

Tom 34 (2025)

Z TEORII I PRAKTYKI DYDAKTYCZNEJ JĘZYKA POLSKIEGO



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO

Tom 34

Polonistyka i jej sąsiedztwa –
sploty, relacje, inspiracje?

Redaktorki tomu
Agnieszka Kania i Magdalena Ochwat

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

EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA

Krzysztof BIEDRZYCKI: Matematyka i język polski – interpretacja i argumentacja

Karolina WAWER: Rola filozofii nauczania w kształceniu nauczycielek i nauczycieli polonistów

Dariusz PIECHOTA: *Halt* Jakuba Zająca w zwierciadle narracji terapeutycznej

Elżbieta PIĄTEK: Zobaczyć człowieka w chorobie. Choroba psychiczna a piętno społeczne

Jan ZDUNIK: Przez macierzyństwo ku dojrzałości. Kilka teorii psychoanalitycznych w kontekście metodyki polonistycznej

Agnieszka TRZEŚNIEWSKA-NOWAK: Przestrzenie starości w najnowszej polskiej prozie realistycznej

Agnieszka KANIA: (Nie)obecne konteksty. Muzeum Pamięci Sybiru jako przestrzeń integracji międzyprzedmiotowej

EDUKACJA JĘZYKOWA

Marta CHYB-WINNICKA: Działania interakcyjne i mediacyjne w kształceniu polonistycznym

Tina PODRŽAJ: Relacje semantyczne wyrazów pokrewnych z rdzeniem *krymin-* bądź *krimin-* w języku polskim i słoweńskim

Kinga BIAŁEK, Joanna LILPOP: O językowej dostępności materiałów edukacyjnych w świetle badań nad czytaniem tekstów przyrodniczych

VARIA

Marek OZIEWICZ, Katarzyna MENCHEL, Martyna MACHOCZEK: Edukacja w dobie kryzysu klimatycznego. Wywiad z prof. Markiem Oziewiczem

Table of Contents

LITERARY AND CULTURAL EDUCATION

Krzysztof BIEDRZYCKI: Mathematics and Polish Language: Interpretation and Discursive Argumentation

Karolina WAWER: The Role of a Teaching Philosophy in the Training of Polish Language Teachers

Dariusz PIECHOTA: *Halt* by Jakub Zając in the Mirror of Therapeutic Narrative

Elżbieta PIĄTEK: Seeing the Person in the Illness: Mental Illness and Social Stigma

Jan ZDUNIK: Through the Maternal Function Towards Maturity: Several Psychoanalytic Theories in the Context of Polish Language and Literature Teaching Methodology

Agnieszka TRZEŚNIEWSKA-NOWAK: Old Age Spaces in the Newest Polish Realistic Prose

Agnieszka KANIA: (Absent) Contexts. The Sybir Memorial Museum as a Space for Cross-curricular Integration

LANGUAGE EDUCATION

Marta CHYB-WINNICKA: Interaction and Mediation Activities in Polish Language Education

Tina PODRŽAJ: Semantic (Dis)relationship of Cognate Words with the Root *krimin-* or *krymin-* in Polish and Slovenian

Kinga BIAŁEK, Joanna LILPOP: On the Linguistic Accessibility of Educational Materials
in Light of Research on Reading Science Texts

VARIA

Marek OZIEWICZ, Katarzyna MENCHEL, Martyna MACHOCZEK: Education in Times
of Climate Crisis. Interview with Prof. Marek Oziewicz

EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA



Opublikowano: 30.12.2025

KRZYSZTOF BIEDRZYCKI

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

Uniwersytet Jagielloński

Matematyka i język polski – interpretacja i argumentacja

Mathematics and Polish Language: Interpretation and Discursive Argumentation

Abstract: The paper addresses the teaching of interpretation and discursive argumentation skills in mathematics and Polish language classes. While the interpretation of mathematical data and the interpretation of texts differ, their aim is the same – reasoning and construction of arguments. Both constitute two complementary approaches to independent thinking and problem-solving. In the process of developing these skills, mathematics and Polish language teachers can cooperate, which may help bridge the gap between the two subjects. At the same time, such collaboration reinforces thinking strategies in students' minds. The discussion is illustrated by an analysis of selected mathematical tasks from PISA, as well as by a didactic experiment comparing the solving of similar problems in Polish language and mathematics lessons.

