013), ociemnieniem (*Imagine*, reż. Andrzej Jakimowski, 2012), głuchotą (*Frankie*, reż. Ira Sachs, 2004), niepełnosprawnością narządów mowy (*Jak zostać królem*, reż. Tom Hooper, 2010), żyjących ze zdeformowaną twarzą (*Cudowny chłopak*, reż. Stephen Chbosky, 2017). Produkcja Petera Wernera⁶ *Klasa pana Tourette'a* (2008) przybliży życie bohatera ze wspomnianym w tytule filmu zespołem chorobowym (problem życia z tą niepełnosprawnością poruszają również Ralf Huettner w filmie *Vincent chce nad morze*, 2010, oraz Siddharth Malhotra w obrazie *Hichki*, 2018)⁷. Amerykański twórca nawiązał do książki Brada Cohena, którą ten napisał z Lisą Wsocky: *Front of the Class: How Tourette Syndrome Made Me the Teacher I Never Had* (Cohen, Wsocky, 2005). Cohen przedstawił w książce swoją walkę z przeciwnościami losu i chorobą w drodze do realizacji młodzieńczego marzenia bycia nauczycielem.

Celem artykułu jest namysł nad życiem bohatera filmu *Klasa pana Tourette'a*. Rozważania ilustruję za pomocą kategorii badawczej – pojęcia Innego. W tej perspektywie umieszczam refleksje dotyczące czasów szkolnych Brada, jego zmagania z tytułową chorobą, kreślę model funkcjonowania rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością, wspominam o codziennym wykonywaniu przez mężczyznę niełatwej profesji nauczyciela. Artykuł kończą rekomendacje dla pedagogów wskazujące dydaktyczny potencjał filmu.

⁵ Egzemplifikację ograniczam do filmów powstałych w XXI wieku.

⁶ Peter Werner (1947–2023) – amerykański reżyser filmowy i telewizyjny, zdobywca Oscara za film krótkometrażowy *In the Region of Ice* (1977), aktor. Grał między innymi w serialach *Na wariackich papierach* (1985–1989), *Zaprzysiężeni* (2010), *Justified: Bez przebaczenia* (2010), *Zaklinacz dusz* (2005–2010), *Unforgettable: Zapisane w pamięci* (2011–2016), *Proof* (2015).

⁷ Polską kinematografię reprezentują filmy wymienione między innymi przez Wojciecha Otte (Otte, 2012).

Spotkanie z Innym

Ujęcie w ramy interpretacyjne określeń „Inny”, „inność” wiąże się z wieloma problemami wynikającymi z wielowymiarowości owych pojęć. Funkcjonują one w obrębie nauk humanistycznych, pedagogiki, psychologii, socjologii, antropologii czy filozofii, stąd też bywają definiowane na różne sposoby. W obrębie ostatniego z wymienionych obszarów określenia „Inny” i „inność” uściślił między innymi Emmanuel Lévinas, który wpisał je w kontekst filozofii dialogu i filozofii spotkania.

Dla francuskiego myśliciela jedną z podstawowych kategorii w rozważaniach o człowieku była kategoria relacji, którą podmiotowe Ja nawiązuje z Innym. Spotkanie to określane jest mianem „jedności w różnicy” (Skarga, 1992: 47–64), Inny jest zawsze kimś obcym – radykalnie odmiennym, a spojrzenie Ja kierowane z wysokości obejmuje nędzę, opuszczenie i obcość Innego. To „spojrzenie obcego”: cudzoziemca, który nie jest stąd, wdowy pozbawionej ochrony i sieroty bez dostatecznej opieki. Inny czujący „jest myślącym i czującym”, cierpiącym w sposób podobny do tego, jak cierpi Ja, a więc Innemu należy się miłość i współczucie ze strony Ja. Innego filozof z jednej strony traktuje jako kogoś potrzebującego pomocy Ja, z drugiej – jako mistrza, kogoś, kto naucza i wzywa Ja⁸. Lévinas szczególnie wzmocnia kwestię niemożności pozostawiania obojętnym wobec wezwania Innego, Inny bowiem jest kimś, kto budzi sumienie, roznieca i pobudza odpowiedzialność, oznacza początek czegoś nowego – gdy „rozdarciu ulega ciągłość naszego bytowania” (Gara, 2008: 179), a rodzi się wszystko: rozum, mowa, wiedza, społeczność (Gara, 2008: 148). Pojawia się tutaj wymiar związany z nakazem heroicznym, etyką samozaparcia, wręcz nieludzką, bo przewyciężającą ludzką słabość i typowe dla człowieka zamykanie się we własnym świecie (Skarga, 2014: XX–XXI). Zarysowana perspektywa „otwiera” człowieczeństwo w jednostce.

Wspomnieć wypada jeszcze o kategorii Twarzy („epifania twarzy”), która jest zawsze jedyna w swoim rodzaju, nieredukowalna, wyjątkowa, formułuje nakaz odpowiedzialności wyrażonej słowami: jestem **dla** innych i **za** innych. Twarz nie jest konkretnym bytem, lecz czymś abstrakcyjnym, samym „sensem” (por. Lévinas, 2014), jest początkiem języka i początkiem znaczenia. Dodać warto, że dla filozofa obecność twarzy Innego nie jest doświadczeniem – jest raczej wykraczaniem poza siebie.

⁸ Mowa o słowach: „Nakazuje on mi się wznieść ponad siebie, gdyż takim wzniesieniem jest wyzbycie się samolubstwa i samozadowolenia, przyjęcie i zrozumienie odpowiedzialności” (Lévinas, 2014: 98).

Spotkanie wiązać się może z wieloma problemami, inność rani myśl ludzką, budzi lęk będący „alergią nie do pokonania” (Bauman, 2000), wyzwala strach, wytwarza presję, aby włączyć Innego w obręb tego, co własne, odbierana bywa jako zagrożenie. Wszelkie próby systematyzacji i uniformizacji odmienności Innego oznaczają dekonstruowanie i redukowanie jego osoby do jednowymiarowej całości świata. Zagrożeniem staje się niemożność porozumienia się i wzajemnego zrozumienia, ucieczce człowieka od człowieka towarzyszy bowiem izolacja, stronienie od drugiego, zerwanie więzów dialogu.

Doświadczenie⁹ inności pozwala Wernerowi, reżyserowi filmu *Klasa pana Tourette'a*, snuć refleksję o niepełnosprawnym chłopcu, później już dorosłym mężczyźnie, zaświadczającym o swojej niepowtarzalności, jak też konfrontować jego wizję świata z wizjami innych ludzi. Reżyser sprawia, że Brad zjawia się przed każdym z nas, by powiedzieć: „Oto jestem”, a tym samym wezwać nas do odpowiedzi na swoje zawołanie. O takiej sytuacji Lévinas mówi: „Uznać Innego – to dawać” (Lévinas, 2014: 75). Odpowiedź może być zignorowana, niemniej jednak musi zaistnieć. Ja bowiem – a idea ta wydaje się bliska Wernerowi – od zawsze odpowiada na Innego, cokolwiek mówi czy czyni. Przesłanie filmu można by spointować refleksją, że Ja – bez względu na to, kim jest – zawsze stanowi zobowiązanie dla Innego, ale nie *vice versa* (zob. Nealon, 1997: 129–148).

„Nie cierpię tej szkoły. Jest taka jak inne”¹⁰

Środowisko rówieśnicze spełnia istotną rolę w rozwoju dziecka. Kreuje przestrzeń do samopoznania, otwiera możliwości interakcyjne, uczy zasad współżycia międzyludzkiego, przygotowuje do funkcjonowania w społeczeństwie. Może mieć także negatywny wpływ na funkcjonowanie jednostki postrzeganej jako inna, różna od większości członków danej społeczności. Z dyskredytującym traktowaniem spotkał się Brad, bohater filmu Wernera¹¹. Koleżanki i koledzy okazywali chłopcu niechęć,

⁹ Lévinas pisze: „Podstawowym doświadczeniem, jakie zakłada samo doświadczenie obiektywne – jest doświadczenie Drugiego. Doświadczenie w najgłębszym tego słowa znaczeniu” (Lévinas, 1991: 311).

¹⁰ Ujęte w cudzysłów frazy w kolejnych partiach tekstu to cytaty z filmu *Klasa pana Tourette'a*.

¹¹ Rolę Brada jako dziecka wykreował Dominic Scott Kay (ur. 1996), znany z takich filmów, jak: *Piraci z Karaibów*, *Na krańcu świata* czy *Raport mniejszości*. W rolę dorosłego Brada wcielił się James Joseph „Jimmy” Wolk (ur. 1985), amerykański aktor żydowskiego pochodzenia, członek zarządu Brad Cohen Tourette Foundation oraz wolontariusz Camp Twitch and Shout, stowarzyszenia, które organizuje w Gruzji obozy dla dzieci (w wieku od 7 do 17 lat) z zespołem Tourette'a. Ważniejsze filmy

wysmiewali jego tiki. Codzienne piętnowanie¹² utrudniało egzystencję bohatera, powodowało dodatkowy stres, który nasilał symptomy choroby. Młodzi ludzie nie chcieli odkryć, kim naprawdę jest chłopiec. Uznali, że jeżeli jego ciało jest wadliwe, to wadliwy jest on cały (Tobiasz-Adamczyk, 1995: 129). Widzieli w Bradzie nie konkretnego człowieka, lecz jedynie dziwaka¹³.

Brada nie rozumeli również pedagogzy, merytorycznie i mentalnie nieprzygotowani do pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Jego zachowanie interpretowali jako przejaw nieposłuszeństwa, krnąbrności czy cynizmu, niekiedy jako bunt wobec świata spowodowany rozwdem rodziców¹⁴, toteż często formułowali krytyczne uwagi wobec chłopca¹⁵ i wymierzali mu kary. W ten sposób stygmatyzowali go, wyłączali z życia osób normalnych (Goffman, 2007: 35). Szczególnego upokorzenia Brad doświadczył, gdy nauczycielka nakazała mu przeprosić pozostałych uczniów za zakłócanie spokoju w klasie. Chłopiec miał się zobowiązać do niewydawania „głupich dźwięków”. Stres sprawił, że w trakcie składania obietnicy jego ciało okazało nieposłuszeństwo i uruchomiło syndromy choroby. Wspomniana sytuacja spotęgowała społeczny dystans między dzieckiem a jego otoczeniem, narastanie agresji i wrogości wobec dziecka, utrzymywała negatywne nastawienia i reakcje, sankcjonowała lekceważenie.

Ze swego zachowania chłopak musiał się tłumaczyć dyrektorom, okazującym nieufność, podejrzliwość, manifestującym poczucie wyższości. W gabinecie słyszał, powtarzane niczym mantra, pełne potępienia uwagi. Niejednokrotnie upominano także matkę, zarzucając jej błędy wychowawcze. Zdania: „Nauczyciele są u kresu cierpliwości”, „To, że pani usprawiedliwi syna, w niczym mu nie pomoże”, „Musi zrozumieć, że sam sobie szkodzi”, stanowiły treść prowadzonych z nią rozmów.

Przywołane wydarzenia kształtowały zespół negatywnych doświadczeń chłopca, rodziły bezsilność. Wielokrotne próby wyjaśniania zaistniałych sytuacji: „To nie

i serialu z Wolkiem to: *The Spiral Project* (2006), *Forgotten Land* (2008), *Solving Charlie* (2009), *8 Easy Steps* (2009), *To znowu ty* (2010), *Lone Star* (2010), *Georgetown* (2011), *Political Animals* (2012), *For a Good Time, Call...* (2012), *Mad Men* (2014).

¹² Zofia Kawczyńska-Butrym zauważa: „Podstawą zjawiska piętnowania jest cecha, która w widoczny sposób odróżnia osobę lub grupę osób od innych i cecha ta, niezależnie od pozostałych atrybutów danej osoby, jest oceniana negatywnie. Potępia się ją więc lub poddaje innym reakcjom eliminującym albo wytwarzającym dystans między osobą obdarzoną daną cechą a innymi” (Kawczyńska-Butrym, 1998: 79). Erving Goffman twierdzi, że pojęcia „stygmatyzacja” i „piętno” powstały już w starożytności i były używane na „określenie znaków cielesnych sygnalizujących” (Goffman, 2007: 31).

¹³ Jak przekonuje Norman Goodman, deprecjonujące określenia wpływają na sposób traktowania ludzi z niepełnosprawnością przez innych oraz w konsekwencji na sposób, w jaki oni sami siebie postrzegają (Goodman, 1997: 121). Zob. również Goffman, 2007: 35.

¹⁴ Mowa o słowach: „Jesteś zły na mamę, że się rozwiodła?”, „Masz żal do ojca, że już z wami nie mieszka?”

¹⁵ Nawiązując do konstatacji: „Mam dość twojego błaznowania”.

zależy ode mnie”, „To nie moja wina. Mój mózg wysyła do ciała sygnały, których nie sposób opanować, jak kichania”, nie zmniejszały stygmatyzującego dystansu. Cieleśność była dla Brada obszarem opresji, głównie z powodu niekontrolowanych odruchów.

„Co możemy zrobić my wszyscy? Jak możemy ci pomóc?”

Sytuacja Brada zaczęła się zmieniać w gimnazjum dzięki postawie dyrektora, do którego gabinetu bohater trafił na polecenie matematyka, uznającego odgłosy wydawane przez dziecko – podobnie jak wielu innych pedagogów – za wyraz niesubordynacji. Myer – w myśl zasady: „szkoła jest po to, żeby się uczyć, wzbogacać swoją wiedzę”, rozwijać idee tolerancji i poszanowania drugiego człowieka – zaproponował chłopcu, by ten po koncercie orkiestry szkolnej opowiedział o swojej chorobie. Jego wyznanie uczniowie spointowali brawami na stojąco. Słowa: „Nie cierpię tych dźwięków tak samo jak wy. Kiedy jestem w stresie, nie mogę nad sobą zapanować, ale kiedy czuję się akceptowany, nie jest tak źle”, sprawiły, że zrozumieli przyczyny niekontrolowanych zachowań Brada. Na sali widowiskowej dostrzegli w nim kolegę, kogoś podobnego do nich. Brad przestał być odmieńcem, kimś, kogo można szykanować, ośmieszać czy wykluczyć ze swego grona.

Na przykładzie dyrektora Werner pokazał, jak wiele w przezwyciężaniu niechęci wobec dzieci z niepełnosprawnościami mogą zdziałać empatyczni nauczyciele – propagatorzy pedagogiki nakierowanej antropocentrycznie. Przywołane w śródtytule pytanie rozpoczęło proces włączania chłopca do szkolnej społeczności, otworzyło przed nim drzwi do nowego świata¹⁶, w którym miał możliwość samorealizacji¹⁷. Stworzenie warunków do integracji rówieśniczej zaowocowało powstaniem więzi opartych na autentycznej, wzajemnej akceptacji oraz wspieraniu się w rozmaitych codziennych sytuacjach. Podmiotowe traktowanie pozwoliło Bradowi na kształtowanie poczucia osobistej satysfakcji z „wypełnionej” pozytywnymi emocjami partycypacji społecznej. Pozostałym uczniom ułatwiło pokonanie długiej drogi do przezwyciężenia stereotypowego postrzegania niepełnosprawności. Zrozumienie potrzeb osób chorych sprawiło, że rówieśnicy bohatera stali się innymi, lepszymi ludźmi. Spotkanie to zainicjowało – co należy podkreślić – zjawisko zwane w peda-

¹⁶ Nawiązuję do wypowiedzi: „Parę słów, krótkie wyjaśnienie i poczułem się tak, jakbym trafił do nowego świata”.

¹⁷ Choć działania integracyjne nie zawsze przynoszą pożądane efekty, nie należy z nich rezygnować (por. Dykcik, 1979; Mikrut, 2004: 255–266; Sadowska, 2005).

gogice efektem Rosenthala (Rosenthal, 2000: 294–296) lub efektem Pigmaliona: młodzi ludzie spełnili żywione wobec nich przez kadre pedagogiczną szkoły dyrektora Myera pozytywne oczekiwania (Turska, 2018: 121–132).

Niepełnosprawność w rodzinie

Rodzina¹⁸ to podstawowa komórka społeczna, oparta na sieci powiązań między jej członkami oraz otoczeniem, pozwalających na indywidualny rozwój poszczególnych osób do niej przynależnych. Werner rozpatruje owe sieci powiązań na trzech płaszczyznach: indywidualnej, relacyjnej i całościowej. Wymienione układy oddziaływań, zarówno interakcje (krótkotrwałe), jak i relacje (długotrwałe), cechują się wieloma właściwościami w zależności od treści, jakości, częstości, wzajemności i intymności kontaktów. Są też pochodną percepcji tych kontaktów przez ich uczestników.

Pojawienie się w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością stawia przed rodzicami i innymi członkami rodziny szczególne wyzwania: zaburza dotychczasowe funkcjonowanie, pociąga za sobą konieczność zmiany planów i celów, często rodzi frustrację, powoduje stany depresyjne, niesie stres, wynikający z jednej strony z uświadomienia sobie różnic między rozwojem dziecka a rozwojem innych – zdrowych dzieci, z drugiej zaś – z dostrzegania rozbieżności między jego rozwojem a marzeniami jego rodziców, takimi, jakie ma większość matek i ojców (Pisula, 1993: 44). Ograniczeniu ulegają także kontakty zewnętrzne, do czego przyczyniają się między innymi obawy rodziców, że ich dziecko zachowa się niewłaściwie, oraz – niekiedy – ich wstyd przed publicznym pokazywaniem się z nim (zob. na ten temat: Biedrzycka, 2007; Janion, 2007; Twardowski, 2008: 18–53; Sendecka i in., 2010). Rodzice często nie wytrzymują narastających napięć i decydują się na rozstanie. Tak w filmie *Klasa pana Tourette'a* postąpili Cohenowie.

¹⁸ Józef Rembowski pisze: „Rodzina jest małą i jednocześnie pierwotną grupą społeczną o specyficznej organizacji i określonym układzie ról pomiędzy poszczególnymi członkami, związaną wzajemną odpowiedzialnością moralną, świadomą własnej odrębności, mającą swe tradycje i przyzwyczajenia, zespoloną miłością i akceptującą się nawzajem” (Rembowski, 1972: 16).

„Przepraszam, że sprawiam ci tyle kłopotu”

Przywołane w śródtytule słowa Brad skierował do matki. W symboliczny sposób określają one ich wzajemne stosunki. Kobieta, samotnie zmagająca się z trudami wychowania, nieustannie „szukała sposobu – jak wspomina bohater – żebyśmy mogli normalnie żyć”. Wspierała chłopca w niełatwych sytuacjach, nigdy bowiem nie wierzyła, że jego zachowanie może być wynikiem krnąbrności. Nie przyjmowała wyjaśnień psychiatrów, widzących w jego reakcjach emocjonalną odpowiedź na rozwód rodziców. Wręcz przeciwnie – samodzielnie poszukiwała przyczyn odmienności dziecka. W jednej z książek znalazła opis syndromów zespołu Gilles’a de la Tourette’a¹⁹ i zdała sobie sprawę, że opis ten odpowiadał zachowaniom syna. Wyniki swoich poszukiwań przedstawiła lekarzowi, który potwierdził jej przypuszczenia, a także powiadomił ją, iż na tę chorobę nie wynaleziono jeszcze lekarstwa. Diagnozę medyczną uznać można za przełomowy moment w życiu młodego człowieka. Chłopiec fakt ten skomentował następująco: „W wieku 12 lat stworzyłem sobie filozofię życiową. To była dla mnie decydująca chwila. Odtąd znosiłem swój los z podniesioną głową”. Jego „stary towarzysz otrzymał imię”. Od tamtej chwili razem przemierzali meandry egzystencji.

Po spotkaniu grupy wsparcia dla osób naznaczonych tą chorobą – Brad zobaczył wówczas ludzi, którzy „mrugali oczami, dygotali, tupali nogami, potrząsali głową, [...] mlaskali, skamleli, kaszleli”, biernie godząc się na swój los – bohater filmu postanowił się nie poddawać. Był wdzięczny matce za bezwarunkową miłość, codzienne wsparcie, hart ducha, umiejętność budowania klimatu służącego swobodnej wymianie myśli, poglądów i uczuć. To matka stała się dla Brada wzorem do naśladowania. By ukształtować u syna wysokie poczucie własnej wartości (*self-esteem*), od najmłodszych lat uczyła go samoakceptacji, uświadamiała mu, bez okazywania nadmiernego smutku czy rozpacz, ograniczenia wynikające z choroby, a jednocześnie wskazywała mocne strony osobowości syna. Przekonana, że zaaprobowanie własnej niepełnosprawności jest procesem długotrwałym, starała się skrócić szczególnie trudne etapy, takie jak: nadzieja na wyleczenie, lament, poczucie utraty sensu życia, pesymistyczna wizja przyszłości, wycofywanie się z życia, unikanie podejmowania nowych aktywności. Spowodowała, że jej syn w relacjach międzyludzkich okazywał empatię, że potrafił budować relacje w duchu dialogicznego poszanowania.

¹⁹ Nie udało się ustalić uwarunkowań genetycznych tego schorzenia. Występuje ono trzykrotnie częściej u chłopców niż u dziewczynek. Na zespół Tourette’a choruje się zazwyczaj do końca życia, czasem następują krótkie okresy remisji. Chorzy często powtarzają wyrazy (ten objaw to tak zwane persewacje) lub wypowiadają wulgaryzmy (koprolalia) (Mazur, 2019). Zob. również Sacks, 1999; Krzyżowski, 2003: 111–117; Bryńska, 2007; Kutscher, Attwood, Wolff, 2007; Baszewska i in., 2012.

Warto wspomnieć, iż Brad pokonywał swoje ograniczenia, a ostatecznie osiągnął odpowiedni poziom sprawności, uczestniczył w życiu rodzinnym i społecznym. Tożsamość jego matki rozpatrywać możemy jako tożsamość zbliżoną do tożsamości matki dziecka normalnego (Sowa, Włodarczyk, 2017: 95–108). Słowa Brada: „Już dobrze mam, poradźmy sobie”, z pewnością motywowały kobietę do podejmowania działań czyniących codzienne życie łatwiejszym. Negatywne emocje nie stanowiły już zasadniczej treści przeżyć chłopca, a próby osvajania choroby, znajomość jej konsekwencji ułatwiły Bradowi koncentrowanie uwagi na poszerzaniu zakresu swoich możliwości.

„Moje stosunki z tatą były nieco skomplikowane. Wyprowadzałem go z równowagi”

Ojciec²⁰ w obliczu choroby syna początkowo czuł się bezradny, doświadczał tak zwanego tragicznego kryzysu życiowego związanego z brakiem możliwości samo-realizacji, wynikającym z rozbieżności między oczekiwanym a rzeczywistym obrazem dziecka²¹. Każdego dnia odczuwał głęboki smutek, zagubienie, niepewność, osamotnienie (Karwowska, 2009: 359–371). Zachowania chłopca prowokowały agresywne reakcje mężczyzny. W czasie rzadkich spotkań nie ustawał w formułowaniu bezdusznych napomnień: „Skończ ten cyrk”, „Przestań błaznować”, „Mógłbyś choć przez jeden dzień nie błaznować”, „Brad, przestań”, „Powiedziałem, przestań”. Nie umiał okazać miłości, nie był w stanie nawiązać pozytywnych więzi emocjonalnych, nie chciał współuczestniczyć w wychowaniu odmieńca (por. Minczakiewicz, 2003: 159–191), nie udzielił wsparcia żonie w opiece nad Bradem. Nie podołał próbie współodpowiedzialności i dorosłości, jaką było wychowanie chorego syna²².

²⁰ W rolę ojca Brada wcielił się Treat Williams (1951–2023), amerykański aktor, pisarz i lotnik. Zagrał w ponad 120 projektach; ważniejsze produkcje, w których brał udział, to: *Hair* (1979), *Księżę miasta* (1981), *Dawno temu w Ameryce* (1984), *Nocna zmiana* (1996) i *127 godzin* (2010). W latach 2002–2006 grał w serialu telewizyjnym *Everwood*, za tę rolę był nominowany dwukrotnie do Nagrody Gildii Aktorów Ekranowych (Screen Actors Guild Award). Trzykrotnie nominowano go do Złotych Globów, dwukrotnie do Satellite Award i nagrody Film Independent Spirit Award.

²¹ Już jako dorosły mężczyzna w rozmowie z macochą wyznał: „Cierpię tylko dlatego, że mnie nie zaakceptował. Chce mieć normalnego syna, który robi normalne rzeczy. Ja nigdy taki nie będę”.

²² Andrzej Twardowski twierdzi: „Źródłem negatywnych przeżyć jest niemożność porozumienia się z dzieckiem, trudności w nawiązaniu więzi emocjonalnej z dzieckiem, troska o zabezpieczenie bytu materialnego rodzinie, szczególnie w przyszłości. Ojcowie bardziej martwią się o przyszłość dziecka,

Werner rozpatrywał rolę ojca, jak się wydaje, przez pryzmat stanowiska Ericha Fromma²³, który postrzegał miłość ojcowską jako miłość uwarunkowaną (w przeciwieństwie do wszechogarniającej i bezwarunkowej miłości matki). Według filozofa tata kocha dziecko nie ze względu na fakt, iż jest ono jego dzieckiem, ale dlatego, że spełnia określone warunki (Kaniok, 2011: 61). Na przykładzie Normana reżyser pokazał, iż trudne ojcostwo generuje emocje negatywne i uruchamia reakcje obronne (zamykanie się w świecie własnych spraw, izolowanie od codzienności chorego potomka), powoduje różnorodne zaburzenia w funkcjonowaniu osobistym i rodzinnym²⁴ (rozstanie z żoną i wstąpienie w nowy związek). Joanna Zawisza-Smejliś w ten oto sposób pisze o mechanizmach takich zachowań:

prawdopodobna przyczyna opuszczania dzieci niepełnosprawnych przez ojców jest związana z trudnościami, jakie związane są z pełnieniem tej specyficznej roli ojca, a także z niespełnieniem ich oczekiwań. Właściwe dostosowanie się do roli ojca, a w szczególności ojca dziecka niepełnosprawnego, wymaga od mężczyzny osiągnięcia dużej dojrzałości społecznej. Rola ojca wymaga nawiązywania głębokich kontaktów emocjonalnych z dzieckiem (Zawisza-Szmejliś, 2008: 196).

Po latach Norman zrozumiał swoje błędy, w dodatku cierpiał z powodu świadomości, iż mógł być przyczyną choroby syna. Wsparcie między innymi drugiej żony pozwoliło ojcu Brada na przewyciężenie negatywnych emocji i towarzyszenie chłopakowi w dalszym życiu (Norman wykonał półki do sali lekcyjnej, w której uczył Brad, interweniował w sprawie wydłużenia czasu na egzaminie nauczycielskim, złożył synowi ofertę pracy, gdy ten był bezrobotny). Po przemianie swoim zachowaniem urzeczywistniał model ojca wspierającego²⁵. Na przykładzie Normana Werner podkreślił, że role społeczne nie są realizowane w gotowej formie, lecz tworzone i modyfikowane w interakcjach z innymi.

Możliwość obserwacji przemiany, której doświadczył bohater, staje się dla widza okazją do refleksji nad psychiką rodzica zmagającego się z przeciwnościami losu. Jak pisze Żaneta Stelter:

natomiast matki częściej martwią się, czy poradzą sobie z bieżącymi problemami związanymi z opieką nad dzieckiem” (Twardowski, 2009: 7).

²³ Nawiązując do słów filozofa: „Miłość ojca jest miłością uwarunkowaną. Jej zasadą jest: »Kocham cię, ponieważ spełniasz moje oczekiwania, ponieważ wypełniasz swój obowiązek, ponieważ jesteś taki jak ja«” (Fromm, 2002: 35). Zob. również Lach, Szczupał, 1998: 50–54.

²⁴ Szerzej na ten temat zob. Kosińska-Dec, Jelonkiewicz, 1993: 119–134; Pisula, 1998; Kościelska, 2000; Kościelska, 2001: 27–35.

²⁵ Agnieszka Żyta wyróżnia jeszcze modele: pan-mama, ojciec niedzielny, ojciec „obok” (Żyta, 2011: 158).

Ojcostwo wobec niepełnosprawności to ojcostwo pełne niepokoju, trudności, obniżonego poczucia własnej wartości, braku nagród społecznych za wysiłek włożony w utrzymanie rodziny i wychowanie dziecka. To ojcostwo trudniejsze niż w przypadku rodzica dziecka zdrowego. Ojciec zmuszony jest dokonać rewizji utrwalonych przekonań na temat własnego życia i roli, jaką pełni w rodzinie. Ta nowa (inna) jakość nie zawsze jest postrzegana jak coś pozytywnego. Dlatego też powinniśmy dostrzegać wysiłki osób niepełnosprawnych, zmierzających do pokonania własnego cierpienia i jak najlepszego przygotowania dziecka do życia (Stelter, 2011: 81).

„Moim najlepszym nauczycielem był Tourette”

Uświadomienie sobie przez człowieka własnej niepełnosprawności dokonuje się w relacji ze środowiskiem osób pełnosprawnych. Choroba wyróżniała Brada z otoczenia, jej charakterystyczne symptomy były widoczne. W codziennym życiu spotykał się niejednokrotnie z sytuacją wykluczenia: nie mógł chodzić do kina, był uznawany za osobę *non grata* w klubie golfowym, barach i restauracjach, Brada podania o pracę w zawodzie nauczyciela były odrzucane. Nieustępliwość mężczyzny, jego wiara we własne siły, akceptacja niepełnosprawności stanowiły jednak determinanty sukcesu. Zaufanie, które otrzymał od dyrekcji jednej ze szkół, sprawiło, że Brad sprawdził się jako wychowawca klasy drugiej „nie pomimo swojego Tourette’a, tylko dzięki niemu” (między innymi pomagał dziewczynce chorej na raka, zachęcił zagubionego Toma do nauki, ratując go tym samym przed koniecznością zmiany placówki). Słowa nauczyciela, że „Oprócz tego, jak ważne jest czytanie czy matematyka, [uczniowie – M.G.T] powinni wiedzieć, że każdy ma być sobą”, otworzyły dzieci na piękno świata, naukę uczyniły przyjemnością i ukształtowały interakcje oparte na przepelnionym humanizmem sposobie postrzegania Innego. Swoją postawą Brad przełamywał stereotypy²⁶, pokazywał, iż niepełnosprawność nie powinna być powodem ekskluzji społecznej, stygmatyzacji (zob. Wolińska, 2015: 51), stanowić piętna czy przyczyny odrzucenia²⁷. Przekuwał w czyn idee pedagogiki personalistycznej (por. Kowalczyk, 2012) – dzięki niemu wychowanie stało się spotkaniem

²⁶ Nawiązuję do słów: „Zanim dzieci mnie poznają, uważają, że jestem dziwny, wręcz przerażający. Ale kiedy im mówię o swoim Touretcie, widzą, że pan Cohen jest zwyczajnym człowiekiem”.

²⁷ Jako młody chłopak dla kolegów był „świrusem albo pokraką”.

osób opartym na współdziałaniu i współrozumieniu: spotkaniem wychowanka i mistrza, wspólną wędrówką ku prawdzie, dobru i pięknu²⁸. Wpajane uczniom wartości Brad potwierdzał życiem, pojmując je jako wyzwanie rzucane przez rzeczywistość każdemu przedstawicielowi gatunku *homo sapiens*. Przestrzeń wolności (przestrzeń wychowawczą), jaką stworzył pomiędzy sobą i wychowankami, umożliwiała dialogiczną wymianę myśli wspartą na filarach uważnej wzajemności. Rodziców nauczyciel angażował do uczestnictwa w szkolnej codzienności.

Brad spełnił się również jak człowiek. Tourette, z którym był zawsze, wyzwolił w nim wolę pokonywania trudności. Dzięki mądrej akceptacji odmienności spowodowanej chorobą udało mu się znaleźć partnerkę (zwyczajowe randki nie sprawdzały się w przypadku Brada, ponieważ kobiety po pierwszej randce z nim zazwyczaj rezygnowały z kolejnej). Decyzja o poznaniu dziewczyny na portalu randkowym zaowocowała szczęśliwym małżeństwem. Wybranka serca dostrzegła w Bradzie pełnego pasji, otwartego na wzywiania rzeczywistości człowieka, a nie jednostkę chorobową.

Dydaktyczne otwarcie

W starszych klasach szkoły podstawowej oraz w szkole średniej (a nawet na zajęciach ze studentami) można uczynić film *Klasa pana Tourette'a* obiektem analizy podczas omawiania różnych tematów. Wymienię kilka możliwości włączenia filmowych wątków do edukacji.

Historię Brada Cohena proponuję potraktować jako narrację o wartościach, które powinny stanowić fundament ludzkiego życia. Na przykładzie bohatera Werner podkreśla znaczenie wrażliwości w kształtowaniu relacji interpersonalnych, zwraca uwagę na konieczność bycia tolerancyjnym wobec inności, odmienności, zachęca do walki z uprzedzeniami i ze stereotypami (ze zjawiskiem ableizmu²⁹). Na zajęciach z młodzieżą studencką i szkolną wypada podjąć zagadnienia związane z procesami adaptacji osób z niepełnosprawnościami w społeczeństwie, wyeksponować potrzeby takich osób i zobowiązania zdrowych wobec tych borykających się z różnymi chorobami. Omówienie konsekwencji postaw akceptacji oraz odrzuce-

²⁸ Mowa o zdaniu: „Jesteśmy dumni z tego, że uczymy dzieci, żeby pokonywały w życiu wszelkie przeszkody”.

²⁹ Ableizm – dyskryminacja, niechęć, wrogość względem osób z niepełnosprawnością, które definiuje się przez ich niepełnosprawność, charakteryzując jako gorsze i podrzędne wobec osób pełnosprawnych.

nia ludzi z niepełnosprawnościami z pewnością może skłonić młodzież do oceny własnego stosunku do tych kwestii. Pomocna w konkretyzowaniu rozważań może się okazać publikacja Zbigniewa Woźniaka o osobach z niepełnosprawnościami i o tym, jakie osoby te zajmowały miejsce w różnych społeczeństwach na przestrzeni dziejów (Woźniak, 2008).

Losy filmowego bohatera stanowią asumpt do refleksji o istocie i powinnościach zawodu nauczyciela. W dyskursie, zwłaszcza z przyszłymi nauczycielami, wyeksponować trzeba program dydaktyczno-wychowawczy realizowany przez mężczyznę, zaakcentować odnoszone przez niego sukcesy, wskazać obszary integracji ludzi z niepełnosprawnościami z ludźmi pełnosprawnymi. Myślą kluczową uczynić można sformułowanie Tadeusza Sławka: „w każdym zdaniu w sali szkolnej i wykładowej coś się *wyrabia*. Mianowicie – *wyrabia się* jakość bytowania człowieka w świecie, jego zdolność do szukania samego siebie oraz uzgadniania swojego życia z życiem społecznym” (Sławek, 2021: 57). Gruntownej interpretacji poddać warto dojrzewanie bohaterów do pełni człowieczeństwa, rodzenie się w nich samodzielnie i krytycznie myślącego „pojedynczego człowieka”, gotowego do przebudowy świata w imię dobra i poszanowania godności Innego.

W kręgu rozważań usytuować przyjdzie kwestie funkcjonowania rodziny z dzieckiem/osobą dorosłą z niepełnosprawnością (por. Gajak-Toczek, 2022: 77–92). Podczas omawiania tego tematu za zasadne uznaję eksponowanie różnorodnych emocji, które towarzyszą członkom takiej rodziny, oraz zdiagnozowanie przyczyn tych emocji. Dzięki takiemu rozpoznaniu adepci zawodu nauczyciela zyskają stosowną wiedzę umożliwiającą im dostrzeganie potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami, młodym ludziom zaś ułatwiającą podejmowanie praktyk adaptacyjnych przeciwdziałających stereotypizacji myślenia.

* * *

Edukacja jest spotkaniem nauczyciela i ucznia, którzy pozostają z sobą – jak podpowiada Sławek – w relacji dialogicznej. Spotkanie to pojmować warto jako wzbogacanie życia,

nie jest zgodą na zastany porządek rzeczy; nie przedstawia też prostego marzenia o świecie, w którym wszystko zostaje w owym porządku zmienione i poprawione. Pozwala natomiast realistycznie dostrzec dobro i zło wnikające w nasze życie, a także zobowiązać do działania na rzecz pierwszego i poczuć odpowiedzialność za drugie (Sławek, 2021: 80).

Bibliografia

- Baszewska O. i in., 2012, *Mamo, tato – mam zespół Tourette'a! Poradnik dla rodziców dzieci z zespołem Tourette'a*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, pobrano z: <https://www.ukw.edu.pl/download/11358/po> [14.07.2023].
- Bauman Z., 2000, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Biedrzycka B., 2007, *Rodzina dziecka niepełnosprawnego. Wybrane zagadnienia*, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Świdnica.
- Bryńska A., 2007, *Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne. Rozpoznawanie, etiologia, terapia poznawczo-behawioralna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Cohen B., Wysocky L., 2005, *Front of the Class: How Tourette Syndrome Made Me the Teacher I Never Had*, VanderWyk–Burnham, Acton, Mass.
- Dykcik W., 1979, *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Fromm E., 2002, *O sztuce miłości*, przeł. A. Bogdański, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
- Gajak-Toczek M., 2022, *W świecie niepełnosprawności. Kilka refleksji wokół filmu Stephena Chbosky'ego „Cudowny chłopak”*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Lublin – Polonia. Sectio N”, T. 7, s. 77–92, <http://dx.doi.org/10.17951/en.2022.7.77-92>.
- Gara J., 2008, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Goffman E., 2007, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. J. Tokarska-Bakir, A. Dzierżyńska, Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, Gdańsk.
- Goodman N., 1997, *Wstęp do socjologii*, przeł. J. Polak, J. Ruskowski, U. Zielińska, Zysk i S-ka, Poznań.
- Janion E., 2007, *Dziecko przewlekle chore w rodzinie*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- Kaniok P., 2011, *Poczucie powodzenia małżeństwa a udział ojca w opiece nad dzieckiem niepełnosprawnym i w jego wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Karwowska M., 2009, *Ojcostwo w samoocenie mężczyzn wychowujących dziecko niepełnosprawne*, w: *Pedagogika specjalna – różne poszukiwania, wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, red. M. Bielska-Łach, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 359–371.
- Kawczyńska-Butrym Z., 1998, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Kosińska-Dec K., Jelonekiewicz I., 1993, *Sposoby radzenia sobie z zaburzeniami emocjonalnymi dziecka – style specyficzne dla ojca i matki*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 2, s. 119–134.
- Kościelska M., 2000, *Oblicza upośledzenia*, wyd. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Kościelska M., 2001, *Jak żyć z dzieckiem niepełnosprawnym – i czy to musi być nieszczęście*, w: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, red. B. Kaja, T. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 27–35.
- Kowalczyk S., 2012, *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Krzyżowski J., 2003, *Natręctwa, obsesje i kompulsje*, Wydawnictwo „Medyk”, Warszawa.
- Kutscher M.L., Attwood T., Wolff R.R., 2007, *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. ADHD, trudności w nauce, zespół Aspergera, zespół Tourette’a, depresja dwubiegunowa i inne zaburzenia*, przeł. R. Waliś, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa.
- Lach J., Szczupał B., 1998, *Rola ojca w rodzinie*, „Edukacja i Dialog”, nr 10, s. 50–54.
- Lévinas E., 1991, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, przeł. A. Kuryś, Wydawnictwo „Atext”, Gdynia.
- Lévinas E., 2014, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mazur M., 2019, *Zespół Tourette’a*, Medonet, 15.10.2019, <https://www.medonet.pl/choroby-od-a-do-z/choroby-i-zaburzenia-psychiczne,zespol-tourette-a---przyczyny--objawy--terapia,artykul,1587436.html#typowe-objawy-zespolu-tourettea-mlaskanie-i-pochrzanianie> [dostęp: 22.02.2023].
- Mika S., 1987, *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Mikrut A., 2004, *Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary międzywzajemnej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej – wstępne rozeznanie problemu*, w: *Wątki zaniebane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 255–266.
- Minczakiewicz E., 2003, *Czynniki determinujące pozycję dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, w: *Osoba upośledzona umysłowo a oddziaływania środowiskowe. VII Ogólnopolska Konferencja z zakresu Defektologii*, T. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 159–191.
- Nealon J.T., 1997, *The Ethics of Dialogue: Bakhtin and Levinas*, „College English”, vol. 59, no. 2 (February), s. 129–148, <https://doi.org/10.2307/378545>.
- Ostrowska A., 1994, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Postawy społeczeństwa polskiego wobec ludzi niepełnosprawnych. (Raport z badań)*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Ostrowska A., 2015, *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Otto W., 2012, *Obrazy niepełnosprawności w polskim filmie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Pisula E., 1993, *Autyzm – fakty, wątpliwości, opinie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

- Pisula E., 1998, *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Rembowski J., 1972, *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Rosenthal R., 2000, *Expectancy Effects*, w: *Encyclopedia of Psychology*, ed. A.E. Kazdin, vol. 3, American Psychological Association, Washington, s. 294–296, <https://doi.org/10.1037/10518-137>.
- Sacks O., 1999, *Antropolog na Marsie*, przeł. P. Amsterdamski i in., Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Sadowska S., 2005, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Sendecka E. i in., 2010, *Funkcjonowanie społeczne rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, „Praca Poglądowa / Review Paper”, vol. 19 (37), s. 67–73, pobrano z: https://neurologia-dziecieca.pl/neurologia_37-67-73.pdf [11.02.2023].
- Skarga B., 1992, *Filozofia różnicy*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 1 (1), s. 47–64.
- Skarga B., 2014, *Wstęp*, w: E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. IX–XXX.
- Sławek T., 2021, *A jeśli nie trzeba się uczyć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Sowa E., Włodarczyk E., 2017, *Doświadczenie macierzyństwa przez kobiety mające dzieci z niepełnosprawnością*, w: *W trosce o macierzyństwo*, red. E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 95–108, pobrano z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/db3d03f4-07d8-4556-8fdd-7e2b38b4862c/content> [24.08.2023].
- Stelter Ż., 2011, *Realizacja ról rodzicielskich w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym*, w: *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. Możliwości i ograniczenia rozwoju*, red. H. Liberska, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 67–94.
- Tobiasz-Adamczyk B., 1995, *Wybrane elementy socjologii zdrowia i medycyny*, Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Turska D., 2018, *Efekt oczekiwania interpersonalnych w edukacji. Implikacje dla nauczycieli*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia”, T. 31, nr 3, s. 121–132, <http://dx.doi.org/10.17951/j.2018.31.3.121-132>.
- Twardowski A., 2008, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, wyd. 5, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 18–52.
- Twardowski A., 2009, *Psychologiczne problemy ojców dzieci z niepełnosprawnościami*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 4–17.
- Wolińska J., 2015, *Percepcja społeczna, stereotyp niepełnosprawności – perspektywa aktora i obserwatora*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia – Psychologia”, T. 28, nr 1, s. 45–66, <http://dx.doi.org/10.17951/j.2015.28.1.45>.

- Woźniak Z., 2008, *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa.
- Zabłocki J., 1997, *Wprowadzenie do rewalidacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Zawisza-Szmejliś J., 2008, *Rola ojca w procesie wychowania dziecka niepełnosprawnego*, w: *Rodzina wobec zagrożeń*, red. M. Duda, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków, s. 189–197.
- Żyła A., 2011, *Życie z Zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych z zespołem Downa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Małgorzata Gajak-Toczek – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Prowadzi badania nad tradycją dydaktyki polonistycznej (zwłaszcza kształcenia i wychowania literacko-kulturowego w niegdysiejszych polskich szkołach powszechnych i gimnazjalnych), ewolucją książek *ad usum scholarum* w XIX i na początku XX wieku jako narzędzi kształcenia, poezją współczesną – kategorią doświadczania prezentowanego w przestrzeni kreacji artystycznej (C. Miłosz, Z. Herbert, W. Szymborska, K. Brakoniecki, B. Miązek). Wiele uwagi poświęca kwestiom przygotowania studentów polonistyki do zawodu; interesuje się zagadnieniami związanymi z: edukacją humanistyczną (historia / teoria / projektowanie / praktyka w szkołach podstawowych i średnich), diagnozowaniem, analizą i opisem zjawisk mających wpływ na proces edukacji kulturowo-literackiej ze szczególnym uwzględnieniem badań nad miejscem, rolą, odbiorem tekstów kultury w szkole oraz dydaktycznych strategii organizowania dialogu ucznia z tradycją kulturową na lekcjach języka polskiego, związkami między dziełami malarskimi i literackimi, wychowaniem przez sztukę, przenikaniem polskich i europejskich tradycji we współczesnych koncepcjach nauczania, aplikacją różnorodnych metodologii literaturoznawczych do szkolnej dydaktyki.

Małgorzata Gajak-Toczek – PhD, Professor of University of Lodz. She conducts research on the tradition of Polish studies didactics (especially education and literary and cultural education in public and upper primary and lower secondary schools, the evolution of *ad usum scholarum* books in the 19th and early 20th century as teaching tools; contemporary poetry – the category of experiencing presented in the space of artistic creation (C. Miłosz, Z. Herbert, W. Szymborska, K. Brakoniecki, B. Miązek); she pays a lot of attention to the issues of preparing Polish philology students for their profession, and is interested in topics connected with humanistic education (history/theory/practice in primary and secondary schools), diagnosing, analyzing and describing phenomena affecting the process of cultural and literary education, with particular emphasis on research on the place, role, and reception of cultural texts at school and didactic strategies for organizing a student's dia-

logue with cultural tradition during Polish language lessons; literature, education through art; the permeation of Polish and European traditions in contemporary teaching concepts; the application of various literary methodologies to school didactics.



Opublikowano: 3.11.2023

EWA JASKÓŁOWA

 <https://orcid.org/0000-0002-4477-9963>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Rozmowy o wierszach Wisławy Szymborskiej w kontekście nowej humanistyki

Conversations about Wisława Szymborska's Poems in the Context of the New Humanities

Abstract: The article seeks a way to interest students in poetry by finding in it problems important to the teenage generation. Selected poems by Wisława Szymborska are shown as a medium that can provoke in-depth reflection on problems of keen interest to teenagers. Ways of discussing the Nobel Prize winner's works in the context of such issues as empathy, propaganda, and ecology are shown, and it is suggested that many questions can be posed by reaching for this poetry.

Keywords: Wisława Szymborska's poetry, poems, new humanities, nature, ecocriticism

Abstrakt: W artykule poszukuje się drogi do zainteresowania uczniów poezją przez odnalezienie w niej problemów ważnych dla pokolenia nastolatków. Wybrane wiersze Wisławy Szymborskiej pokazane zostały jako medium, które może sprowokować pogłębioną refleksję o problemach żywo interesujących młodzież. Zaprezentowano sposoby rozmowy o utworach noblistki w kontekście takich kwestii, jak empatia, propaganda czy ekologia, zasugerowano jednocześnie, że można stawiać wiele pytań, sięgając do tej poezji.

Słowa kluczowe: poezja Wisławy Szymborskiej, wiersze, nowa humanistyka, natura, ekokrytyka

Twórczość Wisławy Szymborskiej daje szansę na bardzo ciekawe spotkania z poezją w szkole i poza nią. Wielokrotnie prowokowałam uczniów i studentów do takich dyskusji o twórczości noblistki, które prowadziły do zdziwienia, że pod „zwykłą” warstwą języka kryją się niezwykle sensory. Możemy je zobaczyć, nie dociekając, czy nasze rozpoznania są zgodne z intencją autorki. Poezja ta w różnych niespodziewanych momentach naszej współczesności zaczyna na nowo przemawiać, by w olśniewający sposób pobudzić do refleksji o aktualnych doświadczeniach. I tak, w prośbie kończącej wiersz pt. *Wszelki wypadek*¹ odnajdujemy dziś poszukiwanie akceptacji i empatii wobec drugiego człowieka.

Więc jesteś? Prosto z uchylonej jeszcze chwili?
Sieć była jednooka, a ty przez to oko?
Nie umiem się nadziwić, namilczeć się temu.
Posłuchaj,
Jak mi prędko bije twoje serce.

(Szymborska, 2023: 316)

W dobie coraz powszechniejszego przeszczepiania narządów połączenie bicia mojego serca z twoim można oczywiście odczytywać jako dar życia, choć jest to moim zdaniem w kontekście całego utworu mało przekonująca interpretacja metaforycznej prośby. Jeśli natomiast dostrzeżemy, że w wierszu zgromadzone zostały frazy językowe „gotowe” na wszelki, czyli każdy wypadek, obsługujące najróżniejsze sytuacje zagrożenia, to zastanowi nas bezosobowość tego języka, wyliczenia i schematyczność. Zza takiego **gotowego na wszelki wypadek języka** nie widać człowieka, ani tego, który był zagrożony, ani tego, który to zagrożenie relacjonuje, nie widać emocji żadnej strony, nie widać współczucia ani współodczuwania. Dlatego zdziwienie w ostatnich wersach jest tak silne, dlatego nadmiarowi słów gotowych przeciwstawione zostaje milczenie „nie umiem [...] namilczeć się temu”. Słuchanie zaś – „jak mi prędko bije twoje serce” – można odczytać właśnie jako prośbę o intymne (niekoniecznie erotyczne) spotkanie, w którym ludzie odniosą się do siebie z empatią i wzajemnym zrozumieniem. Gdyby ktoś chciał odszukać jakieś literackie analogie, warto sięgnąć do *Romantyczności* Adama Mickiewicza i prośby, która funkcjonuje już jako aforyzm: „Miej serce i patrzaj w serce”. Przecież w balladzie Mickiewicza też chodzi o zrozumienie drugiego, wrażliwego człowieka, choć szkoła na podstawie tego tekstu odtwarza raczej „spór klasyków z romantykami”

¹ Tom *Wszelki wypadek* ukazał się w 1972 roku, a wiersz pod tym samym tytułem, zamieszczony jako pierwszy w tym tomie, wydrukowany był w „Życiu Literackim” 24 grudnia 1967 roku (Szymborska, 2023: 314 i 316).

który słabo interesuje czternastolatków w XXI wieku. Uczniowie prawie wcale nie mają szans, by zająć się problemem empatii ludzi, którzy otaczają nieszczęśliwą dziewczynę. A przecież ta druga kwestia może skłonić nastolatków do przypomnienia sobie własnych doświadczeń, obudzić zainteresowanie młodych ludzi. Zderzenie prośb zapisanych w finale ballady Mickiewicza i wiersza Wisławy Szymborskiej może więc stać się załączkiem ciekawych dla uczniów rozmów o współczesności w kontekście wielkiej literatury.

Warto szukać ścieżek prowadzących do serc i umysłów młodzieży, która w szkole jest tylko chwilę – te słowa też przywołują ważny tytuł wiersza i tomiku Wisławy Szymborskiej. Poetka często odnosiła się do pojęcia „chwila” i dość łatwo można odnaleźć w twórczości noblistki zawierające to słowo frazy. Oto tylko garsteczka wyszukana z pamięci:

Na chwilę tu jestem i tylko na chwilę
(*Urodziny* z tomu *Wszelki wypadek* – Szymborska, 2023: 339)

pojedyncza osoba w ludzkim chwilowo rodzaju,
która tylko parasol zgubiła wczoraj w tramwaju.
(*Przemówienie w biurze znalezionych rzeczy* z tomu *Wszelki wypadek* –
Szymborska, 2023: 337)

Jak okiem sięgnąć, panuje tu chwila.
(*Chwila* z tomu *Chwila* – Szymborska, 2023: 508)

Mogła mi nie być dana
pamięć dobrych chwil.
(*W zatrzęsieniu* z tomu *Chwila* – Szymborska, 2023: 511)

Poszukiwanie słów o czasie w wierszach Wisławy Szymborskiej mogłoby umożliwić wzajemne zrozumienie pokoleń uczniów i nauczycieli. Dziś to bardzo ważne, bo młodzi ludzie pytają o czas, jaki dorośli dają im do przeżycia, czas w sensie dosłownym, gdy wokół nas zagrożeniem egzystencjalnym stają się nie tylko konflikty wojenne, lecz także zmiany klimatyczne. Na jedne i drugie młodzi ludzie są bardzo uwrażliwieni. Z tej świadomości nauczycieli mogą wyrastać najróżniejsze pomysły na literackie lekcje z poezją w roli głównej.

Rozpoznanie przez nauczycieli pacyfistycznych i proekologicznych postaw uczniów daje szansę odnalezienia drogi do rozmowy o literaturze i pokazania, że jest ona sprzymierzeńcem w realizacji idei obrony planety. Postawy młodych ekologów, ale także ludzi zainteresowanych polityką, prawem, psychologią, socjologią, czyli

całą sferą współczesnej humanistyki, świadczą o wrażliwości tego pokolenia i jego myśleniu obywatelskim. Rolą nauczycieli polonistów we współczesnej szkole jest sprowokowanie uczniów, za pośrednictwem literatury właśnie, do snucia refleksji na temat praw i obowiązków, lub choćby tylko powinności moralnych człowieka. Jest także powinnością nauczyciela prowokowanie młodych ludzi do refleksji nad odpowiedzialnością za naszą współczesność i przyszłość – narzędziem może być odnajdywanie analogii między dniem dzisiejszym a przeszłością i umiejętne wyciąganie wniosków z historycznych doświadczeń, zapisanych też w literaturze. Lekcje takiego myślenia zilustrowane współczesnymi reportażami (odwołuję się tu do książki: Koc, 2018) utwierdzą młodych w przekonaniu, że ich zaangażowanie w bieżące problemy społeczne i polityczne jest pewną koniecznością. W ten sposób można młodzieży pomóc dostrzec potrzebę podjęcia przez nią tematów nowej humanistyki, która pomoże w rozwiązywaniu palących problemów współczesnego świata.

Jak pisze Przemysław Czapliński:

Lęki dzisiejszej refleksji humanistycznej wynikają z rosnącej potęgi biotechnologii, czyli napędzanej przez rynek kapitalistyczny i uwalnianej przez liberalną politykę praktyki naukowej, pozwalającej na eksperymentowanie z życiem. Nadzieje humanistyki – wątłe i skromne – lokowane są w polu refleksji: nie zdoła ona powstrzymać biotechnologii, lecz może utrudnić jej rozwój (Czapliński, 2012: 63).

Nie chodzi więc o naiwne przekonanie nauk humanistycznych, że możliwe jest szybkie dotarcie do wszystkich źródeł zła i odwrócenia negatywnych konsekwencji działań „dla zysku”, ale o wskazanie argumentów, które mogą być wykorzystane w dyskusji służącej nazwaniu zagrożeń i powstrzymaniu ich skutków.

Można wskazać całe zbiory tekstów obecnych w szkolnym obiegu, w których badacze spod znaku ekokrytyki lub tylko operujący narzędziami badawczymi tego nurtu odkrywają nowe spojrzenie na relacje człowieka ze światem natury. Nowa humanistyka pozwala dostrzec związki życia i literatury. Być może ogląd różnych tekstów literackich przez pryzmat relacji między człowiekiem i naturą otworzy drogę nie tylko do zastanowienia się nad psychologią człowieka i naturą jako tłem pokazania gatunku ludzkiego, lecz także skieruje uwagę na samą naturę i sprowokuje do dyskusji o tym, jakie są kulturowe konsekwencje postrzegania człowieka inaczej niż w sposób, do jakiego przyzwyczaił nas humanizm wywiedziony z tradycji renesansu i antyku. Upraszczając nieco problem, szczegółowo wyłożony przez Przemysława Czaplińskiego (2012: 63–93), warto podkreślić, że nowa humanistyka (nazywana często posthumanistyką) przestaje stawiać człowieka najwyżej w hierarchii istot żywych, traktuje go natomiast na równi ze wszystkimi żywymi organizma-

mi. Ekokrytyka, pisze Czaplński, zadaje pytanie: „Czym jest natura dla współczesnego człowieka i z jakich wyobrażeń kulturowych – przez jakich twórców i jakie epoki wykształconych – dzisiejsze poglądy dotyczące natury wynikają?”. I dalej badacz wskazuje na ekokrytykę, podkreślając, że sięga ona po rodzaj eksperymentów poznawczych, gdy pyta: „Jakie wyobrażenia na temat natury należy zmienić, aby zmieniło się społeczne nastawienie do niej?” (Czaplński, 2012: 84).

Te same problemy intuicyjnie rozumiane są przez młodzież występującą w obronie klimatu, a zatem i całego świata natury, odmienionego w konsekwencji działań człowieka. Literatura może więc stać się swoistym medium, już nie tylko umożliwi intuicyjne rozpoznawanie problemów, lecz także sprowokuje do zracjonalizowanej refleksji, która oczywiście będzie mieć również emocjonalne podłoże.

Autorzy pionierskiej książki *Literatura i jej natury* z podtytułem *Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich* próbują przekonać uczestników procesu dydaktycznego do nowego odczytania wielu szkolnych lektur, co od początku tego stulecia zalecają badacze literatury i dydaktycy. Nowością w propozycji poznańskich autorów jest jednak ogląd utworów w perspektywie ekokrytycznej. Badacze sięgają do biblijnego mitu, który miał uzasadniać dominację człowieka nad światem natury, i odczytują go na nowo – pokazują, że człowiek w opowieści o stworzeniu świata jest ukazany jako ten, który uzyskał prawo opieki nad wszystkimi istotami żywymi, co nie jest jednoznaczne z dominacją nad nimi. Analizując historię biblijną i przywołując autorytet papieża Franciszka, autorka zamieszczonego w książce szkicu dowodzi, że ustanowione w świecie biblijnej opowieści relacje między człowiekiem i światem natury były wolne od cierpienia. Dopiero złamanie przez człowieka zakazu zniszczyło te relacje. To świadectwo swoistego uzurpowania sobie władzy przez człowieka, który powinien dążyć do naprawy tego, co zostało zniszczone (Czaplński, Bednarek, Gostyński, 2017: 48–50).

Wróćmy do poezji w refleksji szkolnej i pozaszkolnej. Utwory poetyckie zajmują w dydaktyce miejsce szczególne, bo przyroda jest przedmiotem poetyckich przedstawień od początków istnienia literatury. Poezja uwrażliwia na słowo, bo trzeba ją czytać uważnie, z namysłem, odsłaniając to, co może się kryć pod powierzchnią. To w wierszu Wisławy Szymborskiej znajdziemy zapis powszechnego skądinąd przekonania, że tylko „niektórzy lubią poezję”, nie przeszkadzało to poetce, by poezję (może dla tych niektórych) tworzyć, i nie przeszkadza nauczycielom, by do niej przekonywać.

Rozmowa o zbiorze Wisławy Szymborskiej zatytułowanym *Milczenie roślin* może rozpocząć się od przywołania tych doświadczeń młodych ludzi, które wiążą się z ich udziałem w wystąpieniach w obronie klimatu lub tylko z obserwacją takich działań. Ogólna fraza „w obronie klimatu” kryje przecież sprzeciw wobec wycinania lasów

i niszczenia przyrody. Zapytajmy więc najpierw o osobiste doświadczenia i poglądy uczniów, by następnie pokazać zbiór, którego tytuł brzmi tak samo jak tytuł wiersza wydrukowanego na rozkładanej karcie z pięknym kolażem zdjęć roślin. *Milczenie roślin* (Szymborska, 2011) to zbiór utworów wydanych w 2011 roku wybranych z wcześniej opublikowanych tomików *Chwila*, *Dwukropek*, *Tutaj* oraz jednego wiersza ze zbioru *Sól*.

Zarówno tytuł zbioru, jak i jego szata graficzna podpowiadają temat i kierunek odczytania całości (Gralewicz-Wolny, 2014). Czym jest natura dla poetki? Czym stanie się dla nas po lekturze wierszy? W zbioru nas interesującym widzę nie tylko przedmiot kontemplacji, lecz także partnera do snucia monologów, element wspólnego świata, w którym człowiek zajmuje jakąś pozycję obok natury. Gdy czytamy tytułowy wiersz:

Jednostronna znajomość między mną a wami
rozwija się nie najgorzej.

Wiem, co listek, co płatek, kłos, szyszka, łodyga,
i co się z wami dzieje w kwietniu, a co w grudniu.

(Szymborska, 2023: 518)

– przychodzi na myśl „czuły narrator” z esejów Olgi Tokarczuk, ale wiemy, że w liryce trzeba go określić inaczej. Nie chcę tu zapraszać zimnego, strukturalistycznego podmiotu lirycznego, choć podmiotowość jest tu bardzo pierwszoosobowa. Szukam dla niej określenia, które z jednej strony oddałoby ton wypowiedzi, a z drugiej pozwoliło nazwać wyjątkowość podmiotu, który prowadzi czytelnika (słuchacza) i jednocześnie rozmawia z naturą. I na zasadzie pewnej analogii proponuję wprowadzić kategorię „refleksyjnego kontemplatora”, który upodmiotawia naturę. W wierszu *Milczenie roślin* i w całym tak zatytułowanym zbioru to refleksyjny kontemplator snuje monolog, w którym próbuje dociekać istoty relacji między człowiekiem a naturą, prowadzi przez meandry człowieczej pamięci, pokazując (chciałoby się powiedzieć) jej naturę. W ten sposób wskazalibyśmy dwa znaczenia słowa „natura”² w wybranych wierszach Szymborskiej. Natura oznacza w *Milczeniu roślin* świat materialny, do którego oczywiście należy cała zielona przyroda i człowiek. Wspólnotą jest szeroko rozumiane życie, wyrażone metaforą podróży. Ale kontemplując tę „jednostronną” znajomość, poetka poszukuje refleksyjnie wspólnych „doświad-

² Julia Fiedorczuk we wprowadzeniu do ekokrytyki, wskazując na amerykańskie i angielskie źródła pojęć, omawia warianty rozumienia słowa „natura”, do których odwołuję się w moim wywodzie (Fiedorczuk, 2015: 39–42).

czeń”, wcale nie błahych. Naszym istnieniem – ludzi i świata natury – rządzą te same prawa fizyki.

Rzucamy cienie na tych samych prawach.
Próbujemy coś wiedzieć, każde na swój sposób,
A to, czego nie wiemy, to też podobieństwo
(Szymborska, 2023: 518)

– mówi poetka, podejmując refleksję ontologiczną innego noblisty, Czesława Miłosza:

Patrzcie, jak drzewo rzuca długie cienie,
I nasz, i kwiatów cień pada na ziemię:
Co nie ma cienia, istnieć nie ma siły.
(Czesław Miłosz, *Wiara* – Miłosz, 1996: 56)

W utworze Miłosza wskazane są analogie między dwoma rozdzielonymi światami, w wierszu Szymborskiej jest wspólnotowe my: podróż jest **nasza**, trzyma **nas** ta sama gwiazda, **próbujemy** coś wiedzieć, każde na swój sposób. Sposób zdobywania wiedzy nas różnicuje, ale już niewiedza staje się znakiem podobieństwa. Ta dociekliwość, chęć dotarcia do istoty natury, którą poetka wokół siebie rozpoznaje, podziwia, kontempluje, przyswaja w refleksji podmiotowej, jest znakiem rozpoznawczym Szymborskiej, dostrzegalnym zarówno w *Urodzinach* (z tomu *Wszelki wypadek*), jak i we wcześniejszej *Rozmowie z kamieniem* ze zbioru *Sól*. W tym drugim wierszu:

Pukam do drzwi kamienia.
– To ja, wpuść mnie.
Przychodzę z ciekawości czystej.
Życie jest dla niej jedyną okazją.
Zamierzam przejść się po twoim pałacu,
a potem jeszcze **zwiedzić liść i kroplę wody**.
(Szymborska, 2023: 252, podkr. – E.J.)

– zadziwia nas stałość motywów i niezwykła wprost konsekwencja poszukiwania możliwości dotarcia do wiedzy o wszechrzeczy. W opublikowanej po raz pierwszy w 1962 roku *Rozmowie z kamieniem* (Szymborska, 2023: 252–255) porażka jest dojmująca, bo wynika nie z braku po stronie natury, lecz z braku po stronie człowieka. To człowiek dowiaduje się, że brak mu „zmysłu udziału” (Szymborska, 2023: 254). W *Milczeniu roślin* nie znajdziemy już hardej posta-

wy dobijania się o pełnię wiedzy, tu jest pokorne sprawozdanie, uświadomienie sobie ograniczonej wiedzy i odkrywanie nierozwiązywalnej aporii zapisanej w puencie wypowiedzi:

Rozmowa z wami konieczna jest i niemożliwa.
Pilna w życiu pośpiesznym
i odłożona na nigdy.

(Szymborska, 2023: 519)

Tę rozmowę prowadzą ekolodzy, prowadzą ekokrytycy, ale też my wszyscy, którzy jasno zdajemy sobie sprawę z faktu, że to człowiek jest głównym sprawcą przeobrażeń natury. Uznając ten fakt za podstawowy wyznacznik współczesnej epoki, biolog Eugene F. Stoermer nazwał ją antropoceniem. Pojęcie to zostało

spopularyzowane przez laureata nagrody Nobla w dziedzinie chemii Paula Crutzena. W 2000 roku Crutzen i Stoermer przekonywali, że epoka geologiczna, w której żyjemy, powinna być określona mianem antropocenu, ponieważ ludzka działalność od czasów rewolucji przemysłowej zmieniła oceany, atmosferę i powierzchnię Ziemi w stopniu porównywalnym do kataklizmów naturalnych determinujących poprzednie ery geologiczne (Fiedorczuk, 2015: 10–11).

Końcowa fraza wiersza prowokuje do rozważań, dlaczego rozmowa jest jednocześnie „konieczna i niemożliwa”, pilna i „odłożona na nigdy”. A może właśnie powinna być prowadzona natychmiast, bo zagrożenia klimatyczne mogą być ograniczone tylko wtedy, gdy człowiek zrozumie rolę świata przyrody w utrzymaniu klimatycznej równowagi i przyjmie postawę, w której zweryfikuje swoje zwyczaje, nawyki, zrewiduje mity. Poezja bardzo często, a Wisławy Szymborskiej szczególnie, odpowiada na wyrotowy charakter nowej humanistyki, w której ekokrytyka, podobnie jak krytyka feministyczna czy postkolonialna,

jest praktyką zaangażowaną, zakładającą, że lepsze rozumienie mechanizmów zawiadujących naszymi wyobrażeniami na temat natury przełoży się ostatecznie na wykształcenie mniej destruktywnych postaw wobec ludzkiego i nie-ludzkiego świata (Fiedorczuk, 2015: 19–20).

Cały zbiór wierszy *Milczenie roślin* może być odczytany w kontekście rozważań o tym, co ludzkie i nie-ludzkie. Kategoria „nie-ludzkie” wymaga głębszego namysłu, uczniowie bowiem, słysząc to słowo, przyjmują postawę oceniającą, koja-

rzą je z niegodziwym i niegodnym człowieka działaniem, podczas gdy w myśl snutych tu rozważań nie-ludzka to inna niż ludzka. Nie gorsza, nie lepsza, lecz inna, odmienna, nie ma w tym określeniu elementu oceny. Zmiana tego paradygmatu kulturowego myślenia wymaga intensywnego przepracowania wielu lektur szkolnych³.

Warto zaproponować uczniom indywidualną lekturę całego tomiku oraz zachęcić ich do wyboru jednego wiersza, o którym każdy z nich zechce się wypowiedzieć i wokół którego zbuduje swoją refleksję o relacji między człowiekiem a naturą. Wybór zdecyduje oczywiście o kierunku rozważań, bo refleksja musi łączyć się z tekstem poetyckim. Aby zadanie zostało dobrze zrozumiane i spełniło swój cel: pokazało sposób myślenia młodych ludzi oraz ich umiejętność poszukiwania kontekstów, a także ujawniło wrażliwość uczniów – trzeba jeszcze jedną lekcję poświęcić na wspólne czytanie i wspólne rozważania o wybranym wierszu. Proponuję utwór pt. *Notatka* (pierwodruk w 2001 roku) (Szymborska, 2023: 544–545). Pytania do rozważenia przed odczytaniem wiersza mogą skupić się wokół takich oto kwestii: Co to znaczy życie? Z jakimi czynnościami, doświadczeniami zwykliśmy je łączyć? Co żyje? Na koniec tych wstępnych dywagacji można poprosić uczniów o napisanie notatki, w której każdy indywidualnie odpowie na pytanie, co to jest życie. Zanim więc przeczytamy wiersz, spróbujmy rozpalić dyskusję, która następnie zostanie skierowana na utwór i w konsekwencji na nim skupiona.

Notatka zaczyna się od nadzwyczaj syntetycznego przedstawienia życia jako sposobów jego istnienia:

Życie – jedyny sposób,
żeby **obrastać liśćmi**,
łapać oddech na piasku,
wzlatywać na skrzydłach;

być psem
albo głaskać go po ciepłej sierści;
(Szymborska, 2023: 544, podkr. – E.J.)

W tych kilku wersach oddana została kwintesencja całej natury, tej nie-ludzkiej i ludzkiej. Życie bowiem to sposób na ujawnienie i wyrażenie fizyczności, która decyduje o wspólnocie wszystkich stworzeń – od tych zielonych aż po zwierzęce i ludzkie. I nie ma istotnego znaczenia to, czy życie jest wyrażone bytem psa czy

³ Mam tu na myśli choćby utwór Gustawa Herlinga-Grudzińskiego *Na nieludzkiej ziemi*. Czytany z perspektywy ekokrytycznej otworzył się na nowe znaczenia.

człowieka czule go głaskającego. Poza fizycznością jest jeszcze druga cecha dystynktywna życia, zresztą najczęściej z fizycznością łączona. To ból. W poetyckiej frazie wyrażony na zasadzie opozycji:

odróżnić ból
od wszystkiego, co nim nie jest;
(Szyborska, 2023: 544)

Warto zwrócić uwagę, że w drugim z przytoczonych wersów znajdujemy sugestię na temat pewnej równowagi w życiu. Ból nie jest zatem doświadczeniem dominującym, jest równoważony tym, co bólem nie jest. Genialnie uchwycona zostaje wspólnota całej natury – ludzkiej i nie-ludzkiej – za pomocą bezokoliczników, które określają sposób życia. Warto owe formy nieosobowe obejrzeć z dwu perspektyw: dosłownej i metaforycznej – pamiętajmy, że przywilejem poezji jest, że słowo w niej użyte nigdy nie znaczy tylko dosłownie, zawsze niesie z sobą metaforyczne sensy. A zatem życie to sposób, żeby:

- „obracać” – w wierszu, dosłownie, liśćmi, ale obracać można: w piórka, w bogactwo...; o ile dosłowne znaczenie odsyła do zielonej natury, o tyle metaforyczne – do ludzkiego sposobu bycia, a zwłaszcza do sfery kojarzonej głównie z konsumpcją;
- „łapać oddech na piasku” – kojarzy się z cierpieniem ryby wyrzuconej na brzeg, ale też oddechem ludzkim w sensie metaforycznym – jako odczuwaniem chwilowej przerwy w doświadczeniu mało przyjemnych rzeczy;
- „wzlatywać na skrzydłach” mogą oczywiście ptaki, ale metafora wskazuje na niezwykłe uniesienia lub osiągnięcia ludzkie.

Widać, jak słownictwo odnoszące się do zachowań, przeżyć czy doświadczeń człowieka czerpie z nazewnictwa określającego zachowania w świecie przyrody (natury). Jest zatem życie cechą całej natury – zielonej, zwierzęcej i ludzkiej.

Analogiczną analizę można przeprowadzić w odniesieniu do czasowników „mieścić się”, „podziwiać”, „poszukiwać”, choć zasada ich funkcjonowania jest nieco inna. Czasowniki te przede wszystkim oznaczają stany i czynności mało dynamiczne. Mieszczenie się w czymś łączy wszystkie żyjące istoty; podziwia człowiek, ale patrzy przecież między innymi na rośliny i zwierzęta; poszukiwanie jest także czynnością powolną i wspólną.

„Notatkę” o życiu, jego cechach i znakach rozpoznawczych zamykają dwa słowa: „nie wiedzieć”. Życie nie daje zatem szans na to, by osiąść pełnię wiedzy, by być nieomylnym. Życie to błędzenie, omyłki, poszukiwanie prawdy. Zderzenie na zakończenie zajęć notatek własnych uczniów o życiu z notatką poetycką pozwoli młodym ludziom na dostrzeżenie istoty literackości, na rozważenie pytań: Co

poezja Wisławy Szymborskiej (z czytanego zbioru) mówi nam o świecie? Jakie relacje między człowiekiem i światem poeta próbuje uchwycić i utrwalić w wierszach?

W ramach podsumowania można zachęcić uczniów, by z wierszy składających się na zbiorek *Milczenie roślin* wybrali frazy, które chcieliby zapamiętać jako istotne dla siebie aforyzmy.

Publikacja pełnej spuścizny poetyckiej w postaci *Wierszy wszystkich* Wisławy Szymborskiej (2023) pozwala nam, czytelnikom, tym „niektórym, którzy lubią poezję”, pokazać tym, którzy nie zawsze i nie do końca są o jej wartości przekonani, gdzie jest przyczyna naszych fascynacji. A przekonanie o tym, że fascynacje nauczycielskie porywają uczniów, towarzyszy mi stale i niezmiennie i nie jest tylko pobożnym życzeniem, lecz konsekwencją obserwacji i własnych doświadczeń.

Bibliografia

- Czapliński P., 2012, *Literatura i życie. Perspektywy biopoetyki*, w: *Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, Wydawnictwo IBL, Warszawa, s. 63–93.
- Czapliński P., Bednarek J., Gostyński D., 2017, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań.
- Fiedorczyk J., 2015, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Gralewicz-Wolny I., 2014, *Fatyga łodygi: Wisława Szymborska wobec milczenia roślin*, w: *Człowiek w relacji do zwierząt, roślin i maszyn w kulturze*, T. 2: *Od humanizmu do posthumanizmu*, red. J. Tymieniecka-Suchanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 177–186, pobrano z: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/1163/1/Gralewicz_Fatyga_lodygi_Wislawa_Szymborska.pdf [18.07.2023].
- Koc K., 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Miłosz C., 1996, *Wiersze wybrane / Selected Poems*, przeł. D. Brooks i in., Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Szymborska W., 2011, *Milczenie roślin*, wybór wierszy i fot. J. Gromek-Ilg, Znak emotikon, Kraków.
- Szymborska W., 2023, *Wiersze wszystkie*, Wydawnictwo Znak, Kraków.


Ewa Jaskółowa – profesor doktor habilitowana, emerytowana profesor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół zagadnień historyczno- i teoretycznoliterackich, szkolnej dydaktyki oraz glottodydaktyki. Przedmiotem jej badań była i jest literatura XX wieku, zwłaszcza poezja, w dialogu z tradycją romantyczną i antyczną. W swoich książkach pokazuje możliwości zastosowania różnych metodologii literaturoznawczych w nauczaniu literatury. Autorka książek o poezji 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), książek omawiających problemy nauczania poezji w szkole (na przykład *Dialog z tradycją, czyli o poezji w szkole i na maturze*, 1997; wspólnie z A. Opacką: *Prądy i konwencje w prozie*, 1995 i *Prądy i konwencje w poezji*, 1995), ponad stu artykułów o twórczości poetów XX wieku, współautorka serii podręczników dla szkoły ponadgimnazjalnej (*Świat do przeczytania*). Organizatorka wielu konferencji, podczas których podejmowano refleksję nad współczesnymi metodologiami literaturoznawczymi i ich przekładem na szkolną dydaktykę. Plonem tych konferencji są zbiory *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku* (2013), *Fundamenty czy fundamentalizmy? Antyk grecko-rzymski i Biblia w szkole* (2015). Wykładała zagadnienia metodyki nauczania języka polskiego jako pierwszego i drugiego na studiach dla nauczycieli za granicą. W latach 2004–2007 pełniła funkcję kierownika międzynarodowego grantu *Slavic Network*, którego ideą było pokazanie możliwości paralelnego nauczania języków słowiańskich.

Ewa Jaskółowa – professor emerita of the University of Silesia in Katowice. Her research interests focus on historical and theoretical literary issues, school teaching, and glottodidactics. The subject of her research has been 20th-century literature, especially poetry, in dialogue with the Romantic and ancient tradition. In her books, she shows the possibilities of using various literary methodologies in teaching literature. She is the author of books on the poetry of the 20th century (e.g., *Poetyckie podróże Stanisława Balińskiego*, 1988 [Poetic Journeys of Stanisław Baliński]; *Od poezji kosmosu do poezji czasu. Studium o twórczości Stanisława Ciesielczuka* [From the Poetry of Space to the Poetry of Time. Study on the Works of Stanisław Ciesielczuk], 1997; „Kto to jest”. *Motyw żony Lota w polskiej poezji XX wieku, czyli rozbijanie stereotypu* [Who It Is. The Motif of Lot's Wife in Polish Poetry of the 20th Century, or Breaking the Stereotype], 2006), books and articles discussing the problems of teaching poetry at school (e.g., *Dialog z tradycją, czyli o poezji w szkole i na maturze* [Dialogue with Tradition, or on Poetry at School and Final Exams], 1997; together with z A. Opacka: *Prądy i konwencje w prozie* [Trends and Conventions in Prose], 1995 and *Prądy i konwencje w poezji* [Trends and Conventions in Poetry], 1995), over a hundred articles on the work of 20th century poets, co-author of a series of textbooks for secondary schools (*Świat do przeczytania* [A World to Read]). She has organized many conferences that inspired reflection on


contemporary methodologies in literary studies and their translation into school teaching. The fruits of these conferences are the collections *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku* [New Versions of Classics at School. 19th-century Literature] (2013), *Fundamenty czy fundamentalizmy? Antyk grecko-rzymski i Biblia w szkole* [Foundations or Fundamentalisms? Greco-Roman Antiquity and the Bible at School] (2015). She lectured on the methodology of teaching Polish as a first and second language at teacher programs abroad. In 2004–2007, she was the head of the international *Slavic Network* grant, the idea of which was to demonstrate the possibilities of parallel teaching of Slavic languages.




JUSTYNA HANNA BUDZIK

 <https://orcid.org/0000-0001-9740-0761>
Uniwersytet Śląski w Katowicach

MAGDALENA OCHWAT

 <https://orcid.org/0000-0002-0178-165X>
Uniwersytet Śląski w Katowicach

PIOTR SKUBAŁA

 <https://orcid.org/0000-0002-9209-0167>
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Edukacja na rzecz klimatu przez fotografię i słowo Przypadek „Gazety Strajkowej” #3

An Education for the Climate Through Photography and Words The Case of the „Gazeta Strajkowa” #3

Abstract: The aim of our paper is to analyse the 3rd issue of the “Gazeta Strajkowa” [“Strike Newspaper”] on School Strike for Climate. The publication consists of photographs taken between 2019 and 2021 by photographers engaged in the Public Protest Archive, which is a digital repository documenting social protests in Poland after 2015. The subject of the analysis are photos, graphics representing selected slogans appearing on strike banners and various accompanying forms of texts, such as an editorial by Filip Springer, voices of activists, information on our planet’s condition and the strike demands. It has been found that the banners and symbols used by young strikers symbolise their striving for an immediate limitation of global climate change and for the implementation of solutions recommended by scientific communities. In the article, an attempt has been made at verifying whether or not some exemplary slogans from the banners correspond to scientific statements. Mention has also been made of the key emotions of activists represented in the photographs and how they affect the viewers’ emotions. The last part of the paper gives ideas on how to use the newspaper in humanities education for the climate.

Keywords: School Strike for Climate, humanities education, documentary photography, activism, education for the climate

Abstrakt: W artykule poddano analizie trzeci numer „Gazety Strajkowej”, poświęcony Młodzieżowemu Strajkowi Klimatycznemu (MSK). Publikacja składa się ze zdjęć wykonanych w latach 2019–2021 przez fotografki i fotografów zaangażowanych w tworzenie Archiwum Protestów Publicznych – cyfrowego

repozytorium zdjęć dokumentujących odbywające się po 2015 roku w polskiej przestrzeni społecznej protesty. Przedmiotem analizy i interpretacji uczyniono zdjęcia, grafiki z wybranymi hasłami ze strajkowych transparentów oraz różne formy tekstowe – „wstępniak” Filipa Springera, wypowiedzi aktywistek i aktywistów, informacje o stanie planety oraz postulaty MSK. Stwierdzono, że banery i znaki, którymi posługiwali się strajkujący, symbolizują dążenia młodych do natychmiastowego powstrzymania globalnych zmian klimatu oraz wdrożenia rozwiązań zaproponowanych przez środowiska naukowe. W artykule próbowano sprawdzić, czy przykładowe hasła z transparentów odpowiadają twierdzeniom naukowym. Wspomniano również o kluczowych, a ukazanych na zdjęciach emocjach aktywistek i aktywistów oraz o afektywnym oddziaływaniu tych emocji na odbiorcę. W ostatniej części artykułu zapisano pomysły wykorzystania „GS” #3 w humanistycznej edukacji klimatycznej.

Słowa kluczowe: Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, edukacja humanistyczna, fotografia dokumentalna, aktywizm, edukacja dla klimatu

*Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej
To dzięki Jej staraniom powstało nasze miejsce w Uniwersytecie –
Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną (ICBEH).
Jako międzypokoleniowy zespół
praktykujący środowiskowe badania naukowe stosowane w edukacji
mamy poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za przebudowę świata.*

Wprowadzenie

Jesteśmy pierwszym pokoleniem, które na własnej skórze doświadcza skutków katastrofy klimatycznej. I ostatnim, które może coś zmienić (Ryszard Kolesiński, 20 lat, Poznań – „Gazeta Strajkowa” #3: [16]).

Przedmiotem naszej refleksji jest trzeci numer „Gazety Strajkowej” („GS” #3), poświęcony Młodzieżowemu Strajkowi Klimatycznemu (MSK). Publikacja zaprojektowana przez Annę Nałęcką-Milach składa się ze zdjęć wykonanych w latach 2019–2021 przez fotografów zaangażowanych w tworzenie Archiwum Protestów Publicznych (APP) – cyfrowego repozytorium dokumentującego protesty po 2015 roku. Zdjęciom w „GS” #3 towarzyszą różne formy tekstowe: „wstępniak” autorstwa reportera Filipa Springera, sześć wypowiedzi osób aktywistycznych w wieku od 16 do 20 lat, pochodzących z różnych części Polski, informacje o stanie planety zredagowane przez reporterkę „Dużego Formatu” Dorotę Borodaj oraz postulaty MSK. Dodatkowymi elementami słowno-wizualnymi są pojedyncze strony przypominające plakaty typograficzne – na żółtym tle czarnymi wersalikami

(co przywodzi na myśl tablice ostrzegawcze) złożono napisy z wybranymi hasłami z transparentów, między innymi: „Nie podnoście nam temperatury”; „Wstyd!”; „Nie ma planety B”; „Mamy 10 lat, żeby zmienić świat”; „Zielonej transformacji[,] nie biurokracji”. Format „GS” #3 (290 × 370 mm) i gramatura papieru przypominają drukowane gazety codzienne¹.

W artykule poddamy analizie ikonografię protestów Młodzieżowego Strajku Klimatycznego, w tym transparenty uchwycone na fotografiach, oraz wybrane wypowiedzi młodych. Zweryfikujemy, czy hasła są jednocześnie naukowymi twierdzeniami dotyczącymi zmian klimatu i mają kulturowe konotacje z zagrożeniem środowiskowym. Przedmiotem naszego zainteresowania będą również kluczowe emocje aktywistów ukazane na zdjęciach (strach, gniew, nadzieja, poczucie winy; zob. Kleres, Wettergren, 2017) oraz afektywne oddziaływanie tych emocji na odbiorcę. Cztery wskazane przez Kleresa i Wettergren emocje rezonują, co istotne, z wynikami badań socjologicznych nad motywacjami działań aktywistów klimatycznych w Polsce. Według tych badań największą rolę w MSK odgrywają zmartwienie, a następnie frustracja; w dużym i bardzo dużym stopniu odczuwało je odpowiednio 86% oraz 73% respondentów (to wynik zbliżony do średniej międzynarodowej) (Kocyba, Łukianow, Piotrowski, 2020). W ostatniej części artykułu zamieścimy pomysły do wykorzystania „GS” w humanistycznej edukacji klimatycznej, prowadzonej już w wielu szkołach (jcs, 2022), a dzięki staraniom samorządów planowanej w coraz większej liczbie placówek oświatowych.

Fenomen młodzieżowych strajków klimatycznych

Nikt nie zdoła zmienić systemu w pojedynkę. Wystarczy jednak jeden głos, żeby zapoczątkować reakcję łańcuchową, która wprawi wszystko w ruch. Pod warunkiem, że ten głos będzie wystarczająco donośny (Ernman i in., 2019: 208).

Żyjemy w czasach, w których dynamicznie wzrasta liczba ludności, a rozwój gospodarczy oparty na modelu *business as usual* dotyczy coraz większej części populacji. Dla jednych przemiany cywilizacyjne są powodem do dumy, dla innych – sygnałem do niepokoju, ceną, jaką płacimy za nieustannie rosnącą presję na wykorzystywanie

¹ W artykule wskazujemy na cyfrową formę „GS” jako na źródło. Wersja papierowa jest dystrybuowana bezpłatnie w różnych miejscach związanych z edukacją i kulturą. Brak informacji o nakładzie.

„taniej natury”, jak ją nazwali Raj Patel i Jason W. Moore (Patel, Moore, 2018): gleby, wody, lasów, zwierząt i innych surowców, jest już bowiem bardzo wysoka, a może być jeszcze wyższa. Doświadczamy skutków postępujących zmian klimatu: masowego wymierania gatunków, zakwaszenia wód, pożarów lasów, wysokiego stężenia gazów cieplarnianych czy zaniku bioróżnorodności.

Niepokój o przyszłość jest widoczny w postawie młodych, którzy utworzyli bezprecedensowy ruch. Jego wyróżnikami na tle innych ruchów społecznych są: sposób działania, wiek zaangażowanych, rola, jaką ów ruch odgrywa w świecie pogrążającym się w kryzysie planetarnym, oraz atrakcyjność formy dla nastoletnich uczestników.

Młodzieżowy Strajk Klimatyczny to międzynarodowy ruch uczniów i studentów skoncentrowany wokół problemów ekologicznych i klimatycznych, który narodził się w sierpniu 2018 roku. Strajki pod hasłem #FridaysForFuture (FFF) rozpoczęte przez 15-letnią Szwedkę Gretę Thunberg w ciągu nieco ponad roku zmobilizowały kilka milionów młodych ze wszystkich kontynentów, którzy swoje nieposłuszeństwo ekologiczne² wyrażali opuszczeniem zajęć szkolnych. Sama młodzieżowa liderka stała się ikoną walki młodego pokolenia o przyszłość. Zapraszana była na krajowe i międzynarodowe spotkania polityczne na najwyższym szczeblu – przemawiała w Parlamencie Europejskim w Brukseli, na szczytach klimatycznych ONZ, między innymi w Katowicach, później na Światowym Forum Ekonomicznym w Davos. Została człowiekiem roku magazynu „Time”. W 2023 roku znalazła się także wśród nominowanych do Pokojowej Nagrody Nobla.

Punktem kulminacyjnym protestów klimatycznych były wydarzenia 15 marca 2019 roku – strajkowały wówczas ponad 2 miliony uczniów z ponad 2 tysięcy miast w 123 państwach – i 20 września 2019 roku – wówczas w strajkach wzięło udział 7 milionów uczniów z około 150 krajów. Nigdy wcześniej młodzi ludzie tak masowo nie wyszli na ulice, by domagać się działań na rzecz klimatu, protesty więc – co oczywiste – były szeroko relacjonowane w mediach. Żaden ruch młodzieżowy nie miał nigdy takiego globalnego zasięgu (Wahlström i in., eds., 2019).

Masowe strajki klimatyczne, jak zauważyli Piotr Kocyba, Małgorzata Łukianow i Grzegorz Piotrowski w artykule *Młodzieżowe strajki klimatyczne w Polsce: kto protestuje i dlaczego?*, to w polskiej rzeczywistości zjawisko stosunkowo nowe, choć protesty ekologiczne były organizowane już wcześniej³. W dwóch najwięk-

² Nawiązujemy do tytułu książki *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce* (Czapliński, Bednarek, Gostyński, red., 2019).

³ Protesty ekologiczne odbywały się podczas budowy obwodnicy augustowskiej, która miała prowadzić przez Dolinę Rospudy, czy w obronie Puszczy Białowieskiej przed wycinką drzew po rozprzeżeniu się kornika drukarza. Konflikty o naturę w Polsce dotyczyły również stosowania prawa potocznie zwanego Lex Szyszko i stawiania muru na granicy z Białorusią.

szych protestach MSK w marcu i we wrześniu 2019 roku uczestniczyło – odpowiednio – 6700 osób i 12 000 osób (Kocyba, Łukianow, Piotrowski, 2020: 92). W wydarzeniach brali udział przede wszystkim ludzie młodzi – większość uczestników była niepełnoletnia, a połowa osób niepełnoletnich ukończyła raptem 17 lat. Z jednej strony te dane pokazują słabość instytucjonalnego i organizacyjnego wsparcia, którego młodzieży mogłyby udzielić osoby starsze, dowodzą też, że temat zmian klimatu w społecznej świadomości i publicznym dyskursie jest jeszcze ciągle słabo obecny. Z drugiej strony świadczą o tym, że MSK przyciąga przede wszystkim młodych. W protestach brało udział niewiele osób dorosłych, wywodziły się one z organizacji ekologicznych, partii Zielonych czy innych instytucji związanych z ochroną środowiska. Polski MSK wyróżniał się na tle pozostałych wydarzeń FFF strukturą wieku uczestników. Mediana wieku w innych krajach, w których badano protesty FFF w marcu i we wrześniu 2019 roku, wynosiła 30 lat (najmniej we Włoszech, gdzie wynosiła 22 lata, a najwięcej w Belgii – 43 lata) (Kocyba, Łukianow, Piotrowski, 2020: 88). Polski MSK ma więc wyjątkowy charakter. Wśród uczestników strajków klimatycznych zarówno w Polsce, jak i za granicą dominują kobiety. Podczas marcowych protestów w 2019 roku średnio we wszystkich krajach kobiety stanowiły 58% uczestników. We wrześniu odsetek kobiet w gronie protestujących był podobny i wyniósł 59% (Kocyba, Łukianow, Piotrowski, 2020: 89).

W 2020 roku działania proekologiczne oraz klimatyczne w Polsce i na świecie wyhamowała pandemia COVID-19, *lockdown* i zdalna edukacja. Część aktywistek i aktywistów dołączyła do Strajku Kobiet, a Młodzieżowy Strajk Klimatyczny wrócił na ulice w lutym 2021 roku. Uczniowie z MSK żądali sprawiedliwej transformacji energetycznej pod siedzibą Polskiej Grupy Energetycznej. Zorganizowali również festiwal ekologiczny, z prelekcjami, warsztatami i pokazami filmowymi (Zabrodzka, 2023). Niestety, jak pokazują wyniki badań naukowych, mimo iż młodzież przywiązuje dużą wagę do spraw związanych z klimatem, poziom aktywności młodych jest niski. Z badań przeprowadzonych przez Magdalenę Ochwat i Annę Guzy z Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ wynika, że dla zdecydowanej większości studentek i studentów (76% badanej grupy) tematyka związana ze zmianami klimatu jest ważna, ale owo zainteresowanie tematem nie przekłada się na działanie – tylko 19% studentów angażuje się w aktywności, które uwzględniają edukację dla klimatu (zob. Guzy, Ochwat, 2023; por również Guzy, Ochwat, 2022a, 2022b). Nietrudno więc dostrzec, że rolę kształcenia ekologicznego musi być nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także motywowanie do działania, aktywności i zmiany postaw.

Zapoczątkowany przez Szwedkę ruch przyciągnął uwagę społeczną. Młodzi na całym świecie wyszli na ulice, aby domagać się działań w sprawie nowej, opartej na raportach Międzyrządowego Zespołu ds. Zmian Klimatu (Intergovernmental

Panel on Climate Change, IPCC) polityki klimatycznej, a przede wszystkim kompleksowej i systemowej edukacji o mechanizmach kryzysu. Trzeci postulat MSK brzmi:

Domagamy się zawarcia **kompleksowej i aktualnej** wiedzy o mechanizmach kryzysu klimatycznego w **podstawie programowej na wszystkich szczeblach edukacji**, przy zapewnieniu kadrze nauczycielskiej obowiązkowych szkoleń w tym zakresie (*Młodzieżowy Strajk Klimatyczny / Postulaty*).

Słowa i znaki na transparentach stały się symbolami determinacji strajkujących w dążeniu do natychmiastowego powstrzymania globalnych zmian klimatu oraz wdrożenia rozwiązań апробowanych przez środowiska naukowe. Niosą przesłanie, głoszą potrzebę natychmiastowego działania. Pokazują również solidarność, kreatywność i pasję aktywistów prowadzących nierówną walkę o przyszłość naszej planety.

„GS” #3 – wspólnota w fotografii i tekstach

Czy ty chwycisz moją dłoń, mimo różnic,
podziałów i stron?
Chociaż będzie trudno, przyszłość naszą ocalimy!
(słowa piosenki śpiewanej podczas strajków,
Ryszard Kolasiński, 20 lat, Poznań – „Gazeta Straj-
kowa” #3: [16])

„Gazetę Strajkową” można uznać za szczególny ikonotekst, rozumiany jako obiekt łączący elementy obrazowe i słowne; ich współzależność tworzy wypowiedź retoryczną (Szyłak, 2014: 17). Relacja obrazu i słowa ujawnia się w „GS” #3 na dwóch poziomach: jako temat wielu z zamieszczonych w publikacji zdjęć przedstawiających transparenty lub hasła wypisane na ciałach protestujących oraz jako koncept całej gazety, w której wizualiom towarzyszą teksty. Zgodnie z ambicjami twórczyń i twórców „GS” #3 umieszczone w periodyku zdjęcia i grafiki mogą być ponownie wykorzystane podczas protestów jako sztandary, co uruchomi nowy obieg materiałów i posłuży rozprzestrzenianiu ich estetyki (Stachowicz, 2020: 89). Publikacja odsłania także nowe obszary badania wizualności (a właściwie – tekstowizualności) protestów społecznych, badania, o które upomina się socjolog Rafał Drozdowski (2017). Analiza „GS” #3 tworzy idealną „okazję do przyglądania

się najbardziej frapującym przejawom dziania się społeczeństwa, takim choćby jak procesy deindywidualizacji czy procesy więziotwórcze” (Drozdowski, 2017: 22). W kontekście działań edukacyjnych trop ten wydaje się szczególnie atrakcyjny, ponieważ może prowadzić do przybliżenia mechanizmów działania aktywistów i aktywistów klimatycznych, faktów dotyczących katastrofy oraz zachęcać do planowania własnych strategii i podejmowania akcji na rzecz poprawy sytuacji planety.

W materiałach zgromadzonych w „GS” #3 podkreśla się, że młodzi ludzie odczuwają potrzebę zmian systemowych. Już na okładce widnieje kluczowe dla aktywizmu klimatycznego hasło „Zmieńmy system, a nie klimat”, które wyraża krytykę ekspansji rynku, kapitalizmu w epoce kapitałocenu i proponuje radykalną zmianę – „wystudzenie wzrostu” oraz redukcję konsumpcjonizmu i zasobożerności (por. Bińczyk, 2023). Emocjonalny ładunek kombinacji zdjęć i tekstów ma potencjał wpływania na wyobraźnię młodych odbiorców, którzy będą tworzyć scenariusze lepszej przyszłości (Napiórkowski, 2022).

Autorkami i autorami zdjęć zamieszczonych w „Gazecie Strajkowej” #3 poświęconej strajkom klimatycznym są: Michał Adamski, Marta Bogdańska, Agata Kubis, Alicja Lesiak, Rafał Milach, Joanna Musiał, Chris Niedenthal, Wojtek Radwański i Grzegorz Wełnicki, pojedyncze fotografie nie są jednak podpisane nazwiskami ich autorów, są oni wymienieni na ostatniej stronie⁴. Obrazy w publikacji można więc traktować jako zbiór elementów o podobnych cechach: to fotografie migawkowe, wykonane najczęściej z bliska, w ruchu, co skutkuje tym, że przedstawione osoby i obiekty są rozmazane. Wiele zdjęć zrobiono z flesztą, można dostrzec bliki oraz charakterystyczne rozbielenie jasnych powierzchni (w tym twarzy). Za pomocą blikskich planów twórcy zdjęć uchwycili charakterystyczne postaci w tłumie, na przykład dziewczynę przebraną w suknię z plastikowych butelek i folii (Milach, 2019c) (fot. 1), działaczkę Extinction Rebellion (ER) odzianą w szafirowy strój, z makijażem połowy twarzy w identycznym kolorze i w koronie sztucznych kwiatów, przypominającą wodną istotę (Milach, 2020) czy budzącą poczucie *Unheimlich* grupę ubranych w kombinezony ochronne aktywistów, w pozbawionym symptomów działalności człowieka pozornie sielankowym krajobrazie otaczającym konińską kopalnię węgla brunatnego (Kubis, 2020a, 2020b). W kadrach uwieczniono także różne formy obecności protestujących w przestrzeni publicznej: młodzi ludzie maszerują, leżą, siedzą, przytulają się, a zatem wykorzystują wszelkie sposoby gromadzenia się ciał, by zmieniać rządę (Butler, 2016).

⁴ Autorów konkretnych ujęć można ustalić. Każde zdjęcie jest umieszczone w APP i opatrzone datą oraz informacją o miejscu wykonania, charakterze protestu, podana jest też nota copy-rightowa.



Fot. 1. Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, Kraków, Warszawa, 27.09.2019, fot. Rafał Milach

Źródło: Archiwum Protestów Publicznych, <https://archiwumprotestow.pl/protest/strajk-klimatyczny/?id=4570> [dostęp: 11.07.2023].

Za kulturoznawczynią Iwoną Kurz nazywamy obrazy wybrane do „GS” #3 z APP „zdjęciami protestującymi”: nie tylko są one przedstawieniami publicznych demonstracji, lecz także budzą emocje, zachęcają do aktywizmu (Kurz, 2021). Stanowią w naszej ocenie egzemplifikację ukutej przez socjologa Macieja Frąckowiaka definicji fotografii – wedle tej definicji fotografia to „technologia modyfikująca międzyludzkie relacje i nasz stosunek wobec świata” (Frąckowiak, 2022: 17–18). W „GS” #3 fotografie ukazują również związki ludzko-nie-ludzkie, ujmują stosunek człowieka do Ziemi. Jest to widoczne na przykład na zdjęciu autorstwa Michała Adamskiego (2021) (fot. 2). Na wykonanym po zmroku z fleszem zbliżeniu widnieje niebieski namiot z logo ER, a w uchylonym wejściu do niego siedzi długowłosa pies o niemal całkowicie czarnym umaszczeniu (z białym podgardlem) i w czerwonej uprzęży. Pies zasłania siedzącą w namiocie dziewczynę; połowa jej twarzy, oświetlona lampą błyskową, widoczna jest ponad głową zwierzęcia. Dziewczynę trudno rozpoznać, ponieważ ma ona na twarzy maseczkę. Bohaterem wykonanego przez Adamskiego zdjęcia staje się pies, a kompozycja kadru sugeruje współbycie czworonoga i człowieka jako „gatunków stowarzyszonych” (Haraway, 2012), wspólnie protestujących przeciwko działaniom skutkującym zmianami klimatu.



Fot. 2. Głodówka dla klimatu – protest Extinction Rebellion, Poznań, 26.02.2021,
fot. Michał Adamski

Źródło: Archiwum Protestów Publicznych, <https://archiwumprotestow.pl/protest/glodowka-dla-klimatu/?id=6397> [dostęp: 11.07.2023].

Świadomość znaczenia relacji ludzko-nie-ludzkich dla równowagi planetarnej jest także widoczna w umieszczonych na sfotografowanych transparentach hasłach, na przykład „Killing animals is killing the planet” lub „Dokąd tupta nocą jeź? Na Marsa, bo Ziemia ginie”, oraz w wypowiedziach aktywistów.

Zamieszczone w „GS” #3 zdjęcia są usieciowione i włączone w życie społeczne, w samych fotografiach zaprojektowane są różne sposoby ich wykorzystania, na przykład jako transparentów. Podczas późniejszych demonstracji, w 2021, gdy numer „GS” #3 był już kolportowany, Marta Bogdańska sfotografowała anonimową ich uczestniczkę – widzimy tylko kosmyki włosów zasłaniających jej twarz oraz prawą

dłoń – z papierową „GS” otwartą na stronach przedstawiających między innymi ujęcie autorstwa Rafała Milacha (Bogdańska, 2021; por. Milach, 2019b) (fot. 3). W newralgicznym miejscu kadru znalazł się fragment fotografii ujętego z profilu mężczyzny w żółtej bluzie, z szeroko otwartymi ustami i pięścią uniesioną w charakterystycznym geście. Energia bohatera tego zdjęcia, będąca – jak można przypuszczać – ekspresją gniewu, strachu, nadziei i poczucia winy – czterech fundamentalnych emocji odczuwanych przez aktywistów klimatycznych (Kleres, Wettergren, 2017), zarchiwizowana dzięki przedsięwzięciu APP, zostaje dodana do kolejnego protestu. Można zatem fotografie z APP i „GS” #3 utożsamiać z „bodźcami uruchamiającymi kolejne reakcje i praktyki” (Frąckowiak, 2022: 326), te zaś prowadzą do przeobrażenia „sposobu, w jaki jednostki [...] pojmują świat, a także tego, jak wyobrażają sobie one jego zmianę” (Frąckowiak, 2022: 17). W przypadku „GS” #3 gra toczy się o wysoką stawkę – chodzi o zmiany, których zaprowadzenie jest warunkiem przetrwania planety.



Fot. 3. Siostry Rzeki. Protest przeciw zaporze w Siarzewie, Warszawa, 15.03.2021,
fot. Marta Bogdańska

Źródło: Archiwum Protestów Publicznych, <https://archiwumprotestow.pl/protest/siostry-rzeki-protest-przeciw-zaporze-w-siarzewie/?id=7139> [dostęp: 11.07.2023].

Żaden z tekstów opublikowanych w „GS” #3 nie zajmuje więcej niż jedną stronę, zostały one złożone krojem pisma podobnym do krojów używanych w maszynach do pisania. We wprowadzeniu Filip Springer upomina się o wymyślanie nowego świata przyszłości, nawiązując do znanej refleksji amerykańskiego literaturoznawcy Lawrence’a Buella (1995), wedle którego „kryzys ekologiczny to przede wszystkim kryzys wyobraźni” („Gazeta Strajkowa” #3: [2]). Pisze o doświadczeniu pandemii, która może stać się dla ludzkości próbą generalną przed katastrofą klimatyczną (por. Latour, 2020), i proponuje ćwiczenia z wyobraźni: pomyślmy, co będzie za 10 albo za 30 lat. Przywołuje problemy z wodą pitną, zagrożenie ograniczeniem dostaw energii elektrycznej czy multiplikowaniem negatywnych uczuć – strachu i bezradności związanych z utratą bliskich. W pracy z tekstem na lekcji języka polskiego w ramach edukacji ekologicznej warto zwrócić uwagę na aktywistyczną działalność autora tego „wstępniaka”⁵. W kontekście roli sztuki i literatury za ważne należy uznać to, że przemiany idei i wartości są często również wynikiem pracy artystycznej i kulturalnej, działań pisarzy i artystów; dopiero za nimi podążają zmiany polityczne (por. Solnit, 2019: 12).

Wypowiedzi aktywistek i aktywistów zamieszczone w „GS” #3 prezentują historie młodych ludzi, którzy przyszli wyrazić swoje emocje, ale też pokazać, że będąc w kontakcie z innymi aktywistkami i aktywistami, dają sobie wzajemnie siłę i dodają otuchy innym walczącym o lepszą przyszłość. Głosy protestujących przeplatają się z materiałami gazety w taki sposób, że czytelnik nie jest w stanie zorientować się, czy to wypowiedzi osób ze zdjęć – na pojedynczej stronie „GS” umieszczone są często dwa zdjęcia lub jedno zdjęcie przedstawiające kilka osób, a obok fotografii lub pod nimi/nią – jedna wypowiedź. Identyfikację protestujących utrudniają zakrywające twarze maseczki. Można więc odnieść wrażenie, że retoryka młodych wkomponowana w „GS” jest głosem całego młodego pokolenia.

Zestawienie komentarzy z ujęciami portretowymi i zbiorowymi pozwala czytelniczkom i czytelnikom „GS” lepiej poznać emocje protestujących. Unaocznia konstruktywny, sprawczy gniew o politycznej mocy wyzwalania zmiany (Markiewka, 2020), który popycha młode osoby do walki o zagrożonych ludzi i nie-ludzi. Wspólnototwórcze wyrażanie siebie przez gesty, krzyk i patrzenie na siebie nawzajem, obejmowanie się, trzymanie się za ręce jest także napędzane nadzieją na lepszą przyszłość. Nadzieja tkwi w założeniu, że nie sposób przewidzieć, co się

⁵ Filip Springer jako jeden z pierwszych twórców *non-fiction* w naszym kraju podjął się próby opisanie kwestii środowiskowych. Uczynił je również osiłą wielu tekstów publicystycznych i reportażowych. W cyklu artykułów pt. *Zmiana klimatu już tu jest* opublikowanych w miesięczniku „Pismo. Magazyn Opinii” w 2019 roku Filip Springer przyglądał się skutkom postępujących zmian klimatu w Polsce. Pokazywał rzeczywistość krajową, na której skutki katastrofy klimatycznej już odciskają piętno i które sporo kosztują (zob. Springer, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e).

stanie w przyszłości, ale właśnie w tej szczelinie niepewności pojawia się przestrzeń do działania – jak pisała Rebecca Solnit w książce *Nadzieja w mroku. Nieznane opowieści, niebywałe możliwości* (Solnit, 2019). Młodzi odnajdują w tej przestrzeni poczucie sensowności, sprawczości, wspólnoty idei (Solnit, 2019: 11), a to, jak sami mówią – a wybrzmiewa to w „GS” – chroni przed popadnięciem w depresję. Dzielą się także swoim strachem o przyszłość; ich poczucie winy łączy się ze złością na wcześniejsze pokolenia, które nie troszczyły się o środowisko i doprowadziły do katastrofy klimatycznej.

Działaczki i działacze podkreślają również, że czują się zawiedzeni przez dorosłych, a szczególnie polityków, co potwierdzają hasła: „No more empty promises”, „Our future in your hands” czy „Ani słowa o nas bez nas”. Aktywiści w swoich wypowiedziach o przyszłości stwierdzają świadomie, że nie chcą mieć dzieci, ponieważ boją się, że będą one żyły w trudnych warunkach. Mówią także, co rozumieją przez aktywizm – traktują go jako sztukę słuchania innych i kulturę dyskusji, jako bycie w kryzysie z rówieśnikami także z mniejszych miejscowości, jako wspólną edukację klimatyczną.

Głos nauki – najważniejsza wiadomość dla ludzkości

Wiemy, że większość polityków nie chce z nami rozmawiać [...], my też nie chcemy z nimi rozmawiać. Chcemy natomiast, żeby porozumiewali [się – J.H.B., M.O., P.S.] z naukowcami i wysłuchali ich uważnie. Ponieważ my tylko powtarzamy to, co naukowcy mówią od dziesięcioleci (przemówienie Greta Thunberg wygłoszone w Brukseli 21 lutego 2019 roku – cyt. za: Ernman i in., 2019: 292).

MSK podstawą swojego głównego przekazu czyni ustalenia naukowców, w żądaniu ustanowienia i wdrażania aktywnej polityki klimatycznej w otwarty sposób postuluje oparcie jej na ustaleniach nauki: „Żądamy prowadzenia polityki klimatycznej w oparciu o aktualne stanowisko nauki [...]. Oczekujemy, że sugerowane przez środowisko naukowe rozwiązania będą wdrażane niezwłocznie we współpracy międzynarodowej” (*Młodzieżowy Strajk Klimatyczny / Postulaty*). Thunberg twierdziła, że nie ma potrzeby chodzenia do szkoły, skoro dorośli nie słuchają tego, co mówi nauka. Jedno z najbardziej znanych haseł z transparentów demonstrantów MSK, które odnajdujemy na łamach „GS” w formie plakatowej grafiki, brzmi przewrotnie: „Najpierw natura – potem matura”. Przewrotne jest też zdanie młodzieżo-

wego ruchu klimatycznego, że na aktualnej i uznanej przez świat nauki za obowiązującą wiedzy powinna się opierać powszechna edukacja klimatyczna, realizowana na wszystkich etapach kształcenia (*Młodzieżowy Strajk Klimatyczny / Postulaty*).

Inne, bardzo nośne hasło MSK odwołuje się do czasu, jaki nam pozostał na reakcję i wprowadzenie koniecznych zmian: „Mamy 10 lat, żeby zmienić świat”. W dziesiątkach artykułów, raportów naukowych badacze podkreślają, że nie ma obecnie ważniejszej kwestii niż powstrzymanie dalszej degradacji przyrody, jej renaturyzacja i szybka redukcja emisji gazów cieplarnianych. Fakt, że życie na naszej planecie ulega biologicznej anihilacji (Ceballos, Ehrlich, Dirzo, 2017), to bez wątpienia „najważniejsza wiadomość w całej historii ludzkości” (Skubała, 2016)⁶. Granice wytrzymałości planety zostały przekroczone we wszystkich aspektach – zagrożone są różnorodność biologiczna i zasoby wody pitnej, zanieczyszczone powietrze i gleby. Autorzy przełomowych badań z 2023 roku wskazali punkty graniczne, po których przekroczeniu zagrożone będą zarówno stabilność Ziemi jako planety, jak i dobrostan ludzi (Rockström i in., 2023). Autorzy raportu opublikowanego przez Międzyrządowy Zespół ds. Zmian Klimatu przy ONZ w 2018 roku, tuż przed szczytem klimatycznym w Katowicach, ostrzegali, że mamy 12 lat, by zatrzymać wzrost globalnego ocieplenia na poziomie 1,5°C (względem średniej temperatury Ziemi w epoce przedprzemysłowej; do tej pory wzrost globalnej temperatury od czasów rewolucji przemysłowej sięga już ponad 1,1°C – Le Quéré i in., 2020). Po 2040 roku będzie to już niemożliwe. Wzrost temperatury ponownie będzie można próbować zatrzymać na poziomie 2°C, koszty takiego ocieplenia będą jednak dużo wyższe (IPCC, 2018). Jedno z najbardziej nośnych haseł strajków klimatycznych – „Nie podnoście nam temperatury” – odwołuje się do zagrożenia, przed którym przestrzegają klimatolodzy. W świetle wskazań ekspertów przekroczenie wzrostu średniej temperatury Ziemi o 1,5°C oznaczać będzie rozchwianie systemu klimatycznego w stopniu, którego skutków możemy nie być w stanie opanować (IPCC, 2018).

W trzecim numerze „GS” wiele z haseł protestu zostało umieszczonych w kadrze. Na zdjęciu Rafała Milacha z 27 września 2019 roku (Milach, 2019a) widać trzy transparenty z takimi oto hasłami zapisanym białymi literami na czarnym tle: „Gdy zmienimy węglem klimat, klimat zmieni nas w węgiel”, „Zmiana systemu[,] nie klimatu” oraz „Please respect your mother” (fot. 4). W centrum kadru, na pierwszym planie w blasku flesza znajduje się dziewczyna w czarnej maseczce przeciwmogowej na twarzy. Kolor maseczki współgra z kolorem transparentu nad głową nastolatki, a kontrastuje z jej jasną skórą, rozbieloną światłem lampy, co dodaje postaci tajemniczości. Zarówno protestująca w centrum kadru, jak i demonstrantka maszerująca po jej lewej stronie mają prawe ręce wyciągnięte w górę, co świadczy o ich

⁶ Jeśli nie zaznaczono inaczej, przekład fragmentów – J.H.B., M.O., P.S.

zdecydowaniu, determinacji i sile, a także o przekonaniu co do słuszności głoszonych sloganów.



Fot. 4. Młodzieżowy Strajk Klimatyczny „Zróbmy dobry klimat!”, Kraków, Warszawa, 27.09.2019, fot. Rafał Milach

Źródło: Archiwum Protestów Publicznych, <https://archiwumprotestow.pl/protest/strajk-klimatyczny/?id=4564> [dostęp: 11.07.2023].

Hasła „Gdy zmienimy węglem klimat, klimat zmieni nas w węgiel”, „Zmiana systemu[,] nie klimatu” akcentują konieczność jak najszybszego odejścia od spalania paliw kopalnych i postulują zmiany systemowe, które są dziś zapisane w każdym sygnowanym przez ONZ i Unię Europejską urzędowym dokumencie oraz w raportach naukowców. Autorzy wspomnianego raportu IPCC z 2018 roku nie pozostawiają złudzeń – podkreślają, że do połowy tego wieku węgiel powinniśmy pozostawić pod ziemią (IPCC, 2018). W 2021 roku w czasopiśmie „Frontiers in Conservation Science” grupa siedemnaścioro wybitnych światowej sławy ekologów pisała o tragicznej sytuacji, w której to na naukowców spada odpowiedzialność za dotarcie z przesłaniem o stanie biosfery do rządów, ludzi biznesu i opinii publicznej oraz namówienie ich do działań na rzecz zrównoważonej przyszłości planety. Naukowcy zwracali uwagę na konieczność podjęcia działań, które muszą objąć „fundamentalne zmiany w globalnym kapitalizmie, edukacji i równości” (Bradshaw i in., 2021: 6); wśród tych działań wymieniali: zniesienie potrzeby ciągłego wzrostu gospodarczego, przygotowanie rzetelnej wyceny zewnętrznych kosztów środowiskowych i społecznych aktywności człowieka, szybkie wycofanie się ze spalania paliw kopalnych, ścisłą regulację rynków, kontrolę nad korporacyjnym lobbieniem i wzmacnianie pozy-

cji kobiet (Bradshaw i in., 2021). Potrzeba fundamentalnych zmian systemowych mocno wybrzmiała natomiast w 2019 roku, kiedy to ukazał się raport agendy ONZ – Międzyrządowej Platformy ds. Różnorodności Biologicznej i Funkcji Ekosystemu (The Intergovernmental Platform on Biodiversity and Ecosystem Services, IPBES) – zatytułowany *The Global Ecosystem Assessment*. Dokument zyskał w mediach sławę „raportu raportów” i pozostaje jednym z najszerzych opracowań na temat stanu bioróżnorodności na Ziemi. Wówczas Robert Watson (brytyjski chemik atmosfery, przewodniczący IPBES) skomentował raport słowami: „Nie jest jeszcze za późno na dokonanie zmian, ale tylko jeżeli zaczniemy działać natychmiast, na każdym poziomie, od lokalnego po globalny. Zmiany muszą dotyczyć czynników ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych. Nie da się dalej zwiększać konsumpcji i eksploatacji zasobów naturalnych” (cyt. za: Wernicki, 2019). Odwołanie do natury, jako źródła wszystkiego, czego gatunek ludzki potrzebuje do życia, znajdziemy w *Unijnej strategii na rzecz bioróżnorodności 2030* o symptomatycznym podtytule: *Przywróćmy naturę do naszego życia* (Komisja Europejska, 2020).

Na zdjęciu Milacha (fot. 4) widnieje też hasło „Please respect your mother” odnoszące się do określenia „matka ziemia”. Starożytna tradycja, przedstawiając Naturę jako istotę o płci żeńskiej, przeobraziła ją w opiekunczą matkę. Transparent nie odwołuje się wprost do nauki, tylko do ważnej kulturowej roli matki w rodzinie. Idee animistyczne, ożywiające obraz planet, ukazujące Ziemię jako żyjącą, czującą, jako matkę opiekującą się nami, mają spowodować, iż ludzie będą bardziej hamować swój popęd do plądrowania Ziemi. Do takiego wizerunku Ziemi, która jest sprawcza, działająca, stanowi żywy organizm, przyczyniła się również koncepcja Gai wysunięta w latach siedemdziesiątych XX wieku przez Jamesa Lovelocka. Łatwiej Ziemię eksploatować, zabijać, utowarowiać, gdy traktujemy ją jako nieożywioną materię, odzieramy z ducha i życia. Tak działo się przecież za czasów Kartezjusza i Kanta, a oni sami przyczynili się do przedmiotowego traktowania zwierząt (zob. więcej na temat wielkiego oddzielenia natury od człowieka w: Hickel, 2021: 92–115).

Hasła młodych demonstrantów, opierające się w głównej mierze na tezach zawartych w raportach IPCC, IPBES czy innych raportach naukowych, to przejaw wyjątkowości młodzieżowego ruchu klimatycznego. Zaskakuje pomysłowość i sarkazm sloganów, świadczące o sporym rozeznaniu młodych ludzi w temacie i ich inteligencji. Warto podkreślić, że młodzieżowe strajki klimatyczne spotkały się z silnym wsparciem ze strony świata nauki w różnych krajach. Ponad 12 tysięcy naukowców z Niemiec, Austrii i ze Szwajcarii podpisało oświadczenie o popieraniu strajków, podkreślając, że kraje te nie robią wystarczająco dużo, aby zatrzymać globalne ocieplenie znacznie poniżej 2°C (taki cel wyznaczono w porozumieniu klimatycznym podpisanym w Paryżu w 2015 roku), i stwierdziło, że obawy młodych ludzi są

„uzasadnione i poparte najlepszą dostępną nauką” (Warren, 2019). W Nowej Zelandii podobne oświadczenie wydało ponad 1500 naukowców. W Wielkiej Brytanii w „The Guardian” ukazał się list 224 brytyjskich naukowców, w którym stwierdzają oni, że młodzi strajkujący „mają pełne prawo być wściekli z powodu przyszłości, którą im zapiszemy, jeśli nie zostaną podjęte adekwatne do sytuacji i pilne działania” (Warren, 2019). Także kilkuset polskich naukowców z różnych uczelni i ośrodków badawczych wspierało aktywność młodzieży. W swoim oświadczeniu reprezentanci świata nauki napisali między innymi: „Mamy nadzieję, że osoby odpowiedzialne za podejmowanie decyzji, nawet jeśli nie słyszą lub nie chcą słyszeć tego, co mówi świat nauki, nie przejdą obojętnie wobec krzyku rozpaczy i bezradności młodych ludzi, którzy widzą, że ich przyszłość jest zagrożona” (Jabłońska i in., 2019).

Oparcie zasadniczego przekazu strajków klimatycznych na najnowszych doniesieniach naukowych ma ogromne znaczenie. To ważny wkład młodych ludzi w upowszechnienie wyników badań. Uczni z całego świata podejmowali i podejmują wiele prób dotarcia do świata polityki i biznesu z przekazem o krytycznym stanie planety. Pierwsze ostrzeżenie badaczy skierowane do ludzkości zostało opublikowane w 1992 roku i podpisane przez około 1700 ludzi świata nauki, w tym większość żyjących laureatów Nagrody Nobla (*1992 World Scientists' Warning to Humanity*, 1992). W dokumencie tym pisano między innymi, że oto człowiek i świat naturalny znaleźli się na kursie kolizyjnym, że ludzie swoimi działaniami powodują poważne i często nieodwracalne szkody w środowisku naturalnym oraz niszczą jego najpotrzebniejsze zasoby (*1992 World Scientists' Warning to Humanity*, 1992). Wzywano, byśmy powstrzymali degradację środowiska naturalnego. Dwadzieścia pięć lat później opublikowano kolejne ostrzeżenie dla ludzkości, którego wymowa jest jeszcze bardziej dramatyczna – w prestiżowym czasopiśmie „BioScience” w 2017 roku ukazał się artykuł *World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice*, sygnowany przez blisko 20 tysięcy przedstawicieli świata nauki ze 184 krajów, w tym przez 105 Polaków. To pierwsza mobilizacja naukowców z całego świata na taką skalę. W swoim apelu przestrzegają oni przed negatywnymi konsekwencjami ludzkich działań. Przesłanie jest mocne i wyraziste: nasz wpływ na biosferę jest destrukcyjny i stanowi zagrożenie już nie tylko dla przyrody, lecz także dla ludzi (Ripple i in., 2017). Dnia 5 listopada 2019 roku, około miesiąc przed szczytem klimatycznych COP25 w Madrycie, ukazał się kolejny apel naukowców z całego świata, tym razem pod tytułem *World Scientists' Warning of a Climate Emergency* (Ripple i in., 2019). W apelu stanowczo oświadczone, że planeta Ziemia stoi w obliczu zagrożenia klimatycznego (Ripple i in., 2019: 8). Żaden z apeli naukowców nie wywołał wystarczającej reakcji, żaden nie zyskał tyle uwagi w mediach, ile zyskały informacje o stanie środowiska i klimatu zawarte w wystąpieniach młodych ludzi z całego świata czy zamieszczone na transparen-

tach obnoszonych w trakcie młodzieżowych strajków w niemal wszystkich krajach na świecie.

Zamiast konkluzji: „GS” #3 i edukacja dla klimatu

Niewątpliwie edukacja dla klimatu, zgodnie z postulatami MSK, powinna stanowić element nauczania każdego przedmiotu szkolnego. Istotną rolę w edukacji ekologicznej mają do odegrania lekcje języka polskiego, historii, HiT, plastyki i etyki. O strajkach klimatycznych jako motywacji do lektury poezji Szymborskiej i lekcji języka polskiego pisała Ewa Jaskółowa, która widzi konieczność zwracania uwagi nauczycieli na doświadczenia uczniów, głoszone przez nich opinie i podejmowane działania. Nauczyciele są najbliższymi młodych ludzi, a poloniści mają największe pole do rozmów, literatura i kultura mogą bowiem stać się swoistym narzędziem do roztrząsania problemów kryzysu klimatyczno-ekologicznego (zob. Jaskółowa, 2021).

O doniosłej roli nauk humanistycznych w przeobrażaniu nawyków konsumpcyjnych, zmianie postaw względem świata roślin i zwierząt, osłabianiu antropocentrycznej perspektywy pisało już wielu uczonych w Polsce (na przykład Edwin Bendyk, Ewa Bińczyk, Ewa Domańska, Marek Oziewicz czy Olga Tokarczuk) i na świecie. Ten transformacyjny potencjał humanistyki może być rozwijany, a jego część może stanowić edukacja klimatyczna na lekcjach języka polskiego.

W świetle poczynionych ustaleń dotyczących zmian klimatycznych widzimy potencjał lekcji języka polskiego, na których może być prowadzona edukacja klimatyczna. W jej toku możliwe jest odniesienie się do materiału omawianego trzeciego numeru „Gazety Strajkowej”. Dostrzegamy następujące ścieżki dydaktycznego wykorzystania „GS” #3, które z konieczności przedstawiamy tu tylko w skrótej formie – jako propozycje ćwiczeń i poleceń. Oto one:

1. Zdecyduj, które zdjęcia z „GS” #3 pasują do wybranej wypowiedzi aktywistki/aktywisty zamieszczonej w tym samym numerze. Uzasadnij swój wybór.
2. Wybierz jedno ze sfotografowanych haseł i znajdź fakty naukowe, które przemawiają za jego słusznością. Stwórz bibliografię opracowań na temat katastrofy klimatycznej, które powinni poznać twoi rówieśnicy.
3. Którą stronę z „GS” #3 (zdjęcie lub tekst) wybrał(a)byś na swój transparent i dlaczego?
4. Zaproponuj podpisy do wybranych zdjęć. Zastanów się, czy będą to krótkie tytuły – opisowe lub metaforyczne – czy może dłuższe frazy, opowiadające o tym, co się dzieje.

5. Z jakimi emocjami wiąże się aktywizm klimatyczny? Uzasadnij na podstawie tekstów i zdjęć z „GS” #3.
6. Które zdjęcie z „GS” #3 wybrał(a)byś na symbol protestów? Uzasadnij swój wybór.
7. Przygotuj swój własny transparent w obronie klimatu.
8. Weź udział w wybranym proteście klimatycznym i udokumentuj transparenty oraz panujące emocje, energię ulicy. Przygotuj swoje archiwum zdjęć.
9. Napisz kartkę z dziennika z udziału w wybranym proteście klimatycznym, na którym robiłaś/-eś zdjęcia. Czy utożsamiałaś/-eś się bardziej z rolą fotografki/fotografa czy z rolą aktywistki/aktywisty? Uzasadnij swoją odpowiedź.
10. Protest jako zjawisko wizualne: stwórz *moodboard* ze zdjęć własnych, z informacji i fotografii prasowych, infografik, memów itp.
11. Według badaczy Archiwum Protestów Publicznych ma potencjał aktywistyczny i artystyczny. Spróbuj odnaleźć te elementy na wybranych zdjęciach APP.
12. Czy fotografia może być pretekstem do spotkania i wspólnego działania? Czy fotografia może być sprawczym medium? Napisz krótki esej.

Proponowane przez nas zadania inspirowane „GS” #3 i zasobami APP dotyczą fotografii, ponieważ to ona w szkole jest wciąż traktowana po macoszemu, fotografii poświęca się mniej uwagi niż innym sztukom wizualnym. Nasze pomysły na działania dydaktyczne mają prowokować korelacje między przedmiotami, zachęcać młodych do dyskusji oraz działania w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej. Wierzymy także w sens recyklingowania „GS” oraz performowania zasobów APP, ponieważ to dzięki takim aktywnościom odsłania się sprawczość fotografii. Tematyka ta może okazać się interesująca dla młodych ludzi. Refleksja nad fotografią aktywistyczną dopiero od niedawna jest popularyzowana i obecna w polskim dyskursie medioznawczym, a wydaje się szczególnie cenna dla działań podejmowanych przez młodzież. Badacze dowodzą, że eksploracja możliwości zmian świata towarzyszy fotografii/fotograf(k)om/fotografi(cz)kom od początku historii medium. Jak piszą Tomasz Ferenc oraz Krzysztof Olechnicki:

Historia fotografii, rozumianej zarówno jako zbiór wytwarzanych przez nią obrazów, jak i praktyka społeczna, daje wiele świadectw wspierających tezę o tkwiącym w niej potencjale przekształcania rzeczywistości, potencjale aktywistycznym, co z perspektywy zorientowanej humanistycznie socjologii pozwala traktować ją jako zasób i atut na arenie walki o społeczną podmiotowość czy sprawczość (Ferenc, Olechnicki, 2022: 6).

Ważnym opracowaniem dotyczącym sprawczego potencjału fotografii, jej roli w zmienianiu świata jest cytowana przez nas książka Macieja Frąckowiaka (2022).

Karolina Gembara natomiast przybliży Arielli Azoulay koncepcję fotografii jako zdarzenia; pisze, że fotografię należy traktować jako „splot działań, osób i rzeczy, jako uwikłanie, obowiązek, jak powiedziała by Azoulay, w którym wszystkie i wszyscy tkwimy” (Gembara, 2021: [4]). Pamiętajmy też, że młodzi ludzie nierzadko komunikują się poprzez zdjęcia, za interesujące mogą więc uznać rozmowy z zaangażowanymi fotografkami i fotografami⁷. Zdjęcia opublikowane w „GS” #3 oraz zamieszczone w APP to przykłady „fotografii w działaniu”, której analiza i interpretacja oraz ponowne wykorzystanie mogą wesprzeć aktywizm klimatyczny.

„GS” jest niewątpliwie medium rozprzestrzeniania wizualnego i tekstowego aktywizmu (Mirzoeff, 2016: 296 i nast.) i już choćby z tego względu widzimy miejsce tej gazety w przestrzeni działań edukacyjnych zmierzających do kształtowania postaw na rzecz troski o planetę. Zgromadzone w „Gazecie Strajkowej” zdjęcia i teksty nie pełnią, tak jak ma to miejsce w prasie, wyłącznie funkcji informacyjnej (Szyłko-Kwas, 2017: 70–72), ale również wzmacniają i zasilają przekaz strajków. Publikacja APP może stać się obiektem analizy porównawczej, być zestawiona z prasą tradycyjną oraz z fotografią reportażową, która budzi zainteresowanie nauczycieli humanistów, głównie polonistów (Masłowska-Taffel, 2014; Padewski, 2014). Przede wszystkim jednak „GS” rozpowszechnia zaangażowanie w walkę o klimat. Hasła protestacyjne z transparentów przeniesione na grafiki w „GS” #3 nie tylko odgrywają rolę ilustracji, dopełnienia opowieści o MSK, lecz także zapraszają do przyłączenia się do protestów, do eksplorowania naukowych ustaleń dotyczących działań, których podjęcie jest konieczne, jeśli chcemy ochronić Ziemię.

Bibliografia

- 1992 *World Scientists' Warning to Humanity*, 1992, Union of Concerned Scientists, published July 16, 1992, updated February 4, 2022, <https://www.ucsusa.org/resources/1992-world-scientists-warning-humanity> [dostęp: 3.06.2023].
- Adamski M., 2021, *Poznań Głodówka dla klimatu – Aktywiści Extinction Rebellion przez 12 godzin protestowali na pl. Wolności*, Archiwum Protestów Publicznych, fotografia, 26.02.2021, <https://archiwumprotestow.pl/protest/glodowka-dla-klimatu/?id=6397> [dostęp: 11.07.2023].

⁷ Warto zwrócić uwagę młodzieży przede wszystkim na podcasty: rozmowę z Agatą Kubis, fotografującą dla APP (Czarnota, Kubis, 2023) czy Moniki Szewczyk-Wittek z Dybą Lach, Mikołajem Nowackim i Michałem Łuczakiem na temat fotograficznych reprezentacji kryzysu klimatycznego (Dyba, Nowacki, Łuczak – jak opowiadać o kryzysie klimatycznym, 2022).

- Bińczyk E., 2023, *Uniwersytet w epoce antropocenu. Misja ekspertów i normatywne aspekty badań naukowych w obliczu ryzyka planetarnej destabilizacji*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 223–243, <https://doi.org/10.18318/td.2023.1.13>.
- Bogdańska M., 2021, *Siostry Rzeki: Protest przeciw zaporze w Siarzewie*, Archiwum Protestów Publicznych, fotografia, 15.03.2021, <https://archiwumprotestow.pl/protest/siostry-rzeki-protest-przeciw-zaporze-w-siarzewie/?id=7139> [dostęp: 11.07.2023].
- Bradshaw C.J.A. i in., 2021, *Underestimating the Challenges of Avoiding a Ghastly Future*, „Frontiers in Conservation Science”, 1:615419, <https://doi.org/10.3389/fcosc.2020.615419>.
- Buell L., 1995, *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing and the Formation of American Culture*, Harvard University Press, Cambridge.
- Butler J., 2016, *Zapiski o performatywnej teorii zgromadzeń*, tłum. J. Bednarek, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Ceballos G., Ehrlich P.R., Dirzo R., 2017, *Biological Annihilation via the Ongoing Sixth Mass Extinction Signaled by Vertebrate Population Losses and Declines*, PNAS, vol. 114 (30), E6089–E6096, <https://doi.org/10.1073/pnas.1704949114>.
- Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyński D., red., 2019, *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa.
- Czarnota K., Kubis A., 2023, *Stan wyjątkowy: Archiwum Protestów Publicznych. O fotografii i działaniu*, Sound Cloud, Czas Kultury, https://soundcloud.com/user-80673682/stan-wyjatkowy-archiwum-protestow-publicznych-o-fotografii-i-dzialaniu?fbclid=IwAR2Le05jQLyJj_tDdTUda8SPI8GDm6UwiHpZ4zAIGUSZoX76OPFadvF_vpA [dostęp: 11.07.2023].
- Drozdowski R., 2017, *Jak i po co badać wizualność protestów społecznych?*, „Czas Kultury”, nr 4 (95), s. 21–26, pobrano z: https://czaskultury.pl/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/03/21-26_RDrozdowski_JakIPoCoBadacWizualnoscProtestow_CzasKultury_4_2017-sxydki.pdf [10.07.2023].
- Dyba, Nowacki, Łuczak – jak opowiadać o kryzysie klimatycznym, 2022, Spotify, Fotopolis – Podcast o fotografii, październik 2022, <https://open.spotify.com/episode/72beo0GUWKNXtOwrUZi80Y> [dostęp: 11.07.2023].
- Ernman B. i in., 2019, *Sceny z życia rodzinnego. Strajk klimatyczny Grety*, przeł. K. Knockenhauer, W. Łygaś, przemówienia Grety z jęz. ang. przeł. A. Siewior-Kuś, Post Factum Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice.
- Ferenc T., Olechnicki K., 2022, *Fotografia w działaniu: kontestacja, aktywizacja i interwencja*, „Władza Sądzenia”, nr 22, s. 5–42, pobrano z: <https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/43060/fotografia-w-dzialaniu-kontestacja-aktywizacja-i-interwencja.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [11.07.2023].
- Frąckowiak M., 2022, *Obrazy, co mogą. Studium przeobrażania świata przez fotografię*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.