Keywords: didactics, mathematics, Polish language, reasoning, interpretation, argumentation

Abstrakt: Artykuł dotyczy nauczania umiejętności interpretacji i argumentacji podczas lekcji matematyki i języka polskiego. Autor dowodzi, że choć interpretacja matematycznych danych i interpretacja tekstu różnią się, wspólną ich cechą jest proces rozumowania i budowania argumentacji, a oba sposoby to komplementarne drogi samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. W procesie nauczania tych umiejętności polonisci i matematycy mogą współpracować – dzięki temu zmniejszą dystans między przedmiotami, a zarazem będą mieli sposobność utrwalenia metod uważnego myślenia. Zagadnienie zilustrowano analizą zadań matematycznych w badaniu PISA oraz przedstawieniem eksperymentu dydaktycznego, podczas którego zostały zderzone sposoby matematycznego i polonistycznego interpretowania podobnych problemów.

Słowa kluczowe: dydaktyka, matematyka, język polski, rozumowanie, interpretacja, argumentowanie

W założeniach metodologicznych sprawdzenia poziomu opanowania umiejętności matematycznych w ramach badania PISA czytamy, że celem tego sprawdzenia „jest określenie, w jakim stopniu uczniowie potrafią stosować rozumowanie i narzędzia matematyczne do rozwiązywania problemów, przed jakimi stawia ich otaczający świat” (Sułowska, Marciniak, 2024: 41). Innymi słowy: matematyka służy opisywaniu rzeczywistości, porządkowaniu myślenia o niej, mierzeniu się z wyzwaniami, przed jakimi stajemy – w tym ze wskazanym rozwiązywaniem problemów. Uczenie się matematyki nie jest zatem (nie powinno być!) opanowywaniem abstrakcyjnej wiedzy, lecz poznawaniem precyzyjnych, sprawdzalnych metod, które pomagają w radzeniu sobie ze światem, który trzeba zrozumieć.

W potocznym przekonaniu wielu uczniów, a niekiedy też nauczycieli i rodziców, matematyka to przedmiot, którego istota jest przeciwna istocie przedmiotu język polski. Można zadać pytanie, czy przekonanie to ma jakieś uzasadnienie. Czy podział na humanistów i ścisłowców znajduje podstawę w przebiegu poznawania i uczenia się? Owszem, można mówić o większych predyspozycjach do którejś z nauk, zainteresowaniach i uzdolnieniach. Tak naprawdę jednak mamy do czynienia z opanowywaniem dwóch rodzajów języka – naturalnego, ojczystego oraz formalnego; bez sprawnego posługiwania się oboma mamy trudności z rozumieniem i opisywaniem rzeczywistości. Przeciwność przedmiotów język polski i matematyka pojawia się wówczas, gdy oba (lub choćby jeden z nich) izolujemy od codziennego doświadczenia, przedstawiamy uczniom jako naukę kompetencji odłączonych od rzeczywistości i znanego uczniom doświadczenia. Gdy jednak dojrzymy w treściach przedmiotów przekazywanie narzędzi do poruszania się w świecie, język polski i matematyka nie tylko objawią swoją komplementarność, ale w niektórych aspektach będą z sobą zbieżne, są bowiem miejsca, w których matematyk i polonista mogą, a nawet powinni współpracować.

W założeniach teoretycznych badania umiejętności matematycznych w ramach PISA czytamy dalej, że

zastosowanie matematyki do rozwiązania praktycznego problemu odbywa się w tzw. cyklu modelowania, który składa się z trzech etapów [...].

- **Formułowanie** polega na przełożeniu danego problemu na język matematyki. Z realnego kontekstu należy wyodrębnić cechy istotne dla rozwiązania problemu i wybrać lub skonstruować obiekt matematyczny (np. tabelę, wykres, równanie, nierówność), który go opisuje. Tak powstaje model matematyczny danego problemu.
- **Zastosowanie** polega na przeanalizowaniu własności modelu i rozwiązaniu problemu matematycznego dzięki wykorzystaniu narzędzi i metod matematycznych.

- **Interpretowanie i ocenianie** to odniesienie wyników uzyskanych w obrębie matematyki do praktycznego kontekstu, w którym problem powstał, oraz ocena adekwatności przyjętego modelu, prowadząca do jego ewentualnej modyfikacji (Sułowska, Marciniak, 2024: 41).