- „Gazeta Strajkowa” #3, pobrano z: <https://archiwumprotestow.pl/app/uploads/2021/03/gazeta-strajkowa-3-klimatyczna.pdf> [11.07.2023] (w tekście także jako: „GS” #3).
- Gembara K., 2021, *Między emancypacją a represją. O sprawczości fotografii*, Archiwum Protestów Publicznych, pobrano z: <https://archiwumprotestow.pl/app/uploads/2020/12/karolina-gembara-miedzy-emancypacja-a-represja-o-sprawczosci-w-fotografii.pdf> [6.07.2023].
- Guzy A., Ochwat M., 2022a, *Czy możliwe jest kształtowanie postaw proklimatycznych na lekcjach języka polskiego? Wyniki badań ankietowych*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, T. 31, s. 1–22, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.13>.
- Guzy A.M., Ochwat M.B., 2022b, *Edukacja klimatyczno-ekologiczna na lekcjach języka polskiego w szkołach w Polsce (sprawozdanie z badań ankietowych)*, w: *Lesná pedagogika v škole a mimo nej. Skúsenosti v krajinách V4*, ed. S. Borisová, D. Kollárová, A. Nagyová, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, s. 13–30.
- Guzy A., Ochwat M., 2023, *Raport z badań. Studenci wobec zmian klimatu*, pobrano z: <https://www.prosilesia.pl/resources/upload/PDF/Raport/Studenci%20wobec%20zmian%20klimatu.pdf?t=1684785495> [11.07.2023].
- Haraway D., 2012, *Manifest gatunków stowarzyszonych*, przeł. J. Bednarek, w: *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, tłum. J. Bednarek i in., Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 241–260.
- Hickel J., 2021, *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat*, tłum. J.P. Listwan, Karakter, Kraków.
- IPCC, 2018, *Summary for Policymakers*, w: *Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the Impacts of Global Warming of 1.5°C above Pre-industrial Levels and Related Global Greenhouse Gas Emission Pathways, in the Context of Strengthening the Global Response to the Threat of Climate Change, Sustainable Development, and Efforts to Eradicate Poverty*, eds. V. Masson-Delmotte i in., Cambridge University Press, Cambridge, UK–New York, NY, USA, s. 3–24, <https://doi.org/10.1017/9781009157940.001>.
- Jabłońska E. i in., 2019, *Oświadczenie naukowców o konsensusie w sprawie zmiany klimatu*, Nauka dla Przyrody, 15.03.2019, <https://naukadlaprzyrody.pl/2019/03/15/oswiadczenie-naukowcow-o-konsensusie-w-sprawie-zmiany-klimatu/> [dostęp: 4.07.2023].
- Jaskółowa E., 2021, *Strajk klimatyczny młodych jako motywacja dla lektury tomiku „Milczenie roślin” Wisławy Szymborskiej i rozmowy o wierszach*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, vol. 12 (330), s. 366–375, <https://doi.org/10.24917/20820909.12.25>.
- jcs, 2022, *Edukacja klimatyczna w katowickich szkołach*, Rzeczpospolita, 28.12.2022, <https://edukacja.rp.pl/trendy/art37686481-edukacja-klimatyczna-w-katowickich-szkolach> [dostęp: 11.07.2023].

- Kleres J., Wettergren Å., 2017, *Fear, Hope, Anger, and Guilt in Climate Activism*, „Social Movement Studies”, vol. 16 (5), s. 507–519, <http://dx.doi.org/10.1080/14742837.2017.1344546>.
- Kocyba P., Łukianow M., Piotrowski G., 2020, *Młodzieżowe strajki klimatyczne w Polsce: kto protestuje i dlaczego?*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, nr 21 (4), s. 77–95, <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/maes/article/view/6422/5654> [dostęp: 11.07.2023].
- Komisja Europejska, 2020, *Unijna strategia na rzecz bioróżnorodności 2030. Przywracanie przyrody do naszego życia*, Bruksela, 20.05.2020, pobrano z: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:a3c806a6-9ab3-11ea-9d2d-01aa75ed71a1.0019.02/DOC_1&format=PDF [10.06.2023].
- Kubis A., 2020a, *Protest Obozu dla klimatu*, Archiwum Protestów Publicznych, fotografia, 25.07.2020, <https://archiwumprotestow.pl/protest/protest-obozu-dla-klimatu/?id=1163> [dostęp: 11.07.2023].
- Kubis A., 2020b, *Protest Obozu dla klimatu*, Archiwum Protestów Publicznych, fotografia, 25.07.2020, <https://archiwumprotestow.pl/protest/protest-obozu-dla-klimatu/?id=1165> [dostęp: 11.07.2023].
- Kurz I., 2021, *Zdjęcie protestu, zdjęcie protestujące*, „Notes na 6 Tygodni”, nr 134, pobrano z: <https://archiwumprotestow.pl/app/uploads/2021/02/iwona-kurz-zdjecie-protestu-zdjecie-protestujace-notes-na-6-tygodni.pdf> [10.06.2023].
- Latour B., 2020, *Is This a Dress Rehearsal?*, Critical Inquiry, 26.03.2020, <https://critinq.wordpress.com/2020/03/26/is-this-a-dress-rehearsal/> [dostęp: 10.06.2023].
- Le Quéré C. i in., 2020, *Temporary Reduction in Daily Global CO₂ Emissions during the COVID-19 Forced Confinement*, „Nature Climate Change”, vol. 10, s. 647–653, <https://doi.org/10.1038/s41558-020-0797-x>.
- Markiewka T.S., 2020, *Gniew*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Masłowska-Taffel M., 2014, *Fotografia prasowa jako sposób uchwycenia i wywoływania ludzkich uczuć*, „Polonistyka”, nr 4, s. 24–27.
- Milach R., 2019a, *Młodzieżowy Strajk Klimatyczny*, Archiwum Protestów Publicznych, fotografia, 27.09.2020, <https://archiwumprotestow.pl/protest/strajk-klimatyczny/?id=4564> [dostęp: 11.07.2023].
- Milach R., 2019b, *Młodzieżowy Strajk Klimatyczny*, Archiwum Protestów Publicznych, fotografia, 27.09.2019, <https://archiwumprotestow.pl/protest/strajk-klimatyczny/?id=4566> [dostęp: 11.07.2023].
- Milach R., 2019c, *Młodzieżowy Strajk Klimatyczny*, Archiwum Protestów Publicznych, fotografia, 27.09.2019, <https://archiwumprotestow.pl/protest/strajk-klimatyczny/?id=4570> [dostęp: 11.07.2023]

- Milach R., 2020, *Protest Extinction Rebellion*, Archiwum Protestów Publicznych, fotografia, 5.09.2020, <https://archiwumprotestow.pl/protest/protest-extinction-rebellion/?id=4790> [dostęp: 11.07.2023].
- Mirzoeff N., 2016, *Jak zobaczyć świat*, tłum. Ł. Zaremba, Wydawnictwo Karakter–Muzeum Sztuki Nowoczesnej, Kraków–Warszawa.
- Młodzieżowy Strajk Klimatyczny / Postulaty, <http://www.msk.earth/> [dostęp: 4.07.2023].
- Napiórkowski M., 2022, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Padewski J., 2014, *Co pokazuje fotografia?*, „Polonistyka”, nr 2, s. 47–49.
- Patel R., Moore J.W., 2018, *Cheap Nature*, w: Ciz, *A History of the World in Seven Cheap Things. A Guide to Capitalism, Nature and the Future of the Planet*, Black Inc., Carlton, s. 55–72.
- Ripple W.J. i in., 2017, *World Scientists’ Warning to Humanity: A Second Notice*, „BioScience”, vol. 67 (12), s. 1026–1028, <https://doi.org/10.1093/biosci/bix125>.
- Ripple W.J. i in., 2019, *World Scientists’ Warning of a Climate Emergency*, „BioScience”, vol. 70 (1), s. 8–12, <https://doi.org/10.1093/biosci/biz088>.
- Rockström J. i in., 2023, *Safe and Just Earth System Boundaries*, „Nature”, vol. 619, s. 102–111, <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06083-8>.
- Skubała P., 2016, *The Most Important Message in the History of Mankind*, „Environmental & Socio-economic Studies”, vol. 4 (2), s. 26–33, <https://doi.org/10.1515/enviro-2016-0009>.
- Solnit R., 2019, *Nadzieja w mroku. Nieznane opowieści, niebywałe możliwości*, przeł. A. Dzierżowska, S. Królak, Wydawnictwo Karakter, Kraków.
- Springer F., 2019a, *Czy zatrują nas wysychające torfowiska?*, Pismo. Magazyn Opinii, 3.12.2019, <https://magazynpismo.pl/cykle-pisma/podroz-do-przyszlosci/trujace-wysychajace-torfowiska-katastrofa-klimatyczna-springer/?seo=pw> [dostęp: 11.07.2023].
- Springer F., 2019b, *Noteć wysycha na naszych oczach*, Pismo. Magazyn Opinii, 3.09.2019, <https://magazynpismo.pl/cykle-pisma/podroz-do-przyszlosci/notec-rzeka-filip-springer-klimat-ocieplenie/?seo=pw> [dostęp: 11.07.2023].
- Springer F., 2019c, *Sympatyczny początek końca*, Pismo. Magazyn Opinii, 7.08.2019, <https://magazynpismo.pl/cykle-pisma/podroz-do-przyszlosci/sympatyczny-poczatek-konca/?seo=pw> [dostęp: 11.07.2023].
- Springer F., 2019d, *Śląsk. Kraina katastrof*, Pismo. Magazyn Opinii, 5.11.2019, <https://magazynpismo.pl/cykle-pisma/podroz-do-przyszlosci/slask-kraina-katastrof-filip-springer/?seo=pw> [dostęp: 11.07.2023].
- Springer F., 2019e, *Warszawa. Miejska wyspa ciepła*, Pismo. Magazyn Opinii, 1.10.2019, <https://magazynpismo.pl/cykle-pisma/podroz-do-przyszlosci/warszawa-miejska-wyspa-ciepła-ekologia-srodowisko-filip-springer/?seo=pw> [dostęp: 11.07.2023].

- Stachowicz M., 2020, *Podpalić lont. Archiwum Protestów Publicznych i ożywanie kolekcji*, „Szum”, 10, s. 80–93, pobrano z: <https://archiwumprotestow.pl/app/uploads/2021/04/app-szum.pdf> [10.06.2023].
- Szyłak J., 2014, *To ptak! To samolot! To ikonotekst! Książka – komiks – picturebook (medium czy media?)*, w: *Komiks i jego konteksty*, red. I. Kiec, M. Traczyk, Fundacja Instytut Kultury Popularnej, Poznań, s. 11–22.
- Szyłko-Kwas J., 2017, *Między informacją a obrazem – o funkcji fotografii w prasie*, „Zeszyty Artystyczne”, R. 25, nr 30, s. 69–80.
- Wahlström M. i in., eds., 2019, *Protest for a Future: Composition, Mobilization and Motives of the Participants in Fridays For Future Climate Protests on 15 March, 2019 in 13 European Cities*, pobrano z: https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/07/20190709_Protest-for-a-future_GCS-Descriptive-Report.pdf [11.07.2023].
- Warren M., 2019, *Thousands of Scientists Are Backing the Kids Striking for Climate Change*, „Nature”, vol. 567, s. 291–292, <https://doi.org/10.1038/d41586-019-00861-z>.
- Wernicki P., 2019, *Raport: milion gatunków zagrożonych wyginieciem*, Nauka w Polsce, Świat, 7.05.2019, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C76959%2Craport-milion-gatunkow-zagrozonych-wyginieciem.html> [dostęp: 20.11.2023].
- Zabrodzka J., 2023, *Walczą o klimat, opadli z sił. „Hej, dorosli, ja mam 14 lat! Może sami byście coś zrobili?”*, Polityka, 29.04.2023, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2209192,1,walcza-o-klimat-opadli-z-sil-hej-dorosli-ja-mam-14-lat-moze-sami-byscie-cos-zrobili.read> [dostęp: 11.07.2023].

Justyna Hanna Budzik – filmoznawczyni i lektorka języka polskiego jako obcego. Autorka książek: *Polski film i fotografia nowego wieku na tle kultury wizualnej. Widma, antropocienie, sztandary* (Katowice 2023), *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina* (Katowice 2015) oraz *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* (Katowice 2012), współautorka (wraz z Agnieszką Tambor) publikacji *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Katowice 2018). Lektorka języka polskiego w INALCO w Paryżu (2016/2017), laureatka Fulbright Slavic Award na University of Washington w Seattle (2017/2018). Zawodowo i badawczo zajmuje się edukacją filmową oraz nauczaniem kultury polskiej.

Justyna Hanna Budzik – film scholar and teacher of Polish as a foreign language. Author of books: *Polski film i fotografia nowego wieku na tle kultury wizualnej. Widma, antropocienie, sztandary* [Polish Film and Photography of the New Century against the Background of Visual Culture. Spectres, Anthroposhades, Banners] (Katowice 2023), *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina* [Film Miracles and Magic Tricks. Sketches from the

Archaeology of Cinema] (Katowice 2015) and *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* [The Touch of Light. On the Sensual Experience of Cinema] (Katowice 2012), co-author (with Agnieszka Tambor) of the publication *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [Polish Film Shelf. Short live-action and animated films in teaching Polish as a foreign language] (Katowice 2018). Polish language teacher at INALCO in Paris (2016/2017), winner of the Fulbright Slavic Award at the University of Washington in Seattle (2017/2018). Professionally and academically researches film education and teaching Polish culture.

Magdalena Ochwat – doktor nauk humanistycznych, adiunktka w Instytucie Literaturoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, związana z Interdyscyplinarnym Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ. Jej zainteresowania naukowe skupione są na edukacji polonistycznej, wykorzystaniu w kształceniu reportażu literackich oraz społecznej odpowiedzialności lektur szkolnych. Interesuje się wyzwaniami XXI wieku: globalnymi kryzysami, migracjami, zmianami klimatycznymi i wielokulturowością. Redaktorka naczelna czasopisma „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” i koordynatorka programu dla nauczycieli polonistów Uniwersytet Polonistów w ramach projektu POWER. Uczestniczka Szkoły Ekopoetyki. Współpracuje z Europe Direct Śląskie oraz z miastem Katowice przy wdrażaniu edukacji na rzecz klimatu.

Magdalena Ochwat – Doctor of Humanities, Assistant Professor at the Institute of Literary Studies of the University of Silesia in Katowice, affiliated with the Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education of the University of Silesia. Her research interests focus on Polish language education, the use of literary reportage in education and the social responsibility of school reading. She is interested in the challenges of the 21st century: global crises, migration, climate change and multiculturalism. Editor-in-chief of the journal “Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” [From the Theory and Didactic Practice of the Polish Language] and coordinator of the University of Polish Language Teachers programme under the POWER project. Participant of the School of Ecopoetics. Cooperates with Europe Direct Śląskie and the city of Katowice in introducing climate education.

Piotr Skubała – profesor doktor habilitowany, pracownik Wydziału Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, ekolog, akarolog. Autor 186 artykułów naukowych, 57 rozdziałów w monografiach lub monografi, 39 komunikatów naukowych oraz 165 artykułów popularnonaukowych. Etyk środowiskowy, edukator ekologiczny, działacz na rzecz ochrony przyrody, aktywista klimatyczny. „Ethical expert” w Komisji Europejskiej w Brukseli


(w programach HORIZON 2020, HORIZON-MSCA-2022), członek Zespołu Ekspertów ds. kwestii etycznych w Narodowym Centrum Nauki, członek sieci eksperckiej Team Europe powołanej przez Komisję Europejską, członek Rady Klimatycznej przy United Nations Global Compact Network Poland. Stały współpracownik miesięczników „AURA. Ochrona środowiska” i „Dzikie Życie”. Współorganizator Festiwalu Kultury Ekologicznej „Zielono Mi” (2007–2014), organizator i współprowadzący spotkania Klubu Myśli Ekologicznej (od 2012). Autor licznych wykładów, warsztatów, kursów na macierzystej uczelni, innych uczelniach w kraju i za granicą, dla różnych instytucji. Współpracuje z mediami lokalnymi, krajowymi i zagranicznymi w charakterze eksperta i popularyzatora nauki w zakresie ekologii i ochrony środowiska, kryzysu klimatycznego.

Piotr Skubała – professor, PhD, employee of the Faculty of Natural Sciences at the University of Silesia in Katowice, ecologist, acarologist. Author of 186 scientific articles, 57 chapters in monographs or monographs, 39 scientific reports and 165 popular science articles. Environmental ethicist, ecological educator, nature conservationist, climate activist. “Ethic expert” at the European Commission in Brussels (in the HORIZON 2020, HORIZON-MSCA-2022 programmes), member of the Expert Team on Ethical Issues at the National Science Centre, member of the Team Europe expert network established by the European Commission member of the Climate Council at the United Nations Global Compact Network Poland. Regular contributor to the monthly journals “AURA. Ochrona środowiska” and the “Dzikie Życie”. Co-organiser of the Festival of Ecological Culture “Zielono Mi” (2007–2014), organiser and co-leader of the meetings of the Ecological Thought Club (since 2012). Author of numerous lectures, workshops, courses at his home university, other universities in the country and abroad, for various institutions. Cooperates with local, national and foreign media as an expert and populariser of science in the field of ecology and environmental protection, climate crisis.

Redakcja dołożyła wszelkich starań, aby ilustracje opublikować z poszanowaniem praw autorskich autorów fotografii i osób na nich przedstawionych. Materiały fotograficzne zostały wykorzystane zgodnie z zapisami „Regulaminu” Archiwum Protestów Publicznych (<https://archiwumprotestow.pl/app/uploads/2021/01/app-regulamin.pdf>). W przypadku jakichkolwiek wątpliwości prosimy o kontakt z Redakcją.



MARTIN LIZOŇ

 <https://orcid.org/0000-0001-7285-007X>

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovakia

Ekológia kultúry a ekológia prírody v románe Andreja Bitova *Puškinov dom*

Cultural Ecology and Natural Environment Ecology in the Andrei Bitov's Novel *Pushkin House*

Abstract: The paper analyses a chapter called *Father's Father* from the Andrei Bitov's novel *Pushkin House* – an example of ecological discourse in Russian fiction literature. The provided literary analysis of the fictional text serves as a basis for pedagogical text interpretation useful in the literary courses. Ecological problems presented in the novel are evaluated as resulting from social changes that took place after the establishment of the Soviet power. The novel juxtaposes natural ecology and cultural ecology as both result from consumer (uncritical, exploiting) attitude towards nature/culture and (un)conscious effort to eliminate natural hierarchy. The paper interprets the text by decoding its individual elements on the intertextual and metatextual levels. It also analyses selected elements of the text poetics, including the chronotope of the text, and decodes the typology of characters and its meaning.

Keywords: ecology, generation, generational conflict, hierarchy, consumer, culture, literature, museum, technological progress, environmental education

Ekologia kulturowa i ekologia środowiska naturalnego w powieści Andrieja Bitowa *Puškinskij dom*

Abstrakt: W artykule analizie poddano fragment powieści Andrieja Bitowa *Puškinskij dom* [Dom Puszkina] (rozdział *Otec otca* [Ojciec ojca]) jako przykład fikcyjnej narracji w obrębie dyskursu ekologicznego w literaturze rosyjskiej. Podstawę pedagogicznej interpretacji tekstu stanowi analiza literacka utworu Bitowa, którą autor artykułu poleca do wykorzystania na zajęciach/seminariach z literatury. Przedstawione w powieści Bitowa problemy ekologiczne oceniane są jako skutki zmian społecznych spowodowanych przez władzę radziecką. W powieści ukazane są analogie między ekologią środowiska naturalnego a ekologią kulturową, gdyż wspólnym mianownikiem obu jest konsumpcyjny (bezkrytyczny, wyzyskujący) stosunek do przyrody/kultury oraz (nie)świadome dążenie do likwidacji naturalnej hierarchii. Interpretację tekstu oparto na dekodowaniu jego poszczególnych elementów na poziomie intertekstualnym i metatekstowym oraz analizie wybranych elementów poetyki tekstu. Starano się

zrozumieť špecifiku chronotopu vybraného fragmentu badaného textu i pryczyny takego wyboru, a także zdekodować znaczenia typologii postaci.

Słowa kluczowe: ekologia, pokolenie, konflikt pokoleń, hierarchia, konsument, kultura, literatura, muzeum, postęp techniczny, edukacja środowiskowa

Je to radost žít v takovém světě, kde všechno vypadá tak úhledně... (Bitov, 2014: 91)

Puškinov dom Andreja Bitova je literárnymi vedcami interpretovaný ako intelektuálny, kulturologický, literárnovedný román, jedno z kľúčových diel ruskej postmodernej (Lejderman, Lipoveckij, 2003: 381), nad ktorým Bitov pracoval niekoľko rokov.

„Bezprostredným impulzom k napísaniu románu *Puškinov dom* bolo rozčarovanie vyvolané koncom ‚odmäku‘, nárastom obmedzení a represii“ (Skoropanová, 2001: 115)¹. Tieto impulzy/faktory sa prirodzene pretavili aj do obsahu diela, do autorom modelovanej predstavy o sovietskej realite. Prvá verzia románu vznikala v rozpätí niekoľkých rokov (1964–1971), k textu sa však opätovne vracal, vnašal do neho početné korektúry. Posledná verzia románu bola dokončená v roku 1990. Hoci téme ekológie je v románe venovaný relatívne malý priestor, rozhodne nie je v kontexte diela zanedbateľná, rovnako ako nie je marginálnou v tvorbe Bitova vo všeobecnosti. Román *Puškinov dom* je jedným z prvých dotykov autora s témou ekológie, ktorá má zohrať v jeho nasledujúcich dielach významnú úlohu. Je jednou z kľúčových v jeho antipastorálnom texte *Zapovednik* – scenári k filmu *V četverg i bolše nikogda* a dominuje v románe-trilógii *Oglašonnyje*. Vo filmovom scenári *Zapovednik* vidí Bitov príčiny problematického, egoistického vzťahu človeka k prírode ako dôsledok zlyhania jednotlivca. Podľa Zapesockej sa vo filme *V četvrg i bolše nikogda* „prvýmkrát v sovietskej a možno dokonca svetovej kinematografii tak úzko prepája ekológia prírody a ekológia duše“ (Zapesockaja, 2006). V zdanlivo jednoducho vystavanom sujete *Zapovednika*, sa príchod syna na izolovaný ostrov (chránenú zónu) k jemu blízkym ľuďom končí „nielen krachom medziludských vzťahov, ale aj narušením krehkej rovnováhy prírody“ (Lizoň, 2015: 203). V *Oglašonnych*, diele, ktoré je často označované ako prvý ekologický román v ruskej literatúre, prenáša Bitov pozornosť z jednotlivca na celú ľudskú populáciu. Planéta Zem je v trilógii

chápaná ako homogénny systém. Bitov tvrdí, že človek v dôsledku technického rozvoja rozšíril svoju územnú ekologickú niku, habitat na celú planétu a vytláča tak iné biologické druhy. Svojou „imperialistickou“ pozíciou tak

¹ Ak nie je uvedené inak, preklady úryvkov do slovenčiny – M.L.

narušil rovnováhu v prírode. Ekologické povedomie, ktoré znamená neničenie iných organizmov, nenásilné pretváranie sveta, obnovu narušeného ekosystému planéty, zosúladenie potrieb ľudstva s možnosťami biosféry, to všetko, ako verí autor, umožní ľudstvu prechod k panekologickému modelu existencie (Tymieniecka-Suchanek, 2013: 330).

Téma ekológie a spôsoby jej fikcionalizácie prechádzajú v tvorbe Bitova vývojom, nemenným však zostáva jej chápanie ako komplexu zložitých vzťahov medzi elementmi a aktérmi určitého systému. Platí to aj pre ekológiu prírody a ekológiu kultúry. Principiálnou otázkou, ktorú si Bitov v *Puškinovom dome* kladie pri skúmaní týchto dvoch systémov je vzťah človeka a prírody, resp. človeka a kultúry, jeho pozícia a úloha v týchto systémoch. Ako uvádza Ellen Chances, Bitova zaujíma „ako je človek schopný zaradiť sa do kontextu prírody? [...] Ako sa dokáže človek začleniť do biologického, umeleckého a duchovného ‚ekosystému‘ života“ (Chances, 2007). V oboch systémoch, prírodnom aj kultúrnom Bitov fixuje a kriticky hodnotí násilie a využívanie/zneužívanie kultúry a prírody, pretože práve tieto dva prístupy sú podľa neho tým prejavom človeka k nim, ktorý tieto systémy ohrozuje.

Puškinov dom nie je len dôležitou etapou vo vývine tvorby Bitova, téma ekológie, vzťahu človeka k prírode, k prírodným zdrojom sú v románe predovšetkým nástrojom hodnotenia stavu sovietskej spoločnosti, nástrojom umožňujúcim interpretovať jej vzťah ku kultúre. Tá je v *Puškinovom dome* prezentovaná ako súbor umeleckých artefaktov, kultúrneho, umeleckého kapitálu, ktorý je, podobne ako prírodné zdroje, ľudstvom vykrádaný.

Kapitola *Otec otca*, okrem toho, že je prirodzenou súčasťou románovej štruktúry, je zároveň samostatným, plnohodnotným dielom s veľmi špecifickou kompozíciou, ktorá je, napokon, typická pre celý román *Puškinov dom*. Potvrdzujú to aj slová Viačeslava Kuricyna: „*Puškinov dom* sa vyznačuje vnútornou jednotou, celostnosťou, proporcionalitou, ale takmer každá z jeho častí predstavuje samostatné, uzavreté dielo (poviedka, esej, článok...)“ (Kuricyn – ref. na: Skoropanova, 2001: 125).

Vybraná časť románu je príbehom prvého a posledného stretnutia Leva Odojevceva, hlavného hrdinu románu, so starým otcom, Modestom Platonovičom, ktorý je po mnohých rokoch prežitých v gulagu rehabilitovaný a je mu povolený návrat do Moskvy. Pre Leva, ktorý pozná Modesta Platonoviča skoro výhradne len z čítania jeho vedeckých prác (Modest Platonovič bol pred zatknutím významným lingvistom), to má byť stretnutie učiteľa a žiaka, stretnutie kolegov. Lev si projektuje ich budúci vzťah, na Modesta Platonoviča prenáša obraz rodinného priateľa, aristokratického uja Mítu (uja Dickensa). Vyfabulovaný obraz však nezodpovedá skutočnému Modestovi Platonovičovi, starému, neprívetivému človeku, ktorý

svoje neprijatie životného osudu (oslobodenie vníma ako degradáciu, priznanie jeho zbytočnosti) utápa v alkohole. Ich stretnutie sa stáva konfliktom generácií, stretom duchovnej aristokracie s produktom socialistickej prevýchovy človeka, s generáciou, v ktorej bola násilne odstránená prirodzená spoločenská hierarchia.

Autor aj Modest Platonovič vystavujú Leva mnohým skúškam, starý otec je jeho nemilosrdným kritikom. Už cesta k nemu sa stáva pre Leva výzvou. Proti Levovi stojí priestor (ocitať sa v neznámom svete na okraji mesta) aj čas. Lev sa v novej moskovskej štvrti ocitol priskoro, a pretože na stretnutie chcel prísť presne v dohodnutom čase, poriadne premrzol. Po príchode stretáva hneď dvoch starých mužov, ani jeden z nich sa však k nemu nepriznáva. V Levovej vyfabulovanej predstave o starom otcovi-intelektuálovi, o priateľstve kolegov sa hneď na začiatku objavuje trhlina.

Kritika Modesta Platonoviča je realizovaná predovšetkým v dlhom monológu, ktorý tvorí, okrem iného, aj príbeh ekológie prírody a ekológie kultúry. Impulzom k monológu sú „prorocké“ verše Rudika, ktoré sú v ponímaní Modesta Platonoviča naivnou, nepodloženou realizáciou vlastných prianí (Rudik, hoci by sa mohlo zdať, že je blízky dvom starcom, je svojím vnímaním sveta podobný Levovi). Rudikova vízia budúcnosti, ktorá je pred čitateľom skrytá, vedie Modesta Platonoviča k úvahám o vzťahu sociálnej hierarchie a kultúry. Nevyhnutnou súčasťou tohoto vzťahu je však aj iný vzťah – vzťah človeka k prírode, platforme, nevyhnutnom predpoklade existencie kultúry.

Apokalyptická vízia dôsledkov vzťahu človeka k prírode a kultúre, ktorú kreslí Modest Platonovič, je podľa neho dôsledkom neschopnosti sovietskeho človeka existovať mimo vyfabrikovaného obrazu reality. Simulácia reality, naučené formy správania, existencia v hraniciach povoleného sú v podaní Modesta Platonoviča základnou príčinou neschopnosti konfrontovať sa so skutočným stavom prírody a kultúry. Z jeho pohľadu je to práve simulácia reality – produkt socializmu stierajúceho (aspoň deklaratívne) triedne a spoločenské rozdiely, ktorá nahrádza realitu jej deformovaným odrazom, formujúcim konzumný, nekritický vzťah jednotlivca a spoločnosti k prírode a kultúre. Lev je jedným z produktov tejto spoločnosti. Samolúby, neschopný existovať mimo muzeálneho, simulovaného priestoru, neschopný reakcie na nečakané, nepredvídateľné. Dlhý monológ Modesta Platonoviča definitívne rozbíja Levove očakávania. Lev nielenže nie je kolegom svojho starého otca, nie je v jeho očiach ani len inteligentom, presnejšie, je dokonalým príkladom tzv. sovietskej inteligencie. Lev neprijíma lekciu Modesta Platonoviča, nenaplnená predstava o stretnutí ho vedie k odmietnutiu starého otca. Simulácia víťazí nad realitou. Lev, neschopný prijať kritiku, zostáva konzumentom vlastných (režimom povolených) predstáv o svete a sebe samom.

Kompozícia kapitoly *Otec otca* umožňuje niekoľko rôznych prístupov jej analýzy. Ak sú predmetom analýzy príčiny zlyhania hlavného hrdinu a krach jeho očakávaní,

stáva sa téma ekológie len jedným z príkladov jeho zlyhaní, prostriedkom charakteristiky jeho generácie. Ak je predmetom analýzy fikcionalizácia vzťahu človeka a prírody, človeka a kultúry, príbeh hlavného hrdinu sa stáva súčasťou výrazne širšieho historického a spoločenského priestoru. Tieto dva prístupy si však neodporujú, dokazujú závislosť individuálneho konania od kolektívneho (ne)vedomia, ktoré sa realizujú vo vzťahu jednotlivca a spoločnosti ku kultúre a prírode.

Ako tvrdí Viktor Čalmajev, pre „*Puškinov dom* je typický zložito organizovaný hudobný rytmus, hromadenie, kríženie, rozbiehanie hlavných tém-motívov, včlenenie „páuz“ (Čalmajev – ref. na: Skoropanova, 2001: 118). Toto tvrdenie platí aj pre kapitolu *Otec otca*. V rámci kompozície tejto kapitoly možno určiť prológ, expozíciu, zauzlenie, kulmináciu, rozuzlenie, epilóg, zároveň však možno v texte vyčleniť aj ďalšie sujetové línie, pri ktorých sa dajú rovnako dobre definovať spomenuté kompozičné prvky. Názorným príkladom je monológ Modesta Platonoviča, ktorý narúša časovú os textu a tvorí samostatnú dejovú líniu (rámcová alebo prstencová kompozícia – Harpáň, 2004: 207). Aj samotný monológ však obsahuje niekoľko príbehov, z ktorých nosnými sú najmä príbehy ekológie prírody a ekológie kultúry.

V kompozícii kapitoly, v spôsobe vkladania, kríženia, množenia dejových línií nie je ťažké odhaliť intenciu autora, veľmi dôsledné a premyslené opakovanie základnej idey – problému simulácie reality, ktorá je vlastná nielen pre skúmanú kapitolu, ale pre celý román. Podľa Marka Lipoveckého je román Bitova „venovaný fenoménu simulácie reality. Simulácia je v ňom prezentovaná ako zákon totalitnej doby“ (Lipoveckij – ref. na: Skoropanova, 2001: 120). Jej dôsledky sú podľa Bitova fatálne pre jednotlivca, spoločnosť, kultúru a v neposlednom rade pre prírodu.

V kapitole *Otec otca* je problém simulácie reality realizovaný na kontraste dvoch hlavných postáv – Leva Odojevceva a Modesta Platonoviča, jeho starého otca. Ako tvrdí Viačeslav Kuricyn,

Odojevcev starší je Bitovom prezentovaný ako silná, vnútorne nezávislá osobnosť. Je jedným z tých, kto nesie na svojich pleciach kultúru, chráni ju pred zánikom a odumieraním, pohybuje sa po nevyšliapaných duchovných cestách. Samostatnosť, netriviálnosť, odvaha mysle tvoria jeho hlavné čaro. Konflikt vedca s novým režimom je konfliktom výnimočného človeka s mocou nevedomosti, ortodoxie, despotizmu, bojom za slobodu a kultúru (Kuricyn – ref. na: Skoropanova, 2001: 136).

Jeho obraz sa

bezprostredne spája s problémom „simulakra“ kultúry. Tento problém možno charakterizovať ako protiklad. V jeho obraze sa [...] materializuje tá poloha

autorského vedomia, ktorej v opozícii ku kreatívnej aktivite stojí simulatívna náhrada života realizovaná v obraze Leva (Abaganova, 2013: 112).

Podľa O.A. Abaganovej autor Leva

zobrazuje ako dezorientovaného človeka, ktorý sa narodil a bol vychovaný v období rozkvetu totalitarizmu. Namiesto citov má predstavu o citoch, namiesto rozumu – vzdelanie, namiesto hľadania významov – konzumáciu hotových, skostnatých významov (Abaganova, 2013: 114).

Ako tvrdí Mark Amusin, „postavy románu, predovšetkým však Lev, žijú v meste-múzeu, v ktorom obrovské kultúrne hodnoty nahromadené za dve storočia ležia nevyužité, nijako nesúvisia s každodenným životom súčasných obyvateľov mesta“ (Amusin, 2012). Muzeálna existencia mesta, vnímanie kultúry ako niečoho raz a navždy daného a z toho vyplývajúci nezáujem o jej (re)interpretáciu je spôsobom zániku, smrti kultúry. Podobným je, podľa Modesta Platonoviča, aj vnímanie prírody. Rovnako ako kultúra, aj príroda je v ponímaní generácie Leva Odojevceva danosťou, večnou, nevyčerpatelnou entitou, vzťah ku ktorej nie je potrebné prehodnocovať a možno ju donekonečna konzumovať.

Analýza a interpretácia skúmaného textu predpokladá riešenie niekoľkých rámcových problémov:

1. Kompozícia kapitoly *Otec otca* a pozícia ekologického diskurzu v nej.
2. Chronotop – priestor a čas ako dôležité sémantické prvky textu.
3. Typológia a charakteristika postáv (konflikt generácií a kultúr – spoločenských zriadení).
4. Vzťah jednotlivca (spoločnosti) a reality, generačné rozdiely v ponímaní reality.
5. Človek a príroda, človek a kultúra.
6. Príbeh Leva ako metonymia vzťahu spoločnosti a prírody/kultúry.

Zjednodušene povedané, riešenie týchto rámcových tém umožňuje pochopiť, zhodnotiť (prijatť alebo odmietnuť) charakter vzťahu hlavnej postavy románu a jeho starého otca; pomenovať príčiny krachu očakávaní hlavnej postavy a vidieť súvislosť tejto prehry so špecifickými znakmi jeho generácie, ale najmä pochopiť dôsledky formovania sovietskeho človeka (generácie) na vzťah k prírode a kultúre; pomenovať a hodnotiť autorom modelovanú budúcnosť prírodného a kultúrneho sveta.

Na základe týchto rámcových problémov možno koncipovať systém otázok a úloh, ktoré majú viesť k pochopeniu a samostatnej interpretácii textu. Práca na hodine/seminári sa tak môže/má stať konfrontáciou interpretácií, videnia a ponímania textu samotnými študentmi.

Kompozícia

1. Pokúste sa v kompozícii kapitoly *Otec otca* určiť prológ, expozíciu, zauzlenie, kulmináciu, rozuzlenie a epilóg.
2. Nájdite v štruktúre kapitoly ďalšie dejové línie (príbehy) zakomponované do základnej dejovej línie kapitoly. Je pri nich možné určiť kompozičné elementy? Ak áno, demonštrujte na konkrétnom príklade.

Chronotop – priestor a čas

1. Akú úlohu v kontexte kapitoly zohráva priestor (cudzie, neznáme územie Moskvy)? Pomôcť Vám môže pasáž z textu:

Dědeček dostal byt v nové čtvrti, kde stály nejmodernější domy... Ljova v těch končinách nikdy nebyl. S překvapením se přistihl při myšlence, že za celý svůj život ani jednou nevytáhl paty ze starého města, žil v tomto muzeu, ani jedna jeho běžná trasa nevedla za hranice těch muzeálních ulic-chodeb a sálů-náměstí... (Bitov, 2014: 66).

Prečo Bitov akcentuje slovo múzeum? Prečo ho stavia do kontrastu s novou štvrtou, v ktorej býva Modest Platonovič?

2. Rovnako ako priestor, aj čas zohráva v stretnutí Leva so starým otcom dôležitú úlohu. Prečo Modest Platonovič v súvislosti s časom (čakaním Leva na dohodnutý čas stretnutia) hovorí o otroctve? O koho otroctvo ide? V koho zajatí sa mal podľa Modesta Platonoviča Lev ocitnúť? („Jaká představa tě nutila mrznout? Hypnóza práce hodinového strojek? Radost z překrytí hodinových ručiček? Jací jsou vás všech otroci!“ – Bitov, 2014: 75).
3. Okrem reálneho času, v ktorom sa odvíja základná dejová línia, sú v kapitole predstavené aj iné časové roviny. Aké? Aká je ich úloha v texte?

Typológia postáv

1. Ako si Lev predstavoval svojho starého otca? Akým bol v jeho predstavách ich vzájomný vzťah? O čo sa pri týchto predstavách Lev opieral?
2. Na základe ukážky sa pokúste vysvetliť nesúladsť predstavy a skutočného obrazu starého otca:

...Otvorelo mu nejaké neznáme individuum a poďivalo se na něj lhostejně jako na cizího. Co když... Ljovu z té myšlenky zamrazilo. To nemůže být on – je tak jiný... Ta oholená lebka, vaťák, neurčitý věk mezi padesátkou a stovkou a hlavně – ten brunátný, štetinatý, strnulý obličej ohromující svou neoduševnělostí... (Bitov, 2014: 68).

3. Čo si myslíte, prečo sa Modest Platonovič na začiatku stretnutia s Levom tak kruto pohrával? Ako prijal Lev túto skúšku? Pomôžte si úryvkom:

[...] v pokoji seděl další stařec. Pozorně (Ljovovi se zdálo, že ‚laskavě‘) vzhledl k příchozím. Vypadal trochu inteligentněji, víc se podobal strýčku Mítovi (Ljova měl tedy pravdu s těmi záměnami) – nadšení se v něm znovu zmáhalo (Bitov, 2014: 69).

A tiež:

Tak pod zkoumavou ‚upřímností‘ pohledů, za účastného mlčení, všechny vyzýval, aby ho měli rádi, dříve než mu bylo dáno pochopit, že zkoumavost byla zkoumavostí a mlčení mlčením... (Bitov, 2014: 74)

– alebo:

„Co se díváš jako pes do jeho psích očí?“ vybuchl. „Proč myslíš, že má tak zvláštní pohled? Tobě se hned úslužně nabídne verze vhodná pro cit, hned vidíš vznik toho pohledu v následcích, které jsou teď pro tebe příznivé, právě že v následcích“ (Bitov, 2014: 75).

4. V čom podľa Vás spočívala podstata konfliktu starého otca a Leva?
5. O Modestovi Platonovičovi vypovedá predovšetkým jeho monológ, jeho kritika Leva a jeho generácie, v ktorej sú obsiahnuté kľúčové, preňho nedotknuteľné hodnoty. Pokúste sa o charakteristiku tejto postavy.

Jednotlivec/spoločnosť a realita

1. Ako rozumiete slovám Modesta Platonoviča o generácii jeho vnuka? „I kdyby vás od toho kůlu odvázali, budete chtít zpátky, bez obojku by vás záblo za krkem...?“ (Bitov, 2014: 89).
2. Čo o vzťahu jednotlivca/spoločnosti vypovedajú slová Modesta Platonoviča, obsiahnuté v nasledujúcom úryvku?

Za nic na světě nechce byť takový blázen jako já, nechce nechápat – aby nebyl horší než jiní! A tak bude balit pojmy do nesmyslných slov, až je celé zavalí, aby je nebylo vidět, na každý jev hodí potrhanou síť slov, jakžtak ho zakryje – a to je v pořádku, má ho chycený... Tihleti lidé hrozně rádi vysvětlují, jak tenhle svět pochopili a zhodnotili: jak je to všechno pěkné, jasné a uspořádané! (Bitov, 2014: 91).

3. Ako by bolo možné definovať vzťah Modesta Platonoviča k realite? Čo o ňom hovorí tento úryvok?

Onehdy jdu domů a uprostřed pláně někdo stojí – stojí a stojí pronic zanic. Vedle je sloup, na sloupu se ve větru klátí tabulka. Široko daleko není nic a nikdo. „Víte určitě, že přijede?“ Ptám se ho. „Kdo?“ lekl se ten člověk. „No, to, na co čekáte“, povídám. „Jak to myslíte?“ Koukal na mně jak na blázna, to se ví, na copak tu může čekat? „Autobus“, napověděl jsem mu, „víte určitě, že přijede?“ „Aha“, uklidnil se, protože si to vyložil po svém. Bůhvíproč se dívá na hodinky místo na silnici a povídá: „Proč by nepřijel? Za pět minut tady bude“. „Ale proč jste si tak jistý, že přijede!“ naléhal jsem. „Víš co, dědo“, řekl, „seš nalitej, tak odprejskni. Že se nestydíš, v tvém věku, a obtěžovat lidi“. Ještě byl slušný, nevztekal se, mohl mě taky zmlátit při té své sebejistotě... Tak vidíte, já jsem neztratil schopnost žasnout nad světem nebo se mu tiše divit – ale je to takový blaživý údiv, zbožný, zdravý, výživný... z čeho se ale jednou zblázním, je to, jak všichni berou všechno jako přirozené, samozřejmé v tomhle životě... (Bitov, 2014: 92–93).

Človek a príroda/človek a kultúra

1. Ako vo vzťahu človeka a prírody Modest Platonovič vníma sociálnu nerovnosť? Pomôžte si nasledujúcim úryvkom.

Lidstvo se zrodilo chudé a nepatrné počtem. Tak se zapsalo do uzavřeného kruhu přírody a bytí. [...] Lidstvo bylo chudé, živilo se prací a nešťouralo se v kopuli přírody, stálo u jejích dveří skromně a nemyslelo ještě na její vyloupení. Dokázalo s utazeným opaskem dosyta nakrmit pár knížat a kněží, ono jich nebylo tak moc, a tato sociální, nespravedlnost je zanedbatelná, uvážíme-li, že takovou rozmanitost lidstvo nezbytně potřebovalo k vytvoření kultury (Bitov, 2014: 81–82).

2. Uveďte ako chápete úlohu aristokracie vo vzťahu k prírode a kultúre, o ktorej hovorí Modest Platonovič?

Žádná rovnost nepostaví chrámy a paláce, nevymaluje a nevyzdobí je. [...] Kultura potřebuje základnu, bohatství. Ne pro ukojení umělcových potřeb, ale pro skutečnou poptávku. [...] Jenom díky sociální nerovnosti mělo lidstvo nějaký smysl a možnost existence. Hospodárnost lidské kultury, s podmínkou její vysoké úrovně, je totiž stejně podivuhodná jako hospodárnost přírodních procesů v kolotoči bytí. Je skoro stejná. Říkám skoro, protože příroda předčí svým aristokratizmem každou společnost, aspoň tou, rozmanitostí potenciálů nashromážděnou s minimální energií. Přírodu nezajímá rovnost uvnitř jednotlivých druhů ani mezi druhy, zajímá ji účelnost a dokonalost. Před Bohem jsou si všichni rovni, taková rovnost přírodě stačí... (Bitov, 2014: 82–83).

3. Prečo v Modestovi Platonovičovi vyvoláva slovné spojenie „prírodné bohatstvo“ takú nevôľu? („Lidstvo tedy skromně postávalo u dveří takzvané zásobárny přírodních bohatství. Uvědomujete si aroganci toho výrazu „přírodní bohatství“? – Bitov, 2014: 84).
4. V monológu Modesta Platonoviča sa vyskytuje niekoľko metaforických obrazov. Patrí k nim aj obraz dverí. Vysvetlite význam tohoto obrazu. Pomôžte si úryvkom:

Technický pokrok mezitím nenápadně postupoval na úrovni zpřesňování hodinového stroje a přidávání dalšího kolečka ke kladkostroj, co století, to

jedno kolečko... až se dostal k výrobě nikoli dokonalejších, nýbrž těžších šperháků, nástrojů na páčení a rabování. Museli se nějak použít, a tak jimi vypáčili dveře přírody. Neotevřeli, neobjevili její tajnou skrýš, aby do ní vešli, ale vylomili dveře, protože nevěděli, na kterou stranu se otevírají... (Bitov, 2014: 84).

5. Ako Modest Platonovič vysvetľuje úlohu pokroku? („Říká se, že lidstvo vstoupilo na cestu pokroku, ale ono ustoupilo ze své cesty“ (Bitov, 2014: 84)).
6. O akom vzťahu človeka a prírody vypovedá porovnanie s postavou Ali-babu: „Ali Baba, který zahazuje měďáky, protože našel truhlu se stříbrem, aby potom zahazoval stříbro kvůli zlatu a zlato kvůli briliantům...“ (Bitov, 2014: 84)?
7. Vízia dôsledkov ľudského konania pre planétu, ale aj samotného človeka je v monológu podaná metaforicky:

A pružina už se znova nesmrští, zůstane natažená, bude z ní zas jenom drát a ten praskne – příroda se shrne jako spadlá punčocha, ale ten pád nebude tak pozvolný, jako byl vzestup – stane se to naráz a vmžiku, vypaříme se jako obláček, po celém progresivním světě zůstane jen škaredá lysina, z které náhle strhli paruku pro veřejnou ostudu (Bitov, 2014: 85).

V čom vidí Modest Platonovič príčinu takéhoto konca?

8. V čom vidí Modest Platonovič paralelu medzi vzťahom človeka k prírode a vzťahom človeka ku kultúre? Pomôžte si úryvkom:

Rozjedete liberální fabriku na odhalování nepravdivých pojmů v zájmu těch vytoužených ‚pravdivých‘, co jsou teď ještě jakoby zakázané. Ale uběhne jen několik let a proderete se i k nim, k těm, co se vám dneska zdají pravdivé, a ty vás brzy zklamou, protože před ty pojmy, před jejich možností zatím pronikne přízrak pokroku v kultuře, toho konzumního a netvůrčího vztahu k duchovním pojmům a hodnotám... (Bitov, 2014: 87).

9. Čo sa podľa Modesta Platonoviča pod pojmom progres skrýva za vzťahom človeka a kultúry?

Lev ako metonymia vzťahu človeka a prírody/kultúry

1. V čom je zlyhanie Leva, nenaplnenie jeho predstáv totožné s víziou budúcnosti planéty, o ktorej hovorí Modest Platonovič?
2. Ako vo vzťahu k Levovi rozumiete nasledujúcim slovám Modesta Platonoviča?

Moudrost je nula. Ano, jenom nula je moudrá. Prázdnota, absence paměti a připravenost, to je věčná schopnost odrážet skutečnost v okamžiku skutečnosti, v bodě její realizace. Moudrost je víc než rozum, než srdce, než nějaké vědomosti a vzdělání... Moudrost je lidová. Moudrost je schopnost dát vzniknout myšlence, která je synchronní s realitou, věrně jí odráží, ale necituje ji, nevzpomíná na ni a nevyrobí ji podle nějakého – třeba dokonalého modelu, nekopíruje ji. Moudrost je vnímání skutečnosti na úrovni poznání (Bitov, 2014: 103).

Ako sa dá toto tvrdenie aplikovať na vzťah k prírode a kultúre?

* * *

Príbeh stretnutia Leva Odojevceva so starým otcom nie je len rámcovou témou, hlavnou dejovou líniou kapitoly, ale spolu s monológom Modesta Platonoviča tvorí jednotný uzavretý celok – jazykom literatúry vyneseny rozsudok nad sovietskou civilizáciou a ňou vnucovanou predstavou o realite, rozsudkom nad nekritickým a konzumným vzťahom k prírode a ku kultúre.

Hoci Bitov vzťah prírody a človeka situuje do konkrétnej doby a priestoru a zdôvodňuje ho charakterom socialistickej spoločnosti (nahrádzaním reality jej simuláciou), sú jeho závery, vízie budúcnosti vzťahu človeka a prírody/kultúry dobre aplikovateľné na akúkoľvek konzumnú spoločnosť. Ekológia prírody je v románe vnímaná ako analógia ekológie kultúry, pretože spoločným menovateľom oboch sú konzumný (nekritický, koristnícky) vzťah k prírode/kultúre a snaha o odstránenie prirodzenej prírodnej a spoločenskej (kultúrnej) hierarchie.

Asi nie je potrebné zdôrazňovať aktuálnosť nahrádzania reality jej simuláciou v súčasnom Rusku. Vykrádanie slov, pojmov, textov sa nedeje ako činnosť slobodného ducha, ale ako dôsledok režimom/štátom povoleného či prikázaného konania, t. j. ako dôsledok existencie v simulovanej realite. Výsledkom takejto existencie je absolútna odovzdanosť, neschopnosť samostatne, spontánne konať, neschopnosť konfrontovať sa s realitou. Tá je vnímaná ako hrozba a možno práve preto sa často

stáva impulzom k agresii. Ekológia prírody a ekológia kultúry sú spojené nádoby, pričom podoba vzťahu k prírode zrkadlí charakter (ne)kultúry spoločnosti. Alexander Etkind, historik, kulturológ, literárny vedec, profesor na Stredoeurópskej univerzite vo Viedni sa v rozhovore pre Radio Svoboda na margo súčasného Ruska vyjadril:

Ludstvo dnes trápia zásadné problémy, ktoré všetci dobre poznáme: globálne otepľovanie, pandémie, dekarbonizácia, vo všeobecnosti prechod civilizácie na celkom iné základy. Pre Rusko v podobe, do akej sa sformovalo za posledných 30 rokov postsovietskej vlády, je globálna súčasnosť hrozbou. Rusko sa vyvíjalo celkom opačným smerom. Rusko síce hovorilo tie správne slová o klíme, o ekológii, o udržateľnom rozvoji, ale boli to len slová. Predpokladám, že ľudia, ktorí riadili takúto politiku, si mysleli, že celý svet sa len hrá so slovami, ale v skutočnosti budeme naďalej exportovať túto brečku a ako vždy zarábať svoje milióny. V jednej chvíli sa ukázalo, že to nie sú slová, že je to realita (Medvedev, 2022).

Príklady netreba hľadať ďaleko. V moskovskej oblasti, ale aj v samotnej Moskve – vitríne úspechov a moci Ruska, sa ekologické aktivity už dávnejšie stali trňom v oku mocných, ktorých ekonomickým záujmom ekoaktivisti jednoducho prekazajú.

Spaľovňa v Nekrasovke bude postavená, status prírodnej rezervácie Losí ostrov je ohrozený, výstavba na mieste skládky rádioaktívneho odpadu v Moskvoriečí pokračuje (hovorí sa, že za ňu hlasovali aj tzv. mŕtve duše), ekologické asociácie sa v celom Rusku dostali na zoznamy zahraničných agentov, mnohí sú trestne stíhaní, Štátna дума prirovnáva spaľovanie odpadu k jeho recyklácii. Doslova pred niekoľkými dňami sa objavila informácia o výstavbe závodu na výrobu dronov na mieste najväčšieho útulku zvierat v Moskve... (Medvedev, 2022).

Text Andreja Bitova, ktorý vznikol ako reakcia na nekultúrnosť sovietskej spoločnosti a jej odtrhnutosť od reality, sa v kontexte silnejúceho resentimentu dnešného Ruska, jeho neschopnosti či nechoty projektovať víziu budúcnosti stáva opäť výsostne aktuálnym. Bitovovo akcentovanie nevyhnutnosti korelácie medzi kultúrou spoločnosti a jednotlivca a vzťahom k prírode môže byť vhodnou cestou nielen k pochopeniu nedávnej minulosti, ale aj návodom ku kritickému vnímaniu súčasných spoločenských procesov a ich dopadov na prírodný svet.

Literatúra

- Abaganova A.O., 2013, *Modest Odojevcev – gerój-zank romana A. Bitova „Puškinskij dom“*, „Jazyk i kultura“ [Novosibirsk], č. 6, s. 111–116.
- Amusin M., 2012, *Smennyje optiki Andreja Bitova*, „Zvezda“, č. 5, <https://zvezdaspb.ru/index.php?page=8&nput=1834&ysclid=lcnsa2cw7n724348123> [dostup 18.08.2022].
- Bitov A., 2013, *Oglašonnyje. Četvртоje izmerenje*, ACT, Moskva.
- Bitov A., 2014, *Puškinův dům*, Nakladatelství Paseka, Praha.
- Chances È., 2007, „Èkologiá“ čeloveka, „ŽZ. Russkij tolstyj žurnal kak èstetičeskij fenomen“, № 4 (Oktábr’), <https://magazines.gorky.media/october/2007/4/ekologiya-cheloveka.html?ysclid=lkpo0mq2wz703451678> [dostup 03.08.2023].
- Harpán M., 2004, *Teória literatúry*, TIGRA, Bratislava.
- Lejderman N.L., Lipoveckij M.N., 2003, *Sovremennaja russkaja literatura: 1950–1990-e gody: Učebnoje posobie dlja vyssich učebnych zavedenij: V 2 tomach – Tom 2: 1968–1990*, Izdatel’skij centr Akademija, Moskva.
- Lizoň M., 2015, *Pastoralnyje motivy v filme Anatolija Efrosa „V četverg i bolše nikogda“*, in: *Pastoral: metamorfozy ideala i realnosti: sbornik naučnych statej*, ed. E.P. Zykova et al., Izdatel’stvo Čelovek, Moskva, s. 203–214.
- Medvedev S., 2022, „Emu stalo skučno“. Aleksandr Ètkind o tom, kak Putin zapustil mehanizm samouničtoženiá, Radio Svoboda, 4.09.2022, <https://www.svoboda.org/a/emu-stalo-skučno-aleksandr-etkind-o-mehanizme-samorazrushiya-putina/32017147.html> [dostup 11.08.2022].
- Skoropanova I., 2001, *Russkaja postmodernistskaja literatura: učebnoje posobie*, 3-e izdanie, Flinta, Nauka, Moskva.
- Tymieniecka-Suchanek J., 2013, *Literatura rosyjska wobec upodmiotowienia zwierząt. W kręgu zagadnień ekofilozoficznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Zapesockaja R., 2006, *Oleg Daľ otkryvajet problemu*, „ŽZ. Russkij tolstyj žurnal kak èstetičeskij fenomen“, <http://magazines.russ.ru/kreschatik/2006/2/za24.html> [dostup 18.08.2022].

Martin Lizoň – doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, docent w Katedrze Języków Słowiańskich na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Prowadzi zajęcia językowe dla studentów w ramach programów studiów język i kultura rosyjska oraz język i literatura rosyjska, a także zajęcia z przedmiotów związanych z jego naukowymi zainteresowaniami: literatura rosyjska XX–XXI wieku, historia Rosji w XX i XXI wieku, Rosja w sztuce filmowej, a także: historia Rosji w sztuce, metodologia pracy ze sztukami wizualnymi, Rosja w kinematografii. W swojej działalności naukowej koncentruje się na badaniu dyskursów totalitarnych jako ważnych czynników kształtowania współ-

czesnej literatury i kultury rosyjskiej, ponadto zajmuje się metodyką kulturoznawczego nauczania języka rosyjskiego i historii Rosji od drugiej połowy XX wieku. W badaniach nad współczesną literaturą rosyjską skupia uwagę na artystycznej interpretacji przemian społeczno-politycznych Rosji, a także na artystycznej i filmowej adaptacji tekstów literackich.

mgr. Martin Lizoň, PhD. – works at the Department of Slavic Languages at the Faculty of Arts of Matej Bel University in Banská Bystrica. He provides linguistic training for students of Russian language and culture and for future teachers of Russian language and culture. He also teaches courses related to his academic research – 20th–21st Century Russian Literature, 20th–21st History of Russia, Russia in Cinematography, History of Russia in Paintings and Visual Arts Methodology. His research focuses on contemporary Russian literature and culture, on methodology of culturally-oriented didactics of Russian language and Russian history of the second half of the 20th century. His literary research deals with literary interpretation of social and political transformations of Russia, but also with film adaptations of literary texts.



ĽUDMILA LIPTÁKOVÁ

 <https://orcid.org/0000-0001-5639-6209>

Prešovská univerzita v Prešove, Slovakia

Predstavy detí mladšieho školského veku o procesoch čítania

Perceptions of the Reading Processes by Young School-Age Children

Abstract: The aim of this paper is to present research findings concerning children's perceptions of reading processes. The empirical data was collected from the third year primary school pupils as part of a wider research on reading comprehension. In the qualitative research, we used the semi-structured micro-interview method to collect data and the content analysis method to evaluate it. The results of the research highlight similarities and differences in children's interpretations of reading processes, as well as the influence of their previous reading experiences on their ways of conceptualization and development of linguistic competences. The occurrence of the identified semantic categories in the individual participants confirms the structured and multi-component nature of children's images.

Keywords: children's perceptions, young school-age, reading processes, semantic categories

Wyobrażenia dzieci w młodszym wieku szkolnym dotyczące procesu czytania

Abstrakt: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących postrzegania odbioru czytania przez dzieci. Dane empiryczne zostały zebrane od uczniów klasy 3 szkoły podstawowej w ramach szerszych badań nad rozumieniem czytania. W badaniach jakościowych wykorzystano metodę półstrukturalnego mikrowywiadu do zbierania danych oraz metodę analizy treści do oceny danych. Wyniki badań podkreślają podobieństwa i różnice w interpretacjach procesu czytania przez dzieci, a także wpływ ich wcześniejszych doświadczeń czytelniczych na sposób konceptualizowania i rozwój kompetencji językowych. Występowanie zidentyfikowanych kategorii znaczeniowych u poszczególnych uczestników potwierdza ustrukturyzowany i wieloskładnikowy charakter wyobrażeń dzieci.

Słowa kluczowe: wyobrażenia dzieci, młody wiek szkolny, procesy czytania, kategorie semantyczne

Východiská

TPDJP.2023.32.12 s. 2 z 12

Skúmanie detských predstáv je dôležitou súčasťou konštruktivisticky chápanej didaktiky materinského jazyka. Teoretickú oporu pre tento prístup poskytuje *Model didaktickej rekonštrukcie* (Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 190–201). V tomto modeli sa detské predstavy (autori používajú termín „predstavy žiakov“ alebo „žiacke predstavy“) považujú pre stanovenie relevantných obsahov vzdelávania za rovnocenné s predstavami východiskového vedného odboru a s didaktickou štruktúrou učebného prostredia, čiže procesov vyučovania a učenia sa. Predstavy žiakov teda nie sú vnímané ako mylné (miskoncepce) vo vzťahu k vedeckým predstavám, ale sú hodnotené z hľadiska ich funkčnosti v kontexte kultúry každodenného života žiaka (Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 192). Výskumom žiackych predstáv sa sleduje získanie poznatkov o individuálnych podmienkach a predpokladoch učenia sa, z ktorých možno vychádzať pri zmysluplnom vyučovaní v danej obsahovej oblasti (Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 195).

Pri štúdiu žiackych predstáv sa zdôrazňuje psychologický kontext vyučovania a učenia sa, a preto táto oblasť výskumu patrí do interdisciplinárnej vednej oblasti psychodidaktiky (Škoda, Doulík, 2011). Podľa autorov (Škoda, Doulík, 2011: 90) sú detské predstavy subjektívnym nazeraním dieťaťa na svet, ktorý ho obklopuje, a akýmiysi stavebnými jednotkami jeho vnútorného poznatkového systému. Detské predstavy¹ v sebe môžu zahŕňať prekoncepty, koncepty, mylné predstavy (miskoncepce), ako aj mentálne mapy jedinca a jeho emocionálne prežívanie daného fenoménu (Škoda, Doulík, 2011: 90). Autori zdôrazňujú, že detské predstavy treba chápať ako multidimenzionálnu dynamickú entitu, ktorá je štruktúrovaná a pozostáva z viacerých zložiek (Škoda, Doulík, 2011: 93). Poznávanie detských predstáv môže priblížiť školské vzdelávanie bežnému svetu a reálnemu životu žiaka, čo sa môže pozitívne premietnuť do zvýšenia vnútornej motivácie žiaka (Škoda, Doulík, 2011: 113).

Kedže dieťa o svojich spontánnych predstavách o fenoménoch sveta a života vypovedá prostredníctvom jazyka, skúmanie detských predstáv je prirodzenou súčasťou výskumu jazykového obrazu sveta v kognitívnej lingvistiky a v kognitívnej didaktike materinského jazyka. Odhaľovanie detských subjektívnych významových

¹ Autori používajú český termín „detská pojetí“, čo možno v slovenčine vyjadriť ekvivalentom „detské chápanie“. Zároveň pripúšťajú aj termín detské predstavy a zmieňujú sa o terminologickej rôznorodosti pri označovaní tohto fenoménu (Škoda, Doulík, 2011: 88–90). V česko-slovenskom pedagogickom diskurze sa často používa termín „prekoncept“. V zhode s chápaním autorov uprednostňujeme termín „detské predstavy“ alebo „predstavy detí“, pretože termín prekoncept má silnú väzbu na pojem a jeho chápanie a v našom výskume sledujeme komplexnejšie predstavy detí.

interpretácií (v rámci konotačnej, kolokačnej a pragmatickej zložky významu) má veľký význam pre zvyšovanie zmysluplnosti vyučovania materinského jazyka, a tým aj pre zvyšovanie učebnej motivácie žiaka (porov. Pacovská, 2012; Pacovská et al., 2021). Skúmanie detskej konceptualizácie jednotlivých fenoménov² poskytuje jazykovej edukácii autentický materiál na explicitné rozvíjanie jazykových a komunikačných spôsobilostí žiaka.

Ako sme uviedli vyššie, podľa *Modelu didaktickej rekonštrukcie* má výskum detských predstáv slúžiť stanoveniu relevantných obsahov vzdelávania. V prípade vyučovania materinského jazyka preto nemožno obísť skúmanie detských predstáv súvisiacich s kľúčovým obsahom primárneho vzdelávania, ktorým je proces osvojovania gramotnosti. V slovenskom kontexte sú k dispozícii zistenia o prekonceptoch detí tak o písaní ako o čítaní (porov. Klimovič, 2020: 30–31). Keďže sa vo výskume, ktorý budeme prezentovať v nasledujúcej časti príspevku, venujeme detským predstavám o čítaní, pristavíme sa pri doterajších empirických zisteniach z tejto oblasti.

Detské predstavy o čítaní už v predškolskom veku zisťovala autorka M. Belešová (Belešová, 2017) na vzorke 40 detí vo veku 5 – 6 rokov metódou individuálneho interview. Detské prekoncepty o čítaní autorka zisťovala pomocou otázky *Vieš, načo slúži čítanie?* Na základe detských odpovedí vytvorila päť významových kategórií: učiť sa nové veci, precvičiť si hlas, čítanie dospelých deťom, dorozumieť sa a zlepšovať sa (Belešová, 2017: 11–13). K zisťovaniu detských predstáv o procese čítania smerovala otázka *Vieš, ako prebieha proces čítania? Ako by si začal(a)?* Z detských reakcií autorka vytvorila štyri významové kategórie (Belešová, 2017: 15–17): čítame od začiatku knihy, prst ako pomocník, techniky čítania a najprv písanie, potom čítanie. Odpovede detí reflektujú ich skúsenosti s podporovaním predčitateľskej gramotnosti v prostredí materskej školy alebo v domácom prostredí. Autorka na základe obsahovej analýzy dát konštatuje (Belešová, 2017: 18–19), že deti pred vstupom do školy disponujú variabilnými prekonceptmi o čítaní, ktoré si utvárajú pod vplyvom stimulácie prostredia.

Vo výskume autoriek Babiaková a Venzelová (Babiaková, Venzelová, 2017: 34–35) sa ukázalo, že deti na začiatku 1. ročníka základnej školy reflektujú vo svojej predstave o čítaní (odpovedali na otázku *Čo je čítanie?*) tak proces dekodovania ako proces porozumenia. V odpovediach 11 skúmaných participantov sa odrazila ich bezprostredná skúsenosť s nácvikom elementárneho čítania a s uvedomovaním si súvislosti písaných a čítaných jednotiek reči. Objavila sa aj asociácia s čítaným žánrom (rozprávka) a s procesom učenia sa čítať. Autorky (Babiaková, Venzelová,

² Zaujímavé zistenia prinieslo napr. skúmanie detskej konceptualizácie času v jazykovom obraze ročných období (Niesporek-Szamburska, 2009) alebo výskum sémantických charakteristík rozmerových adjektív u žiakov základnej školy (Pacovská, 2012: 94–106).

2017: 34–35) v pološtruktúrovanom mikrorozhovore zisťovali aj predstavu o účele čítania a o pôvode deťmi prezentovanej skúsenosti. Odpovede ukázali preferenčnú predstavu o účele čítania ako prostriedku učenia sa, zisťovania informácií, ale aj o zábavnej funkcii čítania. Ako zdroj zdôvodnenia účelu čítania uvádzali účastníci školu, rodinu a televíziu. Autorky (Babiaková, Venzelová, 2017) do rozhovoru s účastníkmi zaradili aj otázku prediktívneho typu *Čo by sa stalo, keby nebolo čítanie?* Detské reakcie sa približovali odpovediam z prvej otázky *Čo je čítanie?* a reflektovali proces dekódovania (*To, že by sme nijakú knihu neprečítali.*) aj význam porozumenia čítaného textu (*Nevedeli by sme napríklad, čo sa stalo, a nevedeli by sme sa dorozumievať.*).

V nasledujúcej časti príspevku predstavíme vlastný výskum detských predstáv o procesoch čítania a čiastkové výskumné zistenia, ktoré porovnáme s výskumami citovaných autoriek.

Metodológia výskumu

Výskum detských predstáv o procesoch čítania bol súčasťou širšieho výskumu porozumenia vecného textu u žiakov 3. ročníka základnej školy³. Zber dát sme realizovali v dvoch etapách v roku 2022. Výskumný súbor, v ktorom sme zisťovali detské predstavy o čítaní, pozostával dovedna z 90 účastníkov, rozdelených do dvoch súborov. Dva výskumné súbory boli vytvorené preto, lebo prostredníctvom prvého súboru sme overovali nosnosť výskumného nástroja, a teda plnil funkciu predvýskumu. Získané dáta však boli dostatočne dôveryhodné, aby sme ich mohli spolu s dátami získanými v hlavnom výskume analyzovať a interpretovať. Rozdiel medzi súborami bol aj vo veku žiakov. Prvý výskumný súbor (VS1) tvorilo 37 žiakov na konci 3. ročníka (v mesiacoch máj a jún). Druhý výskumný súbor (VS2) tvorilo 53 žiakov na začiatku 3. ročníka (v mesiacoch november a december). Vzhľadom na obmedzený rozsah príspevku predstavíme výber empirických dát získaných u časti účastníkov, a to u 9 účastníkov z VS1 a u 17 účastníkov z VS2⁴.

Vo výskume detského porozumenia textu sme uplatnili kvalitatívnu metodológiu s individuálnou administráciou výskumného nástroja. Zisťovanie detských predstáv o čítaní prebiehalo na začiatku administrácie pred samotným čítaním

³ Výskum sa realizoval v rámci vedeckovýskumného projektu VEGA 1/0061/21 *Procedurálne jazykové znalosti dieťaťa o porozumení textu* (vedúca projektu L. Liptáková, doba riešenia projektu 2021–2023).

⁴ U týchto účastníkov autorka príspevku výskum sama administrovala.

textu a úlohami na jeho porozumenie. V zhode s odporúčanými metódami zisťovania detských predstáv (napr. Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 195; Škoda, Doulík, 2011: 108–109) a podobne ako autorky spomínaných výskumov (Babiaková, Venzelová, 2017; Belešová, 2017) sme pri zbere dát použili pološtruktúrovaný mikrorozhovor. Pri vyhodnocovaní dát využívame metódu kvalitatívnej obsahovej analýzy (podľa Gavora, 2015).

Pred vstupom do výskumného terénu sme formulovali výskumné otázky deskriptívneho typu (porov. Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 195): Aké predstavy majú deti o procesoch čítania? Ako sú tieto predstavy štruktúrované? Akou skúsenosťou sú detské predstavy sytené? Participantí nášho výskumu odpovedali na otázku *Čo podľa teba znamená čítať?* V prípade, že participant na otázku nevedel odpovedať alebo váhal, administrátor mu poskytol nápovedné otázky, napr. *Čo robíš, keď čítaš?* Na uvedené otázky nadväzovala otázka *Čo čítaš?* zameraná na zisťovanie čitateľských preferencií detí. Vyhodnotenie odpovedí na túto otázku nie je predmetom nášho príspevku.

Výskumné zistenia a ich interpretácia

Prepisy mikrorozhovorov s participantmi sme podrobili kvalitatívnej obsahovej analýze. Vo výpovediach detí sme sledovali vyjadrované významy, interpretovali a porovnávali sme ich. Na základe identifikácie opakujúcich sa a odlišujúcich sa významov sme vyabstrahovali významové kategórie. Tento proces sme uskutočnili osobitne u 9 participantov z výskumného súboru 1 a u 17 participantov z výskumného súboru 2.

V nasledujúcich dvoch tabuľkách uvádzame prehľad identifikovaných významových kategórií a ich výskyt u jednotlivých participantov. Vzhľadom na nerovnaký počet participantov vo VS1 a VS2 je porovnanie údajov len orientačné. Pri porovnávaní sa zameriame predovšetkým na zhodu a odlišnosť identifikovaných významových kategórií.

Významové kategórie detských predstáv vo VS1

Významová kategória	Participant									Celkový počet výskytov kategórie
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	
neviem	X									1
percepčný kanál	X									1
zraková percepcia		X								1
dekódovanie			X	X	X	X		X		5
porozumieť	X									1
zapamätať si		X								1
textové jednotky				X						1
písanie a hovorenie					X	X			X	3
čítanie a písanie			X					X	X	3
metakognícia							X			1
Celkový počet kategórií uvedených jedným participantom výskumu	3	2	2	2	2	2	1	2	2	18

Tabuľka 2

Významové kategórie detských predstáv vo VS2

Významová kategória	Participant																Celkový počet výskytov kategórie	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16		P17
neviem	X																	1
rozmýšľa							X					X						2
zraková percepcia							X											1
dekódovanie		X		X		X		X		X								6
posturika	X																	1
porozumieť					X													1
zapamätať si						X												1
textové jednotky		X						X		X								3
členenie textu																X		1
písanie a hovorenie										X								1
čítanie a písanie																X		1
prezentovať																		1
skúsenosti					X													1
predikcie												X						1
obsah textu																X		3
metakognícia			X		X					X			X	X			X	7
Celkový počet kategórií uvedených jedným participantom výskumu	2	2	1	1	2	2	4	2	2	2	3	2	1	1	1	3	1	32

Ako ukazujú prezentované dáta, predstavy detí o procesoch čítania sú variabilné a postihujú rôzne aspekty recepcie čítaného textu. Deväť z desiatich významových kategórií identifikovaných vo VS1 sa objavuje aj vo VS2, čo aj napriek početnej a vekovej nevyrovnanosti súborov poukazuje na spoločné významové jadro v predstavách žiakov 3. ročníka o procesoch čítania. Vo VS2 sme vyabstrahovali 16 významových kategórií.

Kategórie **neviem** a **rozmyšľa** sa vyskytli ako prvotná reakcia len u štyroch participantov, po nápovednej otázke administrátora však deti formulovali explicitné odpovede. Uvádzame príklady z mikrorozhovorov (P1/VS1, P1/VS2, P12/VS2)⁵:

A: Čo znamená čítať?

P: *Neviem.*

A: Čo robíš, keď čítaš?

P: *Počúvam.* (kategória **percepčného kanála**)

A: A keď ty sama čítaš? Knižku, učebnicu, čítanku...

P: *Tak rozmyšľam.* (kategória **porozumieť**)

A: Čo znamená čítať?

P: *Na toto ja neviem odpovedať.*

A: Čo robíš, keď čítaš?

P: *Sedím pri čítaní niekedy, potom chodím po byte s knižkou, a to je všetko.*
(kategória **posturika**)

A: Čo znamená čítať?

P: (rozmyšľa)

A: Čo robíš, keď čítaš?

P: *Rozmyšľam o tom, ako bude text znieť a čo si predstavujem, ako bude vyzeráť.* (kategória **predikcie** o texte)

V oboch výskumných súboroch výrazne dominuje významová kategória **dekódovanie**, čo reflektuje skúsenosť detí z procesu osvojovania si elementárneho čítania v škole. Dekódovanie chápeme ako spojenie percepčných a fonologických procesov (porov. Zápotočná, 2001: 285). U dvoch participantov sa objavuje len **zrková percepčia** ako súčasť procesu dekódovania: A: Čo znamená čítať? P: *Pozorovať text očami...* (P2/VS1); A: Čo robíš, keď čítaš? P: *Tak pozerám na text* (P8/VS2). Kategória dekódovania sa samostatne objavuje len raz: *Čítať znamená to, že...* (rozmyšľa) *niečo,*

⁵ Pri prepise používame skratky P = participant, A = administrátor. Detské odpovede uvádzame v ich pôvodnom znení.

*nejaké slovo čítaš (P4/VS2). V ostatných 10 prípadoch je kategória dekodovania spojená s ďalšou kategóriou alebo kategóriami. Ide napr. o prepojenie s uvedomovaním si **textových jednotiek**: Čítať znamená, keď vidíš písmenká, môžeš z toho získavať nejaké slovo, zo slov vetu, z viet text, a tak to ide ďalej (P4/VS2), alebo o prepojenie so vzťahom **čítania a písania**: Je napríklad napísaný príbeh alebo text a ja ho prečítam, nahlas alebo potichu (P8/VS1). Vzťah čítania a písania sa napr. u P16 (VS2) prepája s **obsahom textu** a s jeho **členením**: Čítať, sa dačo dozvedieť o texte. A každý text musí mať nadpis. A píše sa to a čítame to.*

Participantí reflektujú prirodzené prepojenie komunikačných činností. Podobne ako prepojenie čítania a písania sme zaznamenali objasňovanie čítania prostredníctvom vzťahu **písania a hovorenia**. V spojení s dekodovaním o tom vypovedá táto reakcia: *Čítať znamená, že niečo niekto hovorí, čo vidí napísané, no proste to vyslovuje (P5/VS1). V ďalšom príklade je súčasťou detskej predstavy o čítaní komplex dekodovania, povedomia o textových jednotkách a vzťahu písania a hovorenia: Čítanie, to je taký text, kde sú slová a ty ich vyslovuješ. Kde sú aj tie písmená, slová, napísané vety a ty ich vyslovuješ (P11/VS2).*

Čo sa týka významovej stránky recepčných procesov, tá je v detských predstavách zastúpená menej ako procesy dekodovania. Kategória **porozumieť** je zastúpená len u dvoch participantov a rovnako aj výsledná fáza recepcie **zapamätať si** (porov. Gavora, 1992: 16). V nasledujúcom príklade sa kategória zapamätať si kombinuje s dekodovaním, s **prezentovaním** zapamätaného a aj s metakognitívnou odpoveďou: *Čítanie znamená to, že čítame, tak si môžeme zapamätať a môžeme si aj prezentovať. A čítanie je aj to, že čítame písmená a naučíme sa lepšie čítať (P7/VS2).*

Za **metakognitívnu odpoveď** považujeme takú reakciu participanta, v ktorej prejavuje porozumenie účelu čítania a chápanie procesu čítania ako cesty na zdokonalenie svojej čitateľskej gramotnosti. Napr. *Čítať podľa mňa znamená, že sa toho viacej naučím a budeme toho viacej vedieť, budeme napríklad vedieť lepšie čítať (P7/VS1). Odpoveď tohto typu bola najviac zastúpenou kategóriou u participantov z výskumného súboru 2. Napr. Čítať pre mňa znamená, že si cibrím pamäť a že vlastne, keď čítam aj z tých knižiek, tak vlastne aj iné slová už chápem trochu aj tak (P3/VS2). Čítať pre mňa znamená, že sa vzdelávam, lebo veľa sa dozviem, že čo sa deje vo svete aj čo sú a ktoré sú veci, a aj dozvedám sa tam dačo (P17/VS2). V nasledujúcej reakcii je súčasťou detskej predstavy o čítaní aj kognitívny proces kontroly pozornosti: *Že sa sústredíš na knihu a... No a sa niekedy môžeš dozvedieť aj nové veci, ktoré si nevedel, a môžeš potom vedieť lepšie čítať (P13/VS2). V jednej reakcii participant explicitne vyjadruje školskú **skúsenosť** s riešením úloh k textu: *Znamená, že budeme čítať text nejaký, ktorý je uvedený k otázkam a k rôznym dopisovačkám. Nevieť to ani tak vysvetliť, lebo čítanie budeme potrebovať všade (P5/VS2).***

Prezentované dáta ukazujú, že predstavy skúmaných participantov o procesoch čítania sú väčšinou štruktúrované a pozostávajú z viacerých zložiek (porov. Škoda, Doulík, 2011: 93). Vo výskumnom súbore 1 sa u väčšiny participantov kombinovali dve významové kategórie. Vo výskumnom súbore 2 bol výskyt kategórií od 1 do 4, takisto s prevahou kombinovaných odpovedí. Treba tu však dodať, že napríklad samostatne sa vyskytujúce metakognitívne odpovede boli samy o sebe komplexnejšieho typu a zahŕňali viacero procesov spojených s chápaním čítania (pozri exemplifikácie v predchádzajúcom odseku).

Pri porovnaní identifikovaných významových kategórií s výskumami autoriek Belešová (Belešová, 2017) a Babiaková a Venzelová (Babiaková, Venzelová, 2017) zisťujeme podobnosť vo výskyte odpovedí metakognitívneho typu, keď tak 5- až 6-ročné deti, ako aj žiaci 1. ročníka spájali čítanie s učením sa, so získavaním informácií a so zlepšovaním sa v čítaní. Podobne ako u našich participantov aj vo výskumnom súbore žiakov 1. ročníka (Babiaková, Venzelová, 2017) sa v detských predstavách spájalo čítanie s procesom dekódovania ako odraz skúsenosti so školským nácvikom elementárneho čítania. Už deti v pregramotnom období reflektovali vzťah písania a čítania (Belešová, 2017), čo sa ukázalo aj u našich participantov s pokročilejšou úrovňou gramotnosti.

Záver

V závere príspevku zhrnieme odpovede na položené výskumné otázky. Na otázku *Aké predstavy majú deti o procesoch čítania?* sme odpovedali deskripciou získaných dát a interpretovaním identifikovaných významových kategórií. Aj napriek limitom nášho výskumu (malý počet participantov, nehomogénny výskumný súbor, minimalistický dizajn interview atď.) sme zistili, že žiaci 3. ročníka základnej školy disponujú viaczložkovými a štruktúrovanými predstavami o procesoch čítania. Na otázku *Ako sú tieto predstavy štruktúrované?* môžeme odpovedať opisom konfigurácie významových kategórií u jednotlivých participantov. Prevažujúcou konfiguráciou bolo kombinovanie dvoch rôznych významových kategórií. Pozoruhodné je zistenie o komplexnosti odpovede metakognitívneho typu. Na otázku *Akou skúsenosťou sú detské predstavy sýtené?* môžeme odpovedať iba čiastočne, pretože sme nezisťovali faktory vplyvu mimoškolského a rodinného prostredia na vytváranie detských predstáv. V detských reakciách je však jasne identifikovateľná školská skúsenosť s procesom osvojovania si elementárneho čítania a písania. Potvrďuje to aj znalosť metajazykových pojmov a termínov, ktorú participantí dokladali vo

svojich odpovediach (napr. text, veta, slovo, slabika, písmeno atď.). Na základe toho môžeme konštatovať, že súčasťou predstáv žiaka 3. ročníka základnej školy o procesoch čítania sú aj odborné výrazy, a teda že predstavy detí daného veku pochádzajú okrem bežnej skúsenosti aj z kontextu vedy (porov. Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003: 195).

Vo vzťahu k edukačným implikáciám výskumu chceme upozorniť na malé zastúpenie procesov porozumenia a s nimi súvisiacich školských činností v detských predstavách o čítaní. Na druhej strane, prekvapivo často bola súčasťou detskej predstavy nadstavbová úroveň chápania účelu čítania alebo zdokonaľovania vlastného čítania. Tieto kontrastujúce zistenia poukazujú na potrebu intenzívnejšie naplňovať detské očakávania v edukácii čítania, a to posilňovaním procesov porozumenia textu a sémantických aspektov čítania (porov. Niesporek-Szamburska, 2010: 107–108).

Literatúra

- Babiaková S., Venzelová J., 2017, *Skúmanie detských prekonceptov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti*, „Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie“, č. 1 (2), s. 23–42, [prevzaté z:] https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/05/Gramotnost_02_Babikova_Venzelova.pdf [03.04.2023].
- Belešová M., 2017, *Prekoncepty detí v predškolskom veku o procese čítania a písania*, „Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie“, č. 1 (1), s. 7–20, [prevzaté z:] https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/01/Gramotnost_01_Belesova.pdf [03.04.2023].
- Gavora P., 1992, *Žiak a text*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.
- Gavora P., 2015, *Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby*, „Pedagogická orientácia“, č. 25 (3), s. 345–371, [prevzaté z:] https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3670/pdf_gavora [20.03.2023].
- Jelemenská P., Sander E., Kattmann U., 2003, *Model didaktickej rekonštrukcie. Impulz pre výskum v odborových didaktikách*, „Pedagogika“, č. 53, s. 190–201, <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1912> [dostup: 20.03.2023].
- Klimovič M., 2020, *Naratívne znalosti*, in: M. Klimovič et al., *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*, Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, Prešov, s. 15–108.
- Niesporek-Szamburska B., 2009, *Dziecięca konceptualizacja czasu w językowym obrazie pór roku*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego“, nr 20, s. 141–151, [prevzaté z:] <https://core.ac.uk/download/pdf/197745259.pdf> [01.04.2023].
- Niesporek-Szamburska B., 2010, *Język pierwszy dziecka: od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej*, „Lingwistyka Stosowana“, nr 3, s. 99–112,

- <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-1a01ce58-6f2e-4cbe-acdc-7829865fe749> [dostęp: 01.04.2023].
- Pacovská J., 2012, *K hlubinám študákovy duše (Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu)*, Nakladatelství Karolinum, Praha.
- Pacovská J. et al., 2021, *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce. (Pedagogický pohled na kognitivní a kulturní aspekty jazyka)*, Akropolis, Praha.
- Škoda J., Doulik P., 2011, *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*, Grada Publishing, Praha.
- Zápotočná O., 2001, *Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti*, in: *Predškolská a elementárna pedagogika*, ed. B. Pupala, Z. Kolláriková, Portál, Praha, s. 271–305.

Eudmila Liptáková, doktor nauk humanistycznych, profesor na Wydziale Edukacji Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie w Słowacji. Pracuje w dziedzinie lingwistyki i metodologii nauczania/uczenia się języka L1. Jej badania koncentrują się wokół następujących obszarów badawczych: słowotwórstwo współczesnego języka słowackiego; rozwój leksykalny i słowotwórczy dzieci słowackojęzycznych; ukryta wiedza językowa dziecka; metodologia nauczania/uczenia się L1; stymulacja funkcji wykonawczych i poznawczych u dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Eudmila Liptáková, PhD., a professor at the University of Prešov, Faculty of Education, Slovakia. She works in the field of linguistics and methodology of L1 teaching/learning. Her research is focused on the following subjects: word-formation of contemporary Slovak language; lexical and word-formation development in Slovak speaking children; implicit linguistic knowledge of a child; methodology of L1 teaching/learning; stimulation of executive and cognitive functions in junior school-age children.

EDUKACJA JĘZYKOWA



ELŻBIETA AWRAMIUK

 <https://orcid.org/0000-0003-1769-7265>

Uniwersytet w Białymstoku

Konceptualizacja relacji między mową i pismem w zapiskach małych dzieci

The Conceptualization of the Relationship Between Speech and Writing in the Writings of Young Children

Abstract: The notes of young children who have already learned Polish letters but have not yet started institutional learning or are at the beginning of school education, have a non-standard graphic form. The aim of the article is to show the positive consequences of looking at such records as the effect of the intentional use of the script, located between the orthographic representation and the phonetic transcription. The change of perspective allows us to reconstruct the ways of children's conceptualization of writing and its relation to speech. Children's notes reflect the ways of categorizing speech sounds and reconstructing the native language's graphemic system, and also illustrate the process of increasing language awareness. Perceiving children's deviations from standard spelling in terms of the attempts to reflect pronunciation rather than misspellings offers an opportunity to help them learn to read and write more effectively.

Keywords: notes of young children, semi-phonetic notation, conceptualization, handwriting analysis, learning to write

Abstrakt: Zapiski małych dzieci, które poznały już polskie litery, ale jeszcze nie rozpoczęły instytucjonalnej nauki bądź znajdują się na początku szkolnej edukacji, mają niestandardową postać graficzną. Celem artykułu jest wykazanie pozytywnych konsekwencji spojrzenia na takie zapisy jako na efekt intencjonalnego zastosowania pisma, znajdującego się między reprezentacją ortograficzną a transkrypcją fonetyczną. Ta zmiana perspektywy pozwala zrekonstruować sposoby dziecięcych konceptualizacji dotyczących pisma i jego relacji z mową. Dziecięce zapiski stanowią odbicie sposobów kategoryzacji dźwięków mowy oraz rekonstruowania systemu graficznego języka ojczystego, a także obrazują proces narastania świadomości językowej. Postrzeganie spotykanych w zapiskach dzieci odstępstw od standardowej ortografii w kategoriach prób odzwierciedlenia wymowy, a nie błędów ortograficznych, stwarza szansę na efektywniejszą pomoc dzieciom w nabywaniu umiejętności czytania i pisania.

Słowa kluczowe: zapiski małych dzieci, zapis półfonetyczny, konceptualizacja mowy w piśmie, analiza pisma, nauka pisania

Wprowadzenie

Zapiski małych dzieci, które poznały już polskie litery, ale jeszcze nie rozpoczęły instytucjonalnej nauki bądź znajdują się na początku szkolnej edukacji, mają nie-standardową postać graficzną. Koncentracja na stronie graficznej zapisu w edukacji wczesnoszkolnej jest uznawana za dysfunkcyjną wobec pisania jako ekspresji własnych myśli (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 49), w kształceniu polonistycznym jednak – nie bez powodu – docenianie poprawnościowego aspektu zapisu ma długą tradycję.

Postać graficzna polskich tekstów jest skonwencjonalizowana w tym sensie, że kształt poszczególnych wyrazów określają reguły ortograficzne. Zapis ortograficzny wywołuje w umyśle odbiorcy skojarzenie ze znakiem językowym i kieruje uwagę na znaczenie. Forma graficzna odnosi się w jakimś zakresie do materii fonicznej, ale nie są one równoważne; ortografia polska stanowi efekt wielowiekowego rozwoju (por. Jodłowski, 1979; Polański, 2004; Saloni, 2005), z czasem narosły więc rozbieżności między tym, co się mówi, a tym, co się pisze. W efekcie we współczesnym języku polskim istnieją skomplikowane zależności między pisownią a wymową (por. Wiśniewski, 1998; Ostaszewska, Tambor, 2000). Wykształcenie umiejętności poprawnego pisania zgodnego z zasadami pisowni polskiej, które stanowi jeden z celów szkolnej edukacji polonistycznej (PP, 2017: 59), to zatem naturalny warunek skutecznej komunikacji za pomocą pisma.

Kiedy w piśmie chce się zwrócić uwagę nie na znaczenie, ale na stronę dźwiękową komunikatu językowego (na przykład zasygnalizować, że głoski nagłosowe w wyrazach *trzeba* i *tato* nie są takie same), pojawia się potrzeba zastosowania notacji łamiącej konwencji obowiązujące w języku pisanym. Specjaliści (między innymi lingwiści, logopedzi, leksykografowie) stosują w tym celu transkrypcję fonetyczną, która służy utrwaleniu postaci brzmieniowej wypowiedzi językowej za pomocą określonych symboli graficznych.

Poza usystematyzowanymi sposobami zapisu wymowy istnieją mniej lub bardziej zwyczajowe rozwiązania, w których do przybliżenia wymowy używa się liter danego języka. W literaturze przedmiotu taką notację nazywa się pisownią pół-fonetyczną (por. Dunaj, 2006), uproszczoną pisownią fonetyczną (por. Urbańczyk, Lubaś, 1990: 10), transkrypcją uproszczoną (por. Miodunka, 1977: xxiv) lub pismem ortograficzno-fonetycznym (Awramiuk, 2021). Ten rodzaj uproszczonej transkrypcji bazuje na konkretnym systemie graficznym¹, ale łączy elementy pisowni

¹ Odczytanie poprawnej formy dźwiękowej na podstawie pisma ortograficzno-fonetycznego jest możliwe jedynie wtedy, gdy osoba odkodowująca informacje zna zasady ortograficzne panujące

ortograficznej i fonetycznej. Celem takiego zapisu jest oddanie wymowy oparte na podstawowych w danym języku zasadach korespondencji między grafemem a fonemem bez konieczności wprowadzania nowych symboli i konwencji notacyjnych.

Pismo ortograficzno-fonetyczne wykorzystuje się przede wszystkim w słownikach jedno- i wielojęzycznych, w rozmówkach, encyklopediach, leksykonach i poradnikach językowych adresowanych do szerokiego grona odbiorców oraz w materiałach edukacyjnych (podręcznikach, zeszytach ćwiczeń itp.), a także, w coraz większym zakresie, na różnego rodzaju stronach internetowych poświęconych poradnictwu językowemu (por. np. Łataś, [b.r.]; Naskręt, [b.r.]).

Zapiski małych dzieci na pewnym etapie rozwoju ich umiejętności pisania można uznać za szczególny przykład pisma ortograficzno-fonetycznego. Co prawda wczesne pisanie oznacza coś więcej niż transkrypcję rozumianą jako koncentracja na stronie dźwiękowej komunikatu językowego, gdyż proces poznawania kodu wiąże się ze znaczeniem, a pisanie jest kształtowane raczej przez intuicję fonologiczną niż konwencję ortograficzną. Dzieci często właściwie oddają formę brzmieniową jednostek leksykalnych, a niestandardowa postać graficzna dziecięcych zapisków wynika z braku obycia piszących ze skonwencjonalizowanym kodem graficznym.

Celem niniejszego artykułu jest wykazanie pozytywnych konsekwencji spojrzenia na wytwory pisemne dzieci w wieku 6–8 lat jako na efekt intencjonalnego wykorzystania pisma znajdującego się między transkrypcją fonetyczną a reprezentacją ortograficzną.

Od uproszczonego zapisu wymowy do pisma ortograficznego

Umiejętności czytania i pisania rozwijają się na bazie pewnej wiedzy językowej (implicitnej, nabywanej spontanicznie), którą dziecko ujawnia między innymi w pierwszych próbach pisania. Małe dzieci, jeszcze zanim rozpoczną systematyczną naukę czytania i pisania w szkole, mają bezpośredni kontakt z tekstami pisanymi. Wiedzę na temat pisma, jego funkcji i relacji między mową a pismem dzieci – podobnie jak w przypadku rozwoju języka mówionego – nabywają od dorosłych, „którzy stają się dla nich jednym z kluczowych czynników rozwoju nie tylko jako wzory do naśladowania, lecz także właśnie jako źródło informacji przekazywanej wprost lub zapośredniczonej w słowie pisanym i mediach” (Niesporek-Szamburska, 2013: 7).

w danym piśmie. Jeśli zatem Polak zapisze polskim alfabetem imię Anglika, to ten – jeśli nie zna języka polskiego i jego pisma – nie będzie w stanie odtworzyć formy brzmieniowej takiego zapisu.

Przedszkolaki poproszone o napisanie czegoś na ogół polegają na swojej implicytnej wiedzy i podejmują próby reprezentowania w piśmie różnych jednostek mowy – tworzą rozpoznawalne symbole, coś na kształt własnego systemu pisania². Z czasem dzieci uczą się dekodowania dźwięków mowy i zapisywania ich za pomocą symboli. Bernadeta Niesporek-Szamburska nazywa te umiejętności aspektem technicznym zapisu nowej odmiany języka (Niesporek-Szamburska, 2010: 108).

W modelu nabywania umiejętności porozumiewania się w języku polskim za pomocą pisma (por. Krasowicz-Kupis, Awramiuk, 2017) wyróżniono trzy stadia: wstępne (przed opanowaniem pisma), kluczowe (związane z opanowaniem pisma) i wprawy (związane z automatyzacją posługiwania się pismem). Granice stadiów są płynne, uzależnione raczej od doświadczeń dziecka niż od jego wieku.

Istotą stadium kluczowego, którego początek zwykle pokrywa się z rozpoczęciem formalnej nauki szkolnej, jest „rozpracowanie kodu” wykorzystywanego w piśmie i nabranie wprawy w korzystaniu z tego kodu. Etap ten cechuje się przechodzeniem od uproszczonego zapisu wymowy do reprezentacji ortograficznej. Najpierw dziecko stara się oddać to, co słyszy (jak specjalista w transkrypcji fonetycznej), a z czasem zaczyna rozumieć, że na kształt graficzny zapisywanego wyrazu wpływ mają nie tylko fonetyczne czynniki. Wraz z wiekiem i doświadczeniem edukacyjnym rośnie poziom świadomości grafotaktycznej uczących się, która jest skorelowana z poprawnością zapisu ortograficznego (Zawadka, 2019: 183).

Na początku procesu nabywania umiejętności pisania największe wyzwanie dla dziecka stanowi zrozumienie segmentalnej struktury wyrazu, które umożliwia jego dekodowanie w czytaniu i kodowanie w pisaniu. Niezbędna w nauce czytania i pisania w piśmie alfabetycznym świadomość fonemiczna kształtuje się u dzieci pod wpływem pewnego typu aktywności (na przykład uczenia się rymowanek), ale także pod wpływem kontaktu ze słowem pisany. Ze względu na początkowe trudności z analizą fonetyczną dziecięce transkrypcje na tym etapie są częściowe i błędne. Struktura fonologiczna wyrazów miewa częściową reprezentację (na przykład **koc* ‘kocyk’), nierzadko poprawnie zapisany jest tylko początek wyrazu (na przykład **rda* ‘ryba’). Dochodzi do licznych substytucji w reprezentacji fonemu, litery bywają przestawione, opuszczone, zamienione miejscami, liter może też być więcej niż powinno (na przykład **dad*, **dmo*, **dm*, **doma* ‘dom’).

Z czasem dzieci coraz lepiej oddają strukturę fonetyczną wyrazu, choć w dalszym ciągu jego postać graficzna odbiega od standardowej reprezentacji. Wynika to z tego, że dziecięcy twórcy tekstów pisanych stosują nowo poznaną wiedzę dotyczącą relacji między grafemem a fonemem bezwyjątkowo, na przykład wiedząc,

² W literaturze anglojęzycznej zapiski tego typu zwane są: *invented spelling*, *developmental spelling*, *emergent spelling* albo *early writing* (zob. Awramiuk, 2013).

że /f/ zapisuje się jako *f*, piszą **lef* ‘lew’. Prawidłowo odtwarzają relacje między dźwiękiem a literą, nie mają jednak wystarczającej wiedzy na temat specyfiki polskiego systemu pisma, przypisują więc grafemom jedynie podstawową wartość.

Wraz z nabywaniem doświadczenia w kontakcie z pismem rozwija się świadomość morfologiczno-ortograficzna. Jej przejawem jest dostrzeganie różnych sposobów reprezentowania w piśmie jednego fonemu (na przykład /s/ zapisywane jako *ś* lub *si* w zależności od pozycji fonemu w wyrazie) oraz sukcesywne uwzględnianie w zapisie informacji morfologicznej.

W stadium wprawy dzieci osiągają techniczną biegłość w pisaniu. Pod koniec nauki w klasie trzeciej dzieci piszą już dłuższe teksty i choć sprawność tekstotwórcza uczniów wymaga jeszcze wielu lat kształcenia, jest już wyraźnie zarysowana³.

Pisanie jako testowanie hipotez

W kolejnych fazach rozwoju porozumiewania się za pomocą pisma uwidaczniają się sposoby konceptualizacji mowy. Kiedy dziecko poznaje literę, najpierw uczy się jej podstawowej wartości, potem sprawdza stawiane przez siebie hipotezy na temat subkodu pisanego i jego relacji do subkodu mówionego, a w końcu uczy się, jak ortograficznie zapisać to, co mówi i słyszy. Faza testowania – w przywołanym modelu nabywania umiejętności komunikacji pisemnej zwana stadium kluczowym – owocuje zapisami, które pozwalają zrozumieć, jak dzieci interpretują słyszane dźwięki oraz zależności między nimi a ich graficznymi reprezentacjami. W dalszej części tekstu zostaną omówione przykładowe zapisy wyselekcjonowane ze swobodnych tekstów dzieci w wieku 6–8 lat.

Świadomość odrębności jednostek leksykalnych dziecko manifestuje w piśmie bardzo wcześnie, choć na początku stosuje w tym celu niestandardowe środki graficzne, na przykład: *PIŁECZKI.DO.ZABAWY⁴ ‘piłeczki do zabawy’; *STRASZNA-PSZGODA-Z-BYKIEM ‘straszna przygoda z bykiem’. Błędy w segmentacji wyrazów dotyczą najczęściej ciągów graficznych, które w mowie stanowią jeden zestrój akcentowy. Zapisy takie jak: *ZADUŻO ‘za dużo’, *ZEMNOŁ ‘ze mną’, **pobawisz się* ‘pobawisz się’, **niechce*, świadczą zatem o niezadowolającym opanowaniu reguł

³ Anna Guzy i Bernadeta Niesporek-Szamburska (2013) w swoich badaniach wykazały, że w pewnych aspektach kompetencja tekstotwórcza dzieci z klasy trzeciej jest wyższa niż kompetencja gimnazjalistów. Także Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów dowodzi, że dzieci potrafią zaskoczyć dorosłych swoją wiedzą i umiejętnościami w zakresie pisania (Żytko, 2013).

⁴ Kapitaliki oddają dziecięce zapisy z użyciem wielkich liter – wersalików.

wyodrębniania jednostek wyrazowych na podstawie innej niż fonologiczna, zwykle jednak nie sygnalizują trudności dziecka z dokonywaniem analizy dźwiękowej. Wraz z narastaniem świadomości morfologiczno-ortograficznej ucznia przejściowo pojawiają się zapisy polegające na nadmiernym rozczłonkowaniu tekstu na wyrazy, polegającym na wydzielaniu przedrostków homonimicznych z przyimkami, na przykład **po bawisz* ‘pobawisz’ **po płynęły* ‘popłynęły’.

Więcej trudności nastręcza dzieciom określenie liczby jednostek dystynktywnych w danym wyrazie, co wiąże się z niedostatecznym rozumieniem segmentalnej natury ciągu dźwiękowego. Trudności z segmentacją fonologiczną odzwierciedla przede wszystkim opuszczanie liter. Dzieci uczące się pisania w języku polskim najczęściej opuszczają literę *y*, na przykład **rba* ‘ryba’⁵, co wynika z przypisywania literze spółgłoskowej wartości sylaby, na przykład *r* → [ry]. Zgłoska jest jednostką wyczuwalną intuicyjnie, a dziecko uczące się pisać w systemie alfabetycznym musi nauczyć się notować wyabstrahowane fonemy. Zapisy takie jak: **dm* ‘dym’, **kock* ‘koczek’, **motl* ‘motyl’, **dńa* ‘dynia’, **grzwka* ‘grzywka’, stanowią pośredni etap między analizą sylabową a fonemową. Ich specyfika w języku polskim wiąże się z opuszczaniem litery odpowiadającej samogłosce, która występuje jako naturalny element wokaliczny przy próbie wymawiania spółgłosek nieszczelinowych w izolacji.

Zapisy takie jak: **sinieg* ‘śnieg’, **siwy* ‘siwy’, **gżywka* ‘grzywka’ czy **rżaba* ‘żaba’, także świadczą o poprawnym odzwierciedlaniu przez dziecko struktury fonologicznej, ale ujawniają pewne niedostatki świadomości ortograficznej. Wiążą się ze specyfiką polskiego systemu graficznego, w którym pewne fonemy są oddawane w dwojaki sposób (por. /ś/ → ś lub *si*, /ż/ → ż lub *rz*). Dziecko najpierw polega na podstawowych informacjach (na przykład /ś/ zapisuje się jako *ś*, a /ż/ – jako *ż*), a następnie – wraz z ich uzupełnianiem – może wybrać nieprawidłową w danym kontekście reprezentację graficzną (por. **sinieg*, **gżywka*) bądź skontaminować obie (por. **siwy*, **rżaba*).

Świadectwem dobrego słuchu fonetycznego małych nadawców tekstów pisanych są zapisy odpowiadające w standardowej ortografii literom *ę* i *ą*. Dzieci odzwierciedlają zgodną z normami ortofonicznymi zdenalizowaną wymowę głosek odpowiadających tym literom przed *l* i *ł* w formach czasu przeszłego czasowników (na przykład **popłynęły* ‘popłynęły’) oraz literze *ę* w wygłosie (na przykład **lubie* ‘lubię’), dwusegmentalną realizację liter *ę* i *ą* przed spółgłoskami zwartymi i zwarto-szczelinowymi (por. **tromba* ‘trąba’, **kaczontko* ‘kaczątko’), a nawet asynchroniczną realizację litery *ą* w wygłosie (na przykład **soł* ‘są’, **joł* ‘ją’, **wodeł* ‘wodę’). Nietypowość

⁵ Opuszczanie liter samogłoskowych w piśmie małych dzieci jest doskonale znane także na gruncie innych języków i w każdym z nich ma swoje specyficzne uwarunkowania, co uwidaczniają badania porównawcze (por. np. Defior, Martos, Cary, 2002; Seymour i in., 2003; Viise i in., 2011; Awramiuk i in., 2014).

ostatnich z przytoczonych przykładów dziecięcej rekonstrukcji zależności między grafemem a fonemem wynika z tego, że wygłosowy segment nosowy (rezonans nosowy twardy, *u* niezgłoskotwórcze nosowe) nie ma wśród liter polskiego alfabetu swego odpowiednika. Do zapisu tego segmentu dziecko wybiera literę *ł* najbliższą w jego wyobrażeniu słyszalnemu dźwiękowi, służącą do oznaczania głoski o niemal identycznych cechach artykulacyjnych. Zapisy tego typu stanowią ilustrację problemów w uogólnieniu relacji między grafemem a fonemem i powstają w wyniku swoistego sposobu językowej interpretacji słyszanych dźwięków.

Kiedy w wyniku kontaktu ze słowem pisanim i otrzymywania informacji zwrotnych od dorosłych rośnie świadomość morfologiczna dziecka, powstają zapisy świadczące o nieudanych próbach generalizowania pewnych prawidłowości. Zapis **nikt nie chce* 'nikt nie chce' może pojawić się w momencie, kiedy dziecko dowie się, że czasem choć słyszy [e] na końcu wyrazu, do zapisu tego fonemu powinno wybrać literę *ę*.

Wraz z rozwojem świadomości morfologicznej defonetyzuje się pisownia morfemów gramatycznych. Przykładowo, wykładnik dopełniacza liczby mnogiej rzeczowników rodzaju męskiego przechodzi od postaci fonetycznej **-uf*, przez pośrednią **-uw*, aż w końcu ulega stopniowej stabilizacji w reprezentacji ortograficznej *-ów*.

Przeanalizowane przykłady dowodzą, że dziecięce konceptualizacje dotyczące pisma i jego relacji do mowy dają wgląd w fonologiczne reprezentacje słów oraz stosowane przez dzieci strategie segmentacji wyrazowej i fonologicznej, a także obrazują proces narastania świadomości językowej (przyswajania zasad grafo-taktycznych, morfologicznych, ortograficznych).

Podsumowanie

Na początkowym etapie nauki czytania i pisania dziecko stoi przed problemem zrozumienia nie tyle tego, co słyszy, ile tego, jak się zapisuje to, co słyszy. Sposób rozumienia przez dzieci relacji między mową a pismem jest obrazowany przez proces odkrywania przez dzieci zasad działania kodu służącego do zapisu języka mówionego, dziecięce zapiski mogą być zatem traktowane jako odbicie sposobów kategoryzacji dźwięków mowy oraz rekonstruowania systemu graficznego języka ojczystego. Postrzeganie odstępstw dziecięcych zapisków od standardowej ortografii w kategoriach prób odzwierciedlenia wymowy, a nie błędów ortograficznych, stwarza szansę na efektywniejszą pomoc dzieciom w przyswajaniu umiejętności czytania i pisania.

Wytwory pisemne dzieci w wieku 6–8 lat stanowią odzwierciedlenie procesu przechodzenia od uproszczonego zapisu wymowy do pisma ortograficznego. Wiedza na temat procesu nabywania umiejętności komunikacji pisemnej pomaga zrozumieć, że pewne zjawiska obserwowane we wczesnym czytaniu i pisaniu, często traktowane jako błędy czy nieprawidłowości, mają naturalny, rozwojowy charakter i nie muszą budzić niepokoju. O tym, czy mogą one stać się powodem do zaniepokojenia i wskaźnikiem ryzyka zaburzeń, decyduje liczba tych zjawisk i ich nasilenie, o czym z kolei informują w sposób obiektywny odpowiednie testy diagnostyczne, które mogą być przeprowadzane przez pedagogów, logopedów i psychologów.

Z kolei nauczycielom wiedza na temat procesu nabywania umiejętności komunikacji pisemnej pozwala lepiej rozpoznawać potrzeby ucznia i je zaspokajać, efektywniej wspierać dziecięce wysiłki zrozumienia istoty pisma, a potem – opanowania podstaw ortografii. Zamiast koncentrować się na poprawnościowym aspekcie zapisywanych przez dzieci symboli, warto zastanowić się, co nadawcy próbują przedstawić, co wydają się zauważać. Dziecko potrzebuje swobody w testowaniu własnych hipotez na temat relacji między subkodem fonicznym a graficznym i – jak dowodzą liczne badania empiryczne – niezwykle korzystne dla całego procesu jest zachęcanie do eksperymentów z pisaniem. Etap *invented spelling* ma pozytywny wpływ na późniejsze nabywanie umiejętności czytania i pisanie (por. Levin, Aram, 2013; Ouellette, Sénéchal, 2017; Albuquerque, Martins, 2019).

Bibliografia

- Albuquerque A., Martins M., 2019, *Enhancing Children's Literacy Learning: From Invented Spelling to Effective Reading and Writing*, „L1-Educational Studies in Language and Literature”, vol. 19 (1), s. 1–24, <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.02>.
- Awramiuk E., 2013, „*Invented spelling*” jako obiekt badań, „Edukacja”, nr 3 (123), s. 5–16.
- Awramiuk E., 2021, *Zapisać mowę. Wybrane zagadnienia graficznej reprezentacji tekstów polskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Awramiuk E. i in., 2014, *Letter-name Spelling in Polish and English: Different Languages, the Same Strategy (?)*, „Proceedings of the Tallinn University Institute of Estonian Language and Culture”, vol. 16, s. 119–141.
- Defior S., Martos F., Cary L., 2002, *Differences in Reading Acquisition Development in Two Shallow Orthographies: Portuguese and Spanish*, „Applied Psycholinguistics”, vol. 23 (1), s. 135–148, <https://doi.org/10.1017/S0142716402000073>.
- Dunaj B., 2006, *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski”, nr 3, s. 161–172.

- Guzy A., Niesporek-Szamburska B., 2013, *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*, „Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia”, T. 4, nr 140, s. 45–63, pobrane z: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/8574/AF140--04--Uczniowskie-zmagania-ze-slowem--Guzy--Niesporek-Szamburska.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [13.07.2023].
- Jodłowski S., 1979, *Losy polskiej ortografii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., Awramiuk E., 2017, *Psycholingwistyczny model nabywania czytania i pisania w języku polskim – perspektywa rozwojowa i kliniczna*, w: *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 110–132.
- Levin I., Aram D., 2013, *Promoting Early Literacy via Practicing Invented Spelling: A Comparison of Different Mediation Routines*, „Reading Research Quarterly”, vol. 48 (3), s. 221–236, <https://doi.org/10.1002/rrq.48>.
- Łataś, [b.r.], *Wymowa nazw whisky – alfabet whisky*, Szkocka Krata, <https://www.szkockakra.ta.pl/alfabet-whisky/wymowa-nazw-whisky/> [dostęp: 13.07.2023].
- Miodunka W., 1977, *Pisownia fonetyczna w „Słowniku wymowy polskiej”*, w: *Słownik wymowy polskiej*, red. M. Karaś, M. Madejowa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków, s. xxiv–xxvi.
- Naskręt M., [b.r.], *Jak wymawiać nazwy obcych marek? Czy robisz to poprawnie?*, Polszczyzna.pl, <https://polszczyzna.pl/jak-wymawiac-nazwy-obcych-marek/> [dostęp: 13.07.2023].
- Niesporek-Szamburska B., 2010, *Język pierwszy dziecka – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 99–112.
- Niesporek-Szamburska B., 2013, *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ouellette G., Sénéchal M., 2017, *Invented Spelling in Kindergarten as a Predictor of Reading and Spelling in Grade 1: A New Pathway to Literacy, or Just the Same Road, Less Known?*, „Developmental Psychology”, vol. 53 (1), s. 77–88, <https://doi.org/10.1037/dev0000179>.
- Polański E., 2004, *Reformy ortografii polskiej – wczoraj, dziś, jutro*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językowego”, nr 60, s. 29–46.
- PP, 2017, Rozporządzenie MEN 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, Dz.U., poz. 356 z późn. zm.

- Saloni Z., 2005, *O kodyfikacji polskiej ortografii – historia i współczesność*, „Nauka”, nr 4, s. 71–96, <https://nauka-pan.pl/index.php/nauka/article/view/573/572> [dostęp: 13.07.2023].
- Seymour P.H.K. i in., 2003, *Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies*, „British Journal of Psychology”, vol. 94, s. 143–174, <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>.
- Urbańczyk S., Lubaś W., 1990, *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej*, Spółka Wydawniczo-Księgarska i Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Warszawa–Kraków.
- Viise N.M., Richards H.C., Pandis M., 2011, *Orthographic Depth and Spelling Acquisition in Estonian and English: A Comparison of Two Diverse Alphabetic Languages*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, vol. 55 (4), s. 425–453, <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587327>.
- Wiśniewski M., 1998, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, wyd. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Zawadka J.E., 2019, *Świadomość grafotaktyczna uczniów szkoły podstawowej w kontekście nauki pisania*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Żytko M., 2013, *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT) – pedagogiczny eksperyment z „politycznymi konsekwencjami”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), s. 101–116.


Elżbieta Awramiuk – profesor doktor habilitowana, językoznawczyni polonistyczna, pracuje w Katedrze Językoznawstwa Porównawczego i Stosowanego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Zajmuje się kształceniem językowym, ortografią oraz fonetyką i fonologią współczesnej polszczyzny, w tym relacją między systemami fonemicznym i graficznym oraz jej praktycznym wymiarem w postaci wpływu na nabywanie języka pisanego. Autorka książek *Systemowość polskiej homonimii międzyparadygmatycznej* (1999), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku* (2006) i *Zapisać mowę. Wybrane zagadnienia graficznej reprezentacji tekstów polskich* (2021), współautorka *Słownika gramatyki języka polskiego* (2002) oraz *Baterii Testów Pisania BTP IBE. Podręcznika* (2015), redaktorka kilku tomów *Z problematyki kształcenia językowego*. Sekretarz ARLE (International Association for Research in L1 Education – Languages, Literatures and Literacies) w latach 2015–2019, członkini SIG EduLing (Special Interest Group Educational Linguistics) w ramach ARLE.

Elżbieta Awramiuk – a professor, Polish linguist, employed in the Department of Comparative and Applied Linguistics at the Faculty of Philology at the University of Białystok. She deals with language education, orthography, and phonetics as well as phonology of modern

Polish, including the relationship between a phonemic and graphemic system and its practical dimension in the form of the influence on Polish language acquisition. The author of books entitled *Systemowość polskiej homonimii międzyparadygmatycznej* (1999), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku* (2006) i *Zapisać mowę. Wybrane zagadnienia graficznej reprezentacji tekstów polskich* (2021), co-author of *Słownik gramatyki języka polskiego* (2002) and *Bateria Testów Pisania BTP IBE. Podręcznik* (2015), and editor of several volumes of *Z problematyki kształcenia językowego*. The secretary of ARLE (International Association for Research in L1 Education – Languages, Literatures and Literacies) from 2015 to 2019, and member of SIG EduLing (Special Interest Group Educational Linguistics) within the scope of ARLE.



MAGDALENA TRYSIŃSKA

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

Uniwersytet Warszawski

Umiejętność tworzenia definicji przez uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej (na przykładzie pojęcia „superbohater”)

The Ability of Primary School Fourth Graders to Create Definitions (on the Example of the Term “Superhero”)

Abstract: The ability to define is necessary for each language user and should be developed during school education. However, it should also be noted that this skill is not explicitly mentioned in the current core curriculum for Polish. Instead, the core curriculum refers to the ability to read definitions and to distinguish between their types. This article aims to present the results of the study of language skills represented by 4th grade students in a primary school. The pupils created definitions of the word “superhero” indicated in the instruction. The collected material was used to reconstruct the pupils’ understanding of the genre pattern of a definition. The analysis given in the article is limited to the structural aspect of the genre pattern. Definition patterns and their types are presented. The survey shows that the pupils are aware of the studied genre. The vast majority of them can produce structurally correct definitions. They can indicate a definiendum, definiens and sometimes a linking part (copula). In general, students make real definitions. Only a few examples represent another type of a definition, e.g. an ostensive or synonymous one.

Keywords: definition, definition skills, genre pattern, primary school, language education

Abstrakt: Umiejętność definiowania jest niezbędna każdemu użytkownikowi języka i powinna być rozwijana w trakcie edukacji szkolnej. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że umiejętność ta nie jest wskazana *explicite* w obowiązującej podstawie programowej przedmiotu język polski, zwraca się w niej uwagę jedynie na umiejętność odczytywania definicji i rozróżniania ich typów. Celem artykułu jest przedstawienie wyników badania umiejętności językowych uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej. Podczas badania uczniowie tworzyli definicje wskazanego w poleceniu słowa „superbohater”. Zebrany materiał posłużył do zrekonstruowania uczniowskiego rozumienia wzorca gatunku, jakim jest definicja. Przedstawiona w artykule analiza ograniczona jest do strukturalnego aspektu wzorca gatunkowego, pomimo aspekty poznawczy, pragmatyczny i stylistyczny. Pokazano schematy definicji oraz ich typy. Z analizy wynika, że uczniowie mają świadomość w zakresie badanego gatunku. Zdecydowana większość badanych potrafiła stworzyć poprawne pod względem strukturalnym definicje. Można w nich wyróżnić człon definiowany (*definiendum*), człon definiujący (*definiens*), a także

czasami łącznik (*copula*). Na ogół uczniowie tworzą definicje realne; w zebranych materiale przykładów innych typów definicji, na przykład definicji ostensywnych lub synonimicznych, było niewiele.

Słowa kluczowe: definicja, umiejętność definiowania, wzorzec gatunkowy, szkoła podstawowa, kształcenie językowe

Wprowadzenie

Potrzeba definiowania różnych pojęć wydaje się powszechna – nie tylko w działalności naukowej, lecz także w życiu codziennym. Pojawia się zawsze, kiedy użycie jakiegoś wyrazu lub wyrażenia powoduje wieloznaczność wypowiedzi lub jej błędne rozumienie. Mimo że definiowanie jest jednym ze skuteczniejszych sposobów eliminowania wieloznaczności zdań, czasami bywa nieprecyzyjne, a nawet niepoprawne. Zależy bowiem od umiejętności nadawcy, który – na przykład z racji wieku – nie zawsze ma odpowiednie kompetencje, aby wyjaśnić znaczenie wyrazu, którym się posługuje. Mowa tu o nadawcy, który nie jest leksykografem i w procesie definiowania korzysta z własnego doświadczenia lub z własnych wyobrażeń dotyczących sposobów objaśniania znaczeń. Zakłada się, że definicje dorosłych użytkowników języka są zbliżone do definicji słownikowych, podczas gdy dzieci mają jeszcze problem ze zwerbalizowaniem znaczenia wyrazów. Sposób definiowania jest bowiem odzwierciedleniem zarówno poziomu rozwoju pojęć, jak i wiedzy dotyczącej właściwego sposobu konstruowania definicji (Mikołajczak-Matyja, 1998: 78–79).

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie sposobów konstruowania definicji słowa „superbohater” przez uczniów kończących czwartą klasę szkoły podstawowej. Materiał badawczy został zgromadzony podczas badania uczniowskich kompetencji polonistycznych, prowadzonego w dwóch szkołach podstawowych w jednej z gmin w północnej Polsce (powiat Wejherowo, gmina Gniewino) w czerwcu 2022 roku. W badaniu uczestniczyło 96 czwartoklasistów.

Podczas badania uczniowie rozwiązywali między innymi zadania dotyczące fragmentu książki Marcina Przewoźniaka *Mikołaj Kopernik. Chłopak, który sięgnął gwiazd* z 2010 roku. Fragment ten zaczął się słowami:

Kopernik – superbohater? A dlaczego nie? W początkach XVI wieku za głoszenie poglądów o tym, że Ziemia nie jest pępkiem świata, tylko krąży grzecznie wokół Słońca, można było zostać skazanym nawet na śmierć. Mimo to nasz bohater prowadził swoje badania i ogłosił ich wyniki drukiem, doko-

nując rewolucji naukowej. To najważniejsza z jego zasług (cyt. za: Korab i in., 2014: 68).

Jedno z zadań do tekstu brzmiało: „Kim, Twoim zdaniem, jest superbohater? Podaj własną definicję tego słowa”. Konstruując definicje, uczniowie mogli odnieść się do znaczenia leksemu, które dało się odczytać z tekstu, lub wykorzystać własne, niezwiązane z przytoczonym fragmentem, rozumienie podanego słowa. Istotne jest, że słowniki języka polskiego nie notują wyrazu „superbohater”. W związku z tym trudno orzec, czy definicje stworzone przez uczniów są zgodne czy też niezgodne ze znaczeniem słownikowym, bo takiego w zasadzie nie ma. Definicje superbohatera można odnaleźć jedynie w słownikach internetowych, które wskazują na pierwotne znaczenie tego słowa, spopularyzowane przez kulturę masową wraz z pojawieniem się komiksowej postaci Supermana¹, na przykład:

superbohater to pierwotnie bohater komiksu (a później także opartego na nim filmu lub serialu animowanego, fabularnego itp.), który walczy ze złem, korzystając ze swoich ponadprzeciętnych zdolności (np. umiejętności latania czy nadludzkiej siły); cechą superbohatera jest także charakterystyczny kostium oraz wyposażenie w pomagający mu sprzęt ([hasło:] *superbohater* [DS])

– lub:

superbohater

bohater komiksu, filmu animowanego, fabularnego itp. walczący ze złem (np. z przestępczością, w obronie środowiska naturalnego), mający ponadprzeciętne, często nadludzkie, zdolności (np. umiejętność latania, wielką siłę, zdolność czytania w myślach), zwykle ubrany w charakterystyczny kostium, często stosujący pomocne w walce akcesoria ([hasło:] *superbohater* [SJP]).

Liczne prace poświęcone postaci superbohatera w kulturze stanowią jednak dowód na to, że trudno stworzyć definicję, która byłaby wyczerpująca. Można zastanawiać się na przykład, czy cechą definicyjną superbohatera musi być posiadanie nadludzkich, nadprzyrodzonych możliwości (por. Eco, 1996). Tym bardziej nie można zastosować kryterium poprawności w odniesieniu do znaczenia definicji

¹ W czerwcu 1938 roku w Stanach Zjednoczonych ukazał się pierwszy numer magazynu „Action Comics”, zawierający trzynastostronicowy komiks Jerry’ego Siegela i Joego Shustera o przygodach Supermana. Komiks odniósł ogromny sukces. Od tej pory na rynku masowo zaczęły pojawiać się komiksy ukazujące losy coraz to nowych superbohaterów (Chudoba, 2020: 245).

uczniowskich. Ale też nie o poprawność znaczenia w prowadzonych badaniach chodziło. Zebrany materiał posłużył do zrekonstruowania uczniowskiego rozumienia samego wzorca gatunku, jakim jest definicja. Uznaję bowiem, że wzorzec definicji, jak każdego gatunku, można opisać na podstawie czterech aspektów: strukturalnego, poznawczego, pragmatycznego i stylistycznego². Ze względu na ograniczony rozmiar opracowania w analizie skupię się jedynie na aspekcie strukturalnym definicji.

Przed przystąpieniem do analizy należy jednak zatrzymać się nad samym pojęciem „definicja”, które pojawiło się w poleceniu kierowanym do uczniów: „Podaj własną definicję tego słowa”. Uczniom klasy czwartej słowo „definicja” powinno być znane. Można założyć, że stykają się oni z różnymi definicjami – na ogół pojęć i terminów szkolnych, rzadziej (jeśli w ogóle) z definicjami słów używanych na co dzień. W tym ostatnim przypadku częściej pytamy bowiem o **znaczenie** słowa niż o jego **definicję**. Stąd w sytuacji szkolnej polecenie „Podaj definicję słowa x” pewnie występuje zdecydowanie rzadziej niż polecenie „Podaj znaczenie słowa x” lub „Powiedz / napisz, co znaczy słowo x”.

Na początek należy przyrzeć się zapisom obowiązującej podstawy programowej³ i sprawdzić, czy w ogóle można wymagać od uczniów rozumienia samego pojęcia „definicja”.

Zgodnie z założeniami podstawy programowej przedmiotu język polski dla drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV–VIII) już w klasach IV–VI szkoły podstawowej uczeń:

- 5) korzysta ze słowników ogólnych języka polskiego, także specjalnych, oraz słownika terminów literackich;
- 6) zwraca uwagę na typy definicji słownikowych, określa ich swoistość (PP: 64)⁴.

² Korzystam z zaproponowanego przez Marię Wojtak sposobu genologicznej analizy wypowiedzi (Wojtak, 2014; 2019: 205–209; 2020).

³ Odniesienia do podstawy programowej (dalej: PP) za: 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, 2017. Po skrócie podano numer strony dokumentu.

⁴ W PP nie wymienia się typów definicji słownikowych, w związku z tym prawdopodobnie twórcy dokumentu mieli na myśli te typy definicji, które wyróżnia się najczęściej zgodnie z tradycją leksyko-graficzną. W USJP wymieniono sześć typów definicji: 1) realnoznaczeniowe; 2) strukturalno-znaczeniowe; 3) strukturalne; 4) zakresowe; 5) synonimiczne i 6) gramatyczne.

Jest to jedyny dotyczący przedmiotu język polski fragment PP, w którym pojawia się słowo „definicja”. Sama czynność definiowania nie jest w ogóle wymieniana, co nie znaczy, że nie jest w różnych miejscach PP wskazywana. Twierdzi się bowiem, że uczeń na tym etapie edukacji na przykład:

- 3) rozpoznaje czytany utwór jako baśń, legendę [...];
- 1) identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny, publicystyczny [...];
- 7) charakteryzuje komiks jako tekst kultury [...];
- 2) odróżnia części mowy odmienne od nieodmiennych;
- 4) rozumie dosłowne i przenośne znaczenie wyrazów w wypowiedzi; rozpoznaje wyrazy wieloznaczne, rozumie ich znaczenie w tekście (PP: 61–63).

Aby wykonać wymienione czynności: rozumienia, identyfikowania, charakteryzowania, odróżniania, rozpoznawania, uczeń musi najpierw odkryć znaczenia wskazanych pojęć, określić ich cechy definicyjne. Tylko dobre definicje baśni i legendy pozwolą na skuteczne odróżnienie tych dwóch podobnych pod wieloma względami gatunków. Tymczasem w zapisach PP nie uwzględniono konieczności zdobycia przez ucznia tak – wydawałoby się – podstawowej umiejętności, jaką jest definiowanie, a jednocześnie wskazano na obowiązek zdobycia niezwykle trudnej umiejętności rozpoznawania typów definicji.

Można założyć, że uczeń kończący klasę czwartą ma świadomość tego, czym jest definicja, potrafi ją odczytać i zrozumieć. Intuicyjnie dostrzega też zróżnicowanie typów definicji, choć z całą pewnością nie potrafi ich nazwać (zresztą nie ma takiej potrzeby). W świadomości ucznia definicja powinna być funkcjonalna (na ten aspekt definiowania w PP nie zwraca się uwagi), czyli powinna pomagać w poprawnym posługiwaniu się definiowanym słowem. Umiejętność definiowania jako czynność nie jest zaś wymagana przez autorów PP. Niemniej jednak wydaje się, że tworzenie własnych definicji, jak i rozumienie definicji gotowych to umiejętności konieczne zarówno w procesie rozwijania języka, jak i w procesie uczenia się. Definiowanie bowiem jest elementem jednej z trudniejszych, a jednocześnie najefektywniejszej strategii zapamiętywania – elaboracji.

Czym jest „definicja”? Na trudność zdefiniowania terminu „definicja” zwraca uwagę między innymi Mieczysław Bombik (1985), gdy omawia różnorodne podejścia do zagadnienia. Upraszczając nieco na potrzeby podjętych w niniejszym opracowaniu rozważań dotyczących definicji uczniowskich, warto zwrócić uwagę, że „definicja” może oznaczać zarówno pewną czynność, złożony proces logiczny prowadzący do wyjaśnienia znaczenia słowa (definicja jest tu synonimem czynności

definiowania), jak i rezultat tego procesu. Istotne też są funkcje definicji, z których najistotniejszą w tym wypadku wydaje się funkcja semantyczna.

Definicje informują bezpośrednio o znaczeniu lub rodzaju rozumienia wyrażen językowych albo pozwalają [...] ustalić znaczenie [...] danego terminu. Najczęściej zwrot: „znaczy tyle samo co” (lub jego synonimy) występujący w danej definicji wskazuje na jej funkcję semantyczną (Bombik, 1985: 134).

Maria Kokoszyńska (za: Bombik 1985: 138) wyróżnia definicje *sensu stricto* i definicje *sensu largo*. Definicje *sensu stricto* charakteryzują pewne przedmioty w sposób jednoznaczny i spełniają warunek przekładalności. Definicje *sensu largo* zaś są zwykłymi postulatami językowymi, od których nie wymaga się jednoznacznej charakterystyki przedmiotu ani przekładalności. Ustalają znaczenia terminów, które mogą być zarówno jednoznaczne, jak i wieloznaczne.

Na potrzeby analizy definicji uczniowskich można przyjąć za *Uniwersalnym słownikiem języka polskiego*, że „definicja” to „określenie znaczenia pojęcia lub wyrażenia, prowadzące się zwykle do sprecyzowania jego treści i zorientowania w jego zakresie, co ułatwia właściwe posługiwanie się wyrazem” ([hasło:] *definicja* – Dubisz, red., 2010, dalej: USJP)⁵, albo za cytowanym przez Mieczysława Bombika Stanisławem Kamińskim, że „definicja” to „krótkie określenie natury czegoś” (Bombik, 1985: 140). „Określić naturę czegoś” natomiast to tyle, co udzielić odpowiedzi na pytanie „Co to jest?”.

Chodzi tu jednak – jak pisze Bombik – nie o jakąkolwiek odpowiedź, lecz o odpowiedź tego rodzaju, aby rozumiejący ją potrafił odróżnić owo „coś” z kontekstu, w którym się znajduje, od wszystkiego, co nim nie jest (Bombik, 1985: 139–140).

⁵ Objasnienie to zwraca uwagę na trzy inne pojęcia: „znaczenie”, „treść”, „zakres”. W PP mają one różną frekwencję. „Znaczenie” pojawia się aż 8 razy. Zgodnie z założeniami PP uczeń rozumie znaczenie rozmaitych form językowych: w klasach IV–VI rozumie znaczenie form zakończonych na -no, -to, konstrukcji czasownikowych z „się”, znaczenie wyrazów poza związkami zdania, dosłowne i przenośne znaczenie wyrazów, związków frazeologicznych, homonimów, a w klasach starszych (VII–VIII) realne i słowotwórcze znaczenie wyrazu. „Zakres” i „treść” występują łącznie raz, w części poświęconej klasom VII–VIII. W rozdziale II. *Kształcenie językowe*, podpunkt 2. *Zróżnicowanie języka* czytamy, że uczeń „rozdziela treść i zakres znaczeniowy wyrazu” (PP: 67).

Analiza materiału badawczego

Jak już wspomniano, w badaniu wzięło 96 uczniów, spośród nich zadanie wykonało 91 osób. Niemal wszyscy autorzy definicji byli w tym samym wieku – mieli po 11 lat (rok urodzenia: 2011). Tylko jedna uczennica była rok młodsza od swoich koleżanek i kolegów (rok urodzenia: 2012), a troje uczniów było o rok starszych (rok urodzenia: 2010). Można w związku z tym przyjąć, że czwartoklasiści stanowili jednorodną grupę badawczą. Biorąc pod uwagę zapisy PP oraz własne doświadczenia, zakładam, że uczniowie nie mieli problemu z odczytaniem polecenia – termin „definicja” był im znany, chociaż można też przyjąć, że skupili się na pierwszej części polecenia: „Kim, Twoim zdaniem, jest superbohater?”. Założenie to jest zasadne w odniesieniu do kilku prac.

Dwoje uczniów nie podało cech definiowanego pojęcia, a odpowiedziało na pytanie, kto jest superbohaterem:

1. Moim zdaniem jest superbohaterem Mikołaj Kopernik⁶.
2. Moim zdaniem superbohaterem w tym tekście był Mikołaj Kopernik.

Podobnej odpowiedzi na pytanie „Kto, Twoim zdaniem, jest superbohaterem?” udzieliły trzy inne osoby, ale wskazały one jako superbohaterów inne postaci:

3. Moim zdaniem superbohaterem jest Harry Potter.
4. Księżniczka Zofia.
5. Moim superbohaterem jest Elastyna z *Iniemamocnych*.

Zarówno uczniowie, którzy wskazali Mikołaja Kopernika, jak i ci, którzy wymienili inne postaci, prawdopodobnie przeczytali jedynie pierwszą część polecenia: „Kim, Twoim zdaniem, jest superbohater?”, a pominęli drugą: „Podaj własną definicję tego słowa”. Ponadto formę zaimka „kim” zrozumieli jako pytanie o konkretny przykład. Dane liczbowe pokazują jednak, że takich osób było niewiele – raptem 5 na 91 uczniów, którzy wykonali zadanie. Pozostali uczniowie tworzyli – lepiej lub gorzej – własne definicje, co znaczy, że rozumieją samo pojęcie „definicja”. Jeden z uczniów nazwę gatunku uwzględnił nawet w swojej wypowiedzi:

⁶ Cytowane wypowiedzi uczniowskie zostały poddane korekcie pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym. Przykłady powtarzają się, ale opatrzone są różnymi numerami, ponieważ ilustrują inne właściwości definicji.

6. Definicją do słowa *superbohater* jest być kimś: dobrym, pomocnym, odważnym, mądrym i miłym.

Jest to jawny sygnał gatunkowy⁷, który nakazuje dany tekst odczytać jako definicję. W pozostałych wypowiedziach nie ma tak wyraźnych wskazówek, ponieważ w przypadku analizy gatunku, jakim jest definicja, sygnały gatunkowe często kryją się w samej strukturze tekstu. Przyjmuję zatem, że wypowiedzi uczniowskie będące wykonaniem konkretnego polecenia są definicjami (w zdecydowanej większości przypadków) i jako takie zostaną poddane analizie.

Przy konstruowaniu definicji ważny jest ich aspekt strukturalny, czyli rama tekstowa oraz stopień jej schematyczności (Wojtak, 2020: 99). Co prawda struktura definicji zależy od jej typu, niemniej jednak na ogół można wyróżnić człon definiowany (*definiendum*) i człon definiujący (*definiens*). Niekiedy definicja zawiera także jakiś łącznik (*copula*).

Większość definicji uczniowskich (49) ma budowę trójczłonową i powstała według schematu: „*superbohater to (jest) ...*”:

7. *Superbohater to osoba, która pomaga ludziom i walczy ze złem.*
8. *Superbohater to ktoś taki, kto jest bardzo odważny i potrafi uratować ludzi, miasta przed złem.*
9. *Superbohater to jest człowiek, który ratuje ludzi z niebezpiecznych wydarzeń.*

Za łącznik uznają też myślnik. Taki schemat zastosowały 2 osoby.

10. *Superbohater – osoba, która pomaga ludziom.*
11. *Superbohater – ktoś, kto ratuje komuś życie lub wykazał się wielką odwagą.*

Użycie myślnika w funkcji łącznika warto odnotować, ponieważ myślnik – jak zauważa Jerzy Podracki (2022: X) – jest stosunkowo rzadko stosowanym znakiem interpunkcyjnym⁸, ponadto nie został wymieniony w PP wśród znaków interpunk-

⁷ Maria Wojtak na pierwszym etapie rozpoznawania gatunku zaleca uwzględnić analizę sygnałów gatunkowych, „czyli takich zewnętrznych cech wypowiedzi, które pozwalają wstępnie i hipotetycznie dookreślić reprezentowany przez nią gatunek”. Jednocześnie zauważa, że zbiór sygnałów gatunkowych może być zróżnicowany, ale jednym z nich może być nazwa gatunkowa (Wojtak, 2020: 99).

⁸ „W naszym systemie interpunkcyjnym mamy 10 znaków. Wśród nich są te, które stosuje się bardzo często; nie można właściwie bez nich żyć, a na pewno nie można bez nich pisać. Przede wszystkim są to: kropka i przecinek, dalej znak zapytania, znak wykrzyknienia, może też dwukropek. Innych używamy rzadziej lub nawet bardzo rzadko: to myślnik (pauza), wielokropek, nawias, cudzysłów, średnik” (Podracki, 2022: X).

cyjnych, którymi uczeń szkoły podstawowej powinien umieć się posługiwać⁹. Uczniowie – autorzy definicji 10 i 11 wykazali się większą niż wymagana od czwartoklasistów sprawnością w zakresie interpunkcji.

W trzynastu definicjach pominięto łącznik. Takie definicje składają się z definiendum i definiensa, na przykład:

12. Superbohater ma niezwykle moce, ratuje świat i jest niezwykle.
13. Superbohater, moim zdaniem, jest do tego, żeby ratować świat i pomóc innym w potrzebie.
14. Superbohater może występować w filmie lub kreskówce, może być też kimś, kto ratował komuś życie w rzeczywistości.

Ten typ definicji jest najbardziej zróżnicowany składniowo. Zdania pełniące funkcję definicji mogą bowiem być odpowiedziami na rozmaite pytania, na przykład:

Kim jest superbohater?

15. Superbohater jest: wynalazcą, mądrym człowiekiem, geniuszem.
16. Superbohater, moim zdaniem, jest osobą odważną, uprzejmą. Osobą, która niczego się nie boi i pomaga ludziom.

Jaki jest superbohater?

17. Dla mnie superbohater jest odważny, cierpliwy, miły, pomocny.
18. Superbohater jest wykształcony, bo umie strzymać [!] Słońce i ruszyć Ziemię, dzięki badaniom w EU gadano, że Polska to pępek świata¹⁰.

Co robi superbohater, jaką pełni funkcję?

19. Moim zdaniem superbohater ratował ludzi.
20. Superbohater, moim zdaniem, jest do tego, żeby ratować świat i pomóc innym w potrzebie.
21. Superbohater ma niezwykle moce, ratuje świat i jest niezwykle.

Wreszcie mamy definicje, które ograniczają się do samego definiensa (14 poświadczeń). W tym przypadku zarówno definiendum, jak i łącznik można

⁹ W PP czytamy: „Uczeń: [...] poprawnie używa znaków interpunkcyjnych: kropki, przecinka, znaku zapytania, znaku wykrzyknika, cudzysłowu, dwukropka, średnika, nawiasu” (PP: 63).

¹⁰ Autor tej definicji niedokładnie cytuje sformułowania z będącego przedmiotem ćwiczenia tekstu Przewoźniaka: „Wstrzymał Słońce, ruszył Ziemię... – łatwo powiedzieć!” oraz „przez ponad 1400 lat astronomowie w Europie uważali, że Ziemia jest pępkiem świata i to dosłownie” (Korab i in., 2014: 68–69).

łatwo wprowadzić. Wykonując polecenie, uczniowie prawdopodobnie uznali, że są to elementy zbędne.

22. Człowiek z uporem, który potrafi latać i ratuje ludzi.
23. Ktoś, kto ma coś niewiarygodnego, np. supermoce.
24. Pomaga innym i ratuje świat przed złem.
25. Spiderman – pająk.

W definicjach uczniowskich pojawia się jeszcze jeden element, który nie występuje w definicjach prototypowych. Mam tu na myśli wyrażenia podkreślające subiektywny punkt widzenia: „moim zdaniem”, „według mnie” itp. Zwrot ten zastosowało 35 badanych. Taka sytuacja jednak nie dziwi, ponieważ w poleceniu dwa razy zostało podkreślone, że chodzi nie o słownikową definicję słowa, a o jego potoczne, jednostkowe rozumienie: „Kim, **Twoim zdaniem**, jest superbohater? Podaj **własną** definicję tego słowa”. Uczniowie, którzy wprowadzili do swoich definicji zwrot podkreślający, że jest to ich opinia, wykazali się uważnością w odczytywaniu polecenia i wykonywaniu zadania.

Tworząc własne definicje, większość uczniów zastosowała wyrażenia z kategorii nadrzędnych, co zbliża powstałe definicje do tych zamieszczanych w słownikach. W ramach kategorii nadrzędnych można wyróżnić subkategorie: wyrażenia eksplcytne i wyrażenia implcytne (Mikołajczak-Matyja, 1998: 78). Do kategorii wyrażen eksplcytych zaliczymy w tym przypadku słowa „człowiek” i „osoba”.

„Człowiek” wystąpił w 8 definicjach:

26. Superbohater to jest **człowiek**, który ratuje ludzi z niebezpiecznych wydarzeń.
27. Moim zdaniem superbohater to **człowiek**, który ratuje ludzi.
28. **Człowiek** z uporem, który potrafi latać i ratuje ludzi.

W 31 definicjach wystąpiło określenie „osoba”:

29. Superbohater to **osoba**, która zrobiła bardzo dużo w jakimś wydarzeniu.
30. Moim zdaniem bohater to **osoba**, która jest wyjątkowa i ma supermoc.
31. Superbohater to **osoba**, która pomaga innym ludziom, zwalcza zło.

Warto zauważyć, że osoba nie musi być tu synonimem człowieka:

32. Superbohater **osoba**, która ratuje życie innym, np. Aslan.

33. Superbohater to **osoba**, która występuje często w bajkach dla dzieci, jak i również w filmach typu *Spiderman*, *Batman*, *Ironman*.
34. Każdy myśli, że to **osoba** z mocami, ale jest to osoba, która jest aktorem w filmie lub bajce i komiksie, w książce.

Autorzy definicji 32–34 zapewne mieli na myśli osobę jako postać w znaczeniu: 'bohater utworu literackiego, sylwetka człowieka stworzona przez pisarza, artystę, aktora itp.' ([hasło:] *bohater* – USJP). Czwartoklasistom jednak sprawne posługiwanie się wyrazami bliskoznacznymi, które wchodzą w rozmaite relacje semantyczne, może sprawiać trudność.

Widać jednocześnie, że stosowanie wyrażeń z kategorii eksplicytnych podczas definiowania bywa jeszcze problematyczne dla młodszych użytkowników języka¹¹. Łatwiejszym sposobem na zdefiniowanie jakiegoś pojęcia jest użycie w definiensie wyrażenia z kategorii implicytnej, typu „ktoś”, „coś”. Taką metodę zastosowało 22 badanych:

35. **Ktoś**, kto ma coś niewiarygodnego, np. supermoce.
36. Superbohater to moim zdaniem **ktoś**, kto zawsze pomaga i ratuje wszystkich.
37. Superbohater to **ktoś** z baśni, lektury, filmu, osoba, która robi coś fajnego w swojej roli.

Wyrażenia typu „ktoś” stosowane na początku definiensa są wygodne i bezpieczne, ich użycie nie wymaga bowiem od ucznia dokładnej wiedzy o przynależności danego wyrazu do konkretnej kategorii nadrzędnej. Kimś, kto ma supermoce, może być zarówno człowiek, jak i zwierzę lub jakakolwiek postać fikcyjna (np. „ktoś z baśni, lektury, filmu”).

Rozpatrując strukturalny aspekt analizowanego tu gatunku wypowiedzi, należy także przyrzeć się typom uczniowskich definicji. W analizowanym materiale mamy do czynienia przede wszystkim z definicjami realnymi, które charakteryzują rzeczy czy zjawiska¹². Definicja realna wyjaśnia bowiem naturę rzeczy, dla której słowo jest nazwą (Mikołajczak-Matyja, 1998: 36). Ten typ definicji dobrze obrazują przykłady:

¹¹ Opinia ta jest potwierdzona w wynikach badań przywoływanych przez Nawoję Mikołajczak-Matyję (1998: 78).

¹² Obok definicji realnych wyróżnia się definicje nominalne (definicje słowa), które są „stwierdzeni[ami], że słowo oznacza pewną rzecz” (Mikołajczak-Matyja, 1998: 35).

38. Superbohater to osoba, która ma supermoce, jak szybkość lub siła.
39. Człowiek, który ratuje świat i wszystkich.
40. Superbohater – jest to ktoś, kto bardzo dużo pomaga, nie tylko ludziom, ale też zwierzętom.
41. Superbohater to ten, co wyprowadza ludzi z błędu, pomaga każdemu bez zapłaty i mówi ludziom, że też mogą być superbohaterami, też mogą pomagać.

Autorzy definicji 38–41 precyzyjnie wskazują, jakie warunki musi spełniać ktoś, kogo nazywa się superbohaterem. Nie wszystkie uczniowskie definicje są jednak tak jednoznaczne. Niektóre ujawniają dość szeroki zakres użycia słowa, co sprawia, że definicja staje się zbyt ogólna, na przykład:

42. Każdy myśli, że to osoba z mocami, ale jest to osoba, która jest aktorem w filmie lub bajce i komiksie, w książce.

Z tej definicji wynika, że każda postać fikcyjna – bez względu na posiadane cechy – może być superbohaterem. Tym samym odbiorca definicji nie dowie się, jakie cechy różnią superbohatera od innych bohaterów filmu, bajki, komiksu. Definicja nie spełnia więc warunków „dobrej” definicji realnej, która „o przedmiocie pojęcia wypowiada coś, co zgodnie z prawdą może być orzeczone o jednym i tylko jednym przedmiocie – przedmiocie pojęcia” (Mikołajczak-Matyja, 1998: 41; Mikołajczak-Matyja powołuje się na artykuł Kazimierza Ajdukiewicza *Trzy pojęcia definicji*). Natomiast warunek ten spełniają definicje 38–41. Można bowiem powiedzieć, że ‘każda osoba, która ratuje świat i wszystkich, jest superbohaterem’. Do dobrych definicji realnych zaliczymy też kolejne cztery.

43. Ktoś, kto ma coś niewiarygodnego, np. supermoce.
44. Superbohater to osoba, która potrafi zmieniać świat na lepszy.
45. Superbohater ma niezwykle moce, ratuje świat i jest niezwykły.
46. Superbohater według mnie to postać fantastyczna, która coś odkrywa i ratuje innych lub coś, np. wazon.

W analizowanym materiale aż 73 definicje spełniają warunki dobrej definicji realnej. Wszystkie spełniają też warunek definicji *sensu largo* w rozumieniu Marii Kokoszyńskiej. Nie znajdziemy tu definicji *sensu stricto*, bo żadna z nich nie charakteryzuje superbohatera w sposób jednoznaczny, żadna nie spełnia warunku pełnej przekładalności. Wynika to z faktu, iż:

Językowa racjonalność dokonuje wyboru określonych sposobów widzenia świata przez nałożenie na znaczenie słowa określonego filtru, perspektywy preferującej przede wszystkim te cechy, które są szczególnie ważne dla użytkowników języka (Bartmiński, Tokarski, 1993: 50–51).

Dotyczy to szczególnie słownictwa w dużym stopniu naaksjologizowanego (Bartmiński, Tokarski, 1993: 51), a słowo „superbohater” niewątpliwie do takich słów należy¹³.

Oprócz definicji realnych w pracach czwartoklasistów znajdziemy też nieliczne definicje innych typów.

Jeden uczeń zwrócił uwagę na złożoną budowę słowotwórczą definiowanego wyrazu:

47. Superbohater to ktoś super, **jak sama nazwa mówi**, i dobry, bo jest bohaterem np. narodowym.

Definicja ta zbliża się do definicji strukturalnej. Można by zapisać ją w ten sposób: „superbohater” – od „super” i „bohater”. Uczeń jednak nie tylko zwraca uwagę na samą budowę słowotwórczą *definiendum*, lecz także próbuje zdekodować znaczenia (definicja strukturalno-znaczeniowa). Nie dowiadujemy się co prawda, co oznacza cząstka „super”, ale pojawia się cecha bohatera – ‘bycie dobrym’. Abstrahując od niedoskonałego kształtu definicji (co jest usprawiedliwione niewystarczającą jeszcze kompetencją ucznia czwartej klasy w zakresie definiowania), należy niewątpliwie docenić samo dostrzeżenie złożonej budowy leksemu.

Trzy z analizowanych definicji można uznać za definicje synonimiczne. Dwie z nich zawierają człon „to inaczej”. W jednej zaś człon ten jest możliwy do wprowadzenia.

48. Superbohater to inaczej superczłowiek.
49. Superbohater to inaczej ulubiony bohater.
50. Superbohater to postać z kreskówki (moim zdaniem).

Definicje synonimiczne nie są uznawane za definicje *sensu stricto* (por. Апре-
sjan, 1972: 40), ponieważ tłumaczenie wyrazu podstawowego przez synonim prowadzi do tautologii – wyraz pozostaje niezdefiniowany. W związku z tym zdaniem leksykografów definicje tego typu (definiowanie nieznanego przez nieznanego) mają

¹³ Nie rozwijam tego wątku, gdyż z konieczności pomijam w niniejszym opracowaniu poznawczy aspekt definicji uczniowskich.

niewielką wartość poznawczą. W przypadku młodszych uczniów jednak definicje synonimiczne mogą przyczyniać się do rozwijania zasobu leksykalnego zarówno w obrębie ich słownika czynnego, jak i biernego. Jednocześnie nie ulega wątpliwości, że definicja synonimiczna nie zawsze dostarcza nam wiedzy na temat tego, jak uczeń rozumie słowo „superbohater”. Tak jest w przypadku definicji 48, z której nie dowiemy się, co oznacza dla ucznia słowo „superczłowiek”. Ponadto oba wyrazy – zarówno definiowany, jak i definiujący – są tak samo złożone semantycznie¹⁴. Definicje 49–50 niosą już zdecydowanie więcej informacji. Z definicji tych wynika, że (każda) postać z kreskówki i (każdy) ulubiony bohater to superbohaterzy. Dostrzegamy jednocześnie, że w obu definicjach zmienia się zakres znaczeniowy słowa, a tym samym znaczenie wyrazów. Autor definicji 49 kładzie nacisk na znaczenie słowa „super”, które tu podkreśla intensywność jakiejś cechy – bycia lubianym, może też podziwianym. Natomiast autor definicji 50 skupia się na znaczeniu słowa „bohater” jako postaci wymyślonej, występującej w tekście kultury. Nie wiemy natomiast, dlaczego postać ta jest niezwykła.

W zgromadzonym materiale pojawiają się także nieliczne definicje, które można zaliczyć do definicji ostensywnych. Pełniona przez nie funkcja jest podobna do funkcji definicji synonimicznych – definicje ostensywne odsyłają do wiedzy pozwalającej odkryć znaczenie hasła. Definiowanie przez ostensję polega na „wskazywaniu na pewien obiekt i przypisywaniu mu predykatu P użytego w zdaniu typu to jest P” (Grochowski, 1993: 41). Uczniowie będący autorami tych definicji wykorzystują konkretne przykłady postaci fikcyjnych lub rzeczywistych, które traktują jako ucieleśnienie superbohatera¹⁵.

51. Księżniczka Zofia.
52. Spiderman – pająk.
53. Moim zdaniem superbohaterem jest Harry Potter.
54. Moim superbohaterem jest Elastyna z *Iniemamocnych*.
55. Moim zdaniem to Harry Potter, bo uratował cały Hogwart i innych ludzi.
56. Superbohater osoba, która ratuje życie innym, np. Aslan.

¹⁴ Definiowanie słów bardziej skomplikowanych przez te prostsze semantycznie jest zgodne z postulatami językoznawców. Jurij Apresjan zwraca uwagę na dwie istotne zasady dotyczące definiowania znaczeń leksykalnych. Po pierwsze, „definicja powinna sprowadzać pojęcie nieznanne do już znanego” (Apresjan, 1972: 40), co oznacza, że znaczenie bardziej złożone powinno być objaśniane przez znaczenia mniej skomplikowane semantycznie. W ten sposób można uniknąć efektu błędnego koła. Po drugie, „Znaczenia wyrazów definiowanych i definiujących muszą być tożsame. Oznacza to, że wyrażenia te mogą być zamienne z punktu widzenia sensu” (Apresjan, 1972: 40).

¹⁵ Taką szeroką interpretację definicji ostensywnej dopuszcza między innymi Tadeusz Kotarbiński (podają za: Mikołajczak-Matyja, 1998: 65).

57. Superbohater to osoba, która występuje często w bajkach dla dzieci, jak i również w filmach typu *Spiderman*, *Batman*, *Ironman*.

Definicje 51–57 zaliczam do ostensywnych, chociaż – jak zaznaczyłam na wstępie analizy – taki typ definiowania może wynikać z tego, że uczniowie skupili się na pierwszej części polecenia i po prostu odpowiedzieli na pytanie, kto dla nich jest superbohaterem. Trudno jednak mieć w tej kwestii całkowitą pewność. Można bowiem odpowiedzi uczniów przekształcić we właściwe definicje przez ostensję, na przykład:

51'. Superbohater jest jak Księżniczka Zofia.

52'. Superbohater jest jak Spiderman – pająk.

Definicje 51 i 52 są bardzo krótkie – sprowadzają się do podania przykładu. Autorzy definicji 53 i 54 także zastosowali definicje ostensywne, ale wypowiedzi przybrały nieco bardziej rozbudowaną formę. Uwagę zwraca także podkreślenie subiektywizmu definicji poprzez wprowadzenie zaimka osobowego. Jeszcze inną formę mają definicje 55–57. Tu także mamy do czynienia z odesłaniem do konkretnych przykładów (uczniowie wskazali jednostkowe postaci), ale są one obudowane wyjaśnieniami, dlaczego właśnie te postaci można uznać za superbohaterów. Połączenie definicji ostensywnej z definicją deskrypcyjną czyni całą definicję bardziej zrozumiałą. Na uwagę zasługuje też zaznaczenie w definicjach 56 i 57, że są to tylko przykłady, co pozwala zakładać, że podobnych postaci jest więcej.

Definicje 55–57 zasługują na szczególną uwagę w kontekście konieczności rozwijania podczas lekcji języka polskiego sztuki argumentacji. Już w Preambule do podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej czytamy, że „Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu [...] rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania” (PP: 11). Natomiast w zapisach dotyczących kształcenia polonistycznego autorzy rozporządzenia wiele razy odnoszą się do umiejętności tworzenia tekstów argumentacyjnych, w tym do umiejętności odróżniania przykładu od argumentu. W przykładach podawanych przez uczniów ujawnia się ponadto ich kapitał kulturowy – nauczyciel może odkryć, z jakimi tekstami kultury stykają się jego uczniowie. Wartość definicji ostensywnych polega też na tym, iż pozwalają one pokazać, że ten sam wyraz dla różnych użytkowników języka może mieć różne odniesienia, zwłaszcza jeśli autorzy definicji podkreślają, że są to ich osobiste, subiektywne wybory (por. zwłaszcza przykład 54 – „**Moim** superbohaterem [...]”).

Podsumowanie

Analiza strukturalnego wzorca definicji stworzonych przez uczniów pozwala określić poziom ich umiejętności konstruowania specyficznej formy gatunkowej o funkcji wyjaśniającej. Zdecydowana większość badanych bardzo dobrze poradziła sobie z zadaniem. Intuicja uczniów klasy czwartej, bo przecież nie ich wiedza, w zakresie tworzenia definicji jest na tyle rozwinięta, że potrafią oni swoimi słowami powiedzieć, co rozumieją przez wskazane w poleceniu do zadania słowo, a także potrafią odtworzyć schemat definicji słownikowej. Umiejętność ta jest niewątpliwie pomocna w procesie samokształcenia i powinna być nieustannie rozwijana, nie tylko na lekcjach języka polskiego. Wypadałoby bowiem założyć, że w starszych klasach uczniowie będą tworzyć coraz doskonalsze, precyzyjniejsze definicje. Tak stać się może jedynie wówczas, gdy samodzielne definiowanie stanie się jedną ze stałych aktywności szkolnych obok równie ważnej – korzystania z definicji słownikowych.

Bibliografia

- Apresjan J., 1972, *Definiowanie znaczeń leksykalnych jako zagadnienie semantyki teoretycznej*, przeł. J. Faryno, w: *Semantyka i słowniki*, red. A. Wierzbicka, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 39–57.
- Bartmiński J., Tokarski R., 1993, *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?*, w: *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 47–61.
- Bombik M., 1985, *O definiowaniu pojęcia definicji*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, T. 21, nr 1, s. 129–142.
- Chudoba M., 2020, *Conan Edogawa – detektyw z komiksów Gōshō Aoyamy jako superbohater*, „*Białostockie Studia Literaturoznawcze*”, nr 17, s. 245–263, <https://doi.org/10.15290/bsl.2020.17.15>.
- Dubisz S., red., 2010, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, płyta CD, wersja 2.0. (USJP).
- Eco U., 1996, *Superman w literaturze masowej. Powieść popularna: między retoryką a ideologią*, przeł. J. Ugniewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Grochowski M., 1993, *Obiekty, cele i metody definiowania a rodzaje definicji. Zarys problematyki*, w: *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 35–45.

- [Hasło:] *superbohater* [DS], DobrySłownik.pl, <https://dobryslownik.pl/slowo/superbohater/190809/> [dostęp: 12.07.2023].
- [Hasło:] *superbohater* [SJP], Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pl/superbohater> [dostęp: 12.07.2023].
- Korab M. i in., 2014, *Sprawdzian na 100%. Język polski. Repetytorium szóstoklasisty*, Nowa Era, Warszawa.
- Mikołajczak-Matyja N., 1998, *Definiowanie pojęć przez przeciętnych użytkowników języka i przez leksykografów*, Sorus, Poznań.
- Podracki J., 2022, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- 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, 2017, Dz.U., poz. 356 z późn. zm. (PP).
- Wojtak M., 2014, *Genologiczna analiza tekstu*, „Prace Językoznawcze”, z. 3, s. 63–71.
- Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Wojtak M., 2020, *Od tekstu do gatunku. Genologiczna analiza konkretnej wypowiedzi prasowej*, w: *Tekst, dyskurs, komunikacja. Podejścia teoretyczne, analityczne i kontrastywne / Text, Diskurs, Kommunikation. Theoretische, analytische und kontrastive Ansätze*, [red. A. Buk i in.], Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 97–110.

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

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



PAWEŁ SPOREK

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

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Swobodne wypowiedzi uczniowskie jako droga do rozwijania kompetencji językowych uczniów

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

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

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

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

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

Kształcenie literacko-kulturowe i kształcenie językowe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metoda

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

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

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

Faza wstępna – wprowadzająca (ogniwo wprowadzające)

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

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

Tekst lektury podoba mi się, gdyż...

Tekst lektury nie podoba mi się, gdyż...

Utwór uznaję za interesujący, ponieważ...

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

Mam co do tekstu mieszane uczucia, gdyż...

Utwór zachwyił mnie, ponieważ...

Utwór mnie rozczarował, ponieważ...

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

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

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

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

Faza zasadnicza – problematyzująca (ogniwo rozwijające)

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

Faza końcowa – dookreślająca (ogniwo końcowe – zamykające)

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

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

Obszary rozwijania kompetencji językowych uczniów

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

Ogniwo wprowadzające

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ogniwo rozwijające

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

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

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

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

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

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

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

Ogniwo końcowe – zamykające

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

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

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

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

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

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

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

Podsumowanie

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

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

Bibliografia

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

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

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

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

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



HELENA BALCEREK

 <https://orcid.org/0000-0003-2030-2797>

Uniwersytet Warszawski

„Czynnik ludzki” w ocenianiu i recenzowaniu tekstów uczniów z ASD

Human Factor in Reading and Reviewing Texts of Students with ASD

Abstract: One of the primary features of ASD is verbal and communicational non-normativity. School assessment of textual competence consists in reading, analyzing and evaluating a student's text according to universally established criteria (e.g., CKE assessment rules), known as the key. Such assessment and, above all, the reviewing of a student's text tend to be associated with the requirements set for students in the developmental norm. However, texts produced by students who are neurotypical and of students with ASD should not be compared or evaluated according to the same criteria. Individualization of teaching and formative assessment must consider the specific difficulties, abilities and needs of students with ASD, as well as adapting the existing text-assessment criteria.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, textual competence, (non)normativity, evaluating, human factor

Abstrakt: Specyfika szkolnej oceny kompetencji tekstotwórczej polega na odczytywaniu, analizowaniu i ocenie tekstu uczniowskiego według ogólnie przyjętych kryteriów (na przykład zasad oceniania CKE), tak zwanego klucza. Taka ocena, a przede wszystkim recenzja tekstu uczniowskiego kojarzone są raczej z wymaganiami stawianymi uczniom w normie rozwojowej. Tymczasem jedną z podstawowych cech całościowego zaburzenia rozwoju, jakim jest ASD, stanowi nienormatywność w sferze językowo-komunikacyjnej. Nie należy więc zestawiać ani oceniać według tych samych kryteriów tekstów uczniów rozwijających się prawidłowo i tekstów uczniów z ASD. Indywidualizacja nauczania i ocenianie kształtujące wymagają uwzględnienia specyficznych trudności, możliwości i potrzeb uczniów z ASD, a także dostosowania kryteriów oceny tekstu do specjalnych potrzeb edukacyjnych tych uczniów.

Słowa kluczowe: ASD, kompetencja tekstotwórcza, (nie)normatywność, ocenianie, „czynnik ludzki”

Jednym z ważnych zadań szkoły jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania we współczesnym świecie, a to wiąże się bezpośrednio z ciągłym rozwijaniem ich umiejętności sprawnego komunikowania się – tworzenia własnego tekstu (zob. Szymańska, 2016: 275). Analiza i ocena kompetencji językowych (komunikacyjnych) uczniów należą do jednych z głównych zadań praktykujących nauczycieli. Nie są to zadania ani łatwe, ani krótkotrwałe, a wpływ na efekt analizy i oceny uczniowskich kompetencji mają często czynniki niezależne od ucznia. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na istniejący w przestrzeni edukacyjnej problem analizy i oceny kompetencji tekstotwórczej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na przykładzie uczniów z ASD. W moim odczuciu jest to problem złożony, wymaga uwzględnienia kilku zagadnień, które chciałabym tutaj jedynie rozróżnić i ogólnie omówić.

Przyczyny problemu

Dlaczego w dzisiejszej szkole w ogóle mamy do czynienia z problemem analizy i oceny wypracowań uczniów z ASD? Jak pisze Marta Szymańska, „Obserwacja rzeczywistości szkolnej pokazuje, że wciąż jest ona bardzo bliska wizji, mającej swe początki w czasach oświecenia” (Szymańska, 2016: 85), a przecież edukacja odbywa się w świecie, który stale ulega zmianom, a zachodzące zmiany mają zróżnicowany charakter. Szkoła (struktury edukacji oraz ich wewnętrzny system funkcjonowania), chcąc podążać za tymi zmianami, również powinna się zmieniać. Zaistniałe modyfikacje mają niewątpliwie poprawić funkcjonowanie instytucji (i edukacji), aczkolwiek często dotyczą pojedynczych, izolowanych przestrzeni (na przykład przestrzeni integracyjnej) i nie są skoordynowane z innymi przestrzeniami (na przykład z przestrzenią dydaktyczną). W efekcie paradoksalnie mogą prowadzić do powstawania kolejnych warstw komplikacji. Moim zdaniem jednym z takich właśnie dylematów jest problem analizy i oceny kompetencji tekstotwórczej uczniów z ASD w praktyce nauczycielskiej. Wpływ na skomplikowanie tego elementu pracy nauczyciela miały:

- wdrażanie edukacji włączającej, wymagającej od nauczyciela pracy z uczniami o różnorodnych potrzebach edukacyjnych i związane z tym trudności w procesie efektywnego kształcenia;
- nieznajomość zaburzenia – brak wiedzy nauczycieli przedmiotów na temat cech i symptomów ASD;
- brak odpowiedniego przygotowania pedagogiczno-psychologicznego nauczycieli, a być może niekiedy ich niechęć do indywidualizacji, wynikające z pra-

cy w ramach edukacji włączającej oraz z programu (standardu) kształcenia nauczycieli;

d) normatywność, matrycowość wymagań oraz kryteriów oceny osiągnięć edukacyjnych.

Moje spostrzeżenia na temat trudności oceny kompetencji tekstotwórczych uczniów z ASD mają potwierdzenie w opracowaniu duetu badaczy: prof. dr hab. Iwony Chrzanowskiej z UAM i prof. dr. hab. Grzegorza Szumskiego z UW, które zostało zaprezentowane w formie referatu: *Edukacja włączająca w Polsce – geneza, teraźniejszość, perspektywy* podczas konferencji Erasmus+ *Edukacja włączająca – od założeń do praktyki* (zorganizowanej 30 października 2019 roku w Warszawie przez MEN i Fundację Rozwoju Systemu Edukacji). Na podstawie analizowanych dokumentów badacze ci stwierdzili, że edukacja włączająca w obecnym rozumieniu (przynajmniej teoretycznie) zakłada: wspólne kształcenie wszystkich uczniów w placówce (rejonowej), istnienie skutecznej diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) ucznia w szkole, szerokie rozumienie SPE oraz skuteczność systemu wsparcia. Niewątpliwy udział w całym procesie mają nauczyciele, zobligowani do sprawnego działania w ramach realizacji tych założeń. Skarżą się oni jednak na wzajemnie uwarunkowane: brak przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami, niewystarczający poziom kompetencji lub/i wiedzy, trudności w pracy w zróżnicowanej grupie, brak specjalistów wspierających nauczycieli w nagłych przypadkach, komplikacje w indywidualizacji procesu kształcenia, wreszcie brak dostosowania budynków do SPE uczniów. Nauczyciele nie są zatem w stanie sprostać wymaganiom skutecznej i efektywnej edukacji włączającej ani założeniom funkcjonalnego nauczania.

Kompetencja tekstotwórcza

W badaniu tytułowego zagadnienia kluczowe jest rozumienie pojęcia kompetencji tekstotwórczej w obrębie kompetencji komunikacyjnej (zob. Nowak, 2014: 118), czyli podstawowej kompetencji nabywanej i rozwijanej w ramach kształcenia językowego na lekcjach języka polskiego, rozumianej jako umiejętność posługiwania się językiem (mówienia i pisania). Kompetencja ta jest fundamentalnym celem edukacji szkolnej, szczególnie w ramach edukacji włączającej, skupiającej się na integracji (interakcjach społecznych-komunikacyjnych) zróżnicowanego zespołu klasowego. „Uczniowska kompetencja tekstotwórcza przejawia się jako umiejętność tworzenia tekstu spójnego, zorganizowanego, stanowiącego

informacyjną całość, stosownego do sytuacji, realizującego określony wzorzec gatunkowy” (Nowak, 2014: 124). Tworzywo to tekst uczniowski definiowany jako: „dłuższa wypowiedź pisemna, realizująca określony temat, stanowiąca informacyjną całość, spójna, zorganizowana, stosowna do sytuacji i realizująca określony wzorzec gatunkowy” (Tabisz, 2006: 60). Tekst uczniowski traktowany jest jako jeden z instrumentów działań edukacyjnych i podlega ocenie. Zgodnie z nakazami programowymi szkoła przez lata dopracowywała definicje tekstów, ich klasyfikację, normy pisania i normy oceniania oraz stabilny układ takich samych form wypowiedzi. Wypowiedzi te cechują się swoistymi wyróżnikami: fikcyjnością komunikacyjną, normatywnością, matrycowością (schematyzmem) (Wiśniewska, 2016: 210–211). Takie podejście implikuje normatywność wymagań i oceny tekstów uczniowskich tworzonych przez uczniów z zaburzeniami w spektrum autyzmu. Mają oni zatem utrudnione zadanie i niewielkie szanse poradzenia sobie w sytuacji konfrontacji z „normatywnymi wymaganiami”, a także uzyskania sprawiedliwej oceny według kryteriów nieadekwatnych do rzeczywistych potrzeb edukacyjnych i możliwości tych uczniów.

Charakterystyka ASD

Jedną z podstawowych cech całościowego zaburzenia rozwoju noszącego w angielskiej terminologii nazwę *autism spectrum disorder* (ASD)¹ jest nienormatywność w sferze językowo-komunikacyjnej. Przejawia się to w tworzeniu przez osoby z ASD odmiennych, charakterystycznych wypowiedzi mówionych i pisanych. Często stworzenie takiej wypowiedzi wymaga sporego wysiłku intelektualnego oraz emocjonalnego. W ramach edukacji włączającej uczniowie z ASD (w tym z zespołem Aspergera) realizują tę samą podstawę programową nauczania ogólnego co uczniowie rozwijający się prawidłowo (w normie rozwojowej). Należy jednak pamiętać, że symptomy i cechy charakterystyczne ASD w zakresie komunikacji społecznej przyczyniają się do tego, że rozwój kompetencji tekstotwórczej uczniów w spektrum jest utrudniony i wolniejszy niż ich rówieśników, a nabywana kompetencja w ogólnym rozwoju psychofizycznym wymaga zarówno specyficznych (dla mechanizmów ucze-

¹ *Autism spectrum disorder* (ASD) – spektrum zaburzeń w uniwersalnym wymiarze, którego nie da się jednocześnie zdefiniować, ponieważ charakter występujących symptomów jest bardzo zróżnicowany i opiera się na dwóch kryteriach: 1) stałych deficytach w zakresie komunikacji społecznej i społecznej interakcji, 2) ograniczonych i powtarzających się wzorcach zachowania, zainteresowań lub aktywności (zob. APA, 2013).

nia się) komponentów do nauki pisania, jak i konkretnej wiedzy oraz umiejętności. Pisanie wypracowań jest czynnością złożoną i kompleksową, wymagającą opanowania wielu umiejętności pomocniczych. Poszczególnych umiejętności związanych z pisaniem po polsku dłuższych tekstów musimy się uczyć drogą systematycznych ćwiczeń, które z kolei wymagają znacznego wysiłku umysłowego (Saloni, 1972: 137).

Do najczęściej występujących wśród uczniów z ASD symptomów² ograniczających znacznie proces nabywania i rozwijania przez te osoby umiejętności tworzenia własnego tekstu zalicza się:

- 1) zaburzenia rozwoju mowy;
- 2) utrudniony odbiór komunikatów werbalnych na poziomie przetwarzania dźwięków;
- 3) problemy artykulacyjne;
- 4) niezrozumienie, niezapamiętywanie, nieprzyswajanie odbieranych wypowiedzi – tak zwaną ślepotę znaczeniową (Grandin, Panek, 2017: 125);
- 5) trudności w stosowaniu różnego typu wypowiedzi, budowaniu zdań pojedynczych i złożonych;
- 6) specyficzne konstruowanie własnych wniosków i sądów;
- 7) brak umiejętności tworzenia pytań i próśb;
- 8) problemy w redagowaniu wypowiedzi pisemnych.

Wszystkie te czynniki sprawiają, że dla większości uczniów z ASD umiejętność tworzenia tekstów/wypowiedzi jest jeszcze większym wyzwaniem edukacyjnym (i to nie tylko na lekcjach języka polskiego) niż dla uczniów rozwijających się prawidłowo.

Tendencje w ocenianiu i recenzowaniu tekstów uczniowskich

Analiza i ocena kompetencji tekstotwórczej uczniów z ASD są warunkowane tendencjami nauczycieli polonistów do określonego sposobu odczytywania, a następnie oceniania i recenzowania tekstów uczniowskich. Już kilka dekad temu Zygmunt Saloni napisał:

² Należy zaznaczyć, że ASD jest zaburzeniem o szerokim spektrum, bardzo niejednorodnym charakterze oraz zróżnicowanym poziomie nasilenia symptomów. Autyzm może mieć rozmaite postaci: od głębokiej niepełnosprawności intelektualnej i znacznego obniżenia poziomu funkcjonowania do znamion geniuszu i wysokiego poziomu rozwoju w skali słownej. W tej różnorodności objawów można wskazać te najczęściej się powtarzające (zob. Balcerek, 2023: 24–29, 50–52, 67).

problem stopnia nie sprowadza się wyłącznie do poziomu zdobytych umiejętności i ewentualnie zasobu wiadomości, którymi rozporządzamy przy opracowaniu danego tematu. To także sprawa sprawdzającego i oceniającego wypracowanie nauczyciela (Saloni, 1972: 137).

W założeniach teorii lingwodydaktycznych skupiających się na kompetencji tekstotwórczej podkreśla się celowość funkcjonalnego uczenia języka. „Trzeba jednak pamiętać, że proponowane podejście tekstocentryczne nie może kłócić się z podmiotowością nauczania” (Szymańska, 2016: 275), a analiza i ocena tekstu uczniowskiego powinny obejmować kilka jego elementów. Anna Tabisz proponuje poddawać ewaluacji cztery płaszczyzny odzwierciedlające kolejne składniki kompetencji tekstotwórczej: strukturę tekstu, a w jej ramach kompozycję, sygnały delimitacji, składniki ramy (początek i koniec), rozczłonkowanie tekstu i metatekst (czyli wskaźniki orientacji); tło pragmatyczne, czyli cel wypowiedzi, nadawcę, odbiorcę oraz relacje nadawczo-odbiorcze; aspekt poznawczy, czyli zrozumienie i sposób ujęcia tematu wraz ze sposobem wartościowania; cechy językowo-stylistyczne (zob. Tabisz, 2006: 66).

W praktyce specyfika szkolnej (a docelowo: egzaminacyjnej) oceny kompetencji tekstotwórczej polega na odczytywaniu, analizowaniu i ocenie tekstu uczniowskiego według ogólnie przyjętych (normatywnych) kryteriów, na przykład przedmiotowego systemu oceniania, wewnątrzszkolnych zasad oceniania. Często są one tworzone na podstawie kryteriów i zasad oceniania CKE, które hipotetycznie mają zobiektywizować ocenę i uplasować poziom kompetencji tekstotwórczej ucznia na tle ogólnych wymagań stawianych potencjalnym absolwentom szkoły (w tym przypadku podstawowej). Takie praktyki związane są niekiedy z uczeniem „pisania wypracowań pod egzamin”, a owe zasady bywają interpretowane jako tak zwany klucz, który dominuje nad perspektywą podmiotowego odbioru tekstu uczniowskiego. Nawet jeśli teoretycznie klucz jest przeznaczony do oceniania prac uczniów z ASD (jak w arkuszu egzaminacyjnym na egzaminie ósmoklasisty), to właściwie zasady oceniania nie różnią się od tych dotyczących wypowiedzi uczniów w normie rozwojowej. Dokumenty opracowane z myślą o ocenie wypracowania z arkusza egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego dla uczniów z autyzmem, w tym zespołem Aspergera (OPOP-200-2205), zawierają wytyczne, kiedy (w jakiej sytuacji, jakich okolicznościach) i co oceniać³, a także jak przyznawać punkty za poszczególne aspekty wypowiedzi (tabela 1).

³ Zasady oceniania wypracowań z arkusza egzaminu ósmoklasisty dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera: „1. Jeżeli wypowiedź w całości jest nie na temat, uczeń otrzymuje 0 punktów. 2. Jeżeli w wypowiedzi uczeń w ogóle nie odwołał się do treści lektury obowiązkowej wskazanej w poleceniu, za całą wypowiedź otrzymuje 0 punktów. 3. Jeżeli wypowiedź jest nieczytelna, uczeń otrzymuje 0 punktów. 4. Jeżeli wypowiedź nie zawiera w ogóle rozwinięcia (np. uczeń napisał tylko wstęp), uczeń otrzymuje 0 punktów w każdym kryterium. 5. Jeżeli wypowiedź zawiera 180 [na 200 wymaganych –

Kryteria oceny wypracowania z arkusza ósmoklasisty z języka polskiego dla uczniów z autyzmem, w tym zespołem Aspergera

Aspekt (kryterium) wypowiedzi	Liczba punktów	Elementy oceny
Realizacja tematu	0–2	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: – Czy wypowiedź jest zgodna z formą wskazaną w poleceniu? – Czy w wypowiedzi ujęte zostały wszystkie kluczowe elementy tematu, np. czy uczeń w odpowiedni sposób odwołał się do lektury wskazanej w poleceniu? – Czy wypowiedź jest w całości na temat?
Elementy retoryczne / twórcze	0–5	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: – Czy argumentacja w pracy jest wnikliwa / narracja w opowiadaniu jest konsekwentnie prowadzona / wydarzenia są logicznie ułożone? – Czy argumenty są poparte właściwymi przykładami / fabuła jest urozmaicona, np. czy zawiera elementy typowe dla opowiadania, takie jak zwroty akcji, dialog, puenta? – Czy argumenty są przedstawione w sposób uporządkowany, np. zaprezentowane od najbardziej do najmniej ważnego albo zapisane w porządku argument – kontrargument / lektura wskazana w poleceniu została wykorzystana pobieżnie czy w sposób ciekawy i twórczy?
Kompetencje literackie i kulturowe	0–2	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: – Czy uczeń wykorzystał znajomość lektury obowiązkowej wskazanej w poleceniu (a także innych tekstów – jeżeli polecenie tego wymagało) w sposób funkcjonalny, tzn. np. czy przywołał w pracy takie wydarzenia albo omówił takie wątki, które istotnie wspierają jego tok rozumowania albo dobrze ilustrują to, o czym pisze? – Czy uczeń, pisząc np. o wydarzeniach z danej lektury, nie popełnił błędów, np. nie pomylił imion postaci, nie przypisał postaciom cech, których one nie posiadają, bądź nie wymyślił wydarzeń, których w lekturze nie ma?

H.B.] wyrazów lub mniej, jest oceniana wyłącznie w kryteriach: *realizacja tematu wypowiedzi, elementy twórcze / elementy retoryczne oraz kompetencje literackie i kulturowe*. 6. Jeżeli wypowiedź jest napisana niesamodzielnie, np. zawiera fragmenty odtworzone z podręcznika, zadania zawartego w arkuszu egzaminacyjnym lub innego źródła, w tym internetowego, lub jest przepisana od innego ucznia, wówczas egzamin z języka polskiego, w przypadku takiego ucznia, jest unieważniany. 7. Zabronione jest pisanie wypowiedzi obraźliwych, wulgarnych lub propagujących postępowanie niezgodne z prawem. W przypadku takich wypowiedzi zostanie podjęta indywidualna decyzja dotycząca danej pracy, np. nie zostaną przyznane punkty za *styl i język* lub cała wypowiedź nie będzie podlegała ocenie” (CKE, 2022: 12–13).

Aspekt (kryterium) wypowiedzi	Liczba punktów	Elementy oceny
Kompozycja	0–2	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: <ul style="list-style-type: none"> – Czy kompozycja wypowiedzi jest zgodna z formą wskazaną w poleceniu, np. czy rozprawka zawiera wstęp, rozwinięcie i zakończenie, a list – zwrot do adresata, wstęp, rozwinięcie, zakończenie i zwrot pożegnalny? – Czy wypowiedź jest spójna, tzn. czy jest napisana w taki sposób, że łatwo się ją czyta dzięki np. jasnym powiązaniom wewnątrz zdań oraz między zdaniami i akapitami tekstu? – Czy wypowiedź jest logiczna, tzn. czy jest zbiorem uporządkowanych myśli? – Czy wypowiedź jest podzielona na odpowiednio wyodrębnione graficznie akapity, z których każdy stanowi logicznie zorganizowaną, zwartą całość?
Styl	0–2	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: <ul style="list-style-type: none"> – Czy styl wypowiedzi jest odpowiedni do jej treści i formy, tzn. np. czy uczeń nie napisał rozprawki, stosując słownictwo charakterystyczne dla stylu potocznego w odmianie mówionej? – Czy styl wypowiedzi jest jednolity, tzn. czy uczeń konsekwentnie posługuje się jednym, wybranym stylem, a jeżeli miesza różne style w wypowiedzi – to czy jest to uzasadnione (czy czemuś to służy)?
Język	0–4	Oceniając ten aspekt wypowiedzi ucznia, należy rozważyć m.in.: <ul style="list-style-type: none"> – Czy uczeń poprawnie użył w wypowiedzi różnych rodzajów zdań i bogatej leksyki (np. frazeologizmów, wyrazów rzadziej używanych w języku polskim), czy też ograniczył się do najprostszych środków językowych? – Czy środki językowe, których użył uczeń, pozwalają mu zrealizować temat w sposób swobodny i precyzyjny, czy też pobieżny, sprawiający trudność w zrozumieniu tekstu? (W ocenie należy również uwzględnić liczbę wszystkich błędów językowych, które uczeń popełnił w wypowiedzi; oceniając język wypowiedzi, należy najpierw ocenić zakres użytych środków językowych, a następnie – ich poprawność; ostateczną liczbę punktów ustala się na podstawie oceny obu tych aspektów wypowiedzi, zgodnie z zamieszczoną w informatorze tabelą; przykładowo, za wypowiedź, w której uczeń użył zadowalającego zakresu środków językowych i popełnił 4 błędy językowe, należy przyznać za ten aspekt wypowiedzi 2 pkt)
Ortografia	0–2	Należy uwzględnić liczbę błędów ortograficznych, które uczeń popełnił w wypowiedzi (uczniowie z SPE mają prawo do liczby błędów większej o 3).

Aspekt (kryterium) wypowiedzi	Liczba punktów	Elementy oceny
Interpunkcja	0–1	Należy uwzględnić liczbę błędów interpunkcyjnych, które uczeń popełnił w wypowiedzi (uczniowie z SPE mają prawo do liczby błędów większej o 2).

Opracowanie własne na podstawie: CKE, 2022: 14–18, 21–25.

Sposób odczytywania przez nauczyciela tekstu uczniowskiego, jego ocena i przede wszystkim recenzja wystawiana na podstawie przytoczonych, teoretycznie dostosowanych do potrzeb edukacyjnych i możliwości uczniów z ASD kryteriów, polega na punktowaniu konkretnych znormalizowanych elementów (aspektów wypowiedzi) oraz wskazaniu braków i błędów (!) zamiast na kompensacji braków, zindywidualizowanym docenieniu mocnych stron, wspieraniu wypracowanych już umiejętności i podaniu klarownych instrukcji oraz podpowiedzi, jak zniwelować strony słabe. „Wartości wypracowania nie da się bowiem wyliczyć tylko liczbą błędów” (Saloni, 1972: 138), nade wszystko takie skoncentrowanie na błędach bardzo negatywnie wpływa na cały proces rozwijania kompetencji tekstotwórczej. Brak zgody na niedoskonałość, czy (jak w przypadku uczniów z ASD) odmiennosc, nienormatywnosc wypowiedzi (zarówno pod wzgledem zrozumienia tematu, treści, jak i formy), niezauważenie, że doskonalenie umiejętności pisania to długotrwały i skomplikowany proces, zaobserwować można wtedy, gdy nauczyciel informuje klasę, że ocenę bardzo dobrą przyznaje tylko za pracę bezbłędną bądź z nielicznymi usterkami (zob. Szymańska, 2016: 276). A przecież

Wypracowanie szkolne ma wiele elementów, które mogą podlegać dyskusji przy ocenie. Co więcej, tylko niektóre z tych elementów dadzą się wymierzyć ilościowo, i to dopiero po pewnych zabiegach przygotowawczych. [...] Jeśli chcemy stosować normy ilościowe, to przyjęc musimy jakąś miarę średnią (Saloni, 1972: 138).

Taka „miara średnia” wyklucza indywidualne podejście i uwzględnienie SPE uczniów z ASD. Dlatego nie należy zestawiać z sobą ani oceniać według tych samych kryteriów tekstów uczniów rozwijających się prawidłowo i tekstów uczniów z ASD. Autyzm to zupełnie inny świat. Brak prawa do popełniania błędów, dążenie do narzucanej przez nauczyciela „doskonałości” może skutkować częstą u uczniów z ASD blokadą ekspresji na piśmie. Czytając, a przede wszystkim oceniając/recenzując wypracowanie takiego ucznia, warto zachować „czynnik ludzki”.

Czynnik ludzki

W moim rozumieniu „czynnikiem ludzkim” w kontekście oceny osiągnięć szkolnych uczniów z SPE będzie tendencja stojąca w opozycji do oceniania według stałych kryteriów interpretowanych jako klucz, wynikająca z tolerancji i afirmacji różnorodności. Nauczyciel powinien być zobligowany do praktycznej (a nie tylko teoretycznej) indywidualizacji, a także dostosowania procesu odczytywania, oceniania i recenzowania tekstów uczniów z ASD do ich specyficznych trudności, możliwości, potrzeb edukacyjnych oraz nienormatywnego postrzegania i opisywania rzeczywistości. Komponentami „czynnika ludzkiego” będą:

- 1) stałe uwzględnianie symptomów ASD oraz SPE ucznia – autora tekstu;
- 2) obserwacja pedagogiczna ucznia (jego poziomu funkcjonowania w perspektywie: progres – regres);
- 3) ocenianie kształtujące w toku nauczania (ocenianie rozwoju przez pryzmat celów edukacyjnych i terapeutycznych);
- 4) wsparcie, wzmocnienie pozytywne, rewalidacja;
- 5) konstruktywna krytyka w formie planu do realizacji;
- 6) konkretne wskazówki dostosowane do poziomu, potrzeb edukacyjnych i możliwości ucznia z ASD.

* * *

Na zakończenie jako uzasadnienie zarysowanego problemu analizy i oceny kompetencji tekstotwórczej uczniów z ASD, wymagającego zachowania „czynnika ludzkiego”, przywołam słowa Saloniego:

ten sam temat, już choćby ze względu na swe różne osobowości, mogą oni [uczniowie – H.B.] ujmować zupełnie różnie. Dlatego, że każdy człowiek jest inny od innych, że każdy może dostrzec w tym samym zjawisku inne aspekty i problemy szczegółowe, każdy uczeń w klasie pisze inne wypracowanie na tak samo sformułowany temat. Nie uczy się zaś pisania nigdy w ten sam sposób, by te indywidualne cechy i upodobania likwidować czy chociażby tłumić. Przeciwnie, prawdziwemu nauczycielowi będzie zależało na tym, żeby je rozwijać (Saloni, 1972: 139).

Zachowanie indywidualnego podejścia do oceniania kompetencji tekstotwórczej uczniów jest zatem niezbędne, świadczy także o istocie kompetencji nauczyciela polonisty.

Bibliografia

- APA, 2013, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. DSM-5*, American Psychiatric Association, Arlington.
- Balcerek H., 2023, *Teksty narracyjne uczniów z ASD*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- CKE, 2022, *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin ósmoklasisty. Język polski*, OPOP-200-2205, data publikacji dokumentu: 23.06.2022, pobrano z: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2022/zasady_oceniania/Jezyk_polski/OPOP-200-2205-zasady.pdf [23.02.2023].
- Grandin T., Panek R., 2017, *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, tłum. K. Mazurek, konsultacja K. Wołoszyn, M. Hohol, wyd. 2 (dodruk), Copernicus Center Press, Kraków.
- Nowak E., 2014, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków.
- Saloni Z., 1972, *Jak pisać wypracowania*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Szymańska M., 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Tabisz A., 2006, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Wiśniewska H., 2016, *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.


Helena Balcerek – doktor nauk humanistycznych, pracownik Zakładu Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, członkini Pracowni Badań Edukacji Polonistycznej i Medialnej oraz Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, jurorka Mazowieckiego Komitetu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych. Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi. Interesuje się edukacją polonistyczną uczniów ze specjalnymi

potrzebami edukacyjnymi na drugim etapie edukacyjnym, szczególnie kształceniem językowym i komunikacyjnym uczniów z ASD, a także edukacją filmową i socjolingwistyką.

Helena Balcerek – PhD in humanities; faculty member of the Department of Polish Studies and Lifelong Learning at the Faculty of Polish Studies of the University of Warsaw; member of the Research Laboratory of Polish and Media Education and the Polish Society for Media Education, juror of the Mazovian Committee of the Polish Literature and Language Contest (Olympiad) for Primary Schools; experienced teacher of Polish in primary-school integrated classes. She is interested in Polish education for special-needs students at the second level of education, especially in language and communication education of students with ASD, as well as in film education and sociolinguistics.



ANNA SERETNY

 <https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

Uniwersytet Jagielloński

Metoda skorelowana w dydaktyce polszczyzny edukacyjnej

The Correlated Method Used in Building Academic Language: the Case of Polish

Abstract: Due to economic and geopolitical changes, Polish schools are more and more often attended by children whose command of Polish is either inadequate or nonexistent. In recent years, the number of educational institutions in Poland where languages other than Polish are heard during lessons and in school yards has been constantly growing. It is the teachers' task to introduce foreign students to Polish as their new language and to do so in a way that will allow these students to communicate with their social environment, including their peers, and, perhaps more importantly, to effectively study school subjects in their proper peer group. Anna Seretny's purpose in this article is to present the advantages of the correlated method as an effective tool for developing linguistic competences in education, a method that consists in teaching language through content and content through language. Though originally advocated for teaching Polish as a heritage language in ethnic schools outside Poland, the correlated method can successfully be used for a new purpose. It is based on the conviction that well-developed language competences, defined as the ability to conduct linguistic activities necessary to achieve specific educational goals and tasks, are the key to every pupils' academic achievements and educational success.

Keywords: academic Polish, correlated method, development of cognitive academic and language proficiency

Abstrakt: Za sprawą zmian ekonomicznych i geopolitycznych do szkół w Polsce coraz częściej trafiają dzieci, które polskiego nie znają na tyle dobrze, by bez trudu uczestniczyć w lekcjach przedmiotowych, lub też wcale się polszczyzną nie posługują. Z roku na rok w naszym kraju przybywa więc placówek edukacyjnych, w których na przerwach i na lekcjach słychać języki inne niż polszczyzna. Zadaniem nauczycieli jest wprowadzanie obcojęzycznych uczniów w świat naszego języka na tyle sprawnie, by jak najszybciej mogli oni nie tylko porozumiewać się z otoczeniem, z polskimi rówieśnikami, lecz przede wszystkim efektywnie uczyć się razem z nimi różnych przedmiotów. W artykule starano się pokazać zalety stosowania w dydaktyce polszczyzny edukacyjnej metody skorelowanej, która jest narzędziem kształtowania kompetencji językowo-przedmiotowych, sposobem nauczania języka przez treść, a treści przez język. Metoda powstała co prawda na użytek nauczania polszczyzny odziedziczonej w szkołach polskich poza Polską, z powodzeniem może być jednak zaadaptowana do nowej misji, u podłoża metody skorelowanej leży bowiem przekonanie, iż kluczem do edukacyjnego sukcesu ucznia są dobrze rozwinięte kompetencje językowe, te zaś należy kształtować

równoległe z kompetencjami przedmiotowymi, gdyż nie stanowią one do nich dodatku, lecz są ich integralną częścią.

Słowa kluczowe: polszczyzna edukacyjna, metoda skorelowana, rozwijanie edukacyjnej sprawności językowej, nauczanie języka polskiego jako obcego, glottodydaktyka

Wprowadzenie

Polska jeszcze do niedawna dla większości migrantów była krajem tranzytowym, a nie docelowym. W ostatnich latach sytuacja się zmieniła i wielu cudzoziemców, zwłaszcza z zachodniej granicy, osiada w naszym kraju z nadzieją na lepsze, bezpieczne życie, nowe możliwości. Dzieci migrantów, nieznające polszczyzny wcale lub znające ją dość słabo, trafiają do szkół. Przybywa więc u nas placówek edukacyjnych, w których na przerwach, ale niekiedy i na lekcjach słychać nie tylko polski. Rozwiązania prawne umożliwiają słuzenie uczniom z doświadczeniem migracji językowym wsparciem, nie zawsze jednak można go udzielić, gdyż organy prowadzące często nie dysponują odpowiednimi funduszami, by – na przykład – zorganizować dodatkowe lekcje lub otworzyć oddział przygotowawczy, czy też zatrudnić odpowiednio przeszkoloną kadrę. Zadanie, jakim jest wprowadzanie obcojęzycznych uczniów w świat naszego języka na tyle sprawnie, by jak najszybciej mogli oni nie tylko porozumiewać się z otoczeniem, z polskimi rówieśnikami, lecz przede wszystkim efektywnie uczyć się razem z nimi różnych przedmiotów, nie zawsze bywa więc dobrze i sprawnie realizowane. W tej sytuacji każde rozwiązanie, które może wspomóc proces językowej inkluzji dzieci cudzoziemskich, wydaje się godne rozważenia.

Niniejszy tekst przybliży jedną z metod mogących służyć wspieraniu inkluzji uczniów obcojęzycznych, mianowicie metodę skorelowaną (dalej: MS). To narzędzie kształtowania kompetencji językowo-przedmiotowych uczniów ma u swojego podłoża przekonanie, iż te drugie nie stanowią dodatku do pierwszych, lecz ich integralną część. W toku rozważań, po przybliżeniu specyfiki języka szkolnego, przedstawione zostaną wyróżniki MS, jej zalety, a także przykładowe propozycje zastosowania jej rozwiązań w nauczaniu polszczyzny edukacyjnej.

Język jako narzędzie poznania

Język jest narzędziem komunikacji społecznej, dzięki któremu możemy tworzyć, poszerzać i upowszechniać wiedzę zgromadzoną niezależnie od niego, a także werbalizować myśli, przechodząc od jednego systemu semiotycznego do drugiego (zob. Beacco i in., 2010: 5–8). Wiedzy z pewnością nie można utożsamiać ze znajomością języka, ale stopień jego znajomości przez jednostkę może mieć wielki wpływ na jakość przyswajania przez nią wiedzy, jej przetwarzania i wykorzystywania, a także na możliwość wykazania się nią. Wszystkie te procesy są zaś właściwe edukacji. Ujęzykowanie procesu nauczania i uczenia się trudno więc kwestionować (zob. Martyniuk, 2015).

W przestrzeni szkolnej język funkcjonuje w kilku odmianach (zob. Seretny, 2021), dwie najważniejsze z punktu widzenia niniejszych rozważań to: polszczyzna ogólna, komunikacyjna (język codziennej komunikacji, dalej: JCK) i polszczyzna edukacyjna (język szkolnej edukacji, dalej: JSE)¹. Ta druga odmiana polszczyzny ma charakter dużo bardziej złożony, a choć opiera się na komunikacyjnej, jest jednak „odmianą staranną, z wyraźnie określonymi kryteriami normy językowej” (Krakowiak i in., oprac., 2016: 34), bardziej zorganizowaną, pozbawioną redundancji, bogatą, gdyż wypełnioną wyrazami rzadkimi, abstrakcyjnymi, a przede wszystkim pojęciami dziedzinowymi, właściwymi różnym naukom. To znajomość tych pojęć umożliwia precyzyjniejszy opis rzeczywistości pozajęzykowej, głębsze zanurzenie się w jej materii, słowa są bowiem swoistym „substratem myśli, są ich podłożem i narzędziem, za pomocą którego człowiek analizuje, syntetyzuje, sądzi i rozumuje” (Szuman, 1985: 179). Język codziennej komunikacji (JCK) i język szkolnej edukacji (JSE) to zatem kody – takie same, lecz nie tożsame. Dużej części wypowiedzi (s)formułowanych w JSE nie da się bowiem przełożyć na JCK z zachowaniem dokładnie tego samego poziomu ścisłości informacyjnej (zob. Grucza, 2008: 14), gdyż obie odmiany na płaszczyźnie słownikowej różnią się diametralnie pod względem zarówno ilościowym, jak i jakościowym (Seretny, 2022). Leksykalnym tworym JCK są wyrazy często używane, a ich liczebność szacuje się na około 2000 (zob. m.in. Zgólkowa, 1992; Hu, Nation, 2001). Słowa częste są zazwyczaj krótkie, wieloznaczne, o niskim poziomie abstrakcyjności. Wyrazy tworzące zrąb JSE natomiast liczy się w dziesiątkach tysięcy. Z badań Michała Jaworskiego (1989) wynika, że tylko w szkole podstawowej w trakcie nauki przedmiotowej uczniowie mają do

¹ W literaturze przedmiotu funkcjonuje również określenie „język edukacji szkolnej” (JES). Pozostanę jednak przy szyku zwykłym, nieprzestawnym, dla zachowania paralelizmu składniowego: język codziennej komunikacji (JCK) vs język szkolnej edukacji (JSE).

opanowania około 11 000 terminów. Warstwę leksykalną JSE tworzą zaś nie tylko terminy (zazwyczaj rzeczowniki lub frazy nominalne), lecz także, rzadziej używane, czasowniki, przymiotniki i przysłówki oraz rzeczowniki niebędące terminami: abstrakcyjne i konkretne o niższej frekwencji, a także wiele nazw własnych. Składnia JSE też bardzo różni się od składni JCK; w JSE dominują zdania złożone, często wielokrotnie, a pojedyncze bywają znominalizowane i bardzo rozwinięte. Dość wysoką frekwencję w JSE mają również rozbudowane frazy nominalne, konstrukcje bezosobowe, bierne, które na co dzień używane są sporadycznie.

Używana sporadycznie i trudna leksyka, złożona składnia sprawiają, że JSE nie jest odmianą, którą łatwo opanować. Nie tylko tu jednak piętrzą się trudności. Sytuacje komunikacyjne, w których na co dzień uczestniczymy, cechuje spora powtarzalność, słowa, wyrażenia łatwo zapadają więc w pamięć. Działania językowe użytkowników, głównie interakcyjne, prawie zawsze są dobrowolne, sama ich treść zaś bliska jest doświadczeniom mówiących. Są też mocno osadzone w kontekście, który dopowiada interlokutorom brakujące informacje (Seretny, 2021: 123). W JSE natomiast znaczna część interakcji nie ma charakteru powtarzalnego, w dodatku rzadko są one spontaniczne. Ponadto oczekuje się, że formułowane w JSE wypowiedzi wypełnione będą treścią stanowiącą mediację tekstów wyjściowych (podręcznikowych), trudnych, mocno sformalizowanych, często pozbawionych bezpośredniego kontekstu, nieprzystających do „tu i teraz”. Odbiór takich tekstów i ich internalizacja stanowi dla wszystkich uczniów wyzwanie, tym z doświadczeniem migracji jednak szczególnie trudno owemu wyzwaniu sprostać. Osiąganie przez takich uczniów biegłości w edukacyjnej odmianie języka na poziomie podobnym do biegłości jednojęzycznych rówieśników jest procesem trwającym niekiedy nawet 5 lub 6 lat (Cummins, 1981: 148)², i to przy odpowiednim wsparciu glottodydaktycznym, bez niego zaś nawet po upływie czasu znacznie dłuższego proces ten może się zakończyć porażką (zob. m.in. Zwiers, 2008; Snow, Ucelli, 2009; Cummins, 2000; Gaze, 2022). Wzmacnianie i poszerzanie repertuaru językowego uczniów z doświadczeniem migracji, by swobodniej czuli się na lekcjach przedmiotowych, to przejaw troski o szkolny dobrostan tych uczniów, a zarazem jeden z podstawowych celów edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej (zob. Martyniuk, 2015; Pamuła-Behrens, 2018; Seretny, 2021; Jędryka, 2022).

² Dla porównania: na opanowanie odmiany codziennej, komunikacyjnej potrzeba zazwyczaj mniej niż 2 lata.

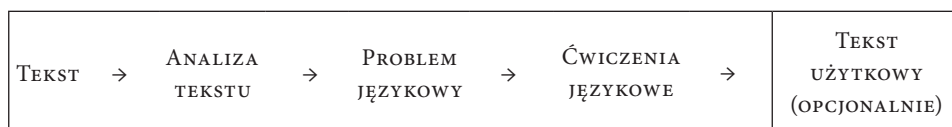
Wyróżniki metody

Koncepcja metody skorelowanej została opracowana na potrzeby dydaktyki polszczyzny odziedziczonej w szkołach polskich poza Polską (zob. Lipińska, Seretny, 2012). Jest to sposób nauczania, w którym język i treść stanowią równorzędne komponenty kształcenia, a umiejętności i kompetencje uczniów rozwija się na bazie szeroko rozumianych tekstów kultury. Aktywne obcowanie z polszczyzną literacką, opieranie na niej rozmaitych działań/ćwiczeń o profilu glottodydaktycznym sprawia, że uczniowie mają wielokrotny i zróżnicowany kontakt z tekstem i jego treścią, „to zaś wydatnie wspomaga proces zapamiętywania i internalizacji przybliżanych zagadnień. Jest też bardziej ergonomiczne [!], co, przy ograniczonej liczbie godzin zajęć w szkołach polskich poza Polską, jest mocnym atutem tego rozwiązania” (Lipińska, Seretny, 2022: 19).

Metoda skorelowana występuje w trzech opcjach: pragmatycznej, estetycznej i strategicznej, wszystkie nadają nauczaniu wyraźne ukierunkowanie językowe, różnią się jedynie sposobem doboru tekstu: w opcji pragmatycznej uczący sam dobiera tekst, w dwu pozostałych pracuje na materiałach wskazanych w programie nauczania. Opcja estetyczna w zasadzie jedynie nieznacznie różni się od strategicznej (zob. schematy 1 i 2; pierwotnie opcje estetyczna i strategiczna były dwoma wariantami opcji estetyczno-strategicznej – zob. Lipińska, Seretny, 2012: 112) – w pierwszej tekst jest punktem wyjścia, w drugiej stanowi „punkt dojścia”. W dydaktyce polszczyzny edukacyjnej możliwe do zastosowania są dwie spośród trzech opcji, tj. estetyczna i strategiczna, gdyż w szkole uczniowie muszą realizować określony program, czytają więc przewidziane w nim lektury, zapoznają się z tekstami zamieszczonymi w podręcznikach zaproponowanych przez nauczyciela, a zatwierdzonych przez ministerstwo dla danego etapu edukacyjnego.

Schemat 1

Opcja estetyczna metody skorelowanej – kolejność działań dydaktycznych



Źródło: Lipińska, Seretny, 2012: 112.

Opcja strategiczna metody skorelowanej – kolejność działań dydaktycznych



Źródło: Lipińska, Seretny, 2012: 112.

Podstawowym wyróżnikiem MS jest to, że uczący się pracują na materiale dostosowanym do ich umiejętności językowych. Teksty są więc przed zajęciami poddawane glottodydaktycznemu oglądowi. Od dawna wiadomo (zob. Hu, Nation, 2000), że płynna lektura jest możliwa, jeśli liczba słów nieznanymi czytelnikowi nie przekracza 5–8%, czyli jeśli najwyżej 8 na 100 bieżących słowoform jawi się jako problematyczne. *Input*, w którym liczba nieznanymi wyrazów jest większa, staje się trudny w odbiorze, a gdy liczba nieznanymi słów dochodzi do 20%, to *input* taki nie dość, że nie przyczynia się do rozwoju języka uczniów, to jeszcze bardzo często działa na nich demotywująco (zob. Hu, Nation, 2000: 11–21). Na potrzeby MS teksty są więc często opracowywane, tj. adaptowane, upraszczane zgodnie z wymogami glottodydaktycznymi.

Pierwszym warunkiem dobrze przygotowanej adaptacji jest odpowiednio przeprowadzona delimitacja zasobu leksykalnego tekstu wyjściowego. Przyjmuje się zazwyczaj, że *DATUM*, tj. warstwę leksykalną powstałej adaptacji, ma stanowić słownictwo z *JCK*, a zatem jednostki o wysokiej frekwencji (najczęściej z przedziału 2000 najczęściej używanych słów)³, *input* bowiem, by spełnił swoją funkcję, musi być zrozumiały. *NOVUM*, czyli nieznanymi trudne słowa, nie może stanowić więcej niż 5–8% tekstu – to jest warunek drugi. Znaczenia wyrazów nieznanymi trzeba zaś wyjaśnić na marginesach lub w słowniczku pod tekstem⁴. Opracowanie prostych definicji, które mogą mieć charakter werbalny, ikoniczny lub hybrydowy – werbalno-ikoniczny – jest warunkiem trzecim.

Spełniający te trzy warunki tekst staje się następnie materiałem do ćwiczeń glottodydaktycznych rozwijających zarówno kompetencje, jak i sprawności językowe (zob. np. Seretny, Lipińska, 2005). Dobór ćwiczeń oraz ich liczba warunkowane są zaś potrzebami uczących się.

³ Wyznacznikiem wielkości zasobu może też być, jeśli jest znany, obecny poziom kompetencji językowej uczących się.

⁴ Przyjazne dla czytelnika jest rozwiązanie pierwsze, glosy pomagają bowiem uczniom zrozumieć znaczenie nieznanego słowa i zachować ciągłość lektury (nie muszą oni odwracać kartek, szukać informacji na dole strony, pod tekstem itp.).

Metoda w nowej odsłonie

Metodę skorelowaną można, moim zdaniem, z powodzeniem przystosować do nowej misji, jaką jest w polskich szkołach nauczanie polszczyzny edukacyjnej dzieci z doświadczeniem migracji. Korzyści stosowania tej metody jest kilka. Po pierwsze, ma ona wyraźne językowe ukierunkowanie, jej celem jest nie tylko rozwój kompetencji językowych, lecz także zapoznanie uczniów z określonymi zagadnieniami. Jest to zatem nauczanie języka przez treść, a treści – przez język. Treści te jednak, jeśli są za trudne, muszą zostać w odpowiedni sposób zaadaptowane, a wyznacznikiem stopnia trudności adaptacji są kompetencje językowe uczących się. Po drugie, jest pewne podobieństwo między dziećmi z doświadczeniem migracji i uczniami szkół polonijnych. Choć między ich kompetencjami językowymi z pewnością nie można postawić znaku równości, to poziom umiejętności i jednych, i drugich jest wyraźnie niższy niż poziom umiejętności ich jednojęzycznych rówieśników. Obie grupy ze względu na realizowany program szkolny mają także kontakt z określoną pulą tekstów z założenia przeznaczonych dla użytkowników rodzimych, obie potrzebują więc językowego wsparcia, które w MS jest zapewnione. Po trzecie zaś, fakt, że w MS dzięki dostosowaniu tekstów do poziomu umiejętności językowych uczących się unika się przytłoczenia uczniów „zbyt wieloma nowymi, niezrozumiałymi elementami, co, zamiast pobudzać do wysiłku poznawczego, może stawać się przyczyną ich zniechęcenia i frustracji” (Lipińska, Seretny, 2022: 28). W MS kontakt z materiałem wyjściowym jest wielokrotny i zróżnicowany. Dzieje się tak za sprawą ćwiczeń przygotowanych zgodnie z wymogami glottodydaktycznymi, ćwiczenia takie poprzedzają lekturę, towarzyszą jej i są wykonywane po jej zakończeniu. Ukierunkowanie ćwiczeń zależy od potrzeb uczących się. Materiał tekstu może więc stać się podstawą zadań leksykalnych, gramatycznych czy też ortograficznych. Ćwiczenia mogą ponadto usprawniać uruchamianie odpowiednich strategii rozumienia tekstu, rozwijać sprawność pisania oraz przygotowywać uczących się do budowania wypowiedzi ustnej. Wszystkie te działania sprzyjają procesowi internalizacji zawartych w tekście struktur językowych, a także przekazanych w nim za pomocą języka treści⁵, a uczniowie, aktywnie obcując z materiałem wyjściowym, „rozciągają” swój język. Czwartą korzyścią stosowania MS jest natomiast czas. Wykorzystanie treści jako podłoża działań językowych to rozwiązanie ekonomiczne, pozwala korzystającym z MS sprawniej „doganiać” jednojęzycznych rówieśników.

⁵ Recykling leksykalny/gramatyczny jest jednym z podstawowych sposobów nauczania nowego języka.

Język polski, czyli lektury w wersji *light*

Czytanie lektur sprawia trudności dzieciom polskim, można więc założyć, że w odniesieniu do niepolskich problem ten będzie zwielokrotniony. Wyjaśnienie wszystkich nieznanymi uczniom wyrazów z pewnością wspomaga odbiór, ale jednokrotny kontakt z nowymi słowami nie jest w stanie sprawić, by stały się one częścią aktywnego słownika dzieci – dialogu z tekstem w dalszym ciągu więc nie będzie. Możliwość nawiązania dialogu z tekstem otwiera natomiast adaptacja lektury (zob. Seretny, 2014). W tym miejscu warto zaznaczyć, że adaptacje nie mają nic wspólnego z „brykami” czy też streszczeniami, inny jest bowiem cel i sposób przygotowania adaptacji, inny adresat; streszczenia powstają dla tych, którzy mogliby czytać oryginał, ale im się nie chce, adaptacje zaś opracowuje się z myślą o tych, którzy na razie ze względu na zbyt mały potencjał językowy mierzyć się z oryginałem nie mogą.

Przykładem glottodydaktycznej adaptacji jest zamieszczony poniżej początkowy fragment *Żony modnej* Ignacego Krasickiego⁶, spełniający omówione warunki. Tekst został uwspółcześniony i uproszczony. Wersji oryginalnej satyry uczniowie wysłuchają na zakończenie zajęć. Po przeczytaniu adaptacji (TEKST) i jej omówieniu (ANALIZA TEKSTU), czyli wykonaniu działań, które zawsze na lekcjach polskiego mają miejsce, a stają się łatwiejsze ze względu na większą przystępność treści dzięki uproszczeniu, tekst stanowi materiał do ćwiczeń (ĆWICZENIA JĘZYKOWE). Ćwiczenia te mogą także poprzedzać analizę, jeszcze lepiej do niej przygotowując.

Ignacy Krasicki *Żona modna*

„A ponieważ dostałeś, coś tak drogo ceniał, gratuluję, panie Piotrze, żeś się już ożenił”.

„Bóg zapłać”.

„Cóż to znaczy? Dość zimno dziękujesz, czy aby swego szczęścia jeszcze nie **pojmujesz**? Czy już ci się znudziło małżeństwo?”

„Nie całkiem, choć zazwyczaj na początku jest naprawdę wspaniałe”.

„A... czyli jesteś **rozczarowany**?”

„A jakże!”

⁶ Adaptację z zachowaniem układu oryginału można znaleźć w podręczniku *Po prostu po polsku jeszcze raz* – zob. Seretny i in., 2023: 29.

„Pamiętaj, co dostałeś! Jesteś teraz bogatszy! Więc nic nie mów, jak inni, którzy się ożenili z bogatymi kobietami. Mają tytuły, dobrze wyglądają, są bardzo uprzejmi dla żon, ale to one w domu decydują o wszystkim. Pewnie może i twoja?”

„Ma **zalety**, to prawda: jej **posag** to aż cztery wsie. Jest też piękna, grzeczna, mądra”.

„Tym lepiej”.

„Tym gorzej. Wszystko to nie wyszło mi na dobre i na pewno mnie zgubi. Piękność, talent – to wielkie zalety, ale... Cóż z tego, widzisz, moja żona była wychowana w mieście”.

„Alboż to miasto psuje?”

„A któż **wątpić** może, że najlepsza żona ze wsi. A z miasta? Broń Boże!...”

Słowniczek

<i>pojmwować</i>	teraz częściej: rozumieć
<i>rozczarowany</i>	gdy bardzo na coś czekamy, a to, co dostaniemy/zobaczymy, nie jest takie, jak byśmy chcieli, to czujemy rozczarowanie
<i>zaleta</i>	dobra strona, plus
<i>posag</i>	majątek (pieniądze, biżuteria, domy), które żona dostaje z domu, kiedy wychodzi za mąż
<i>wątpić</i>	nie być pewnym, czy coś jest prawdziwe

W adaptowanym tekście znalazło się 5 wyrazów trudnych⁷ na 153 wyrazy tekstowe, czyli wyrazy trudne to mniej niż 4% tekstu.

Zaadaptowany fragment *Żony modnej* od strony słownikowo-gramatycznej umożliwia, moim zdaniem, efektywne „słowotwórcze rozciąganie języka”, zawiera bowiem i przymiotniki, i pochodzące od nich rzeczowniki. Można więc, na przykład, poprosić uczniów o podjęcie próby uzupełnienia na podstawie tekstu takiej tabelki:

Jaki?	Co?
piękny	
szczęśliwy	
	grzeczność
mądry	
	bogactwo
uprzejmy	

⁷ Wyrazy trudne to wyrazy pozostające poza zbiorem 2000 najczęściej używanych słów.

– następnie zaś o wstawienie odpowiednich wyrazów z tabelki do tekstu:

Piotr bardzo chciał się ożenić. W końcu to się stało, wziął ślub. Z rozmowy z przyjacielem wynika jednak, że nie jest zbyt **sz**_____. Jest teraz **b**_____, to prawda, gdyż jego żona miała duży **p**_____ – aż cztery wsie. Żona ma też dużo zalet. Jest **p**_____ i **m**_____. Zdaniem Piotra, takie cechy jak **u**_____, **g**_____, **m**_____ to nie wszystko. Bardzo ważne są przyzwyczajenia, czyli to, co uważamy za zwyczajne, normalne. Jego żona jest z miasta, a on mieszkał do tej pory na wsi. I to ich różni.

Uczniowie mogą też rozwiązać ćwiczenie słowotwórcze, na przykład takie:

„Moja żona jest mądra”. Piotr mówi, że jego żonę cechuje _____.

„Masz szczęście”, mówi przyjaciel Piotra. „Może, ale nie jestem _____”.

Piotr jest teraz bogaty, bo jego żona wniosła duży posag, ale, jak sam mówi, _____ to nie wszystko.

Możliwości pracy z tekstem jest wiele⁸, a tak przygotowane ćwiczenia leksykalno-gramatyczne nie tylko „rozciągają język”, pozwalają też na powtórne obcowanie i z materiałem językowym, i z treścią utworu. MS spełnia więc swoją funkcję.

Geografia w wersji *light*

Geografia należy do grupy przedmiotów przyrodniczych ścisłych, a jej regularna nauka zaczyna się w klasie piątej szkoły podstawowej. Geograficzne teksty podręcznikowe cechuje duża zwięzłość (niewielka redundancja), nasycenie treścią, a co za tym idzie – terminologią i słownictwem tematycznym. Widać to wyraźnie w pierwszej lekcji podręcznika *Planeta Nowa* Nowej Ery:

Co to jest **krajobraz**?

Polska **odznacza** się ogromnym **bogactwem krajobrazów**. Wiele z nich zostało **zmienionych** w wyniku **działalności** człowieka. Charakterystyczne cechy

⁸ Propozycje ćwiczeń słownikowych do tekstów można znaleźć w: Seretny, Lipińska (2005); Seretny (2015).

krajobrazów można zaobserwować między innymi podczas podróży przez nasz kraj.

Podstawowe składniki krajobrazu

Gdy mówimy o krajobrazie danego obszaru, mamy na myśli jego wygląd. Do elementów krajobrazu należą:

- ukształtowanie powierzchni (np. równiny, góry),
- skały budujące podłoże (np. granit, piasek),
- wody powierzchniowe (np. jeziora, rzeki),
- szata roślinna (np. lasy, łąki) oraz świat zwierząt,
- wytwory działalności człowieka (np. budynki, drogi).

Krajobraz kulturowy, w przeciwieństwie do krajobrazu naturalnego, został przekształcony przez człowieka. Wyróżnia się następujące krajobrazy kulturowe:

- krajobraz rolniczy, w którym występują wsie i pola uprawne,
- krajobraz przemysłowy, w którym przeważają fabryki,
- krajobraz miejski odznaczający się gęstą zabudową i rozbudowaną siecią ulic.

W Polsce krajobraz naturalny występuje na niewielkich obszarach, m.in. w najwyższych partiach Tatr.

(Szljajfer i in., 2018: 34)

W przytoczonym tekście podręcznika z geografii na 139 wyrazów tekstowych występują 24 wyrazy trudne, niepowtarzające się; stanowią one 17% tekstu.

Gramatycznie tekst nie jest bardzo skomplikowany, choć pojawiają się w nim, rzadziej używane na co dzień, konstrukcje bezosobowe, a także zdania w stronie biernej. Leksykalnie jednak dla dzieci z doświadczeniem migracji, zwłaszcza dla tych, które właśnie w piątej klasie trafiają do polskiej szkoły, może stanowić językowy Mount Everest, nawet jeśli na dodatkowych lekcjach miały szansę poznać podstawy polszczyzny (około 2000 najczęściej używanych wyrazów). Nie ulega więc wątpliwości, że tekst trzeba poddać adaptacji.

Upraszczenie tekstów napisanych w JSE nie jest rzeczą łatwą ze względu na konieczność zachowania ścisłości informacyjnej na tym samym lub podobnym poziomie – nie wszystko da się powiedzieć prostym językiem. Pomocne w adaptowaniu tego typu tekstów jest działanie o charakterze hybrydowym, które polega na częściowym uproszczeniu warstwy leksykalnej tekstu, ale pozostawieniu jego rozbudowanej struktury gramatycznej.

Adaptację podręcznikowego tekstu rozpoczynamy od wyboru wyrazów, które – ze względu na niesione treści – muszą pozostać, a są spoza grupy 2000 najczęściej używanych, oraz wyboru sposobu ich definiowania. Oto rezultat pierwszych czynności podjętych w odniesieniu do zacytowanego fragmentu podręcznika do geografii:

- *krajobraz* definicja werbalna: ‘to, jak dany teren wygląda’
- *powierzchnia* definicja ostensywna
- *skała* definicja ikoniczna lub ostensywna
- *rośliny* definicja ostensywna
- *ukształtowanie* definicja ostensywna, nawiązanie do *kształtu*
- *działanie* definicja werbalna: ‘aktywność, która ma jakiś cel, bo *działać* to robić coś, tworzyć coś w konkretnym celu’
- *zboże* definicja ikoniczna⁹

Wyjaśnienie wybranych słów przed lekturą przyczyni się do jej sprawniejszego odbioru, sam tekst można zaś uprościć w następujący sposób:

Co to jest **krajobraz**?

Polska jest krajem, w którym możemy zobaczyć bardzo różne **krajobrazy**. Wiele z nich wygląda teraz inaczej, bo zmieniły je **działania** człowieka. Charakterystyczne cechy **krajobrazów** możemy zaobserwować między innymi podczas podróży przez nasz kraj.

Podstawowe składniki **krajobrazu**

Gdy mówimy o **krajobrazie** danego terenu, obszaru, mamy na myśli jego wygląd. Do elementów **krajobrazu** należą:

- forma **powierzchni** (np. równiny, czyli tereny płaskie, góry),
- **skały** (np. piasek),
- wody na **powierzchni** (np. jeziora, rzeki),
- **rośliny** (np. lasy, łąki) oraz świat zwierząt,
- to, co zbudował człowiek (np. budynki, drogi).

Krajobraz kulturowy, nie tak jak naturalny, jest wynikiem działania człowieka. Mamy następujące **krajobrazy** kulturowe:

- **krajobraz** rolniczy, czyli wsie i pola, na których rosną ziemniaki, **zboża**,
- **krajobraz** przemysłowy, w którym mamy przede wszystkim fabryki, huty,

⁹ Wyrazu *zboże* nie ma w tekście, ale będzie potrzebny do wprowadzenia przymiotnika *uprawny*.

- **krajobraz** miejski, czyli charakterystyczny dla miasta, gdzie jest dużo budynków i gęsta sieć ulic.

W Polsce **krajobraz** naturalny możemy zobaczyć na niewielkich obszarach, m.in. w Tatrach.

W zaadaptowanym tekście na 154 wyrazy tekstowe znalazło się 7 wyrazów trudnych, stanowią one mniej niż 4% tekstu.

Przytoczona wersja podręcznikowego tekstu, choć nie oddaje w pełni wszystkich treści oryginału, jest dla uczniów, który poznali jedynie podstawy polszczyzny, dostępna leksykalnie. Umożliwia im więc podjęcie działań językowych. Do treści tak sformułowanego tekstu możemy następnie zadawać pytania o rozstrzygnięcie czy też prowadzące do zrekonstruowania treści. Pytania mogą być otwarte (a) lub zawierać jednostki leksykalne pożądane w odpowiedziach (b), na przykład:

- a) Jakie są elementy krajobrazu?
Co to jest krajobraz naturalny?
- b) Co jest charakterystyczne dla krajobrazu miejskiego? (*odznaczać się, sieć ulic*)
Czym jest krajobraz kulturowy? (*wynik działania*)

Nie można poprzestać na samej semantyzacji nowych wyrazów, to bodaj najczęstszy, zdaniem Joanny Targońskiej (2017), błąd popełniany przez uczących. Należy potem nowe wyrazy wykorzystywać w rozmaitych ćwiczeniach, które mogą być ukierunkowane zarówno na sam język, jak i na treść tekstu. Zadania dla uczniów trzeba też konstruować tak, by możliwe było stopniowe wycofywanie wsparcia. Jest to konieczne, gdyż lektura wyłącznie wersji ułatwionych nigdy nie dałaby szans dzieciom z doświadczeniem migracji na „językowe dogonienie” jednojęzycznych rówieśników, uczący się polszczyzny zawsze byłiby co najmniej krok, jeśli nie dwa za dziećmi, dla których język polski jest językiem pierwszym (Seretny, 2022: 115). Oto przykładowe ćwiczenia do przytoczonego fragmentu podręcznika:

Dopasuj do siebie pary sformułowań, które mają to samo znaczenie.

A	B
pola, na których rosną ziemniaki, zboża i inne rośliny do jedzenia dla ludzi i zwierząt	Polska oznacza się bogactwem krajobrazów.

A	B
W Polsce możemy zobaczyć wiele różnych krajobrazów.	w którym przeważają fabryki
w którym mamy przede wszystkim fabryki, huty	wody powierzchniowe
wody na powierzchni	ukształtowanie powierzchni
forma powierzchni	poła uprawne

Zastąp podkreślone fragmenty poniższego tekstu wyrażeniami z kolumny B.

Polska jest krajem, w którym możemy zobaczyć bardzo różne krajobrazy. /

.....
 Wiele z nich wygląda teraz inaczej, bo zmieniły je działania człowieka. Charakterystyczne cechy krajobrazów możemy zaobserwować między innymi podczas podróży przez nasz kraj.

Gdy mówimy o krajobrazie danego terenu, obszaru, mamy na myśli jego wygląd. Do elementów krajobrazu należą:

- forma powierzchni / (np. równiny, czyli tereny płaskie, góry),
- skały (np. piasek),
- wody na powierzchni / (np. jeziora, rzeki),
- rośliny (np. lasy, łąki) oraz świat zwierząt,
- to, co zbudował człowiek (np. budynki, drogi).

Krajobraz kulturowy, nie tak jak naturalny, jest wynikiem działania człowieka. Mamy następujące krajobrazy kulturowe:

- krajobraz rolniczy, czyli wsie i pola, na których rosną ziemniaki, zboża, /

- krajobraz przemysłowy, w którym mamy przede wszystkim fabryki, huty, /

- krajobraz miejski, czyli charakterystyczny dla miasta, gdzie jest dużo budynków i gęsta sieć ulic.

Zakończenie

Nauka w szkole polega na myśleniu i rozwiązywaniu problemów, a w edukacyjnej realizacji tych działań kluczową rolę bez wątpienia odgrywa język szkolnej edukacji. W szkole na lekcjach uczniowie używają go, aby coraz lepiej poznawać i rozumieć zarówno rzeczywistość ich otaczającą, jak i tę niedostępną bezpośrednio poznaniu. **Uczą się więc zarówno języka, jak i przez język oraz dzięki niemu** (Halliday, 1993 – podaję za: Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014: 2). Celem niniejszego artykułu było pokazanie, że MS umożliwiała sprawne i efektywne nauczanie dzieci z doświadczeniem migracji polszczyzny edukacyjnej. Jej opanowanie otwiera zaś przez nimi drogę do sukcesu szkolnego, same umiejętności komunikacyjne bowiem, aczkolwiek ważne, do tego nie wystarczą. Warto więc popularyzować MS wśród nauczycieli. Nie wszyscy bowiem zdają sobie sprawę z tego, że wprowadzając uczniów w świat danego przedmiotu, zapoznają ich w istocie rzeczy z dyskursem dziedzinowym w całej jego złożoności, co czyniąc, stają także nauczycielami języka.

Bibliografia

- Beacco J.C. i in., 2010, *Language and School Subjects. Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula*, Language Policy Division, Council of Europe.
- Cummins J., 1981, *Age of Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment*, „Applied Linguistics”, vol. 2, s. 132–149, <https://doi.org/10.1093/applin/II.2.132>.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Buffalo, NY.
- Gaze M., 2022, *Polszczyzna uczniów arabskiego pochodzenia – studium porównawcze*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, T. 28, s. 175–187, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.12>.
- Gottlieb M., Ernst-Slavit G., 2014, *Academic Language in Diverse Classrooms: Definitions and Contexts*, Corwin Press Publisher, Thousand Oaks, California.
- Grucza S., 2008, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Wydawnictwo Euro-Edukacja, Warszawa.
- Hu M., Nation I.S.P., 2000, *Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension*, „Reading in a Foreign Language”, vol. 13 (1), s. 403–430.

- Jaworski M., 1989, *Koncepcja i wyniki badań*, w: Tenże, *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*, Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa, s. 4–22.
- Jędryka B.K., 2022, *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, w: *Z problematyki kształcenia językowego*, T. 9, red. E. Awramiuk, K. Szamryk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 159–185.
- Krakowiak K. i in., oprac., 2016, *Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów oraz minimalne standardy dostępności treści podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu)*, pobrano z: <https://bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/ponizej/41-2017/za%C5%82.%202-WSKAZ%C3%93WKI%20i%20STANDARDY-KUL.pdf> [październik 2022].
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012, pobrano z: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/53992/lipinska_seretny_miedzy_jezykiem_ojczystym_a_obcym_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y [7.07.2023].
- Lipińska E., Seretny A., 2022, *Nauczanie języka przez literaturę, a literatury przez język – o metodzie skorelowanej w pracy z uczniami polonijnymi*, „*Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego*”, nr 8, s. 19–36, <http://dx.doi.org/10.34768/fp2022a1>.
- Martyniuk W., 2015, *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „*LingVaria*”, T. 10, nr 20, s. 69–79, <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.06>.
- Pamuła-Behrens M., 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 2(22), s. 171–186, pobrano z: <https://www.journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/9714> [7.07.2023].
- Seretny A., 2014, *Czytanie ekstensywne. Tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 3, s. 7–18.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Seretny A., 2021, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, w: *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków, s. 113–140.
- Seretny A., 2022, *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka*, „*Neofilolog*”, nr 58/1, s. 98–118, <https://doi.org/10.14746/n.2022.58.1.7>.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.


- Seretny A. i in., 2023, *Po prostu po polsku jeszcze raz*, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Warszawa–Chicago.
- Snow C.E., Uccelli P., 2009, *The Challenge of Academic Language*, w: *The Cambridge Handbook of Literacy*, eds. D.R. Olson, N. Torrance, Cambridge University Press, Cambridge, s. 112–133.
- Szlajfer F. i in., 2018, *Planeta Nowa 5. Podręcznik do geografii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa.
- Szuman S., 1985, *Język i mowa*, w: Tenże, *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarża, [Dzieła wybrane, T. 1], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 174–182.
- Targońska J., 2017, *Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 4–13.
- Zgółkowa H., 1992, *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, red. W. Miodunka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, s. 37–119.
- Zwiers J., 2008, *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Anna Seretny – doktor habilitowana, profesor w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka monografii, podręczników oraz licznych artykułów z zakresu nauczania/uczenia się języka polskiego jako nierodzimego. W swojej pracy badawczej zajmuje się kompetencją leksykalną uczących się polszczyzny jako języka obcego/dru-giego, a także dydaktyką języka odziedziczonego. Interesuje się również wymiarem leksykalnym polszczyzny jako języka szkolnej edukacji.

Anna Seretny – PhD DLitt, associate professor at the Institute of the Glottodidactics of Polish at the Jagiellonian University. Author of monographs, textbooks, and numerous articles in the field of teaching/learning Polish as a non-native language. In her research, she is concerned with the lexical competence of learners of Polish as a foreign/second language as well as with the didactics of inherited language. She is also interested in the lexical dimension of Polish as vehicle of school education and academic competence.



ANNA MIKULSKA

 <https://orcid.org/0000-0002-6940-7648>

Uniwersytet Jagielloński

Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego Kilka słów o odmianie edukacyjnej polszczyzny w szkole

Teaching Polish as a Foreign/Second Language A Few Words on the School-Taught Variety of Polish

Abstract: The article discusses the issue of teaching Polish to students with migration experience. It also presents the cultural component, often being a determining factor for the dynamic of acquiring the Polish language and successive adaptation in Polish schools. The first part of the article is a brief overview of the language proficiency dichotomy theory by Jim Cummins, the general characteristics of the school-taught variety of language, as well as the potential difficulties/challenges that students may encounter during everyday school lessons. The second part of the text provides examples of good practices – activities that may support the acquisition of the language of school education among students, both in terms of reading comprehension, writing papers, and universal practical solutions that can be used in all lessons.

Keywords: teaching students with migrant experience in Poland, teaching Polish as a foreign and second language, Polish as a language of schooling

Abstrakt: Artykuł przedstawia zagadnienie nauczania polszczyzny uczniów z doświadczeniem migracji. Ważnym aspektem ujętym w tekście jest również komponent kulturowy, który często stanowi czynnik determinujący dynamikę uczenia się przez uczniów polszczyzny oraz ich sukcesywną adaptację w polskiej szkole. W artykule krótko przedstawiono opracowaną przez Cumminsa genezę dychotomii kompetencji językowej, ogólną charakterystykę języka w odmianie edukacyjnej, a także potencjalne trudności, jakie uczniowie mogą napotkać podczas lekcji. Przytoczono ponadto przykłady dobrych praktyk – działań wspomagających uczenia się przez uczniów języka szkolnej edukacji (w zakresie czytania ze zrozumieniem treści, redagowania wypracowań) i nabywania umiejętności szukania praktycznych rozwiązań o charakterze uniwersalnym, które mogą być stosowane na wszystkich lekcjach.

Słowa kluczowe: edukacja uczniów z doświadczeniem migracji, nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego, język edukacji szkolnej

Wstęp

Zmieniająca się w ostatnich latach sytuacja geopolityczna sprawia, że Polska coraz częściej staje się miejscem docelowym dla rodzin migrujących. W polskich placówkach edukacyjnych stale przybywa więc uczniów, dla których polszczyzna nie jest językiem ojczystym. Wśród nich są młodzi obywatele pochodzący z krajów bliskich, jak Ukraina, a także odległych językowo oraz kulturowo, jak Chiny czy Wietnam.

Miarą osiągnięcia sukcesu edukacyjnego przez uczniów z doświadczeniem migracji jest posługiwanie się językiem szkolnej edukacji. Umożliwia im on nie tylko uczestnictwo w zajęciach razem z polskimi rówieśnikami, lecz także sukcesywne nabywanie wiedzy i wyrażanie jej *explicite*, zarówno w testach pisemnych, jak i w wypowiedziach ustnych. Różnice między językiem szkolnej edukacji, którym dzieci muszą się posługiwać w trakcie lekcji, rozwiązując zadania, pisząc wypracowania czy realizując projekty, a językiem codziennej komunikacji, którego używają na przerwach w rozmowach z rówieśnikami, są znaczące.

Zagadnienie polszczyzny jako języka edukacyjnego jest stosunkowo nowe w glottodydaktyce polonistycznej. Problematyka „szkolnych potrzeb językowych” dzieci z doświadczeniem migracji zaczyna być dopiero podejmowana (zob. Martyniuk, 2015; Miodunka, 2016; Szybura, 2016; Gębał, 2018, 2019; Miodunka i in., 2018; Pamuła-Behrens, 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018; Seretny, 2018, 2021; Lipińska, Seretny, 2019, 2020). W obliczu wyzwania, przed którym stanęła polska szkoła w związku z masowym napływem dzieci ukraińskich uciekających przed wojną, temat ten staje się dzisiaj ważniejszy niż kiedykolwiek, a wprowadzenie pilnych działań jest wręcz nieuniknione.

Zmiana statusu polszczyzny w szkole

Umiejętność posługiwania się językiem przedmiotowym (w zakresie sprawności receptywnych i produktywnych) jest kluczowa w procesie edukacji. Dla młodego migranta przybywającego do Polski i rozpoczynającego naukę w szkole polszczyzna jest początkowo językiem obcym. W wyniku całkowitego zanurzenia w języku w trakcie całego dnia w szkole i obcowania z polszczyzną w różnych sytuacjach następuje jednak zmiana jej statusu – z języka obcego na drugi. Wpływa na to nie tylko intensywny kontakt z nowym językiem, jego kontekst nauczania (odbywa się ono

w formie naturalnej i lekcyjnej), lecz także fakt, że uczeń ma okazję poznać zarówno potoczną, jak i standardową odmianę kodu¹.

Podział kompetencji językowej na dwa obszary, tj. **podstawowe umiejętności komunikacyjne** (ang. BICS – Basic Interpersonal Communication Skills) oraz **edukacyjną biegłość/sprawność językową** (ang. CALP – Cognitive Academic Language Proficiency)², został wprowadzony pod koniec lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku przez kanadyjskiego lingwistę Jima Cumminsa, który kontynuował swoje badania przez następne kilkadziesiąt lat. Badacz postawił tezę, że podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS), które w języku ojczystym rozwijają się samoistnie, ułatwiają rozmówcy codzienną interakcję z otoczeniem. Dzięki CALP z kolei, językowi w odmianie dyskursu edukacyjnego, uczeń jest w stanie zrozumieć, analizować oraz wyrażać treści przedmiotowe/specjalistyczne. Miejscem kształtowania się tej drugiej odmiany języka jest właśnie szkoła i to ona odpowiada za przebieg nauczania, a także ma uczniom pomagać w przewyżnianiu potencjalnych trudności, które ci mogą napotkać, wynikające na przykład z różnic kulturowych.

W opinii Cumminsa dzieci z doświadczeniem migracyjnym mogą osiągnąć sukcesy w nauce tylko wtedy, gdy będą miały **odpowiednią kompetencję właśnie w języku szkolnej edukacji** – odpowiednią, tj. porównywalną z kompetencją ich jednojęzycznych rówieśników (Zwiers, 2008). Badania pokazują, że swobodę komunikacji można osiągnąć po 2–3 latach nauki języka. Do opanowania języka na tyle, by możliwe było swobodne uczestnictwo w prowadzonych w nim szkolnych zajęciach, potrzeba jednak dwa razy więcej czasu, tj. 5–7 lat nauki (Cummins, 2008: 71).

Specyfika języka szkolnej edukacji

Samo pojęcie „język szkolnej edukacji” jest złożone. Definiuje się je rozmaicie: jako odmianę języka, którą uczniowie posługują się w szkole, aby zdobyć nową wiedzę i umiejętności (Pamuła-Behrens, 2018: 178); narzędzie zdobywania i wykorzystywania wiedzy potrzebnej do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego (A.L. Bailey, M. Heritage,

¹ Szerzej na temat charakterystyki nauczania języka polskiego jako obcego zob. Gębał, 2019; Lipińska, Seretny, 2020.

² Inne tłumaczenie tego terminu proponuje Małgorzata Pamuła-Behrens, nazywając BICS podstawowym systemem komunikacji interpersonalnej, a CALP – zaawansowanym poznawczo językiem dyskursu edukacyjnego (Pamuła-Behrens, 2018). Anna Seretny tłumaczy BICS jako podstawowe umiejętności komunikacyjne, a CALP jako kognitywną akademicką biegłość językową lub edukacyjną biegłość/sprawność językową (Seretny, 2018).

Formative assessment for literacy grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum – podają za: Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014: 4; zob. też Schleppegrell, 2004: 2); czy w końcu narzędzie komunikacji umożliwiające użytkownikom transfer wiedzy oraz jej werbalizację (Seretny, 2018: 143). Język szkolnej edukacji jest więc równocześnie, co podkreśla Mary J. Schleppegrell (2004: 2), a) przedmiotem nauczania, gdyż trzeba opanować właściwe językowi środki i umiejętnie nimi operować, b) narzędziem przekazywania wiedzy przedmiotowej oraz c) narzędziem samorealizacji umożliwiającym uczniom społeczny rozwój. Znajomość języka szkolnej edukacji umożliwia:

- wyjaśnianie pojęć abstrakcyjnych, których znaczenie trudno wytłumaczyć za pomocą ilustracji lub gestykulacji, między innymi „demokracja”, „fotosynteza”, „religia”;
- opisywanie złożonych pojęć i procesów myślowych w ramach różnych przedmiotów (w języku przedmiotowym określone struktury leksykalne są właściwe poszczególnym dziedzinom nauki; dla biologii będzie to więc na przykład „układ kostny” lub „układ anatomiczny”, dla matematyki – „całka”, „rozdzielność mnożenia względem dodawania”, a dla przedmiotów humanistycznych na przykład „analiza wiersza” lub „analiza przyczyn i skutków II wojny światowej”);
- werbalizację złożonych procesów myślowych, w tym formułowanie hipotez, porównywanie, syntezę, analizę (Zwiers, 2008: 23–27).

W zasadzie język przedmiotowy w ramach każdego przedmiotu ma swoją specyfikę, tj. właściwe tylko jemu słownictwo (tematyczne i/lub specjalistyczne), a także struktury gramatyczne (Schleppegrell, 2004; Zwiers, 2008; Seretny, 2018). Mowa tu choćby o języku matematycznym, jak i pozostałych odmianach języka używanych na innych przedmiotach ścisłych czy humanistycznych. Opanowanie języka używanego na lekcjach przedmiotów ścisłych pozwala bowiem uczniom na inne działania niż przyswojenie języka szkolnej edukacji właściwego przedmiotom humanistycznym³. Należy również podkreślić, że dzięki przyswojeniu rozmaitych odmian języka uczniowie nie tylko zyskują dostęp do treści nauczania, lecz także poznają strategie uczenia się, dzięki którym w coraz większym stopniu mogą samodzielnie zgłębiać wiedzę.

Dotąd w polskim systemie edukacji niewiele mówiło się o polszczyźnie w odmianie edukacyjnej w szkołach podstawowych i średnich. Wszystkie wymagania zawarte są w podstawie programowej z poszczególnych przedmiotów. W podstawie kryteria oceny rodzimych użytkowników języka i ich kolegów z niewystarczającą znajomością polszczyzny nie są niestety w żaden sposób sprecyzowane.

³ Jeff Zwiers wydziela przy tym, jak już wspomniano, obszar wspólny wszystkim przedmiotom. Określa go mianem języka szkolnej edukacji w odmianie ogólnej. Twierdzi, że język taki umożliwia uczniom zdobywanie wiedzy ogólnej, a także logiczne myślenie, czytanie i pisanie. Szerzej na ten temat zob. Zwiers, 2008: 77–80, 85–86.

W zakresie przedmiotów humanistycznych i nauk społecznych wśród wymaganych umiejętności językowych uczniów wymienia się między innymi:

- zadawanie pytań i udzielanie na nie odpowiedzi;
- opisywanie bohaterów i fabuły dzieła;
- podawanie czasu i miejsca akcji;
- wyszukiwanie najważniejszych informacji oraz słów-kluczy w tekście;
- interpretowanie danych na podstawie wysłuchanego lub przeczytanego tekstu;
- prezentowanie swoich opinii i spostrzeżeń.

Z kolei w zakresie przedmiotów ścisłych do umiejętności językowych, które uczniowie muszą zdobyć, zalicza się:

- definiowanie problemu, zagadnienia, zjawiska;
- przeprowadzanie i opisywanie przebiegu doświadczenia;
- porównywanie wniosków z obserwacji oraz doświadczeń o różnej specyfice;
- umiejętność dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych i mówienia o nich.

Na lekcjach wszystkich przedmiotów należy kształtować u ucznia każdą ze sprawności produktywnych i receptywnych. Przykłady wybranych sprawności, które powinny osiągnąć uczniowie na etapie nauki w szkole podstawowej, przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Umiejętności w zakresie używania języka przedmiotowego
z podziałem na sprawności – przykłady

Sprawności językowe	Umiejętności szczegółowe
Słuchanie	wykonywanie zadania według instrukcji; rozumienie słownych poleceń; odpowiadanie na pytania; robienie notatek po wysłuchaniu wypowiedzi
Mówienie	używanie odpowiedniego słownictwa w kontekście; dzielenie się informacjami w grupie rówieśników
Czytanie	czytanie z podziałem na role; odpowiadanie na pytania; robienie notatek; umiejętność łączenia informacji oraz myślenia przyczynowo-skutkowego
Pisanie	redagowanie zdań o różnej długości z zachowaniem zasad form i kompozycji; redakcja tekstów dostosowanych do celu, sytuacji, a także typu odbiorcy

Opracowanie własne na podstawie: Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014.

W dalszej części artykułu bardziej szczegółowo zostaną omówione sprawności czytania i pisanie, gdyż to ich opanowanie jest kluczowe dla nauki w szkole.

Przykłady wyzwań edukacyjnych na drodze nabywania kompetencji w zakresie języka przedmiotowego

Różnorodność treści zawartych w podręcznikach wymaga od uczących się nie tylko umiejętności rozumienia znaczenia słów, lecz także znajomości odpowiednich strategii czytania, pisania oraz interpretacji tekstów (Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014: 104). Nie jest to zadanie łatwe ze względu na kilka czynników.

Dużą trudność sprawiają uczniom treści zawarte w podręcznikach szkolnych. Napisane skomplikowanym językiem, zawierają często zbyt dużą ilość informacji do przyswojenia. Ponadto do tekstów dołączane są liczne mapy, wykresy, diagramy, zdjęcia, w których zawarte są kluczowe informacje. Te dodatkowe materiały często powodują jeszcze większą dezorientację uczniów. Język nauk ścisłych, operujący uniwersalnymi symbolami, znakami i wzorami, nie piętury przed uczniami z doświadczeniem migracji takich trudności jak język przedmiotów humanistycznych.

Wyzwaniem, z którym uczniowie z doświadczeniem migracji mogą się zmierzyć na zajęciach z historii, wiedzy o społeczeństwie i geografii, może być zrozumienie zagadnień i treści wymagających wiedzy ogólnej oraz znajomości tła kulturowego. Pojęcia takie jak „sprawiedliwość”, „prawa człowieka”, „samorządność” czy „demokracja” dla uczniów pochodzących z krajów o innym ustroju politycznym mogą być abstrakcyjne, a dodatkowo, ze względu na niewystarczającą znajomość tła językowo-kulturowego, niezrozumiałe. Bariere dla takich uczniów stanowią również nierzadko odmienne przyzwyczajenia edukacyjne, gdy wartości i postawy wpajane w szkole oraz zapisane w wymaganiach edukacyjnych są różne od tych, do których uczący się byli przyzwyczajeni w swoim kraju i rodzimej kulturze. Przykładowo uczniom z azjatyckiego kręgu kulturowego może brakować umiejętności wyrażania własnego zdania i udzielania odpowiedzi na polecenia typu: „Jak myślisz, dlaczego ...”, „Wyjaśnij, jak rozumiesz pojęcie ...”, „Jak uważasz, Wyraż swoją opinię w kilku zdaniach”.

Często różnice kulturowe pojawiają się na poziomie organizacji lekcji. Ujawniają się w odmiennym sposobie prowadzenia zajęć przez nauczyciela, a także w jego innej roli w procesie nauczania. Uczniowie pochodzący z kręgu kulturowego, w którym nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, lecz także modeluje sposób postrzegania

świata⁴, nie są przyzwyczajeni do zadawania pytań czy pracy zespołowej. W efekcie praca metodą projektową czy przy włączaniu elementów aktywizujących może na początku stanowić dla tych uczniów trudność i wyzwanie. Wreszcie, treści nauczane na takich przedmiotach, jak historia, wiedza o społeczeństwie czy geografia, koncentrują się głównie na perspektywie kraju, w którym odbywają się lekcje. Wiedza ta może okazać się zbyt abstrakcyjna dla tych uczących się, którzy pochodzą z innego kontynentu; przykładem lekcja historii, podczas której omawia się okres panowania dynastii Jagiellonów, a w klasie uczą się Hindusi⁵.

Ważną częścią języka szkolnej edukacji są również polecenia (tak zwany język instrukcji) zawarte w podręcznikach szkolnych, ale też w ustnych komunikatach, które nauczyciel wypowiada podczas lekcji. Część poleceń ma charakter uniwersalny (na przykład polecenia typu: „zapisz”, „przeczytaj”, „porównaj”, „wskaż”); istnieją także polecenia typowe dla grupy przedmiotów ścisłych (polecenia typu: „oblicz”, „zmiierz”, „udowodnij, że ...” itp.) oraz specjalistyczne i charakterystyczne dla każdego z przedmiotów (między innymi dla matematyki: „udowodnij twierdzenie”; chemii: „zmiierz objętość roztworu nasyconego”, „wskaż na tablicy Mendelejewa”; dla fizyki: „przeczytaj prawo Newtona”, „oblicz tarcie kinetyczne”). Często zbyt rozbudowane i sformułowane z użyciem trudnych słów stanowią problem dla polskich, rodzimych użytkowników języka, a co dopiero dla uczniów, dla których polszczyzna nie jest językiem ojczystym.

Działania ukierunkowane na rozwijanie sprawności językowych

Przykłady dobrych praktyk w nauczaniu języka przedmiotowego

Nauczanie czytania ze zrozumieniem treści przedmiotowych. Jak już podkreślono, wyzwaniem dla uczniów z doświadczeniem migracji są treści zawarte w podręcznikach szkolnych. Danuta Krzyżyk i Helena Synowiec (2007) jednoznacznie stwierdzają, że autorzy pomocy szkolnych mają skłonność do nadmiernej kondensacji przekazu, jego metaforyzacji, a także tworzenia go ze zdań wielokrotnie złożonych, co czyni treść jeszcze trudniejszą i bardziej skomplikowaną w odbiorze⁶. Dochodzenie do

⁴ Taki sposób nauczania jest przyjęty w Chinach.

⁵ Szerzej na temat potencjalnych trudności uczących się zob. Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014: 105.

⁶ Badaczki zauważyły też, że w tekstach szkolnych (ciągłych, źródłowych), poleceniach, pytańach do ćwiczeń, przypisach, a nawet podpisach pod rysunkami i schematami znajdują się różnego rodzaju usterki językowe. Są to błędy gramatyczne, składniowe, fleksyjne oraz słowotwórcze (Krzyżyk, Synowiec, 2007).

znaczenia takiego przekazu wymaga stosowania odpowiednich strategii czytania, umożliwiających nie tylko odkodowywanie znaczeń tworzących ów przekaz słów, lecz także interpretację wypowiedzi, wnioskowanie, analizę, syntezę (Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014: 104).

Lektura tekstów podręcznikowych stanowi dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym wyzwanie podwójne⁷. Ograniczeniem dla nich jest i brak znajomości języka, i brak wprawy w czytaniu po polsku, a czasem też, o czym już wspomniano, wiedzy, do której mogą się odwołać. By lektura była mniej uciążliwa, konieczne są pewne „działania wprowadzające”, które nie tylko wspomagają proces rozumienia, lecz także skutecznie kształtują strategie pracy z tekstem. Warto zastosować takie oto działania:

- zwrócić uczniom uwagę na budowę tekstu (na tytuł, podtytuł, podpisy pod zdjęciami, rodzaje czcionek);
- zasugerować uczniom, aby przeczytali pierwsze zdania każdego akapitu (taki zabieg często daje ogólne pojęcie o tym, jakie informacje znajdują się w poszczególnych fragmentach tekstu);
- poprosić uczniów o wypisanie słów-kluczy przy każdym z akapitów oraz o utworzenie tytułów poszczególnych akapitów tekstu (jeśli nie zostały podane w oryginalnej wersji tekstu);
- pozwolić uczniom pracować w dwu-, trzyosobowych zespołach, by mogli wspólnie wykonywać zadania (Gibbons, 2015: 153–154).

Techniką pomocną w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji jest upraszczanie tekstów podręcznikowych, czyli dostosowywanie stopnia trudności do możliwości językowych uczniów. Używanie prostszych zdań, wyróżnienie słów-kluczy, form gramatycznych i zadawanie pytań pomocniczych pomoże uczniom zrozumieć dane zagadnienie, a także zwiększy ich szanse na wzięcie aktywnego udziału w zajęciach (zob. rys. 1).

⁷ Niekiedy nawet potrójne, gdyż po lekturze na lekcji często trzeba wykonać rozmaite zadania, w tym umieć odpowiedzieć na stawiane przez nauczyciela pytania, co bez czynnej znajomości odpowiednich środków językowych nie jest możliwe.

A.

W średniowieczu zainteresowania uczonych i artystów dotyczyły głównie Boga oraz spraw wiary. Pod koniec XIV wieku we Włoszech zaczęło się to zmieniać. Twórcy coraz częściej poruszali tematy związane z życiem ziemskim **człowieka**. Taką ideę nazwano **humanizmem**, a jej zwolenników – **humanistami** (od łacińskiego słowa *humanus*, czyli „ludzki”). Ich hasłem było starożytne motto: *Człowiekiem jestem i nic, co ludzkie, nie jest mi obce*. Oznacza ono, że akceptowali człowieka z jego wadami i zaletami.

W XIV i XV wieku włoscy twórcy zaczęli się bardziej interesować otaczającym ich dziedzictwem starożytnych Rzymian i Greków. Chętnie czerpano z ich dorobku – uczeni studiowali dzieła wybitnych filozofów, artyści wzorowali się na dziełach **antycznych** rzeźbiarzy i architektów. Naśladowanie starożytnych ideałów nie oznaczało odejścia od wiary chrześcijańskiej. Człowiek stworzony na obraz i podobieństwo Boga był istotą godną uwagi i zachwyty. Ze względu na zainteresowanie kulturą antyczną i wzorowanie się na niej nadano nowej epoce w dziejach kultury nazwę **renesans**. Słowo to pochodzi z języka francuskiego i oznacza **odrodzenie**.

B.

W średniowieczu ludzie **interesowali** się religią i Bogiem.

Pod koniec XIV wieku we Włoszech uczeni i artyści **zaczęli** rozmawiać o człowieku i jego życiu. Dyskusje i ten sposób myślenia **nazwali humanizmem**, a ludzi – humanistami. Słowa *Człowiekiem jestem i nic, co ludzkie nie jest mi obce* **oznaczały**, że **humaniści akceptowali** człowieka z jego wadami i zaletami.

W XIV i XV wieku włoscy artyści **interesowali** się literaturą, architekturą oraz kulturą antyczną – kulturą starożytnych Rzymian i Greków. **Zaczęła** się nowa epoka – renesans (odrodzenie).

1. Co to jest humanizm?

Humanizm to

2. Gdzie i kiedy był początek renesansu?

.....

3. Czym interesowali się ludzie w epoce renesansu?

.....

Rys. 1. Tekst oryginalny z podręcznika (A) oraz propozycja jego adaptacji dla uczniów z doświadczeniem migracji (B).

Źródło: A: Olszewska, Surdyk-Fertsch, Wojciechowski, 2018: 22; B: materiały własne zrealizowane w ramach projektu *Małopolski model wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji „Inna szkoła”*, w ramach projektu Wojewody Małopolskiego (Małopolski Urząd Wojewódzki w Krakowie) *Małopolska przyjazna cudzoziemcom – wsparcie integracji i adaptacji obywateli państw trzecich*, współfinansowanego z Programu Krajowego Funduszu Azylu, Migracji i Integracji. Projekt został zrealizowany w 2021 roku we współpracy z Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Redagowanie treści przedmiotowych. Jedną z kluczowych umiejętności, które uczeń powinien opanować w trakcie nauki szkolnej, jest tworzenie różnej długości wypowiedzi pisemnych – od jedno-, dwuzdaniowych odpowiedzi na zawarte w ćwiczeniach pytania po redagowanie wypracowań szkolnych. W polskim systemie edukacji rozwijanie sprawności pisania odbywa się głównie na przedmiocie język polski⁸. W klasie IV są to początkowo głównie formy krótkie, takie jak ogłoszenie czy zaproszenie. Następnie stopniowo wprowadzane są formy coraz dłuższe i bardziej wymagające, tj. sprawozdanie, charakterystyka czy rozprawka. Kształtowanie u uczniów umiejętności redagowania tekstów o określonej formie, długości i tematyce służy doskonaleniu kompetencji tekstotwórczej, czyli umiejętności nadawania „powstającemu tekstowi właściwych cech, oddających:

- zrozumienie i właściwe ujęcie tematu (tzw. aspekt poznawczy);
- odpowiednią strukturę (schemat) tekstu (z zachowaniem ram tekstu – początku i końca, z wewnętrznym porządkiem i zaplanowaną kompozycją);
- tło pragmatyczne właściwe wzorcowi gatunkowemu (z zachowaniem celu wypowiedzi, wpisaniem w niej nadawcą, odbiorcą oraz relacjami między nimi);
- określone cechy językowo-stylistyczne” (Niesporek-Szamburska, 2018: 107).

W procesie kształtowania sprawności pisania u uczniów z doświadczeniem migracji można wykorzystywać materiały edukacyjne przeznaczone dla uczniów rodzimych (np. Kłakówna, Wiatr, 2007; Kuziak, Rzepczyński, 2008; Surdej, Surdej, 2018, 2019). Pracując z takimi pomocami, należy jednak zawarte w nich zadania odpowiednio dostosowywać. Konieczne jest niekiedy uproszczenie poleceń, ograniczenie liczby przykładów, kontrolowanie ilości nowego słownictwa czy też dodanie leksykalnych ćwiczeń wprowadzających redagowanie tekstu i/lub towarzyszących kształtowaniu takiej umiejętności; innymi słowy, konieczne jest stosowanie technik pracy typowych dla nauczania cudzoziemców (zob. Seretny, Lipińska, 2005; Gębał, Miodunka, 2020). Warto też sięgnąć do adresowanych do cudzoziemców podręczników (zob. np. Ruszer, 2011; Seretny, 2016; Lipińska, Dąmbska, 2018), które, choć powstały z myślą o dorosłych, po odpowiedniej modyfikacji można z powodzeniem stosować na zajęciach ze starszymi dziećmi oraz z młodzieżą (np. Kuziak, Rzepczyński, 2008).

Odpowiednio dostosowane materiały stanowią, zdaniem Pauline Gibbons, bazę czteroetapowego procesu kształtowania sprawności pisania u uczniów z doświadczeniem migracji, na który składają się: budowanie solidnych podstaw redakcji tekstu (etap I), modelowanie i konstruowanie tekstu (etap II), konstruowanie tekstu

⁸ Inaczej na przykład niż w systemie amerykańskim, gdzie umiejętność tworzenia dłuższych wypowiedzi pisemnych kształtuje się także na innych przedmiotach (raporty/sprawozdania z doświadczenia fizycznego na przedmiotach ścisłych, eseje na naukach społecznych).

pod okiem nauczyciela (etap III) oraz samodzielna redakcja tekstu (etap IV). Celem etapu I jest przede wszystkim wprowadzenie uczniów w tematykę i/lub zainteresowanie ich tematem za pomocą zadań angażujących inne sprawności, na przykład słuchanie, mówienie czy czytanie. Na II etapie wdrażana jest określona forma wypowiedzi, zwraca się uwagę na jej budowę, cel itp. Tworzy się też wówczas tak zwany bank formy, tj. listę słów oraz zwrotów/wyrażeń, które są dla tej formy charakterystyczne i muszą/powinny być użyte w wypowiedzi. Etap ten może być połączony z ćwiczeniami przedredakcyjnymi, których celem jest utrwalenie nowo poznanego i już opanowanego słownictwa oraz struktur gramatycznych. Na tym etapie uczniowie mogą także wykonywać zadania polegające na rekonstrukcji tekstu. Do ich realizacji należy wykorzystywać formę, której redagowanie uczniowie mają opanować. Ćwiczenia modelujące stosowane na tym etapie procesu kształtowania sprawności pisania służą doskonaleniu u uczniów zdolności do rozpoznawania najważniejszych elementów poszczególnych tekstów. Znajomość tych elementów będzie niezbędna przy tworzeniu własnych prac pisemnych.

Podczas kolejnego, III etapu uczniowie pracują samodzielnie, a nauczyciel staje się kimś w rodzaju redaktora, który słucha pomysłów, podpowiada rozwiązania, sugeruje poprawki, ale niczego nie narzuca. Jest to także czas konsultacji zagadnień gramatycznych, leksykalnych oraz rozwiewania wszelkich wątpliwości uczniów, którzy starają się stworzyć własny tekst.

Etap IV to samodzielna redakcja tekstu. Uczący się piszą teksty bez pomocy nauczyciela. Dzięki wcześniejszemu przygotowaniu mają odpowiednią wiedzę, umiejętności oraz narzędzia do samodzielnej pracy (Gibbons, 2015: 119–121).

Następnie prace uczniów powinny zostać sprawdzone, błędy zaznaczone, a całość opatrzona komentarzami, sugestiami, które mogą pomóc uczącym się dokonać korekty i zredagować drugą wersję tekstu.

Inne działania

W kształtowaniu umiejętności posługiwania się językiem szkolnej edukacji ważne jest udzielanie uczniom odpowiedniego wsparcia oraz stawianie im wymagań, którym są w stanie sprostać na danym etapie edukacji. Pomimo zróżnicowanych treści oraz specyfiki poszczególnych przedmiotów szkolnych część rozwiązań dydaktycznych ma charakter uniwersalny i może być wprowadzana na każdych zajęciach. Należą do nich między innymi:

1. **Przygotowanie ćwiczeń słownikowych, które mają na celu zapamiętanie i utrwalenie nowej leksyki, a także struktur gramatycznych.** Ważne, aby nauczanie miało miejsce w kontekście – najlepiej zbliżonym do tego, z jakim uczniowie

- mogą się spotkać na zajęciach lub jaki mogą znaleźć w podręczniku. To zachęci uczących się do używania słownictwa i gramatyki⁹.
2. **Wdrażanie metod aktywizujących.** Szansa na skuteczne przyswojenie słownictwa wzrasta, gdy jego poznawanie jest połączone z działaniami aktywizującymi dotychczasową wiedzę. Możliwość porównywania znaczeń wyrazów/wyrażeń/zwrotów sprzyja lepszemu i mocniejszemu kotwiczeniu ich w pamięci. Przykładem takiego działania może być sporządzanie semantycznych map myśli. Uczniowie mogą wykonywać je w grupach, wymieniając się koncepcjami i wiadomościami.
 3. **Tworzenie list pojęć, słowniczków pojęć przedmiotowych oraz stosowanie innych narzędzi edukacyjnych służących do nauczania/utrwalania słownictwa przedmiotowego.** Karty słownikowe, notatki graficzne/wizualne (*sketchnotes*), lapbooki, *story cubes*, mapy skojarzeń, fiszki ułatwiają zapamiętanie nowych treści, które można potem utrwalić, na przykład w pracy metodą projektową lub zadaniową. W zależności od predyspozycji językowych, ale także artystycznych uczniów karty, fiszki oraz słowniczki specjalistyczne mogą przybierać różne formy i kształty¹⁰. Do tworzenia słowniczków pojęć specjalistycznych podczas nauki języka szkolnej edukacji w polskich szkołach zachęcają Małgorzata Pamuła-Behrens i Marta Szymańska (2018: 70–77)¹¹.
 4. **Przygotowywanie dodatkowych ćwiczeń z uwzględnieniem tła geograficzno-kulturowego.** W przypadku nauczania dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym ważna jest nie tylko jakość, lecz także ilość zajęć. Czas przeznaczony na realizację danego tematu powinien być wydłużony, aby prowadzący zajęcia mogli omówić z uczniem dane dzieło literackie, ale i wyjaśnić tło, miejsce akcji i problematykę utworu. Uczący się muszą bowiem zrozumieć słowa składające się na fabułę lektury oraz inne elementy stanowiące całość dzieła.
 5. **Odwoływanie się do doświadczeń uczniów.** Na ukształtowanie charakteru i postawy dziecka mają wpływ nie tylko jego środowisko rodzinne i najbliższe otoczenie, lecz także kultura kraju, w którym dziecko wzrastało. Dlatego dobrze, jeśli prowadzący zajęcia nauczyciele mają, przynajmniej w podstawowym zakresie, wiedzę na temat państwa i języka kraju pochodzenia swojego ucznia. To pozwoli

⁹ Przykłady ćwiczeń wprowadzających nową leksykę to między innymi: łączenie definicji z nowym słowem, objaśnianie znaczeń, wybór synonimów z tekstu, tworzenie map asocjacyjnych/skojarzeniowych, ćwiczenia kategoryzujące, wyszukiwanie synonimów lub antonimów. Więcej na temat nauczania leksyki zob. Seretny, Lipińska, 2005; Gębał, Miodunka, 2020.

¹⁰ Przykładowe formy ćwiczeń można znaleźć w publikacji *Building academic vocabulary* (Marzano, Pickering, 2014).

¹¹ W swojej koncepcji nauczania nazwanej JES-PL autorki mówią o „tropieniu słówek”. W kartach używają kolorów w sposób nieprzypadkowy – chodzi o zwrócenie uwagi ucznia na dane słowo i jego lepsze zapamiętanie (zob. Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018).

nauczycielom być bardziej świadomymi różnic pomiędzy dwoma kodami i lepiej zrozumieć naturę błędów popełnianych przez uczniów; pomoże również podejmować odpowiednie działania w celu umożliwienia uczniom pokonania tych trudności.

Na zajęciach przedmiotowych pomocne może okazać się tłumaczenie pojęć specjalistycznych na język ojczysty ucznia (konsultacja znaczenia z władającym językiem ucznia kolegą, korzystanie z aplikacji do tłumaczenia lub wsparcie asystenta kulturowego/pomocy nauczyciela). Bezpośrednie tłumaczenie może ułatwić uczniowi zrozumienie tego, co się dzieje na lekcji. Ponadto na lekcjach przedmiotów ścisłych oraz humanistycznych pomocne w uczeniu języka edukacji może być:

1. **Korzystanie z materiałów audialnych, wizualnych i audiowizualnych oraz najnowszych technologii.** Na lekcjach z przedmiotów zarówno ścisłych, jak i humanistycznych podczas wprowadzania nowego materiału leksykalnego należy wykorzystywać, jeśli to tylko możliwe, materiały audialne, wizualne i audiowizualne. Dzięki doświadczeniu nauki zdalnej korzystanie z najnowszych technologii¹², tj. platform edukacyjnych i aplikacji internetowych, prezentacji multimedialnych, nagrań, różnego rodzaju filmów, stało się nieodłączną częścią zajęć w szkołach. Kontynuowanie tych działań po powrocie do nauki stacjonarnej spowoduje, że nie tylko urozmaicimy lekcję, lecz także ułatwimy nowym, nieznanym dobrze polszczyzny uczniom zrozumienie znaczeń terminów, szczególnie tych, które trudno wyjaśnić jedynie za pomocą słów.
2. **Sposób prowadzenia zajęć oraz odpowiednie formułowanie pytań i poleceń.** W edukacji uczniów z doświadczeniem migracji, w tym uczniów uchodźczych, ważny jest także język oraz tempo wypowiedzi nauczyciela. Prowadzący zajęcia w klasach wielojęzycznych i wielokulturowych powinien cechować się empatią i cierpliwością, pamiętać między innymi o tym, by dawać uczniom więcej czasu na sformułowanie wypowiedzi/odpowiedzi (Gibbons, 2015: 40–41).

Przykładem dobrej praktyki w zakresie doskonalenia znajomości języka instrukcji (poleceń) może być stworzenie na ścianie w sali lekcyjnej tablic z poleceniami, z którymi uczeń ma na co dzień styczność na różnych przedmiotach szkolnych, takimi jak: „przeczytaj”, „uzupełnij”, „dopasuj”, „wybierz”. Zbiór uniwersalnych poleceń uczniowie powinni mieć również w zeszycie.

¹² O korzyściach włączania najnowszych technologii na zajęciach z języka polskiego jako obcego pisano już wcześniej – zob. m.in. Bucko, Prizel-Kania (2012, 2018).

Podsumowanie

Zadaniem szkoły jest umożliwianie uczniom zdobywania wiedzy przedmiotowej, rozwijania zainteresowań, a także kształtowanie u uczniów umiejętności w zakresie efektywnego współdziałania w zespole oraz nauczanie sposobów skutecznego porozumiewania się z innymi w różnych sytuacjach. Wszystkie te procesy wymagają działań o charakterze językowym, dzięki nim zaś dokonuje się osobniczy i społeczny rozwój jednostek (zob. Seretny, 2018: 141).

Język szkolnej edukacji to język przedmiotowy; pomaga uczniom zdobyć i wykorzystać wiedzę potrzebną do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Jest narzędziem komunikacji pozwalającym użytkownikom na transfer wiedzy oraz jej werbalizację, a w efekcie osiągnięcie sukcesu edukacyjnego (Schlepppegrell, 2004; Gottlieb, Ernst-Slavit, 2014; Pamuła-Behrens, 2018; Seretny, 2018).

Dyskusja nad językiem szkolnej edukacji i jego specyfiką, zapoczątkowana pracami Cumminsa, umożliwiła nadanie należytej rangi nauczaniu języka przedmiotowego, który jest ilościowo i jakościowo różny od języka codziennej komunikacji. Dowiedziano także, że znajomość języka przedmiotowego umożliwia uczniom osiągnięcie dobrych wyników w nauce.

Język szkolnej edukacji ma różne oblicza, a jego znajomości nie można utożsamiać ze znajomością specjalistycznego słownictwa czy określonych struktur gramatycznych, lecz przede wszystkim z opanowaniem umiejętności takich jak:

- zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi, opowiadanie historii, opisywanie bohaterów i fabuły dzieła, porównywanie tekstów lub wyszukiwanie najważniejszych słów-kluczy (przedmioty humanistyczne);
- analizowanie działań matematycznych, porównywanie liczb i ułamków, tworzenie kształtów i brył geometrycznych (matematyka);
- porównywanie wniosków z obserwacji, relacjonowanie przebiegu działań matematycznych/przebiegu doświadczeń, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, definiowanie problemów i zjawisk (przedmioty ścisłe).

Pomimo że treści oraz specyfika poszczególnych przedmiotów szkolnych są różnicowane, część rozwiązań dydaktycznych ma charakter na tyle uniwersalny, że mogą one być stosowane w nauczaniu języka szkolnej edukacji na wszystkich lekcjach, nie tylko na języku polskim. Do takich rozwiązań należą między innymi:

- adaptowanie tekstów podręcznikowych, dostosowywanie ich do możliwości językowych uczniów czy strategia budowania rusztowań;
- przygotowywanie dodatkowych ćwiczeń ułatwiających zrozumienie tekstów podręcznikowych;
- osadzanie działań w zrozumiałym dla uczniów kontekście;

- odpowiednie formułowanie poleceń i pytań, skłaniające uczniów do mówienia;
- korzystanie z materiałów wizualnych, audialnych i audiowizualnych;
- tworzenie list słów o wysokiej frekwencji, słowników pojęć przedmiotowych, a także korzystanie z innych narzędzi edukacyjnych ułatwiających naukę/utrwalanie słownictwa przedmiotowego;
- praca metodami zadaniową oraz projektową;
- wdrażanie metod aktywizujących;
- korzystanie z nowoczesnych technologii.

Niezwykle ważna w procesie nauczania dzieci z doświadczeniem migracji jest postawa nauczyciela. Powinien on mądrze wspierać uczniów, doceniać każdą próbę ich odpowiedzi, stawiać im wymagania odpowiednie do ich umiejętności i możliwości, mieć świadomość ich biografii językowej i przeszłości edukacyjnej. Dobrze byłoby więc, gdyby nauczyciele przedmiotowi poza kompetencjami merytorycznymi, pedagogicznymi, dydaktycznymi mogli legitymować się w pewnym zakresie kompetencjami glottodydaktycznymi i międzykulturowymi (zob. Białek, Jarmuż, Ośko, 2015), gdyż to one ułatwią nauczycielom pracę w polskich szkołach, które na naszych oczach stają się coraz bardziej wielojęzyczne i wielokulturowe.

Bibliografia

- Białek K., Jarmuż M., Ośko K., 2015, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, ORE, Warszawa.
- Bucko D., Prizel-Kania A., 2012, *Wędrówki po globalnej sieci, czyli o możliwościach wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 50–55.
- Bucko D., Prizel-Kania A., 2018, *Edukacja polonistyczna „online” – stan obecny oraz wyzwania na przyszłość (na podstawie analizy wybranych zasobów do nauczania języka polskiego)*, „Roczniki Humanistyczne”, T. 66, z. 10: *Glottodydaktyka*, s. 7–23, <http://dx.doi.org/10.18290/rh.2018.66.10-1>.
- Cummins J., 2008, *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*, w: *Encyclopedia of language and education*, eds. N. Hornberger, vol. 2: *Literacy*, 2nd ed., Springer Science, Business Media LLC, New York, s. 71–83, https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36.
- Gębal P.E., 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego: podejście integracyjno-inkluzyjne*, Księgarnia Akademicka, Warszawa.
- Gębal P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa.

- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, PWN, Warszawa.
- Gibbons P., 2015, *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*, 2nd ed., Heinemann, Portsmouth, New Hampshire.
- Gottlieb M., Ernst-Slavit G., 2014, *Academic language in diverse classrooms: Definitions and contexts*, Corwin Press Publisher, Thousand Oaks, California.
- Kłakówna Z.A., Wiatr K., 2007, *Nowa sztuka pisania*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Krzyżyk D., Synowiec H., 2007, *Podręcznik szkolny – pomoc czy przeszkoda w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności (komunikatywność i funkcjonalność)?*, Rada Języka Polskiego, <https://rjp.pan.pl/konferencje-i-dyskusje-naukowe/1358-podrcznik-szkolny-pomoc-czy-przeszkoda-w-opanowaniu-przez-uczniow-wiedzy-i-umiejtnci-dr-danuta-krzyyk-prof-helena-synowiec> [dostęp: 22.11.2022].
- Kuziak M., Rzepczyński S., 2008, *Jak pisać?*, Wydawnictwo Szkolne PWN–Wydawnictwo Park, Warszawa–Bielsko-Biała.
- Lipińska E., Dąbska G., 2018, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania*, Universitas, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E[|Ree|migracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5–10, pobrano z: https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/fnfcyg/jows-4-2019-online-calosc-0.pdf [22.11.2022].
- Lipińska E., Seretny A., 2020, *Język polski jako: obcy, drugi, odziedziczony, edukacyjny w Polsce i na obczyźnie – trajektorie procesu kształcenia*, w: *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. 5, red. E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 15–34.
- Martyniuk W., 2015, *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „LingVaria”, nr 2, s. 69–80.
- Marzano R., Pickering D., 2014, *Building academic vocabulary*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna: pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Miodunka W.T. i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza, stan, perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Niesporek-Szamburska B., 2018, *Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22): *Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*, s. 101–119, pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/9709> [22.11.2022].
- Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., Wojciechowski G., 2018, *Wczoraj i dziś 6. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa.

- Pamuła-Behrens M., 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22): *Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*, s. 171–186, pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/9714> [22.11.2022].
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10, pobrano z: https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2021/07/21/fvx8gf/jows-2-2018-internet-0.pdf [22.11.2022].
- Ruszer A., 2011, *Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomu B2 i C1*, Universitas, Kraków.
- Schleppegrell M.J., 2004, *The language of schooling: A functional linguistics perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Seretny A., 2016, *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Prolog, Kraków.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22): *Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*, s. 139–156, pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/9712> [22.11.2022].
- Seretny A., 2021, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, w: *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 113–140.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC Metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Surdej A., Surdej B., 2018, *Ćwiczenia redakcyjne 4–6. Język polski. Szkoła podstawowa*, cz. 1, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Surdej A., Surdej B., 2019, *Ćwiczenia redakcyjne 7–8. Język polski. Szkoła podstawowa*, cz. 2, wyd. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szybura A., 2016, *Nauczanie polskiego i francuskiego jako języków edukacyjnych. Ujęcie porównawcze*, w: *O lepsze jutro studiów polonistycznych w Polsce*, red. I. Janowska, P.E. Gębał, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 245–258.
- Zwiers J., 2008, *Building academic language. Essential practices for content classrooms*, Jossey-Bass, San Francisco.


Anna Mikulska – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, absolwentka filologii polskiej (specjalność: nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego) na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. W 2022 roku obroniła pracę doktorską dotyczącą procesu nabywania polszczyzny przez chińskich uczniów, napisaną pod opieką dr hab. Anny Seretny, prof. UJ. Stypendystka Fundacji Kościuszkowskiej (2021–2022). Jej zainteresowania

naukowe obejmują nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego dzieci oraz młodzieży z doświadczeniem migracji. Autorka kilku artykułów naukowych. Współpracuje między innymi z Zespołem Obsługi Placówek Oświatowych w gminie Lesznowola, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie (ORE) oraz amerykańską szkołą PS 34 im. Olivera Perry'ego w Nowym Jorku.

Anna Mikulska – PhD in linguistics, is a graduate of Polish philology, the Jagiellonian University in Krakow, specializing in teaching Polish as a foreign and second language. In June 2022, she defended her doctoral dissertation on the process of acquiring Polish by Chinese students, written under the supervision of Anna Seretny, PhD, ScD. A Kosciuszko Foundation scholar (2021–2022). Her research interests include teaching Polish as a foreign and a second language to children and teenagers with migrant experience. Author of several scholarly articles. She cooperates, among others, with the auxiliary educational services centre (ZOPO) in the Lesznowola commune (nearby Warsaw), the Centre for Education Development (ORE) in Warsaw, and with PS 34 Oliver H. Perry Elementary School in New York.



MAGDALENA ZAKRZEWSKA-VERDUGO

 <https://orcid.org/0000-0002-2568-087X>

Université libre de Bruxelles, Belgique

Standardy prostej polszczyzny w glottodydaktyce Poziom biegłości językowej B1*

Standards of Plain Polish in Glottodidactics B1 Language Reference Level

Abstract: In her article, Magdalena Zakrzewska-Verdugo compares the standards of Plain Polish and those concerning the knowledge of Polish as a Foreign Language applied to the B1 level, which defines the required language competence level in applications for Polish citizenship. Zakrzewska-Verdugo finds many similarities between both sets of standards and suggests the use of some outcomes of research on Plain Language in devising materials for courses of Polish as a Foreign Language. She describes the process of adjusting study materials to the desired language competence level with the help of text processing applications, e.g., *Jasnopis* and *Logios*. Finally, she comes up with proposals of tasks for the B1 level Polish courses devised with the help of these tools and following plain language standards. These tasks address current topics, e.g., environmental protection and climate change.

Keywords: Plain Polish, Polish glottodidactics, humanities education for the climate

Abstrakt: W artykule porównano standardy prostej polszczyzny oraz standardy wymagań w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego odnoszące się do poziomu biegłości językowej B1. Znajomość języka na tym poziomie jest warunkiem otrzymania polskiego obywatelstwa. Autorka artykułu dostrzegła wiele podobieństw między standardami i zaproponowała, aby osiągnięcia badań nad prostym językiem wykorzystać podczas przygotowywania materiałów do zajęć z języka polskiego jako obcego. Opisała proces dostosowywania materiałów do pożądanego poziomu biegłości językowej

* Tekst stanowi kontynuację webinarium *O klimacie prostym językiem polskim* (Zakrzewska-Verdugo, 2023d) oraz scenariusza lekcji języka polskiego jako obcego (jpjo) na poziomie C1 „*Good News from the World*”. *The Environment on Advanced Level (Synonyms)* (Zakrzewska-Verdugo, [2023b]), stworzonych w ramach projektu VF pt. *The V4 Humanities Education for the Climate* (Edukacja Humanistyczna V4 dla Klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje [strona główna projektu], [2023]). Nawiązuje także do artykułu *Dobry klimat do nauki polskiego. Standardy prostej polszczyzny w glottodydaktyce (na przykładzie tekstów dotyczących kryzysu klimatycznego)* (Zakrzewska-Verdugo, 2023a).

przy wykorzystaniu aplikacji do redakcji tekstów Jasnopis oraz Logios. Na końcu zaproponowała – przygotowane z użyciem dostępnych w aplikacjach narzędzi – zadania dotyczące aktualnych tematów, czyli ochrony środowiska oraz zmian klimatu.

Słowa kluczowe: prosta polszczyzna, glottodydaktyka polonistyczna, nauczanie języka polskiego jako obcego, humanistyka dla klimatu

Glottodydaktyka oraz standardy prostej polszczyzny to dwa prężnie rozwijające się w ramach studiów polonistycznych podsystemy, które jednak rzadko się za- zębiają. Ich osiągnięcia są bowiem pozornie skierowane do różnych grup odbiorców. W przypadku glottodydaktyki polonistycznej są to obcokrajowcy uczący się języka polskiego jako obcego. Standardy prostej polszczyzny zaś to zasady ukierunkowane raczej na rodzimych użytkowników języka¹. Kilkoro badaczy zwróciło jednak uwagę (por. Seretny, 2006, 2015; Zarzeczny, 2016; Burzyńska-Kamieniecka, 2020; Zakrzewska-Verdugo, 2023a), że osiągnięcia badań nad redakcją tekstów w duchu prostej polszczyzny dałoby się zaimplementować do nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo). Efektem tego działania mogłaby być większa obiektywizacja materiałów skierowanych do sprawdzania poziomu znajomości polszczyzny przez obcokrajowców oraz ich nauczania.

Niekiedy materiały wspomagające rozwijanie różnych sprawności językowych na poszczególnych poziomach zaawansowania nauki jpjo dobierane są przez lektorów i autorów podręczników wyłącznie na podstawie własnego doświadczenia zawodowego. Nie stosują oni w tym celu żadnych narzędzi ilościowo-jakościowych określających przystępność wybieranych tekstów pod względem słownictwa i struktur gramatycznych. Standardy prostej polszczyzny i aplikacje internetowe opracowane przez lingwistów z Pracowni Prostej Polszczyzny (PPP) przy Uniwersytecie Wrocławskim (aplikacja Logios; zob. Pracownia Prostej Polszczyzny Oferta – Centrum Transferu Technologii, [2023]) oraz z Uniwersytetu SWPS w Warszawie (aplikacja Jasnopis) mogłyby pomóc zobiektywizować przygotowanie materiałów do nauczania jpjo.

Omówienia tego, czym są prosta polszczyzna (pp) oraz narzędzia redakcyjne Jasnopis i Logios, można znaleźć w moim webinarium (zob. Zakrzewska-Verdugo, 2023d) oraz artykule (Zakrzewska-Verdugo, 2023a). Nie będę tutaj powtarzać tych informacji. Skoncentruję się na porównaniu standardów pp oraz standardów wymagań egzaminacyjnych w zakresie znajomości jpjo na poziomie B1 (te drugie według *Standardów wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości języko-*

¹ Choć nie tylko – podkreślana jest również funkcja inkluzywna prostej polszczyzny, ułatwianie – między innymi obcokrajowcom mieszkającym w Polsce – kontaktów z urzędami (Piekot, Zarzeczny, Moroń, 2019: 201).

wej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego – Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2016, załącznik 1). Celem porównania jest zaprezentowanie, w jakim stopniu te dwa standardy są z sobą zgodne. Następnie przedstawię przykład wyniku procesu upraszczania materiałów do nauki jpjo z poziomu B2 do B1 z pomocą wspomnianych narzędzi. Oryginalne zadania, które poddam redakcji, zaproponowałam w artykule (Zakrzewska-Verdugo, 2023a). Dotyczą one ochrony środowiska oraz zmian klimatu. To tematy, które powinny pojawiać się jak najczęściej na różnych lekcjach, w tym jpjo, na wszystkich poziomach biegłości językowej, by skłonić odbiorców do działania na rzecz naszej planety. Prezentowane materiały są przeznaczone do pracy ze starszymi nastolatkami, studentami lub z dorosłymi.

Standardy prostej polszczyzny a standardy wymagań egzaminacyjnych w zakresie znajomości jpjo na poziomie biegłości językowej B1

Dzięki pracy PPP wiele instytucji użyteczności publicznej zaczęło wprowadzać standardy komunikacji zrozumiałej dla wszystkich mieszkańców Polski, w tym seniorów, osób z niepełnosprawnościami (*Co to jest prosty język?* [spot informacyjny], 2018) czy też rezydujących w naszym kraju obcokrajowców.

Warunkiem otrzymania obywatelstwa polskiego jest znajomość języka polskiego na poziomie B1 (*Poproś o uznanie za polskiego obywatela*, [2023]). Można się więc spodziewać, że lektura tekstów urzędowych zgodnych ze standardami prostej polszczyzny powinna być przystępna dla obcokrajowca czytającego na poziomie progowym (B1). Przystępność tekstu mierzona jest zwykle za pomocą indeksu (wskaźnika) FOG² wprowadzonego do metodologii badań nad tekstem przez Roberta Gunninga (Piekot, 2020). Miara ta wskazuje, ilu lat edukacji wymaga zrozumienie danego tekstu, ponadto: „FOG sprawdza podobieństwo badanego tekstu do tekstów czytanych przez ludzi na różnych poziomach edukacji. I to wyłącznie pod względem tych 2 cech (długość: słów i zdań)” (Piekot, 2020). Anna Seretny (2015: 188) wyliczyła, że poziom B1 odpowiada indeksowi FOG o wartości 6. Oznacza to, że obcokrajowcy znający język polski na tym poziomie biegłości językowej powinni rozumieć teksty podobne do tych, które są czytane w szóstej klasie szkoły podstawowej.

² W odniesieniu do wskaźnika FOG będę zamiennie stosowała określenia „wskaźnik mglistości” oraz „wskaźnik przystępności”. Pojęcie mglistości jest używane również w narzędziach internetowych Logios i Jasnopis, Tomasz Piekot wskazuje jednak, że najlepszym tłumaczeniem angielskiego terminu *readability* odnoszącego się do tej miary jest polskie słowo „przystępność” (Piekot, 2020).

Lektor jpjo może zatem wyszukać teksty w podręcznikach dla klas szóstych lub na przykład na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej (*Klasy VI–VI. E-materiały przeznaczone do nauki w szkołach lub do samodzielnej pracy ucznia*).

Materiały skierowane do dzieci mogą jednak nie być odpowiednie dla dorosłych obcokrajowców. Warto wówczas sięgnąć po autentyczne artykuły prasowe i uprościć je z wykorzystaniem narzędzi redakcyjnych, takich jak Jasnopis lub Logios. O ile można znaleźć teksty internetowe z indeksem FOG 8–9 (wysoki poziom B2; podaję za: Seretny 2015: 189), o tyle teksty na poziomie biegłości językowej B1 trudniej wyszukać w komunikacji niepreparowanej. W praktyce nawet treściom na portalu obywatel.gov.pl, zoptymalizowanym przy udziale badaczy PPP, odpowiada przeważnie indeks FOG 8–9 (zob. *Informacje i usługi przyjazne obywatelom*, [2023]).

Płaszczyzna porównania standardów prostego języka polskiego oraz wymagań egzaminacyjnych w zakresie znajomości języka polskiego na poziomie B1 nie jest oczywiście jednorodna. Zaczę więc od omówienia standardów komunikacyjnych odnoszących się do pp, a następnie przejdę do standardów wymagań egzaminacyjnych odnoszących się do poziomu progowego. W zakończeniu niniejszej części natomiast ujmę omówione kwestie w perspektywie porównawczej.

Zasady prostego języka wymienione w Serwisie Służby Cywilnej w zakładce *Prosty język* uwzględniają kilka perspektyw i poziomów tekstowych, takich jak: budowa zdań, części mowy, słownictwo czy nadawca i odbiorca. Zostały ujęte jako dwadzieścia jeden rad sformułowanych w trybie rozkazującym (*Prosty język*, [2023]; informacje o standardach prostego języka znaleźć można również w publikacji *Prosto o konkursach Funduszy Europejskich* – Moroń i in., [2015]). Pominę tu te z nich, które odnoszą się do kompozycji tekstu, a skoncentruję się na radach dotyczących języka. Są to: „Myśl o odbiorcy, przyjmij jego perspektywę”; „Unikaj strony biernej”; „Unikaj konstrukcji typu: być lub zostać + imiesłówów przymiotnikowy”; „Unikaj imiesłówów, które kończą się na -ąc lub -ący, -ąca, -ące”; „Unikaj nieosobowych form czasownika. To te, które kończą się na -no, -to”; „Unikaj żargonu prawnego, technicznego, specjalistycznego słownictwa. Jeśli wprowadzasz trudne terminy, wyjaśnij je” (*Prosty język*, [2023]). Rady te sformułowane są w przystępny i prosty sposób.

Według *Standardów wymagań...* na ogólną kompetencję językową na danym poziomie biegłości językowej składa się pięć elementów: rozumienie ze słuchu, poprawność gramatyczna, rozumienie tekstów pisanych, pisanie i mówienie. Przyjrzymy się przede wszystkim wymaganiom dotyczącym rozumienia tekstów pisanych, ale też kompetencji gramatycznej, czyli znajomości zjawisk gramatycznych występujących w czytany tekście. Jak zapisano w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka

polskiego jako obcego: „Zdający egzamin na poziomie B1 rozumieją najważniejsze treści i intencje zawarte w tekstach mówionych i pisanych wyrażone w prosty i jasny sposób, jeśli tematyka tekstów wiąże się z życiem codziennym, rodzinnym, czasem wolnym, szkołą, podróżowaniem oraz pracą” (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2016, załącznik 1).

Do rejestru tekstów rozumianych na poziomie progowym zalicza się teksty prywatne, literackie oraz użytkowe, takie jak „notatki prasowe, wiadomości prasowe, artykuły, wywiady prasowe” (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2016, załącznik 1). Wśród elementów składowych kompetencji rozumienia tekstów jest dziesięć różnych ról komunikacyjnych (między innymi czytelnik, uczestnik zdarzenia, świadek). Na zasób słownictwa zaś składają się leksemy z siedemnastu kręgów tematycznych, związanych z człowiekiem, domem, mieszkaniem, otoczeniem, ze środowiskiem naturalnym, z tradycjami, ze zwyczajami i świętami. Natomiast jeśli chodzi o listę zagadnień gramatycznych, to wskazano cały paradygmat deklinacyjny, z wyjątkiem odmiany niektórych rzeczowników mniej frekwencjonowanych (na przykład *dominikanin*, *palarnia*) i nieregularnych (jak *orzeł*, *osioł*, *ksiądz*) oraz liczebników zbiorowych, ułamkowych czy nieokreślonych. Od zdających egzamin z biegłości językowej na poziomie B1 nie wymaga się jeszcze znajomości koniugacji niektórych czasowników nieregularnych (*wieźć*, *znaleźć*, *siąść* itp.), imiesłowów, strony biernej czy form nieosobowych zakończonych na *-no*, *-to* i form tworzonych z pomocą zaimka zwrotnego *się* (na przykład *robi się*).

Można dostrzec paralele między zapisami standardów, choć podobne kwestie zostały sformułowane inaczej. W obydwu zestawieniach standardów opisano wymagania z uwzględnieniem kilku płaszczyzn językowych kompetencji (dla obcokrajowców) czy parametrów (prostego języka).

Tekst rozumiany przez obcokrajowca władającego językiem polskim na poziomie B1 powinien być sformułowany w sposób jasny i prosty, tak samo jak tekst skierowany do masowego odbiorcy. Diapazon zagadnień gramatycznych na poziomie progowym również odpowiada mniej więcej standardom prostego języka. W żadnym dokumencie nie uwzględniono form rzadszych, jak imiesłowy czy formy bezosobowe. Standardy pp i wymagań egzaminacyjnych dla poziomu B1 mają wiele punktów wspólnych, można więc skorzystać ze standardów pp podczas redakcji materiałów do nauczania jpjo.

Jak wspomniałam, teksty internetowe, na przykład zamieszczone na stronach rządowych, skierowane do masowego odbiorcy, przeciętnie odpowiadają wskaźnikowi FOG 8–9, choć zdarzają się również prostsze. Skoro więc na poziomie gramatycznym standardy pp i wymagań egzaminacyjnych odnoszących się do poziomu B1 są zbieżne, różnicę wyrażoną wyższą wartością liczbową wskaźnika FOG można prawdopodobnie przypisać słownictwu i tematyce (wszak wśród ról komu-

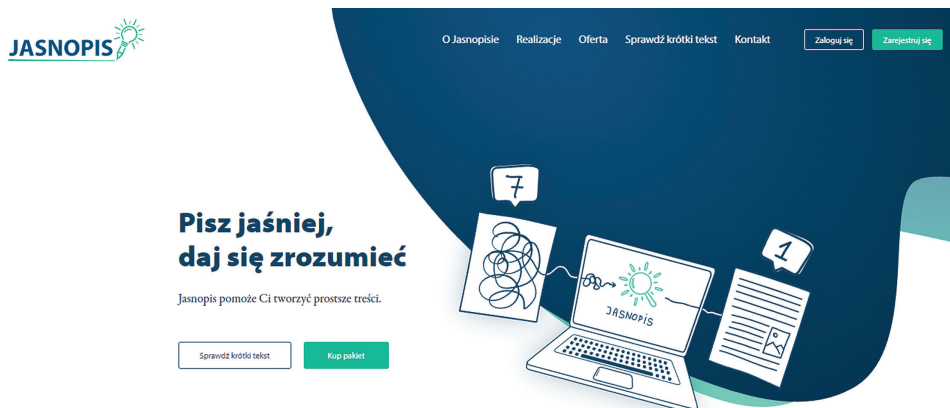
nikacyjnych wyszczególnionych dla poziomu B1 brak jest roli petenta w urzędzie – zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2016, załącznik 1).

Zasadnicza różnica między standardami pp a tymi odnoszącymi się do wymagań egzaminacyjnych dla poziomu B1 odnosi się do adresatów standardów. Standardy pp skierowane są przede wszystkim do redaktorów treści, natomiast odbiorcami standardów wymagań egzaminacyjnych z jpjo mogą być egzaminatorzy, twórcy materiałów i lektorzy, ale również sami zdający. Obydwu standardom przyglądam się jednak z perspektywy twórcy tekstów przeznaczonych do ćwiczenia różnych kompetencji na danym poziomie: rozumienia tekstu czytanego, rozumienia ze słuchu, ale też kompetencji gramatycznej i mówienia, do których ćwiczenia punktem wyjścia jest tekst.

W kolejnej części artykułu przedstawię zatem proces upraszczania materiałów autentycznych odpowiadających poziomowi biegłości językowej B2 (FOG 8–9) do poziomu B1 (FOG 6) przy wykorzystaniu narzędzi Logios i Jasnopis.

Przykłady upraszczania materiałów

Aplikacja internetowa Jasnopis dokonuje analizy tekstów, a następnie podaje wskaźnik ich mglistości oraz inne parametry. Aby poddać tekst analizie, należy kliknąć przycisk „Sprawdź krótki tekst” na stronie startowej aplikacji.



Rys. 1. Strona startowa aplikacji Jasnopis

Źródło: <https://www.jasnopis.pl/>.

Do aplikacji Jasnopis wkleiłam oryginalne teksty pochodzące z portalu Dobre Wiadomości (Dobre Wiadomości. Serwis pozytywnych informacji [strona główna], [2023]) i wybrane tak, aby były odpowiednie dla poziomu B2 (teksty można znaleźć w moim artykule: Zakrzewska-Verdugo, [2023b]).

Liczba znaków w oryginalnym tekście nieznacznie przekracza tę akceptowaną przez darmową wersję aplikacji, czyli 3600³. W ramach przykładu prezentuję więc tylko fragment tekstu z komentarzem.



O Jasnopisie Realizacje Oferta Sprawdź krótki tekst Kontakt

Statystyki

3⁷
 Tekst leżący, zasymulowany dla przeciętnego Polaka

Wskaźnik mglistości

FOG: Formy hasłowe: 7,41
FOG: Formy tekstowe: 8,91
FOG: Rzadkie hasłowe: 5,43

Indeks Pisarka

L-Pisarek: Formy hasłowe: 6,82
L-Pisarek: Formy tekstowe: 8,09
NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 5,46
NL-Pisarek: Formy tekstowe: 7,52
NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 5,56

Tekst w liczbach

Liczba akapitów: 18
Liczba zdań: 46
Liczba słów: 507
Liczba słów trudnych: 13

Średnie długości jednostek tekstu

Średnia długość słowa (sylaby): 2,13
Średnia długość zdania (słowa): 11,0
Średnia długość akapitu (słowa): 28,2

Tekst w procentach

Procent słów trudnych: 2,6 %
Procent rzeczowników: 38,4 %
Procent rzeczowników trudnych: 2,0 %

a. 1000 km/h superszybkim pociągiem. Ruszają testy Fluxlet

Superszybka kolej pozwoli podróżować szybciej niż samolotem, przy dużo niższym zużyciu energii. Testy tej technologii ruszyły właśnie w Kanadzie.

b. Jak ochronić rośliny przed suszą? Trudno w to uwierzyć, ale może pomóc alkohol...

Według nowych badań, upijanie roślin chroni je przed suszą. Badacze zauważyli, że rośliny uprawne doskonale radziły sobie z brakiem wody, gdy ich gleba była nasączona alkoholami stanowiącymi. Uprawy przetrwały okres nawet 2 tygodni bez dostępu do wody.

c. Klimatyzacja bez zasilania do samodzielnego wykonania w domu

Wszyscy marzymy o upalnym lecie. Prawda jest jednak taka, że ciężko jest wytrzymać tak wysokie temperatury na dłuższą metę. Mieszkańcy najgorętszych rejonów świata często muszą w upały zamykać się w domach, bo pogoda jest nie do zniesienia. Niestety w wielu ubogich krajach takich jak Bangladesz, sprawa ma się jeszcze gorzej, bo nie każdy może sobie pozwolić chociażby na zakup wiatraka. W tym kraju prawie 30 tysięcy osób nie posiada w domach elektryczności, a temperatury w lecie wynoszą około 45 stopni.

d. Pierwsze drewno z druku 3D. Ochroni drzewa przed wycinką

Drewno z drukarki 3D nie będzie generować odpadów i urodnie dwa razy szybciej niż standardowe. Badacze z Massachusetts Institute of Technology udowodnili, że wycinanie drzew w lasach stanie się zbędne.

e. Przyrodnikom po raz pierwszy udało się uwiecznić czterooosobową rodzinę amurskich tygrysów przy wodopoju

Przyrodnikom udało się nagrać przy pomocy foto-pułapki największe na świecie drapieżne koty spacerujące nad brzegiem jeziora, w rezerwacie przyrody Kraina Leoparda na Dalekim Wschodzie Rosji. Gatunek ten znajduje się na granicy wymarcia.

f. Sadzenie drzew uratuje nas przed katastrofą klimatyczną. Wszyscy muszą zabrać się do pracy

Według naukowców ze Szwajcarii, zalesienie około 4,4 miliarda hektarów może ochronić ludzkość przed wypaleniem i zatopieniem.

g. Wielka Brytania zaczęła wielką akcję siania trawy morskiej – sprzymierzenia w walce ze zmianami klimatu

Nie tak dawno pisaliśmy o zaletach naturalnych łąk kwietnych, które coraz liczniej powstają w wielu miastach. Takie miejsca pojawiły się już w Krakowie, Warszawie czy Katowicach. Nie kosi się tam trawników, a także sadi więcej różnorodnych gatunków kwiatów. Jest to istny raj dla owadów, który pomaga w walce z kryzysem klimatycznym. Wielka Brytania poszła o krok dalej. Zdecydowała się bowiem na odnowę i rozwój łąk na dnie oceanów i mórz. Nie chodzi tu oczywiście, o sadzenie kwiatów. W tym ekosystemie doskonale sprawdza się trawa morska.

h. Włosi jako pierwsi na świecie wprowadzają obowiązkowe lekcje o zmianach klimatu

Włochy będą pierwszym krajem na świecie, który wprowadzi do szkół zajęcia na temat klimatu i zrównoważonego rozwoju. Nowe przedmioty zaczną obowiązywać od nowego roku szkolnego. Obejmą one uczniów w wieku od 6 do 19 lat. Celem zajęć ma być nauka odpowiedzialności za planetę, oraz przygotowanie do ewentualnego kryzysu klimatycznego. Oceny z nowego przedmiotu będą

Rys. 2. Wynik analizy tekstu w aplikacji Jasnopis

Źródło: <https://www.jasnopis.pl/>.

³ Już po napisaniu tego tekstu, dokładnie 11 lipca 2023 roku, nastąpiła aktualizacja narzędzia Jasnopis. Obecnie w darmowej wersji aplikacji można sprawdzać teksty o długości nieprzekraczającej 1800 znaków ze spacjami. Dostępna jest również możliwość automatycznego upraszczania tekstu z wykorzystaniem osiągnięć chatu GPT (Jasnopis, [2023]).

Redaktor (sztuczna inteligencja) aplikacji uznaje tekst za zrozumiały dla przeciętnego Polaka⁴. Wskaźnik FOG dla każdego akapitu jest mierzony osobno i wyświetlany po kliknięciu każdego fragmentu. Niektóre urywki tekstu są wyróżnione kolorami żółtym lub czerwonym – oznacza to, że fragmenty są trudniejsze lub wyraźnie trudniejsze od reszty tekstu, wymagają zatem uproszczenia. Z kolei zdania zaznaczone w aplikacji na niebiesko uznawane są za zbyt długie; sugeruje się też, by słowa podkreślone zamienić na prostsze oraz/lub krótsze.

Na rys. 3 prezentuję tekst po wprowadzeniu zmian zasugerowanych przez aplikację:



Statystyki	Statystyki
<p>3 / 7</p> <p>Tękat lewy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka</p> <p>Wskaźnik mglistości</p> <p>FOG: Formy hasłowe: 6,01 FOG: Formy tekstowe: 7,28 FOG: Rzadkie hasłowe: 4,5</p> <p>Indeks Pisarka</p> <p>L-Pisarek: Formy hasłowe: 5,85 L-Pisarek: Formy tekstowe: 6,93 L-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,7 NL-Pisarek: Formy hasłowe: 5,47 NL-Pisarek: Formy tekstowe: 6,33 NL-Pisarek: Rzadkie hasłowe: 4,99</p> <p>Tekst w liczbach</p> <p>Liczba akapitów: 20 Liczba zdań: 50 Liczba słów: 503 Liczba słów trudnych: 6</p> <p>Średnie długości jednostek tekstu</p> <p>Średnia długość słowa (sylaby): 2,05 Średnia długość zdania (słowa): 10,1 Średnia długość akapitu (słowa): 25,2</p> <p>Tekst w procentach</p> <p>Procent słów trudnych: 1,2 % Procent rzeczowników: 36,6 % Procent rzeczowników trudnych: 1,0 %</p>	<p>a. 1000 km/h bardzo szybkim pociągami. Ruszają testy FluxJet</p> <p>Bardzo szybkim pociągami będzie można podróżować szybciej i bardziej ekologicznie niż samolotem. Testy tej technologii zaczęły się w Kanadzie.</p> <p>b. Jak ochronić rośliny przed suszą? Trudno w to uwierzyć, ale może pomóc alkohol...</p> <p>Według nowych badań, upijanie roślin chroni je przed suszą. Badacze zauważyli, że rośliny uprawne doskonale radziły sobie bez wody, gdy w ich glebie były alkohole etanolowe. Uprawy przetrwały okres nawet 2 tygodni bez dostępu do wody.</p> <p>c. Klimatyzacja, którą można wyprodukować w domu</p> <p>Wszyscy marzymy o upalnym lecie. Prawda jest jednak taka, że ciężko jest wytrzymać tak wysokie temperatury na dłuższą metę. Mieszkańcy najgorętszych rejonów świata często muszą w upały zamykać się w domach, bo pogoda jest nie do zniesienia. Niestety w wielu ubogich krajach takich jak Bangladesz, nie każdy ma pieniądze nawet na zakup wiatraka. W tym kraju tysiące osób nie mają w domach elektryczności, a temperatury w lecie to około 45 stopni.</p> <p>d. Pierwsze drzewo z druku 3D. Ochroni drzewa przed wycinaniem</p> <p>Drzewo z drukarki 3D będzie bardziej ekologiczne i urośnie szybciej niż normalne drzewo. Naukowcy z Ameryki udowodnili, że nie będziemy musieli wycinać drzew w lasach.</p> <p>e. Przyrodnikom po raz pierwszy udało się uwięzić cztery amurskie tygrysy przy wodopoj</p> <p>Przyrodnicy nagrali największe na świecie dzikie koty, spacerujące nad jeziorem w rezerwacie przyrody Kraina Leoparda na wschodzie Rosji. Gatunek ten znajduje się na granicy wymarcia.</p> <p>f. Więcej drzew ochroni nas przed katastrofą ekologiczną. Wszyscy musimy sadzić drzewa</p> <p>Według naukowców ze Szwajcarii, zalesienie około 4,4 miliarda hektarów może ochronić ludzkość przed wypaleniem i zatopieniem.</p> <p>g. Wielka Brytania zaczęła wielką akcję siania trawy morskiej, która pomaga w walce ze zmianami klimatu</p> <p>Nie tak dawno pisaliśmy o zaletach naturalnych łąk kwietnych, które coraz liczniej powstają w wielu miastach. Takie miejsca pojawiły się już w Krakowie, Warszawie czy Katowicach. Nie kosi się tam trawników, a także sadi więcej różnorodnych gatunków kwiatów. Jest to istny raj dla owadów, który pomaga w walce z kryzysem klimatycznym. Wielka Brytania poszła o krok dalej. Zdecydowała się bowiem na odnowę i rozwój łąk na dnle oceanów i mórz. Nie chodzi tu oczywiście, o sadzenie kwiatów. W tym ekosystemie doskonale sprawdza się trawa morska.</p> <p>h. Włoski jako pierwszy na świecie wprowadzają lekcje o zmianach klimatu</p> <p>Włochy będą pierwszym krajem na świecie, który zacznie w szkołach uczyć na temat klimatu i ekologii. Nowego przedmiotu uczniowie będą się uczyć w nowym roku szkolnym. Będą to lekcje dla uczniów w wieku od 6 do 19 lat. Uczniowie będą się uczyć odpowiedzialności za planetę oraz przygotowywać do kryzysu klimatycznego.</p> <p>i. Zamiast wyrzucać choinkę, można nakarmić nią alpaki</p> <p>Jeżeli nie wiesz, co zrobić z choinką po świętach, możesz dać ją alpacom. Te sympatyczne zwierzęta uwielbiają jeść choinkę. W sobotę 14 stycznia w Gorzowie będzie zorganizowana zbiórka choinek dla</p>

Rys. 3. Wynik analizy tekstu po wprowadzeniu sugerowanych przez aplikację zmian

Źródło: <https://www.jasnopis.pl/>.

⁴ Jak widać w statystykach przedstawionych na rys. 2, indeks FOG dla analizowanego tekstu waha się między 5,43 a 8,91, czyli średnio wynosi 7,25. W pracy nad tekstem dążyłam do obniżenia tego wskaźnika do 6.

W wyniku analizy już poprawionego tekstu nadal jest kilka fragmentów oznaczonych jako trudniejsze. Statystyki wyświetlane po lewej stronie analizowanego tekstu pokazują jednak, że jest on dużo prostszy niż wersja oryginalna. Można też zauważyć, że zmieniło się oznaczenie pierwszego fragmentu – na rys. 2 był on żółty, na rys. 3 zaś jest czerwony. Zmiana koloru oznaczenia świadczy o tym, że fragment ten pod względem przystępności różni się znacznie od reszty tekstu. Wynika to z tego, że całość stała się po zmianach bardziej przystępna dla odbiorcy. Tekst po zmianach liczy o około 300 znaków ze spacjami mniej niż jego oryginalna wersja.

Warto przeanalizować ten sam tekst w aplikacji Logios, dostarcza ona bowiem trochę innych danych. Jej darmowa wersja (Aplikacja Redaktor – <https://redaktor.logios.dev/>) pozwala na wprowadzenie fragmentów nie dłuższych niż 3000 znaków. Według sztucznej inteligencji wykorzystywanej w tej aplikacji indeks FOG dla oryginalnego tekstu z Dobrych Wiadomości wynosi 7. To o jeden stopień więcej niż powinien mieć tekst dla odbiorców na poziomie B1.

Jedno z narzędzi aplikacji – o nazwie Magik (narzędzia są dostępne po prawej stronie wklejonego tekstu) – sugeruje, jakie zmiany należy wprowadzić w tekście, aby dostosować go do standardów prostego języka. Po prawej stronie widoczny jest wyrażony procentowo wskaźnik PLI (Plain Language Index). Jest to miara zaproponowana przez wrocławskich badaczy, która w założeniu lepiej niż indeks FOG oddaje specyfikę języka polskiego. Wskaźnik PLI przedstawia, w ilu procentach wprowadzony tekst jest zgodny ze standardami pp według dziesięciu szczegółowych parametrów. Uproszczona w aplikacji Jasnopis wersja tekstu realizuje założenia prostego języka w zakresie: długości zdania, rzeczownikowości, nasycenia słowami z listy frekwencyjnej TOP 100, występowania trudnych słów oraz tak zwanych złych czasowników. Wprowadzony tekst jest zgodny ze standardami pp w 53% (zob. rys. 4).

Po wprowadzeniu zmian sugerowanych przez narzędzie oraz uproszczeniu niektórych zdań zgodnie ze standardami prostego języka udało się osiągnąć indeks FOG 6. Wynik analizy poprawionego tekstu można zobaczyć na rys. 5.

Wskaźnik PLI informuje, że w uproszczonym tekście standardy prostego języka zostały spełnione w 62%. Ostatecznie fragmenty są również o około 20% krótsze od ich wersji pierwotnej na poziomie B2. Tekst liczy teraz niespełna 3000 znaków ze spacjami⁵.

⁵ Tekst na poziomie B2 liczył 3665 znaków ze spacjami, po uproszczeniu w Jasnopisie – około 3300, a po uproszczeniu w Logiosie – niecałe 3000 znaków ze spacjami.

Logios | Redaktor
Więcej samouczek

Kliknij w zdanie i wybierz jego uproszczoną wersję.

a. 1000 km/h bardzo szybkim pociągami. Ruszają testy Fluxlet

Bardzo szybkim pociągami będzie można podróżować szybciej i bardziej ekologicznie niż samolotem. Testy tej technologii zaczęły się w Kanadzie.

b. Jak ochronić rośliny przed suszą? Trudno w to uwierzyć, ale może pomóc alkohol...

Proponowane zmiany

Trudno w to uwierzyć, ale może pomóc alkohol...

Trudno w to uwierzyć, ale może pomóc alkohol...

c. Klimatyzacja, którą można wyprodukować w domu

Wszyscy marzymy o upalnym lecie. Prawda jest jednak taka, że ciężko jest wytrzymać tak wysokie temperatury na dłuższą metę. Mieszkańcy najgorętszych rejonów świata często muszą w upały zamykać się w domach, bo pogoda jest nie do zniesienia. Niestety w wielu ubogich krajach takich jak Bangladesz, nie każdy ma pieniądze nawet na zakup wiatraka. W tym kraju tysiące osób nie mają w domach elektryczności, a temperatury w lecie to około 45 stopni.

d. Pierwsze drewno z druku 3D. Ochroni drzewa przed wycinką

Drewno z drukarki 3D będzie bardziej ekologiczne i urosnie szybciej niż normalne drzewo. Naukowcy z Ameryki udowodnili, że nie będziemy musieli wycinać drzew w lasach.

e. Przyrodnikom po raz pierwszy udało się uwiecznić cztery amurskie tygrysy przy wodopoju

Przyrodnicy nagrali największe na świecie dzikie koty, spacerujące nad jeziorom w rezerwacie przyrody Kraina Leoparda na wschodzie Rosji. Gatunek ten znajduje się na granicy wymarcia.

f. Więcej drzew ochroni nas przed katastrofą ekologiczną. Wszyscy musimy sadzić drzewa

Według naukowców ze Szwajcarii, zaleszenie około 4,4 miliarda hektarów może ochronić ludzkosć przed wypaleniem i zatopieniem.

g. Wielka Brytania zaczęła wielką akcją siania trawy morskiej, która pomaga w walce ze zmianami klimatu

Rys. 4. Widok tekstu już skorygowanego w aplikacji Jasnopsis po analizie za pomocą narzędzia Magik dostępnego w zakładce Aplikacja Redaktor w aplikacji Logios

Źródło: <https://redaktor.logios.dev/>.

Magik

Diagnoza tekstu



Parametry szczegółowe PU

Spójrz na wyniki 10 parametrów szczegółowych, które składają się na ocenę końcową (PU)



Diagnoza tekstu

Charakterystyka tekstu

Typ tekstu
Głównie inny

Indeks PLI ○

Indeks FOG ○

Twój tekst w procentach

Chcesz zobaczyć szczegółowe statystyki? Wejdź do [konfiguratora](#) i wybierz jeżdź parametry.

Wycieczka amatorska

Logos | autor

1000 km/h bardzo szybkim pocigiem. Zaczynają się testy Floulet

Bardzo szybkim pocigiem będziemy mogli podróżować szybciej i bardziej ekologicznie niż samolotem. Testy tej technologii zaczęły się w Kanadzie.

Jak ochronić rośliny przed brakiem deszczu? Może pomóc alkohol...

Według nowych badań, alkohol chroni rośliny, kiedy nie pada deszcz. Rolnicy uprawiają nawet 2 tygodnie bez wody.

Klimatyzacja, którą można wyprodukować w domu

Wszyscy marzymy o gorącym lecie. Prawda jest jednak taka, że ciepło jest wytrzymać wysośle temperaturę przez dłuższy czas. Mieszkańcy najgorętszych rejonów świata często muszą w upały zamylać się w kuchenkach. Niestety w wielu biednych krajach takich jak Bangladesz, nie każdy może nawet kupić wentylator. W tym kraju typące osoby nie mają w domach energii elektrycznej, a temperatury w lecie to około 45 stopni.

Pierwsze drzewo z drukarki 3D ochroni lasy

Drzewo z drukarki 3D będzie ekologiczne i uorniejszy nie normalne drzewo. Naukowcy z Ameryki udowodnili, że nie będziemy musieli wycinać drzew w lasach.

Przyrodnikom po raz pierwszy udało się nagrzać cztery amurskie tygrysy, które pily wodę

Przyrodnicy nagrali największe na świecie dzikie koty, które spacerowały nad jeziorom w rezerwacie przyrody na wschodzie Rosji. Gatunek ten już prawie wymarł.

Więcej drzew ochroni nas przed katastrofą ekologiczną. Wszystkie musimy sadzić drzewa!

Naukowcy ze Szwajcarii mówią, że więcej nowych drzew na terenie około 4,4 miliarda hektarów może nas uratować przed katastrofą ekologiczną.

Trawa morska pomaga w walce ze zmianami klimatu

Niedawno gwałtowno o naturalnych liściach, które są już coraz więcej w miastach. Takie miejsca pojawiają się już w Krakowie, Warszawie czy Katowicach. Ogrodnicy nie koszą tej trawy, a także sadzą więcej różnych gatunków kwiatów. Jest to dla owadów, który pomaga w walce z kryzysem klimatycznym. Wielkie Brytania poszła o krok dalej, ponieważ rozwija ją w oceanach i morzach. Nie chodzi oczywiście o więcej kwiatów, ale o trawę morską.

Włosi jako pierwsi na świecie wprowadzają lekcje o zmianach klimatu

Włochy będą pierwszym krajem na świecie, który od nowego roku szkolnego będzie uczył na temat klimatu i ekologii. Będzie to lekcje dla uczniów w wieku od 6 do 19 lat. Uczniowie będą się uczyć odpowiedzialności za planetę i przygotowywać do kryzysu klimatycznego.

Zamiast wyrzucić choinkę, możesz nakarmić nią alpaki

Jeszcze nie wiesz, co zrobić z choinką po świętach, możesz dać ją alpacom. Te sympatyczne zwierzęta uwielbiają jeść choinkę. 14 stycznia w Gorzowie firma Imeko zorganizowała zbiórkę choinek, dla alpaka z centrum „Alpaki to ty”.

Przez godzinę człogał się przez bagno, żeby uratować młodego orła

Krzysztof Chomińczak przez godzinę człogał się przez bagno, żeby uratować młodego orła bielika. Ptak ugrzązł w bagnie, kiedy próbował upolować mewę. Całą akcją zarejestrowała kamera drona.

Rys. 5. Widok tekstu w aplikacji Logios po wprowadzeniu zmian sugerowanych przez narzędzie Magik.

Źródło: <https://redaktor.logios.dev/>.

Uproszczenia nie da się jednak dokonać wyłącznie z wykorzystaniem sztucznej inteligencji aplikacji. Lektor musi aktywnie stosować standardy pp, a także kierować się wycuciem językowym. Nie można wszak przełożyć bezpośrednio wiedzy o świecie zawartej w języku rodzimego użytkownika z wykształceniem odpowiadającym sześcioletniej klasom szkoły podstawowej na poziom znajomości języka polskiego B1. Lektor musi więc krytycznie przyjrzeć się słownictwu w tekście. Może być bowiem konieczne wyjaśnienie leksyki spoza poziomu progowego. Poza tym zgodnie ze standardami pp wyrazy dłuższe niż trzysylabowe uznawane są za słownictwo trudne. Do takiego często zaliczane są internacjonalizmy, które prawdopodobnie przez obcokrajowców zostaną zrozumiane (por. Seretny, 2006: 90).

Przykładowe materiały z wykorzystaniem tekstów uproszczonych do poziomu B1 zamieszczam w aneksie. Propozycje ćwiczeń i materiały zaprezentowane w moim wcześniejszym artykule (Zakrzewska-Verdugo, [2023b]) są bliźniacze, dlatego też pozwalam sobie nie przytaczać tutaj pełnego komentarza metodycznego ani oryginalnego zestawu tekstów (tekst można też zobaczyć na rys. 2)⁶. Lekcję opartą na materiałach zawartych w aneksie proponuję przeprowadzić jako uzupełnienie jednostki poświęconej naturze i ochronie przyrody. Takie zagadnienia pojawiają się między innymi w podręcznikach *Hurra!!! Po polsku 3* (Dixon i in., 2023) czy *Polski, krok po kroku, 2* (Stempek, Stelmach, 2014).

Podsumowanie

Niniejszy artykuł to próba interdyscyplinarnego spotkania, połączenia edukacji humanistycznej dla klimatu, badań nad standardami prostego języka oraz glottodydaktyki humanistycznej. Standardy pp oraz wymagania egzaminacyjne w zakresie znajomości jpjo dla poziomu B1 mają wiele punktów wspólnych. Glottodydaktyka powinna więc czerpać z osiągnięć badań nad prostym językiem, a lektorzy i autorzy materiałów do nauki jpjo korzystać z narzędzi Logios i Jasnopis. Narzędzia te mogą pomóc w ocenie autentycznego tekstu na dowolny temat (ustaleniu, któremu poziomowi biegłości językowej tekst odpowiada) oraz uproszczeniu tekstu (przygo-

⁶ Odsyłam również do przygotowanych przeze mnie scenariusza lekcji „*Good News from the World*”. *The Environment on Advanced Level (Synonyms)* (Zakrzewska-Verdugo, [2023b]) oraz karty pracy ucznia *Karta pracy (worksheet)*. *Dobre wiadomości ze świata. Klimat – poziom zaawansowany (synonimy)*. *Good News from the World. The Environment on Advanced Level (Synonyms)* na poziomie C1 (Zakrzewska-Verdugo, [2023c]). Teksty oraz słownictwo wykorzystywane podczas tej lekcji również dobrałam z pomocą aplikacji Logios i Jasnopis.

towaniu go dla osób prezentujących określony poziom biegłości). Dzięki temu na zajęciach jpjo mogą częściej gościć tak ważne zagadnienia, jak ochrona środowiska i zmiany klimatu. Mam nadzieję, że zaprezentowane przeze mnie przykłady materiałów dla poziomu B1 zainspirują innych lektorów jpjo do włączenia narzędzi pp do swojego warsztatu.

Aneks

Przykładowe materiały do wykorzystania podczas lekcji na temat zmian klimatu i ochrony środowiska (poziom B1)

Temat lekcji: Dobre wiadomości ze świata – zmiany klimatu i ochrona środowiska

Zadanie 1

Proszę połączyć słowa z ich definicjami⁷:

1) czołgać się	a) zbieranie produktów lub pieniędzy na jakiś cel
2) drukarka	b) bardzo wysoka temperatura powietrza
3) gatunek	c) przesuwać się po ziemi na brzuchu, kolanach i łokciach
4) łąka	d) urządzenie, które kopiuje lub drukuje tekst
5) odpowiedzialność (za + B)	e) ochronić (przed + N)
6) roślina uprawna	f) ponoszenie konsekwencji za coś lub za swoje zachowanie
7) sadzić	g) umieszczać w ziemi młode rośliny, np. drzewa, żeby rosły
8) upał	h) warzywo, które rośnie na polu lub w ogrodzie
9) uratować (przed + N)	i) teren, na którym rośnie trawa i kwiaty
10) zbiórka (+ D)	j) typ, rodzaj

Zadanie 2

Proszę połączyć ilustracje (od 1 do 10) z tekstami (od a do j)⁸. Odpowiedzi proszę zapisać w tabeli.

⁷ W nawiasach podano przymyki, które łączą się z danymi rzeczownikami i czasownikami, oraz skróty odnoszące się do odpowiednich przypadków następujących po tych przymiokach rzeczowników (D – dopełniacz, B – biernik, N – narzędnik).

⁸ Przed wydaniem uczniom polecenia rozwiązania zadania 2 sugeruję proste wprowadzenie leksykalne – wykonanie ćwiczenia polegającego na połączeniu z sobą występujących w tekstach rzadszych/trudniejszych słów lub wyrażeń z ich definicjami.

Ilustracje⁹



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10

⁹ Ilustracje pochodzą z portalu Wikimedia Commons (z domeny publicznej): 1 – https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Curbside_Christmas_trees_SFV_2016-12-30.jpg [dostęp: 7.09.2023]; 2 – [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Romanian_Railway_\(CFR\)_Fast_Pasenger_Train.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Romanian_Railway_(CFR)_Fast_Pasenger_Train.jpg) [dostęp: 7.09.2023]; 3 – https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Eagle_In_Flight_2004-09-01.jpeg [dostęp: 7.09.2023]; 4 – https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Invasive_seagrass_-_Halophila_stipulacea.jpg [dostęp: 7.09.2023]; 5 – https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Children_in_a_classroom.jpg [dostęp: 7.09.2023]; 6 – [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arlington_National_Cemetery%E2%80%99s_Arbor_Day_Tour_and_tree_planting_ceremony_\(26688752286\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arlington_National_Cemetery%E2%80%99s_Arbor_Day_Tour_and_tree_planting_ceremony_(26688752286).jpg) [dostęp: 7.09.2023]; 7 – https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gas_operated_fan_-_Hong_Kong_Museum_of_History_-_DSC01026.JPG [dostęp: 7.09.2023]; 8 – [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mediterranean_grass_\(b7fb9af5-7ae4-4512-84c6-2105c7dd22f0\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mediterranean_grass_(b7fb9af5-7ae4-4512-84c6-2105c7dd22f0).jpg) [dostęp: 7.09.2023]; 9 – [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maciej_Rusek_2017_\(Unsplash\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maciej_Rusek_2017_(Unsplash).jpg) [dostęp: 7.09.2023]; 10 – https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Siberian_Tiger_enjoying_snow_59.jpg [dostęp: 7.09.2023].

Teksty

- a. **1000 km/h ekspresowym pociągiem. Zaczynają się testy FluxJet**
Bardzo szybką koleją będziemy mogli podróżować szybciej i bardziej ekologicznie niż samolotem. Testy tej technologii zaczęły się w Kanadzie.
- b. **Jak ochronić rośliny przed brakiem deszczu? Może pomóc alkohol**
Według nowych badań alkohol chroni rośliny, kiedy nie pada deszcz. Rośliny uprawne radziły sobie bez wody, gdy w ziemi był alkohol. Uprawy przetrwały nawet 2 tygodnie bez wody.
- c. **Klimatyzacja, którą można wyprodukować w domu**
Wszyscy marzymy o gorącym lecie. Prawda jest jednak taka, że ciężko jest wytrzymać wysokie temperatury przez dłuższy czas. Mieszkańcy najgorętszych rejonów świata często muszą w upały zamykać się w domach. Niestety w wielu biednych krajach, takich jak Bangladesz, nie każdy może kupić choćby wentylator. Tysiące osób nie mają tam w domach energii elektrycznej, a temperatury w lecie osiągają około 45 stopni.
- d. **Pierwsze drewno z drukarki 3D ochroni lasy**
Drewno z drukarki 3D będzie ekologiczne i dostępne szybciej niż urośnie normalne drzewo. Naukowcy z Ameryki udowodnili, że nie będziemy musieli wycinać drzew w lasach.
- e. **Przyrodnikom po raz pierwszy udało się nagrać cztery amurskie tygrysy**
Przyrodnicy nagrali największe na świecie dzikie koty, które spacerowały nad jeziorem w rezerwacie przyrody na wschodzie Rosji. Gatunek ten już prawie wymarł.
- f. **Więcej drzew uchroni nas przed katastrofą ekologiczną. Wszyscy musimy sadzić drzewa**
Według naukowców ze Szwajcarii więcej nowych drzew na terenie około 4,4 miliarda hektarów może nas uratować przed katastrofą ekologiczną.
- g. **Trawa morska pomaga w walce ze zmianami klimatu**
Niedawno pisaliśmy o naturalnych łąkach, których jest coraz więcej w miastach. Takie miejsca pojawiły się już w Krakowie, Warszawie i Katowicach. Pomagają one w walce z kryzysem klimatycznym. Ogrodnicy nie koszą tam trawy i sadzą więcej różnych gatunków kwiatów. Jest to raj dla owadów, który pomaga w walce z kryzysem klimatycznym. Wielka Brytania poszła o krok dalej, ponieważ rozwija łąki w oceanach i morzach. Nie chodzi oczywiście o kwiaty, ale o trawę morską.
- h. **Włosi jako pierwsi na świecie wprowadzają lekcje o zmianach klimatu**
Włochy będą pierwszym krajem na świecie, który od nowego roku szkolnego będzie uczyć na temat klimatu i ekologii. Będą to lekcje dla dzieci i młodzieży w wieku od 6 do 19 lat. Uczniowie będą się uczyć odpowiedzialności za planetę i przygotowywać do kryzysu klimatycznego.

- i. **Zamiast wyrzucać choinkę możesz nakarmić nią alpaki**
Jeżeli nie wiesz, co zrobić z choinką po świętach, możesz dać ją alpacom. Te sympatyczne zwierzęta uwielbiają jeść drzewka. 14 stycznia w Gorzowie firma Inneko zorganizowała zbiórkę choinek dla alpaki z gospodarstwa Alpaki To Tu.
- j. **Przez godzinę czołgał się przez bagno, żeby uratować młodego orła**
Krzysztof Chomicz przez godzinę czołgał się przez bagno, żeby uratować młodego orła bielika. Ptak ugrzązł w bagnie, kiedy próbował upolować mewę. Całą akcję zarejestrowała kamera drona.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j

Bibliografia

- Burzyńska-Kamieniecka A., 2020, *Wykorzystanie koncepcji „plain language” w upraszczaniu tekstów do testowania znajomości języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianae. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 527–542, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.31>.
- Co to jest prosty język?* [spot informacyjny], 2018, YouTube, Fundusze Europejskie, 18.10.2018, <https://www.youtube.com/watch?v=zvXoNNRzF9c&list=PLSoHHIHWmvfwrTatU7IKlOfg7eTwdH6Ykf&index=1> [dostęp: 19.03.2023].
- Dixon A. i in., 2023, *Hurra!!! Po polsku 3. Podręcznik studenta. Nowa edycja*, wyd. 2, Prolog, Kraków.
- Dobre Wiadomości. Serwis pozytywnych informacji [strona główna], [2023], <https://dobrewiadomosci.net.pl/> [dostęp: 25.01.2023].
- Edukacja Humanistyczna V4 dla Klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje [strona główna projektu], [2023], Uniwersytet Śląski w Katowicach, <https://www.hec.us.edu.pl/home-page/> [dostęp: 20.08.2023].
- Informacje i usługi przyjazne obywatelom*, [2023], Obywatel.gov.pl, <https://www.gov.pl/> [dostęp: 9.10.2023].
- Jasnopsis, [2023], *O Jasnopsisie*, <https://jasnopsis.pl/about-us/> [dostęp: 15.09.2023].
- Klasy VI–VI. E-materiały przeznaczone do nauki w szkołach lub do samodzielnej pracy ucznia*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/szkola-podstawowa/jezyk-polski?cc=7372> [dostęp: 19.03.2023].

- Moroń E. i in., [2015], *Prosto o konkursach Funduszy Europejskich. Poradnik efektywnego pisania*, pobrano z: https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/6287/Prosto_o_konkursach_FE_poradnik.pdf [25.03.2023].
- Piekot T., 2020, *Magia i nieporozumienie, czyli FOG, Mgła i DART*, Logios, Blog, 22.11.2020, <https://logios.dev/blog/magia-i-nieporozumienie/> [dostęp: 19.03.2023].
- Piekot T., Zarzeczny G., Moroń E., 2019, *Standard „plain language” w polskiej sferze publicznej*, w: *Lingwistyka kryminalistyczna. Teoria i praktyka*, red., M. Zaśko-Zielińska, K. Krendens, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, s. 197–214, pobrano z: <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/145256/edition/135401/content> [1.09.2023].
- Poproś o uznanie za polskiego obywatela*, [2023], Gov.pl, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, <https://www.gov.pl/web/mswia/popros-o-uznanie-za-polskiego-obywatele> [dostęp: 19.03.2023].
- Pracownia Prostej Polszczyzny Oferta – Centrum Transferu Technologii, [2023], <https://ctu.uwr.edu.pl/ppp-oferta> [dostęp: 19.09.2023].
- Prosty język*, [2023], Gov.pl, Serwis Służby Cywilnej, <https://www.gov.pl/web/sluzbacywilna/prosty-jezyk> [dostęp: 19.03.2023].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2016, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, Dz.U., poz. 405 – Załącznik 1. [Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego], Infor, <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego.html> [dostęp: 18.03.2023].
- Seretny A., 2006, *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „Ling Varia”, nr 2 (2), s. 87–98, pobrano z: <http://www.lingvaria.polonistyka.uj.edu.pl/documents/5768825/659ba4a9-f3c5-4156-958f-47c13bec8f8a> [1.09.2023].
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., 2014, *Polski, krok po kroku, 2. Podręcznik studenta*, Glossa, Kraków.
- Zakrzewska-Verdugo M., 2023a, *Dobry klimat do nauki polskiego. Standardy prostej polszczyzny w glottodydaktyce (na przykładzie tekstów dotyczących kryzysu klimatycznego)*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 31 (1), s. 1–18, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.08.
- Zakrzewska-Verdugo M., [2023b], „Good News from the World”. *The Environment on Advanced Level (Synonyms)* [scenariusz lekcji jppo], Uniwersytet Śląski w Katowicach, Humanistyka dla Klimatu, pobrano z: https://www.hec.platforma.us.edu.pl/wp-content/uploads/2023/02/scenario_MZV.pdf [1.09.2023].
- Zakrzewska-Verdugo M., [2023c], *Karta pracy (worksheet). Dobre wiadomości ze świata. Klimat – poziom zaawansowany (synonimy)*. *Good News from the World. The Environment on Advanced Level (Synonyms)*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Humanistyka dla

Klimatu, pobrano z: https://www.hec.platforma.us.edu.pl/wp-content/uploads/2023/02/karta-pracy_MZV.pdf [1.09.2023].

- Zakrzewska-Verdugo M., 2023d, *O klimacie prostym językiem polskim*, YouTube, Humanistyka dla Klimatu, 30.01.2023, <https://www.youtube.com/watch?v=9kMDPPdGctk&t=7s> [dostęp: 1.09.2023].
- Zarzeczny G., 2016, *Dyskurs glottodydaktyczny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego wydanych w USA i Wielkiej Brytanii po 1945 r.*, Uniwersytet Wrocławski, rozprawa doktorska, materiał niepublikowany.

Magdalena Zakrzewska-Verdugo – doktor nauk humanistycznych, od 2022 roku lektorka języka polskiego na Wolnym Uniwersytecie Brukselskim. Tytuł doktora porównawczej filologii słowiańskiej uzyskała na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu w 2016 roku. W latach 2017–2022 była zatrudniona na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie. Jej zainteresowania naukowe to glottodydaktyka polonistyczna i przekładoznawstwo. Najważniejsze publikacje: *Przekład literacki jako problem filologiczno-kulturowy (na podstawie analizy tłumaczeń tekstów D. Masłowskiej, M. Witkowskiego i S. Shutego na język rosyjski)* (2017); *Polonistikata v čuždestrannite universiteti prez pogleda na lektora po polski ezik i literatura („Čuždoezikovo obučenje” 2020)*; *Polski na A. Podręcznik języka polskiego (nie tylko) dla Słowaków. Część III* (2021).

Magdalena Zakrzewska-Verdugo – PhD; since 2022 a teacher of Polish at the VUB, or Free University of Brussels. In 2016, she received her PhD in comparative Slavonic philology from Palacký University in Olomouc. From 2017 till 2022, she was employed at Comenius University in Bratislava. Her research interests include Polish language glottodidactics, comparative linguistics and translation studies. Her major publications include, *Przekład literacki jako problem filologiczno-kulturowy (na podstawie analizy tłumaczeń tekstów D. Masłowskiej, M. Witkowskiego i S. Shutego na język rosyjski)* (2017); *Polonistikata v čuždestrannite universiteti prez pogleda na lektora po polski ezik i literatura („Čuždoezikovo obučenje” 2020)*; *Polski na A. Część III. Podręcznik języka polskiego (nie tylko) dla Słowaków* (2021).




KATARZYNA GRYNCEWICZ

 <https://orcid.org/0000-0003-1033-252X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

PAULINA PAWLIK

 <https://orcid.org/0000-0001-5724-7547>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Ojczyzna Marka Grechuty jako asumpt do rozmowy o wybranych polskich kulturemach i wartościach narodowych na lekcjach języka polskiego

A Song “*Ojczyzna*” by Marek Grechuta as an Impulse to Talk about Selected Culturemes and National Values in Polish Language Lessons

Abstract: The article draws attention to the need of developing the cultural competence of pupils who have experienced migration as a factor affecting their everyday functioning in the space of a Polish school. The considerations are conducted around the culturemes which Katarzyna Gryniewicz, Paulina Pawlik identify in Marek Grechuta’s song “*Ojczyzna*” [Homeland]. This theoretical approach is complemented by a lesson proposal in which analysis of sung poetry and selected well-known Polish literature becomes a starting point for a discussion on the different ways in which students in a multicultural class conceptualize the concept of homeland. A lesson like this, based on methods of inclusive education, is aimed at shaping a tolerant and empathetic attitude towards representatives of other countries.

Keywords: cultureme, student/pupil with migration experience, inclusive education, Polish language, Polish literature, Marek Grechuta

Abstrakt: W artykule wskazuje się na potrzebę rozwoju kompetencji kulturowej uczniów z doświadczeniem migracyjnym, wpływającej na ich codzienne funkcjonowanie w przestrzeni polskiej szkoły. Rozważania prowadzone są wokół kulturemów wyróżnionych przez autorki w piosence *Ojczyzna* Marka Grechuty. Ujęcie teoretyczne uzupełnia propozycja lekcji, w której analiza poezji śpiewanej i wybranych fragmentów znanych polskich dzieł stają się początkiem dyskusji na temat odmiennego sposobu konceptualizacji kulturemu *ojczyzna* przez uczniów w klasie wielokulturowej. Lekcja, prowadzona z wykorzystaniem metod edukacji włączającej, ma na celu kształtowanie tolerancyjnej i empatycznej postawy uczniów wobec reprezentantów innych krajów.

Słowa kluczowe: kulturem, uczeń z doświadczeniem migracyjnym, edukacja włączająca, język polski, literatura polska, Marek Grechuta

Akceptujemy Innego, choć jest różny, i że właśnie różność, inność jest bogactwem i wartością, jest dobrem (Kapuściński, 2006: 28).

1.

Człowiek jest istotą społeczną, rozumianą jako arystotelesowskie *animal sociale*, której postawa kształtuje się przez więzi z grupą oraz interakcje międzyludzkie. Istotny wpływ na rozwój jednostki ma umiejscowienie jej w konkretnej społeczności; oddziałuje ona na profilowanie postaw, nawyków i obyczajów kulturowych człowieka. Cała kultura, którą niejednokrotnie próbowano zdefiniować, opiera się na zależnościach¹. Uświadamianie uczniom w polskiej szkole różnorodności wzorców kulturowych jest szczególnie ważne w obliczu zwiększonego napływu do naszego kraju osób z doświadczeniem migracji². W polskim systemie edukacji imigrant (lub reemigrant) może być zagrożony wykluczeniem z powodu między innymi różnic kulturowych, które uwidaczniają się w sposobie postrzegania Innego podczas sytuacji lekcyjnych. Braki w zakresie kompetencji kulturowej ucznia z doświadczeniem migracyjnym mogą objawiać się w trakcie omawiania na lekcjach języka polskiego tekstów kultury. Problem pogłębia się, gdy rozumienie przez ucznia polszczyzny będącej językiem edukacji szkolnej (zob. Szymańska, Pamuła-Behrens, 2021) jest niewystarczające. Bywa, że skutkuje to wspomnianą alienacją ucznia czy jego odrzuceniem przez środowisko rówieśnicze (por. Lipińska, 2006). W dzisiejszej rzeczywistości szkolnej konieczne jest wprowadzanie edukacji włączającej, której cel stanowi stopniowe wyrównywanie szans ucznia cudzoziemskiego oraz zapewnianie

¹ Nie istnieje jedna, konkretna definicja, która usatysfakcjonowałaby badaczy. Już w latach pięćdziesiątych XX wieku amerykańscy antropolodzy próbowali zebrać i uporządkować różne rozumienia terminu „kultura” (Kroeber, Kluckhohn, 1952). Jedno z wyjaśnień terminu sformułował Edward Tylor: „kultura, czyli cywilizacja w najszerszym znaczeniu etnograficznym, jest to pojęcie, obejmujące wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, obyczaje i inne zdolności i przyzwyczajenia, zdobyte przez człowieka, jako członka społeczeństwa” (Tylor, 1896: 15). Właśnie to wyjaśnienie wydaje się nam najbardziej adekwatne w toku naszych rozważań.

² Pojęcie to opisuje trzy grupy uczniów: 1) mieszkających w Polsce, ale mających obce lub mieszane pochodzenie (dzieci cudzoziemskie/imigranckie); 2) mających polskie pochodzenie, ale urodzonych i wychowywanych za granicą (przyszli uczniowie reemigranci); 3) mających polskie pochodzenie, ale wcześniej realizujących obowiązek szkolny za granicą (dzieci/uczniowie reemigranci) (Miodunka i in., red., 2018: 332). W artykule skupimy się na trudnościach towarzyszących edukacji polonistycznej pierwszej z wymienionych grup.

obydwu stronom (uczniowi polskiemu oraz uczniowi z doświadczeniem migracyjnym) wzajemnego poznania swoich kultur. Edukacja włączająca pozwala także na włączenie migranta (Innego) do zespołu klasowego na równych prawach z jego polskimi rówieśnikami, rozwija wrażliwość emocjonalną oraz otwartość na odmienność i różnorodność. Model edukacji włączającej w ujęciu Anny Firkowskiej-Mankiewicz (2012) zawiera zasady, do których powinien być dostosowany system edukacyjny, aby nie uniemożliwiał ciągłego rozwoju ucznia z doświadczeniem migracyjnym, zasadnie nazywanego również uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi³. W tak profilowanej strategii uczenia wskazuje się na istotę nauki wspólnotowej, pozwalającej na współpracę rówieśniczą oraz holistyczne podejście do każdego uczestnika zajęć (Rabiej, 2017: 22).

Zróznicowanie kultur szczególnie wyraźnie uwidacznia się w momencie ich konfrontacji. Naszym celem jest zwrócenie uwagi na konieczność uwrażliwiania polskich uczniów na wielokulturowość oraz różnice między obcymi kulturami a ukształtowanym przez polskie społeczeństwo językowym obrazem świata. Swoistych trudności przysparza uczniom przyswojenie sobie kulturomów, opisywanych między innymi przez Annę Wierzbicką, która wskazuje na problem **kulturowej niepowtarzalności każdego języka** (Wierzbicka, 2007: 11)⁴. Hanna Burkhardt porównuje kulturomy „do białych plam sygnalizujących nie tylko specyficzne bariery językowe, ale także bariery kulturowe” (Burkhardt, 2008: 197). Wspomniane przez badaczkę „białe plamy” powinny zostać w językowym obrazie świata ucznia uzupełnione konkretną wiedzą na temat wartości kulturowych. Pojęcie „kulturom” definiuje się jako „ważne dla samoidentyfikacji jakiejś społeczności słowa kluczowe, charakteryzujące zarówno jej stosunek do tradycji, dziedziczonych wartości, jak i radzenie sobie z czasem teraźniejszym, aktualne przeżywanie świata” (Burkhardt, Łaziński, Nagórko, 2004: 19). Kulturomy stanowią znaczną część leksyki używanej przez rodzimych użytkowników języka polskiego w ich codziennej komunikacji.

³ Młodego cudzoziemca ze względu na jego specyficzne trudności w uczeniu się, komunikacji i przyswajaniu wiedzy można zaliczyć do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Często uczeń zna język (posiada tak zwaną subkompetencję CALP, tłumaczoną jako kognitywna akademicka biegłość językowa – Seretny, 2021: 117) w stopniu niewystarczającym, nie jest więc w stanie poradzić sobie z wyznaczanymi przez nauczycieli obowiązkami. Dodatkową trudność mogą uczniowi sprawiać także kontakty społeczne, ponieważ może on nie być zaznajomiony z kulturą oraz obyczajami naszego kraju. Wszystkie trudności wymagają wprowadzenia przez nauczyciela konkretnej pomocy pedagogicznej, aby uczeń imigrancki mógł kontynuować naukę bez ograniczeń wynikających z początkowego swojego niedostosowania do realiów panujących w szkole (Chrzanowska, Jachimczak, 2018).

⁴ Kulturomy opisywali również między innymi: Els Oksaar (1988), Alicja Nagórko (1994), Maciej Rak (2015) czy Grażyna Zarzycka (2019). W lingwistyce kulturowej wyróżnia się też takie terminy, jak: „słowa kluczowe” (Wierzbicka, 2007), „symbole kolektywne” (Fleischer, 1998), „słowa sztandarowe” (Pisarek, 2002).

Konieczność zapoznania się z nowymi realiami kulturowymi oraz nabywanie coraz większej świadomości językowej mogą być dla ucznia z doświadczeniem migracyjnym trudne, wymagają nie tylko przyswojenia wiedzy i poszerzenia różnych kompetencji, lecz także identyfikacji z nową – polską – kulturą oraz zrozumienia kulturomów, których w procesie kształcenia nie można pominąć. Rodzimy użytkownik języka znajduje się w miejscu zdecydowanie bardziej uprzywilejowanym, ponieważ pewną część kultury „przyjmuje” dzięki przebywaniu w swoim środowisku kulturowym.

Kulturomy w ujęciu etnolingwistycznym składają się na autostereotyp, choć nie są z nim tożsame. Do ich zasobu można zaliczyć symbole narodowe (np. *gościnność, ojczyzna, szlachta, ziemiaństwo*), narodową topografię (np. *Polska, Częstochowa, Katyń, Kresy, Sybir, Wawel, Westerplatte, Wisła*), endoetnonimy (*Polak, Polka*), nazwy wartości (np. *Bóg, Jezus, Matka Boża, honor, pracowitość, wolność*), idei (np. *bohaterstwo, patriotyzm*) i wykładników tożsamości kulturowej (np. *bigos, chleb, kotlet schabowy, wódka*), a także określenia negatywne (np. *cham, cwaniak, kołtun, pijak, warchoł*) (Rak, 2015: 313).

2.

Ojczyzna w ujęciu Macieja Raka znalazła się w obrębie autostereotypowych kulturomów przynależnych do symboli narodowych. Współczesny rzeczownik pochodzi od prasłowiańskiego **otbčina*, oznaczającego dziedzictwo po ojcu, ojcowiznę (por. *ojczyzna* [hasło])⁵. Zdaniem Jerzego Bartmińskiego punktem wyjścia polskiego pojmowania ojczyzny była łacińska *patria*⁶. Autor zwraca uwagę, że „dojrzałe koncepcje patriotyzmu obywatelskiego ukształtował wiek XVI” (Bartmiński, 1993: 23), natomiast przywiązanie emocjonalne konotowane przez samo pojęcie *ojczyzna* obecne było w zachowaniach Polaków w czasie rozbiorów, kiedy to *ojczyzna* stała się swego rodzaju tworem duchowym, który nie musiał mieć swojego fizycznego przedstawienia, by funkcjonować w pamięci społeczeństwa. Takie poj-

⁵ Już w średniowieczu zaczęto określać granice państwa, wtedy też do polskiego słownika weszło na stałe pojęcie *ojczyzna*, choć nieustannie zmieniało później swoje konotacje semantyczne.

⁶ Badacz odwołuje się do fragmentu *Dworzanina polskiego* Łukasza Górnickiego, w którym renesansowy humanista pisze: „Patria jest łacińskie słowo. Moim zdaniem lepiej czyni, kto mówiąc o Polsce rzeczy patria moja niżli ojczyzna moja, bo ojczyzna częściej się rozumie to, co gruntu komu ociec jego zostawił” (Ł. Górnicki, *Dworzanin polski* – cyt. za: Bartmiński, 1993: 23).

mowanie *ojczyzny* znalazło szczególne odzwierciedlenie w literaturze romantycznej. Anna Wierzbicka porównuje odpowiedniki tego kluczowego słowa w językach niemieckim (*Vaterland*), polskim (*ojczyzna*) i rosyjskim (*rodina*) i dostrzega, jak odmienne historia, kultura i tradycja Niemiec, Polski i Rosji oddziałują na rozumienie wspomnianych kulturomów (Wierzbicka, 2007: 295–355). Podkreśla, że trudna historia Polski w istotny sposób wpłynęła na ukształtowanie dzisiejszej tożsamości kulturowej Polaków. Dzieje narodu związane były z sygnalizowaną już walką o niepodległość kraju po 1795 roku. Zdaniem badaczki brak Polski na mapie politycznej świata i wydarzenia z tym związane „pozostawiły trwałe ślady w samym znaczeniu tego słowa klucza” (Wierzbicka, 2007: 330).

Równie ważny w kształtowaniu się polskiego wyobrażenia *ojczyzny* był wybuch drugiej wojny światowej, a następnie znalezienie się kraju pod okupacją hitlerowską. Po roku 1945 Polacy pozostali pod wpływem komunistycznego ustroju politycznego, a jednym ze znaków tego czasu stały się „msze za ojczyznę” odprawiane przez księdza Jerzego Popiełuszkę, narażającego się ówczesnym władzom. Trudność ze zrozumieniem polskiego kulturomu *ojczyzna* przez ucznia z doświadczeniem migracyjnym może stanowić jego niewystarczająca wiedza historyczna, ponieważ:

w wypadku „ojczyzny” wyjątkowość naszego związku z krajem, gdzie się urodziliśmy, polega na czym innym – przede wszystkim na poczuciu wyjątkowości dziejów tego kraju i na solidarności z ludźmi, którzy się w tym kraju urodzili, uwikłani w tę samą historię (dzięki czemu mają te same wspomnienia co my, te same uczucia i zobowiązania) (Wierzbicka, 2007: 332).

Takie ujęcie kulturomu potwierdzają liczne teksty literackie (por. Bartmiński, 1993: 33).

W edukacji polonistycznej należy uwrażliwić cudzoziemców na to, że słowo *ojczyzna*, pozornie poddające się tłumaczeniom, nierozzerwalnie związane jest z kontekstem historyczno-kulturowym indywidualnie ukształtowanym przez każdy naród.

3.

Piosenka Marka Grechuty *Ojczyzna* (tekst utworu *Ojczyzna* – zob. Aneks, załącznik 3), wchodząca w skład albumu *Dziesięć ważnych słów* (Grechuta, 1994), stała się dla nas asumptem do rozważań o ojczyźnie i opracowania propozycji lekcji języka polskiego dla wyższych klas szkoły podstawowej, a także skłoniła nas do refleksji

na temat typowego dla danej kultury sposobu rozumienia omawianego kulturowemu oraz potrzeby kształtowania **interkulturowego rozmówcy**⁷. Posłużenie się utworem słowno-muzycznym jest jedną z metod ludycznych, dzięki której funkcjonalne staje się użycie tekstu kultury stwarzającego – jak sądzimy – interesującą sytuację motywacyjną do rozmowy zarówno z polskimi, jak i z zagranicznymi młodymi odbiorcami, uczniami klasy VIII szkoły podstawowej⁸. Tytuł utworu i jego treść wskazują na to, że omawiane pojęcie rozumiane jest zgodnie z utrwalonym w polskim społeczeństwie modelem postrzegania kraju ojczystego. „Czym jest Ojczyzna?” – pyta podmiot liryczny, który odwołuje się w kolejnych strofach do wyjątkowości historii, mowy, wielopokoleniowej tradycji i niepowtarzalnych miejsc. Te elementy składające się na rozumienie pojęcia *ojczyzna* w naszym kraju odróżniają go od innych. W omawianym tekście kultury wyróżniłyśmy trzy kulturemy (*ojczyzna*, *Kraków*, *Wawel*) oraz sześć wyrażen składających się na kulturem *ojczyzna* (*wiersze Mickiewicza*, *powieści Sienkiewicza*, *bajki Krasickiego*, *poematy Słowackiego*, *mowa Skargi*, *wzrok Stańczyka*).

Ze względu na ograniczenia objętościowe artykułu jedynie zasygnalizujemy wybrane elementy wymienionych kulturemów oraz ich komponentów, które należy wskazać podczas rozmowy prowadzonej z polskimi i cudzoziemskimi uczniami kończącymi szkołę podstawową.

Kraków oraz kojarzony z nim *Wawel* zgodnie ze wskazaniem Raka zaliczamy do kulturemów związanych z narodową topografią. Niektóre miejsca stały się kluczowymi punktami na mapie Polski, łączącymi współczesność z historią. To właśnie w tym mieście rozgrywa się historia nadwornego błazna, którego Polacy znają z obrazu Jana Matejki. Stańczyka postrzegamy jako postać troszczącą się o losy kraju (por. wyróżniony przez nas komponent kulturemu *ojczyzna – wzrok Stańczyka*). Znana jest anegdota, zawarta w fabularyzowanej biografii błazna, napisanej przez Józefa Ignacego Kraszewskiego, utrwalająca wizerunek Stańczyka w języku i mentalności społeczeństwa:

Często bardzo po ulicach Krakowa widziano go w dziwnym stroju szachowanym, z czapką uszatą i pałką w ręku. Chłopcy uliczni biegli za nim krzycząc,

⁷ Pojęcie „interkulturowy rozmówca” opisywała w swoich pracach między innymi Grażyna Zarzycka (2008).

⁸ Temat zasadności wykorzystania piosenki, szczególnie w kontekście glottodydaktycznym, podejmowało wielu badaczy. Wskazywali oni między innymi na takie korzyści pracy z piosenką, jak rozwój kompetencji kulturowych, sprawności słuchania ze zrozumieniem, rozbudzanie motywacji do poszerzania zasobu leksykalnego i wiedzy o kraju, którego język jest poznawany, wykorzystanie materiału autentycznego (por. np. Chrostowska, 2015; Maciołek, Kalisz, 2018; Błażejewska, 2020; Wegner, 2021; Piechocki, 2022).

skubali go i wyśmiewali. Raz nawet całkiem go z oponczy obdarli. Za powrotem do zamku, król śmiał się z niego, że się dał obedrzeć ulicznikom. – Ciebie, krolu, – odpowiedział – gorzej drą; wydarto ci Smoleńsk, a milczysz (Kraszewski, 1890: 181).

W *Księdze przysłów, przypowieści i wyrażen przysłowiowych polskich* znajduje się 46 wyrażen i paremii związanych z Krakowem, między innymi: *krakowskie gadanie; Nie od razu Kraków zbudowano; Gdyby nie było Rzymu, tedyby Kraków był Rzymem; Kradnij, rozbijaj, ale Kraków mijaj; Krakowskim targiem na połowicy przestanie* (Adalberg, oprac., 1889–1894: 237–239). To ostatnie obecnie często jest używane w skróconej formie – *krakowskim targiem*, w znaczeniu: ‘w taki sposób, że każda z negocjujących stron odstępuje od części swoich żądań, aby osiągnąć porozumienie, kompromisowo’ (*krakowskim targiem* [hasło]). W przysłowiaach zebranych przez Samuela Adalberga Kraków jawi się jako miasto szanowane, porównywane nawet do Rzymu. Grechuta spośród wielu miast przywołuje właśnie to, ponadto podkreśla, że znajduje się w nim Wawel. Taki obraz stolicy województwa małopolskiego kreują również podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego. W przeanalizowanym przez Sebastiana Taboła materiale pochodzącym z 28 podręczników nazwa Kraków (wraz z Warszawą), jak zauważa badacz, jest najczęściej przywoływana spośród nazw polskich miejscowości. Cudzoziemcowi wizerunek tego miasta kojarzy się między innymi z „turystami i wycieczkami, jest [tam – K.G., P.P.] wiele zabytków, muzeów, [to – K.G., P.P.] jedno z najstarszych miast Polski” (Taboń, 2011: 87). Taboń stwierdza też, że „Kraków utożsamiany jest z Wawelem” (Taboń, 2011: 87). Już samo porównanie stereotypowego obrazu Krakowa, jaki ma rodzimy użytkownik języka, i obrazu miasta wyłaniającego się z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego może uzmysławiać, w jak trudnej sytuacji znajduje się uczeń z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole, gdy jego znajomość polskiej historii i kultury nie jest na wystarczającym poziomie.

Wpływ sześciu wyróżnionych na podstawie piosenki Grechuty komponentów kulturemu *ojczyzna* na kształtowanie się tożsamości narodowej Polaków jest nie do przecenienia. Utwory Mickiewicza, Sienkiewicza, Krasickiego czy Słowackiego, należące do kanonu literatury polskiej, wciąż wpływają na język i mentalność społeczeństwa. Język ojczysty „[j]ako tworzywo narodowej literatury przechowuje i odzwierciedla całość historycznych doświadczeń wspólnoty, która się nim posługuje” (Róg, Róg, 2017: 364). Rolę literatury w modelowaniu obywatela dostrzec można w dziełach programowych tworzonych przez pisarzy poszczególnych epok i propagujących charakterystyczne dla nich hasła. „Kultura żyje ciągiłością. Jest siatką powiązań, systemem odniesień, aluzji” (K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu* – cyt. za: Szafraniec, 2014: 400). Antonina Kłoskowska

stwierdza: „[b]ez Kochanowskiego Mickiewicz musiałby być innym poetą, bez niego zaś – i jeszcze dawniejszej i późniejszej tradycji narodowej, ale i uniwersalnej – nie byłoby poezji »Skamandra« w jej kształcie” (Kłoskowska, 2005: 35). Piosenka Grechuty potwierdza, że w świadomości zbiorowej Polaków zarówno pojęcie *ojczyzna*, jak i przytoczone nazwiska są ciągle istotne dla kształtowania współczesnej kultury narodowej.

„Mówi się, że znać prawdziwie obcy język to znać jego zasób zleksykalizowanych fraz i posługiwać się nimi bez przeszkód, na wrywki” (Cudak, Hajduk-Gawron, Madeja, 2022: 11). Konotacje semantyczne, jakie niosą wyróżnione przez nas komponenty kulturowe *ojczyzna*, obrazują, jak literatura oddziałuje na język społeczności, a także jak staje się inspiracją do podejmowania twórczych wyzwań przez następne pokolenia. Można to pokazać choćby na przykładzie wybranych cytatów z dzieł wskazanych mistrzów, tworzących w epokach renesansu, oświecenia, romantyzmu i pozytywizmu⁹. W toku kształcenia polonistycznego uczniów z doświadczeniem migracyjnym należy pamiętać, że każdy kraj ma własnych wieszczów narodowych, na przykład w Niemczech w epoce romantyzmu najbardziej cenieni byli Johann Wolfgang von Goethe, Heinrich Heine czy Friedrich Schiller, a w Ukrainie między innymi Taras Szewczenko.

⁹ Oto kilka przykładów. *Wiersze Mickiewicza* – tu symbolicznie zilustrowane w formie odwołania do sztandarowego cytatu: „Litwo, Ojczyzno moja!” (Mickiewicz, 1986: 6). Jak pisał Jerzy Bralczyk: „Całego *Pana Tadeusza* warto znać na pamięć, niektórzy znają – a ten cytat trzeba absolutnie. Nie znam nikogo, kto go nie zna. Może nie wie do końca, o co w nim chodzi, ale znać musi” (Bralczyk, 2015: 220). Apostrofy stanowiącej wyraz tęsknoty Mickiewicza za krajem ojczystym nieustannie uczą się wszystkie pokolenia. Wers otwierający epopeję narodową funkcjonuje w języku i kulturze Polaków, czego współczesnym przykładem może być choćby tytuł fabularyzowanego miniseriału biograficznego o życiu wieszca, noszący właśnie tytuł *Litwo, Ojczyzno moja* (Litwo, Ojczyzno moja..., 1998). *Powieści Sienkiewicza* – tu na przykładzie cytatu: „Dla pokrzepienia serc” (Sienkiewicz, 2000: 331). W materiale zebranych w *Skrzydlatych słowach* – słowniku polskich i obcych cytatów – widnieje aż dziewięćdziesiąt haseł, będących pokłosiem słów zapisanych przez Henryka Sienkiewicza (Markiewicz, Romanowski, 2005: 376–378), co dowodzi niezwyklej popularności i powszechności w języku codziennym cytatów z tego noblisty. Wyrażenie kończące *Pana Wołodyjowskiego* jest kolejnym komponentem literackim funkcjonującym w języku i żywym w mentalności Polaków, budującym czy właściwie podtrzymującym tożsamość narodową mieszkańców kraju nad Wisłą. „Na tym kończy się ten szereg książek pisanych w ciągu kilku lat i w niemałym trudzie – dla pokrzepienia serc” (Sienkiewicz, 1974: akapit 5133) – tym zdaniem Sienkiewicz odkrył cel swojej twórczości: krzewienie nadziei na powrót Polski na mapę polityczną Europy. Trylogia miała nieść pocieszenie rodakom pisarza w trudnej dla narodu sytuacji i szerzyć ideę patriotyzmu. *Mowa Skargi* – początkowe rozumienie słowa *patria* (zob. s. 4 artykułu) zmieniło się dzięki twórczości między innymi Piotra Skargi. W jednym ze swoich kazań, zatytułowanym *O miłości ku ojczyźnie*, jezuita wskazał na rozumienie tego wyrazu bliskie współczesnemu. Utożsamił *ojczyznę* z okrętem, który jest ostoją dla narodu. W obliczu, jak twierdził, zagrożenia Polacy powinni zjednoczyć się i dbać o wspólne dobro kraju. Powiązał również rodzime ziemie z wizerunkiem matki obdarzającej swe dzieci wszelkimi dobrami (por. Bartmiński, 1993: 24). *Wzrok Stańczyka* – zob. Aneks, nawiązanie do tego kulturowego pojawia się bezpośrednio w kartach pracy ucznia.

4.

Rozważania na temat wskazanych w piosence Grechuty wybranych kulturomów, stanowiących nośnik wartości narodowych, stały się dla nas wstępem do omówienia zasadniczej części lekcji języka polskiego opartej na założeniach edukacji włączającej i interkulturowej.

Sposób postrzegania przez Polaków *ojczyzny* zmieniał się na przestrzeni epok. W pracy z zespołem wielokulturowym prowadzący powinien starać się uwrażliwić uczniów na wyjątkowość polskiego dziedzictwa, a także stosować metody aktywizujące, które uskutecznią proces nauczania. Zapoznanie z polską kulturą winno odbywać się w poszanowaniu kultury pierwszej cudzoziemskiego ucznia.

Celem części wstępnej lekcji jest zaznajomienie uczniów z tematem, który będzie realizowany podczas dwóch jednostek zajęciowych. Nauczyciel stwarza sytuację motywacyjną do dyskusji w wielokulturowym gronie na temat *ojczyzny*. Piosenka Marka Grechuty koresponduje z problematyką lekcji, a pytanie „czym jest ojczyzna?”, które wybrzmiewa w utworze, staje się impulsem do dalszych rozważań. Okoliczności pozwalają także na porównanie tradycyjnego (utrzymanego w duchu romantyzmu) i bardziej współczesnego (utrzymanego w duchu obywatelskim) spojrzenia na kraj swojego pochodzenia oraz uczniom z doświadczeniem migracyjnym dają możliwość przedstawienia ich własnej perspektywy. Dobrze jest przeprowadzić lekcję z podziałem na grupy mieszane. Umożliwi to integrację uczniów polskich i cudzoziemskich oraz pozwoli na konfrontację ich osobistych doświadczeń i poglądów.

Pierwszy kontakt z piosenką jest zarazem sprawdzeniem umiejętności uważnego słuchania i rozumienia tekstu – polscy i cudzoziemscy uczniowie znajdują polecenia w karcie pracy (Aneks, załącznik 1), która pod względem językowym została dostosowana do potrzeb edukacyjnych obu grup. Następnie nauczyciel odtwarza nagranie piosenki *Ojczyzna* Marka Grechuty. Zadaniem ósmoklasistów jest ułożenie fiszek w kolejności, w jakiej znajdujące się na nich frazy występują w tekście. To ćwiczenie pozwoli uczniom, szczególnie cudzoziemcom, na zapoznanie się z występującymi w tekście postaciami oraz miejscami istotnymi dla kultury polskiej. W trakcie ponownego odtwarzania piosenki słuchacze rekonstruują tekst, uzupełniając brakujące pola. Ułatwi to późniejszą analizę utworu. Po dwukrotnym odsłuchaniu nagrania jest czas na sprawdzenie wykonania ćwiczeń, a także zapytanie uczniów z doświadczeniem migracji o ważnych dla ich kultur pisarzy. Wprowadza to interesujący kontekst kulturowy i daje cudzoziemskim uczniom możliwość wypowiedzenia się. Następnie prowadzący rozdaje kartki z zapisem utworu. W toku rozmowy z uczniami ważne są ich ogólne odczucia związane z dziełem, warto więc zapytać

klasę: Czy podobała wam się treść i wykonanie piosenki?, Czy słuchaliście kiedykolwiek poezji śpiewanej czy to wasze pierwsze takie doświadczenie?, Czy macie jakieś refleksje po wysłuchaniu utworu? Nauczyciel podsumowuje tę część zajęć postawieniem pytania problemowego pojawiającego się również w zaprezentowanej poezji śpiewanej Grechuty: Czym jest ojczyzna? Zapisuje temat lekcji na tablicy: „»Ojczyzna, ach to Ty!« Motyw ojczyzny w wybranych tekstach kultury”.

W dążeniu do odpowiedzi na postawione pytanie pomoc mają przygotowane wcześniej przez nauczyciela ćwiczenia, które uświadomią uczniom, jak złożone jest rozumienie pojęcia *ojczyzna*. Korzystając z metody burzy mózgów, ósmoklasiści określają, czym jest *ojczyzna* dla podmiotu lirycznego. Notatki z rozważań powinny być zapisane na tablicy przez nauczyciela (rys. 1) i przepisane przez uczniów do zeszytów.



Rys. 1. Zapis możliwego wyniku burzy mózgów – próby odpowiedzi uczniów na pytanie, czym jest ojczyzna w utworze Marka Grechuty *Ojczyzna*

Po zakończonej dyskusji nauczyciel prosi jednego z uczniów o odszukanie definicji słowa *ojczyzna* w internetowym *Wielkim słowniku języka polskiego*, a następnie odczytanie jej: „kraj, który ktoś uważa za swój, bo się w nim urodził, wychował lub mieszka” (*ojczyzna* [hasło]). Nauczyciel dąży do łączenia wypowiedzianych wniosków, dopytuje uczniów, czy definicja jest zgodna z tym, co ustalili podczas analizy piosenki Marka Grechuty (poszukuje odpowiedzi na pytanie, czy dla Polaka „ojczyzna” to jedynie kraj urodzenia). Podczas dyskusji warto zastanowić się nad tym, czym jest *wieź narodowa*, a także jakie są jej komponenty, które uwidaczniają się w analizowanej piosence.

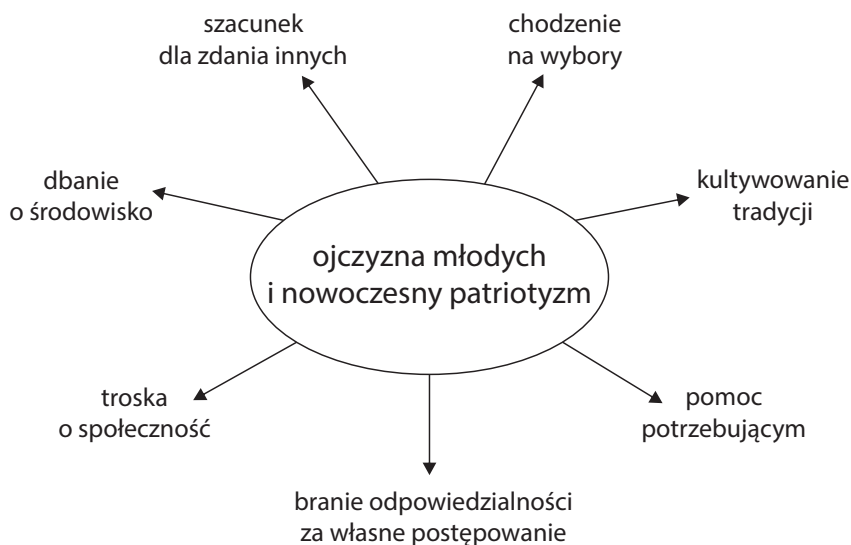
W kolejnej fazie lekcji uczniowie otrzymują nowe zadanie: odczytanie listu od Skryby, osobistego sekretarza jednego z pisarzy (zob. Aneks, załącznik 2, list 1). Ponownie w zespołach mieszanych wykonują kolejne polecenia z karty pracy. Opracowanie każdego z zagadnień przez grupę jest nagradzane przez nauczyciela elementem hasła, jego odgadnięcie doprowadzi do rozwiązania problemu Skryby. Podczas pracy w grupach pedagog wspomaga merytorycznie realizację zadań, jeśli zachodzi taka potrzeba. Ponadto wspiera rozwój kompetencji miękkich uczniów, w tym umiejętność współdziałania. Zwraca szczególną uwagę na potrzeby uczniów z doświadczeniem migracyjnym – w zespole powinna panować atmosfera otwartości i akceptacji.

Po zgromadzeniu wszystkich elementów hasła (brzmi ono: „Litwo, Ojczyzno moja!”) uczniowie przekazują je nauczycielowi, po czym wspólnie sprawdzają wykonanie ćwiczeń. Prowadzący pyta uczestników lekcji, czy na podstawie dotychczasowej analizy mogą powiedzieć, czy każdy tak samo rozumie słowo *ojczyzna*. Toczona dyskusja daje ósmoklasistom możliwość dojścia do wniosku, że ojczyznę każdy może postrzegać inaczej w zależności między innymi od własnej wrażliwości, ukształtowanej tożsamości narodowej, stopnia zaznajomienia z kulturą i historią kraju. Szczególną uwagę należy zwrócić na pojmowanie *ojczyzny* przez ucznia z doświadczeniem migracyjnym. Nauczyciel powinien zachęcić cudzoziemskiego podopiecznego do podzielenia się refleksją na temat jego kraju pochodzenia (może na przykład zadać pytanie: W polskiej kulturze ważną rolę odegrał Stańczyk. Jakie postaci wyróżniły się w historii twojego kraju?). Po podsumowaniu pracy nad uzupełnianą przez uczniów kartą warto, aby zapoznali się oni z listem, w którym zawarte są podziękowania Skryby (Aneks, załącznik 2, list 2). Proponujemy, aby nauczyciele odczytali uczniom podczas lekcji również fragment *Inwokacji z Pana Tadeusza*:

Tak nas powrócisz cudem na Ojczyzny łono.
Tymczasem przenoś moją duszę utęsknioną
Do tych pagórków leśnych, do tych łąk zielonych,
Szeroko nad błękitnym Niemnem rozciągnionych;
Do tych pól malowanych zbożem rozmaitem,
Wyłaczanych pszenicą, posrebrzanych żytem;
Gdzie bursztynowy świerzop, gryka jak śnieg biała,
Gdzie panieńskim rumieńcem dzięcielina pała,
A wszystko przepasane jakby wstęgą, miedzą
Zieloną, na nie z rzadka ciche grusze siedzą.

(Mickiewicz, 1986: 6)

Odczytanie fragmentu *Inwokacji* pomaga uczniowi dostrzec piękno ojczyzny, zyskać świadomość, jak ważna jest troska o wspólną przestrzeń i dziedzictwo narodowe. Oto przykładowe pytania, które warto zadać uczniom: Jakie emocje towarzyszą podmiotowi lirycznemu w przeczytanym przez nas fragmencie *Inwokacji*? Na co podmiot liryczny szczególnie zwraca uwagę, gdy opisuje kraj? Rozmowa skłoni zespół klasowy do refleksji nad współczesnym modelem patriotyzmu (Jak ty możesz okazać szacunek swojej ojczyźnie i zadbać o swoje najbliższe otoczenie? Czy działania ekologiczne mogą Ci w tym pomóc?). Zwieńczeniem zajęć jest udzielenie przez ósmoklasistów odpowiedzi na pytanie, czym jest ojczyzna dla współczesnego Polaka, a także dostrzeżenie możliwości wykazania się postawą patriotyczną, obywatelską w XXI wieku. Notatkę z rozważań nauczyciel zapisuje na tablicy (rys. 2), a uczniowie przepisują ją do zeszytów.



Rys. 2. Zapis możliwego wyniku burzy mózgów – poszukiwania przez ósmoklasistów odpowiedzi na pytanie, czym jest patriotyzm dla współczesnego Polaka

W fazie końcowej lekcji uczniowie podsumowują, czym jest dla nich ojczyzna. Począwszy od recepcji współczesnej poezji śpiewanej, przez zapoznanie się z twórczością pisarzy różnych epok, a skończywszy na werbalizacji osobistych uczuć wobec kraju urodzenia, ósmoklasista kształtuje i artykułuje swoje poglądy, dostrzegając przy tym odmienność Polski na tle innych krajów. Uczeń z doświadczeniem migracyjnym ma możliwość zapoznania się z polską kulturą oraz jej kluczowymi przedstawicielami, a także podzielenia się z klasą własnymi doświadczeniami i informacjami o kulturze swojego kraju.

5.

Przed dydaktykami stoi ogromne wyzwanie – nauczanie młodych ludzi w zróżnicowanych zespołach klasowych, szczególnie w obecnej sytuacji, gdy po 24 lutego 2022 roku do polskich szkół masowo zaczęli napływać migranci zza naszej wschodniej granicy. W wielokulturowej klasie widzimy potrzebę łączenia zagadnień edukacji polonistycznej i glottodydaktyki, wynikającą z konieczności zarówno realizacji podstawy programowej, jak i wyrównywania poziomu językowego uczniów. Istotną kwestią w pracy z zespołem klasowym jest także odpowiednie podejście do integracji i aranżowanie sprzyjających sytuacji rówieśniczych. Mamy nadzieję, że zaproponowany przez nas scenariusz zajęć okaże się pomocny i pozwoli na realizację wskazanych postulatów, a także będzie odpowiednim bodźcem do poznania polskiej kultury, zachętą do wartościowej dyskusji.

Aneks

Temat: „Ojczyzna, ach to ty!”
Motyw ojczyzny w wybranych tekstach kultury
Materiały do pracy na lekcji

Załącznik 1

Karta pracy ucznia

1. Wysłuchaj piosenki *Ojczyzna* Marka Grechuty. Podaj kolejność wystąpienia w utworze wymienionych poniżej określeń. Wpisz odpowiednie numery w puste pola¹⁰.

<p>poematy Słowackiego</p>  <input data-bbox="332 1026 370 1070" type="checkbox"/>	<p>wiersze Mickiewicza</p>  <input data-bbox="564 1026 602 1070" type="checkbox"/>	<p>Wawel</p>  <input data-bbox="791 1026 829 1070" type="checkbox"/>	<p>bajki Krasickiego</p>  <input data-bbox="1025 1026 1063 1070" type="checkbox"/>
<p>powieści Sienkiewicza</p>  <input data-bbox="332 1354 370 1397" type="checkbox"/>	<p>wzrok Stańczyka</p>  <input data-bbox="564 1354 602 1397" type="checkbox"/>	<p>mowa Skargi</p>  <input data-bbox="791 1354 829 1397" type="checkbox"/>	<p>Kraków</p>  <input data-bbox="1018 1354 1055 1397" type="checkbox"/>

¹⁰ Źródła ilustracji (w kolejności ich umieszczenia na karcie): Barwicki, 1917; Krzesz-Męcina, [1895–1949]; Gąsiorowski, 1855; Krzyżanowski, 1864; Mieczkowski, 1900; Rzewuski, [1864–1874]; Matejko, 1864; *Kraków. Rynek. Sukiennice = boulevard universale* [pocztówka].

2. Ponownie wysłuchaj piosenki, a następnie uzupełnij w poniższym tekście braku-
jące słowa.

Marek Grechuta: Ojczyzna

Gdy pytasz mnie, czym¹ jest – odpowiem:
Czyś chociaż raz chodził po rynku w Krakowie?
Czyś widział², komnaty, krużganki*?
Miejsca, gdzie przeszłość dodaje Ci sił?
Z tej historii wielkiej, dumnej,
Z władzy mocnej i rozumnej,
Czerpiesz dzisiaj wiarę w kraju dobry los.
Króla dzwon*, co kraj przenika
Mowa³, wzrok Stańczyka
Przeszłość wielka, wzniosła – to Ojczyzna twa, to Ojczyzna twa.

Jest jeszcze coś, co ten kraj różni od innych,
W uszach ci brzmi od najmłodszych lat dziecinnych,
Wypełnia place, ulice i⁴
Znajomy zgiełk*, twoja mowa co łśni.
Pięknem wierszy Mickiewicza,
Powieściami⁵,
Z tej mowy jak ze źródła czerpiesz siłę swą.
Mądre bajki Krasickiego,
.....⁶ Słowackiego,
Przeżyć twych bogactwo – to Ojczyzna twa, to Ojczyzna twa.

I dzisiaj ty żyjesz w kraju tak bogatym
Historią swą, mową, sztuką, te trzy kwiaty
Trzymasz w swych rękach, jak schedę* pokoleń.
Muszą wciąż kwitnąć, by kraj dalej trwał.
Bez historii, mowy, sztuki,
Bez mądrości, tej z nauki
Naród się zamieni w bezimienny kraj.
Dziś Ojczyzna jest w potrzebie,
Czeka ciebie, wierzy w ciebie,
.....⁷ lat historii patrzy w serce twe.
Masz obronić, co najlepsze
By służyło Polsce jeszcze,
Liczy na twą pomoc dziś⁸ twa, dziś Ojczyzna twa.

Niezbędnik eksploratora (mały słownik do tekstu):

krużganki – długi ganek wzdłuż zewnętrznej ściany budynku, zwykle od strony dziedzińca



Kraków, Sukiennice

Źródło: *Kraków. Rynek. Sukiennice = boulevard universale* [pocztówka]

zgiełk – coś bardzo głośnego, mieszanina wielu rozmów i różnych głośnych dźwięków, szum

scheda – to, co mamy (dziedziczymy) po przodkach, spadek

króla dzwon, Królewski Dzwon Zygmunta – nazwa od imienia króla Zygmunta I Starego, który ufundował dzwon w Katedrze Wawelskiej



Kraków, Katedra Wawelska, Królewski Dzwon Zygmunta

Źródło: *Dzwon „Zygmunta” na wieży Katedralnej* [pocztówka], 1912

Listy Skryby do uczniów, polecenia Stańczyka Karta pracy ucznia

List 1

Drodzy Młodzi Tropiciele!

Na początku chciałbym się przedstawić. Jestem skrybą polskiego poety – Adama Mickiewicza. Wiele razem podróżowaliśmy od Krymu po Akerman... Ale nie o tym chciałem tutaj pisać! Przybyłem do Was z Wilna z ważnym zadaniem. Adam Mickiewicz napisał kiedyś tekst i dał mi go, a ja zamknąłem go w skrzyni, aby żaden chuligan go nie ukradł, ale – niestety – nie pamiętam hasła, które pozwala na jej otwarcie... Mam nadzieję, że mi pomożecie. Kiedy jechałem do Was, oglądałem piękne pejzaże. Tęskniłem do *tych pól malowanych zbożem rozmaitem, / Wyzłacanych pszenicą, posrebrzanych żytem*. Ach, Ojczyzna... jest ona bardzo ważna, tak samo dla mnie, jak i dla Mickiewicza, i to właśnie Ona była inspiracją przy tworzeniu hasła.

Oto zadania, które zostawił mój przyjaciel Stańczyk. One pomogą w rozwiązaniu zagadki. Muszę jechać do Paryża, żeby spisać wykład, który Adam Mickiewicz będzie wygłaszał w Collège de France. Jak widzicie, nie mam dużo czasu. Będę bardzo wdzięczny, jeśli razem ze Stańczykiem odgadniecie fragmenty hasła i złożycie je w całość!

Pozdrawiam Was serdecznie
Skryba

Witajcie!

Nazywam się Stańczyk. Miło mi Was poznać!

Spotykamy się w trudnym momencie, ale jak to powiedział Mikołaj Kopernik: „Nie ma obowiązków większych nad obowiązek względem ojczyzny”. Zgubiony tekst jest ważny w historii polskiej literatury.

Na pewno zastanawiacie się, dlaczego to mnie poprosił Skryba o pomoc. Jestem błaznem (klaunem), występowałem na dworach polskich królów: Jana Olbrachta,

Aleksandra Jagiellończyka, Zygmunta Starego i Zygmunta Augusta. Długo patrzyłem, jak rządzono naszą ojczyznę. Polski malarz Jan Matejko przedstawił mnie jako jedyną na obrazie osobę, która jest smutna i myśli o sytuacji w kraju. Od tego czasu jestem symbolem troski o ojczyznę.

Jeśli rozwiążecie poprawnie kilka zadań, otrzymacie hasło. Dzięki niemu dowiedziecie się, jaki ważny tekst zgubił Skryba.



Jan Matejko: *Staćzyk* (reprodukcja obrazu).

Źródło: Rzewuski, [1864–1874]

Zadanie 1

Na początek przygotowałem opis obrazu. Uzupełnijcie tekst wyrażeniami podanymi w ramce.

patriota | przymknięte | ~~Kazanie Skargi~~ | Podoba mi się kolorystyka obrazu. Dzięki malarzowi mogę poznać rzeczywistość tamtej epoki | uniesione | prawej

Opis obrazu Jana Matejki pt. *Kazanie Skargi*

Obraz Jana Matejki pt. *Kazanie Skargi*⁰ został ukończony przez tego znanego polskiego malarza w 1864 roku. Dzieło wykonane w technice olejnej przedstawia scenę, do której nawiązuje jego tytuł. Odbiorca może rozpoznać na obrazie postaci historyczne, między innymi Piotra Skargę i króla Zygmunta III Wazę. Dzięki temu, że obraz odpowiednio zabezpieczono w czasie II wojny światowej, można go dziś zobaczyć w Zamku Królewskim w Warszawie.

Dzieło przedstawia tytułową scenę, tzn. kazanie Piotra Skargi, rozgrywającą się w katedrze krakowskiej. Na obrazie znajduje się wiele rzeczywistych sławnych i cenio-

nych przez Kościół postaci. Po¹ stronie możemy zobaczyć Piotra Skargę, żywo przemawiającego do tłumu, o czym świadczy mimika kaznodziei i² ręce. Stoi wyżej niż reszta osób. Ludzie słuchają go z różnym poziomem zainteresowania. Niektórzy z nich mają³ oczy, są zmęczeni przemową duchownego, inni z uwagą skupiają się na jego słowach. Piotr Skarga należał do zakonu jezuitów. Został zapamiętany jako polski⁴, któremu zależało na dobru ojczyzny. Znany był również ze swojej twórczości pisarskiej. Do najbardziej cenionych utworów księdza należą *Żywyoty świętych* i *Kazania sejmowe*. Na obrazie naprzeciwko Piotra Skargi siedzi król Zygmunt III Waza.
.....⁵ *Kazanie Skargi* to dzieło, które udowadnia, że Jan Matejko był wybitnym malarzem.



Jan Matejko: *Kazanie Skargi* (reprodukcja obrazu).
Źródło: Matejko, [1927–1936]

Element hasła:

Zadanie 2

Marek Grechuta w wysłuchanej przez Was piosence wymienia nazwiska ważnych dla kultury polskiej pisarzy. W wykresłance znajdźcie tytuły utworów literackich wypisanych poniżej. Jeżeli znacie inne tytuły dzieł tych twórców, dopiszcie je w wykropkowanym miejscu.

- wiersze Mickiewicza: *Świtezianka*
- powieści Sienkiewicza: *Quo vadis*
- bajki Krasickiego: *Filozof*
- utwory Słowackiego: *Balladyna*

U	T	J	B	A	L	L	A	D	Y	N	A	Y	E
F	G	N	H	B	C	X	W	N	O	E	W	G	G
F	R	R	F	D	W	E	Y	R	D	G	W	H	L
I	E	R	T	Y	U	I	E	W	Q	I	H	J	K
L	V	F	Ś	W	I	T	E	Z	I	A	N	K	A
O	A	E	O	J	S	D	F	L	K	N	K	P	O
Z	Q	W	D	H	K	R	W	U	I	B	D	W	I
O	U	U	I	G	D	E	W	D	Y	V	T	H	K
F	I	Q	U	O		V	A	D	I	S	N	O	J

Element hasła:

Zadanie 3

Juliusz Słowacki – 3 godziny temu

Witajcie! Nazywam się Juliusz Słowacki, obok Adama Mickiewicza oraz Zygmunta Krasińskiego zaliczam się do grona najważniejszych poetów narodowych (czyli wieszczów). Ostatnio moje wiersze są czytane z coraz to mniejszym zainteresowaniem (co bardzo mnie smuci), więc postanowiłem, że pokażę Wam, moi mili, jak powinno się tworzyć poezję!

#poezyje #Juliusz #Wieszcz



Portret Juliusza Słowackiego.
Źródło: Barwicki, 1917

Juliusz Słowacki – 2 godziny temu

To znowu ja – Juliusz. Poniżej zamieszczam fragment wiersza pt. *Testament mój*. Wydaje mi się, że jest on trudny do zrozumienia w dzisiejszych czasach, dlatego potrzebuję Waszej pomocy. Czy możecie podać w komentarzu definicje podkreślonych w tekście słów? W tym celu skorzystajcie z *Wielkiego słownika języka polskiego*. Jak można rozumieć użytą przeze mnie metaforę okrętu? (Wyróżniłem ten fragment pogrubieniem).

Imię moje tak przeszło, jako błyskawica,
I będzie, jak dźwięk pusty, trwać przez pokolenia.

Lecz wy, coście mnie znali, w podaniach przekażcie,
Żem dla ojczyzny sterał moje lata młode;
A póki okręt walczył, siedziałem na maszcie,
A gdy tonął, z okrętem poszedłem pod wodę...
Ale kiedyś, o smętnych losach zadumany
Mojej biednej ojczyzny, pozna, kto szlachetny,
Że płaszcz na moim duchu był nie wyżebrany,
Lecz świetnościami moich dawnych przodków świetny.
(Słowacki, 1983: 44–45)

#poezyje #ojczyzna #okręt #Juliusz



Komentarz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Juliusz Słowacki – 1 godzinę temu

Przeczytajcie ponownie wybrany przeze mnie fragment wiersza. Czy zgadzacie się ze zdaniem, że postawę podmiotu lirycznego można uznać za patriotyczną? Napiszcie na ten temat 3–4 zdania, chętnie przeczytam wszystkie odpowiedzi.

A póki okręt walczył, siedziałem na maszcie,
A gdy tonął, z okrętem poszedłem pod wodę...



Komentarz:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Element hasła:

Zadanie 4

Trzy kolejne elementy hasła z zadań 1, 2 i 3 zapiszcie razem. Właśnie to hasło otworzy skrzynię.

ODGADNIĘTE HASŁO:

Brawo, Tropiciele!

Udało Wam się odnaleźć wszystkie części hasła. Bardzo się cieszę. Czasem mnie samego dziwi mój brak organizacji i moje zapominalstwo... Ale nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło – dowiedziałem się, że warto prosić o pomoc. Dzięki Wam udało się odgadnąć hasło i otworzyć skrzynię, nie czekają mnie więc żadne nieprzyjemności. Wspomnę o Was Mickiewiczowi, na pewno będzie rad z tego, że w kraju rośnie tak światłe (mądre) młode pokolenie!

Przesyłam pozdrowienia
Skryba

Marek Grechuta: *Ojczyzna*

Gdy pytasz mnie, czym Ojczyzna jest – odpowiem:
Czyś chociaż raz chodził po rynku w Krakowie?
Czyś widział Wawel, komnaty, krużganki?
Miejsca, gdzie przeszłość dodaje Ci sił?
Z tej historii wielkiej, dumnej,
Z władzy mocnej i rozumnej,
Czerpiesz dzisiaj wiarę w kraju dobry los.
Króla dzwon, co kraj przenika
Mowa Skargi, wzrok Stańczyka
Przeszłość wielka, wzniosła – to Ojczyzna twa, to Ojczyzna twa.

Jest jeszcze coś, co ten kraj różni od innych,
W uszach ci brzmi od najmłodszych lat dziecinnych,
Wypełnia place, ulice i domy
Znajomy zgiełk, twoja mowa co lśni
Pięknem wierszy Mickiewicza,
Powieściami Sienkiewicza,
Z tej mowy, jak ze źródła czerpiesz siłę swą.
Mądre bajki Krasickiego,
Poematy Słowackiego,
Przeżył twych bogactwo – to Ojczyzna twa, to Ojczyzna twa.

I dzisiaj ty żyjesz w kraju tak bogatym
Historią swą, mową, sztuką, te trzy kwiaty
Trzymasz w swych rękach, jak schedę pokoleń.
Muszą wciąż kwitnąć, by kraj dalej trwał.
Bez historii, mowy, sztuki,
Bez mądrości, tej z nauki
Naród się zamieni w bezimienny kraj.
Dziś Ojczyzna jest w potrzebie,
Czeka ciebie, wierzy w ciebie,
Tysiąc lat historii patrzy w serce twe.
Masz obronić, co najlepsze
By służyło Polsce jeszcze,
Liczy na twą pomoc dziś Ojczyzna twa, dziś Ojczyzna twa.

(Grechuta, [2023]: 34)

Bibliografia

- Adalberg S., oprac., 1889–1894, *Księga przysłów, przypowieści i wyrażen przysłowiowych polskich*, Drukarnia Emila Skiwskiego, Warszawa.
- Bartmiński J., 1993, *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*, w: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, red. J. Bartmiński, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin, s. 23–48.
- Barwicki W., 1917, *Juliusz Słowacki* [litografia], w: *Gwiazdy myśli polskiej: 36 portretów rysowanych przez Wł. Barwickiego*, z. 2, nakład i własność Litografii A. Jarzyńskiego, Lublin, <https://polona.pl/item-view/2ab458e3-95f0-4f53-b6c5-e9896f4742a8?page=2> [dostęp: 28.12.2022].
- Błażejewska M., 2020, *Sposoby wykorzystania piosenki w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, red. M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 211–221.
- Bralczyk J., 2015, *500 zdań polskich*, Wydawnictwo Agora, Warszawa.
- Burkhardt H., 2008, *Kulturemy i ich miejsce w teorii przekładu*, „Język a Kultura”, T. 20, s. 197–209, pobrano z: <https://wuwr.pl/jk/article/view/664/641> [28.07.2023].
- Burkhardt H., Łaziński M., Nagórko A., 2004, *Dystynktywny słownik synonimów*, Universitas, Kraków.
- Chrostowska S., 2015, *Piosenka na lekcji języka polskiego dla dzieci cudzoziemskich*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 20, s. 18–21.
- Chrzanowska I., Jachimczak B., 2018, *Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 21, s. 87–102, <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.21.05>.
- Cudak R., Hajduk-Gawron W., Madeja A., 2022, *Poezję umieliśmy kiedyś na wrywki?*, w: *Na wrywki. 100 cytatów w polskiej poezji, które powinien znać także cudzoziemiec*, red. R. Cudak, W. Hajduk-Gawron, A. Madeja, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 8–12.
- Dzwon „Zygmunta” na wieży Katedralnej [pocztówka], 1912, Wydawnictwo Zarządu głównego Towarzystwa Szkoły Ludowej, Kraków, <https://polona.pl/item-view/dabccf22-931d-402e-b7c2-cc9cc6b6a9f6?page=0> [dostęp: 28.12.2022].
- Firkowska-Mankiewicz A., 2012, *Edukacja włączająca zadaniem na dziś dla polskiej szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Fleischer M., 1998, *System polskich symboli kolektywnych. Wyniki badań empirycznych*, „Język a Kultura”, T. 12, *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 308–335.

- Gąsiorowski B., 1855, [Widok kościoła katedralnego na Wawelu od północy (stan z roku 1809)] [rys.], Kraków, <https://polona.pl/item-view/bc687ce0-709c-4901-938a-4a7b538405d8?page=0> [dostęp: 21.01.2023].
- Grechuta M., 1994, *Ojczyzna*, w: Tenże, *Dziesięć ważnych słów*, Pomaton EMI, CD.
- Grechuta M., [2023], *Ojczyzna*, w: *Śpiewnik 66.*, Biblioteka Piosenki, pobrano z: https://bibliotekapiosenki.pl/strona/pliki/pdf/lekcja_spiewania_66.pdf [19.01.2023], s. 34.
- Kapuściński R., 2006, *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Kłoskowska A., 2005, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- krakowskim targiem* [hasło], *Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/5659/krakowskim-targiem> [dostęp: 26.03.2023].
- Kraków. Rynek. Sukiennice = boulevard universale* [pocztówka], „Akropol”, Wydawnictwo Salonu Malarzy Polskich, Kraków, <https://polona.pl/item-view/3902fda8-7c55-4a08-8d25-9e351f554169?page=0> [dostęp: 21.01.2023].
- Kraszewski J.I., 1890, *Stańczyk. Biografia*, w: Tenże, *Nowele, obrazki i fantazyje*, układ i wstęp P. Chmielowski, Lewental, Warszawa, s. 177–182.
- Kroeber A.L., Kluckhohn C., 1952, *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, Peabody Museum Press, Cambridge, Massachusetts.
- Krzysz-Męcina, [1895–1949], *Adam Mickiewicz* [portret], Wydawnictwo Salonu Malarzy Polskich, Kraków, <https://polona.pl/item-view/b32dfcba-5a31-4bb8-8e05-3722a6e10508?page=0> [dostęp: 21.02.2023].
- Krzyżanowski K., 1864, *Ignacy Krasicki* [portret], „Tygodnik Ilustrowany”, nr 249, s. 241, <https://polona.pl/item-view/5b544ced-2b2a-4e4a-907c-d03df9fefcfb?page=0> [dostęp: 21.01.2023].
- Lanckorońska K., 2001, *Wspomnienia wojenne. 22 IX 1939–5 IV 1945*, wyd. 3., Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Lipińska E., 2006, *Czynniki wpływające na proces uczenia się*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków, s. 57–77.
- Litwo, ojczyzna moja...*, 1998, Film Polski.pl. Internetowa Baza Filmu Polskiego, <https://www.film Polski.pl/fp/index.php?film=429919> [dostęp: 19.01.2023].
- Maciołek M., Kalisz A., 2018, „*Piosenka jest dobra na wszystko*”, czyli o wykorzystaniu utworów słowno-muzycznych na zajęciach z języka polskiego jako obcego, w: *Polonistyka w XXI wieku między lokalnym a globalnym praca zbiorowa z okazji 190-lecia filologii polskiej na Uniwersytecie Lwowskim*, INKOS, Kijów, s. 233–247.
- Markiewicz H., Romanowski A., 2005, *Skrzydlate słowa. Wielki słownik cytatów polskich i obcych*, wyd. nowe, popr. i znacznie rozsz., Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Matejko J., 1864, *X. Piotr Skarga* [pocztówka], „Akropol”, Wydawnictwo Salonu Malarzy Polskich, Kraków, <https://polona.pl/item-view/52400a96-a8d3-4bf8-a22f-0a92be65fc7a?page=0> [dostęp: 21.01.2023].

- Matejko J., [1927–1936], *Kazanie X. Skargi* [pocztówka], „Akropol”, Wydawnictwo Salonu Malarzy Polskich, Kraków, <https://polona.pl/item-view/f517c521-67b1-4a2a-8992-75de33c8c09b?page=0> [dostęp: 19.01.2023].
- Mickiewicz A., 1986, *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Mieczkowski J., 1900, [portret Henryka Sienkiewicza], [fot.], <https://polona.pl/item-view/a83442e3-507c-4792-86e5-a74bc9183b4a?page=0> [dostęp: 21.01.2023].
- Miodunka W. i in., red., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Nagórko A., 1994, *Z problemów etnolingwistyki – jak porównywać języki i kultury?*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 4–14.
- ojczyzna [hasło], *Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/9054/ojczyzna/4179182/kraj> [dostęp: 21.01.2023].
- Oksaar E., 1988, *Kulturrentheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Piechocki R., 2022, *Muzyka, pieśni i piosenki w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego jako drugiego w szkole podstawowej*, „Studia Językoznawcze. Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny”, T. 21, s. 109–128, <https://doi.org/10.18276/sj.2022.21-08>.
- Pisarek W., 2002, *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*, Universitas, Kraków.
- Rabiej A., 2017, *Edukacja włączająca wobec różnorodności językowej i kulturowej uczniów, w: Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków, s. 217–238.
- Rak M., 2015, *Co to jest kulturem?*, „LingVaria”, nr 2 (20), s. 305–316, <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.23>.
- Róg M., Róg D., 2017, *Literatura dziecięca jako element kształtowania poczucia tożsamości narodowej i bezpieczeństwa kulturowego*, „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy”, T. 17, s. 358–381.
- Rzewuski W., [1864–1874], [Obraz Jana Matejki zatytułowany *Stańczyk*] [fot.], <https://polona.pl/item-view/1dced416-6730-4431-b021-d7fec46ce439?page=0> [dostęp: 21.01.2023].
- Seretny A., 2021, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, w: *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 113–140.
- Sienkiewicz H., 1974, *Pan Wołodyjowski*, Wolne Lektury, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/pan-wołodyjowski.html> [dostęp: 28.08.2023].
- Słowacki J., 1983, *Testament mój*, w: *Tenże, Dzieła wybrane*, T. 1, *Liryki i powieści poetyckie*, red. J. Krzyżanowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 44–45.
- Szafranec K., 2014, *Kultura polska w przekładzie. Problemy ekwiwalencji*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 343–401,

- pobrano z: https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_8793/c/35Szafraniec.pdf [28.07.2023].
- Szymańska M., Pamuła-Behrens M., 2021, *Metoda JES-PL jako wsparcie w rozwijaniu języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*, w: *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku*, red. A. Gis i in., T. 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 279–294.
- Taboń S., 2011, *Nazwy miejscowości, nazwiska i imiona polskie w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 3, s. 81–98.
- Tylor E., 1896, *Cywilizacja pierwotna*, przekł. Z.A. Kowerska, ze wstępem i dodatkami, dotyczącymi rzeczy słowiańskich, a zwłaszcza polskich oraz życiorysem autora przez Jana Karłowicza, Wydawnictwo „Głosu”, Warszawa.
- Wegner T., 2021, *Muzyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Polska playlista w praktyce glottodydaktycznej*, w: *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, red. G. Leszczyński, A. Zieniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 263–278.
- Wierzbicka A., 2007, *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 63–77.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturemy polskie – punkt widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 425–441, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.26.29>.

Katarzyna Gryncewicz – studentka trzeciego roku studiów licencjackich na kierunku filologia polska na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Uczestniczka zajęć projektowych (*Glottodydaktyka polonistyczna – uczeń z doświadczeniem migracji na lekcji języka polskiego* realizowanych na UŚ w ramach konkursu *Współmyślenie w humanistyce*. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół dydaktyki i glottodydaktyki polonistycznej, a także możliwości indywidualizacji procesu nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Katarzyna Gryncewicz – student of the third year of BA studies in Polish philology at the University of Silesia in Katowice. Participant of project classes (*Glottodydaktyka polonistyczna – uczeń z doświadczeniem migracji na lekcji języka polskiego* [(Glottodydidactics of Polish studies – students with the experience of migration in Polish language lessons] carried

out at the University of Silesia as part of the contest called *Współmyślenie w humanistyce* [Thinking Together in the Humanities]. Her scholarly interests focus on didactics and glotto-didactics of Polish, as well as the possibility of individualizing the teaching process for students with special educational needs.

Paulina Pawlik – studentka trzeciego roku studiów licencjackich na kierunku filologia polska na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Uczestniczka zajęć projektowych (*Glottodydaktyka polonistyczna – uczeń z doświadczeniem migracji na lekcji języka polskiego*) realizowanych na UŚ w ramach konkursu *Współmyślenie w humanistyce*. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień związanych z glottodydaktyką polonistyczną oraz edukacją włączającą.

Paulina Pawlik – student of the third year of BA studies in Polish philology at the University of Silesia in Katowice. Participant of project classes (*Glottodydaktyka polonistyczna – uczeń z doświadczeniem migracji na lekcji języka polskiego*) [(Glott)didactics of Polish studies – students with the experience of migration in Polish language lessons] carried out at the University of Silesia as part of the contest called *Współmyślenie w humanistyce* [Thinking Together in the Humanities]. Her scholarly interests focus on issues related to Polish glotto-didactics and inclusive education.

VARIA




Opublikowano: 31.12.2023

ANNA JANUS-SITARZ

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

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK

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


Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA

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


Uniwersytet Gdański

MAGDALENA TRYSIŃSKA

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


Uniwersytet Warszawski

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

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

Uniwersytet Śląski w Katowicach

KRZYSZTOF BIEDRZYCKI

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

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Polonistyczne studia nauczycielskie z przyszłością*

Polish Teacher Studies with a Future

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

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

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

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

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

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

Polonistyczne studia nauczycielskie – oczekiwania, rekomendacje

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anna Janus-Sitarz

Dydaktyka polonistyczna – usytuowanie „pomiędzy”...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Przyszłość humanistyki a interpretacja – perspektywa edukacyjna

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Grażyna B. Tomaszewska

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹ MEMIC – Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej.

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

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

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

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

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

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

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

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

Anna Cegięła tak definiuje etykę słowa:

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

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

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

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

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

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

Magdalena Trysińska

Jaki nauczyciel polonista na czas kryzysów?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bernadeta Niesporek-Szamburska



Potrzeba badań edukacyjnych

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Krzysztof Biedrzycki

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Redaktorzy Marta BUCZEK (język słowacki), Magdalena PACHE (język polski)
Projektant okładki Tomasz TOMCZUK
Korektorzy Marta BUCZEK, Magdalena PACHE, Adriana SZAFORZ
Łamanie Paulina DUBIEL

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
<https://wydawnictwo.us.edu.pl>
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Ark. druk. 19,25. Ark. wyd. 21,0.

Egzemplarz bezpłatny



Więcej o książce