Wszystkie te działania podporządkowane są jednej, nadrzędnej umiejętności – **rozumowaniu matematycznemu**.

W szybko zmieniającym się i coraz bardziej złożonym świecie wzrasta znaczenie umiejętności dostrzegania związków i prawidłowości, logicznego rozumowania i wyciągania wniosków oraz przedstawiania argumentów w jasny i przekonujący sposób [...]. Na matematyce uczniowie uczą się, że przy odpowiednich założeniach i prawidłowym rozumowaniu mogą osiągnąć wyniki, które są w pełni wiarygodne w wielu realnych kontekstach. I co ważne dla kształtowania autonomii intelektualnej uczniów, wyniki te są obiektywne i nie wymagają uznania przez jakikolwiek autorytet zewnętrzny (Sułowska, Marciniak, 2024: 42).

Zauważmy, że przy takim zdefiniowaniu celów nauczania matematyki możliwy, wskazany, a nawet konieczny jest sojusz między uczącymi tego przedmiotu i polonistami. Tak jak matematyka ma być powiązana z doświadczaną rzeczywistością, tak jej właśnie ma dotyczyć ćwiczenie sprawności w posługiwaniu się językiem, w tym czytaniu literatury – dostrzegamy jakiś element świata, który mamy nazwać, opisać i o którym mamy opowiedzieć, odnieść poznawany tekst do kontekstu, znaleźć w nim model przedstawianego świata. Rozumowanie zmierzające do sformułowania wypowiedzi dotyczy znalezienia argumentów, właściwego ich połączenia i logicznego wnioskowania.

Oczywiście przywołany schemat postępowania według założeń metodologicznych badania PISA charakterystyczny jest dla matematyki. Zwłaszcza ważne jest to, że mamy w niej do czynienia z obiektywnymi wynikami, które są jednoznacznie weryfikowalne. I nie chodzi o to, żeby procedury tej dyscypliny przenosić na posługiwanie się językiem naturalnym, ten bowiem niejednokrotnie jest pełen wieloznaczności, a to oznacza, że tym bardziej przy nauczaniu sprawności językowych trzeba pilnować dyscypliny, której można się nauczyć podczas lekcji matematyki. Właśnie owa wieloznaczność jest jednak siłą języka i literatury, gdyż pozwala objąć nieogarniony świat. To zaś powoduje, że każda wypowiedź, a zwłaszcza każdy tekst literacki, domaga się interpretacji, wyjaśnienia, co się zrozumiało.

Żeby unaocznic korzyści współpracy polonistów i matematyków, możemy pokazać przykład czterech zadań z badania PISA. Zadania te stanowią wiązkę zatytułowaną *Powierzchnia lasów* (zob. Sułowska, Marciniak, 2024: 107–118). Uczeń ma skorzystać z arkusza kalkulacyjnego, w którym w trzech kolumnach przedstawione są dane dotyczące procentu zajmowanej przez lasy powierzchni całkowitej kilkunastu krajów na różnych kontynentach; dane w kolumnach odnoszą się do lat 2005, 2010 i 2015.

W pierwszym zadaniu uczeń ma wskazać: 1) kraj, który odnotował największy w punktach procentowych wzrost powierzchni leśnej między 2005 a 2015 rokiem, 2) kraj, w którym nie było zmiany między 2005 a 2015 rokiem, wreszcie 3) kraj, który odnotował największy w punktach procentowych ubytek lasów. Żeby rozwiązać to zadanie, trzeba wykonać kilka operacji, które dopiero razem pozwalają na uzyskanie prawidłowej odpowiedzi. Zauważmy, że na początku trzeba **zrozumieć** polecenie, a więc uważnie je **przeczytać**. W zadaniu chodzi o to, by wskazać kraje, w których nastąpiły zmiany, oraz kraj, w którym ich nie zaobserwowano, ważne, żeby dostrzec, iż zmiana miała dotyczyć czasu między rokiem 2005 i 2015. Informacje są co prawda proste do odczytania, ale nie można ich pomylić. Z kolei w arkuszu kalkulacyjnym należy przeprowadzić stosowne obliczenia. Wreszcie – trzeba je zinterpretować i wyniki wpisać w odpowiednie miejsca.

W drugim zadaniu polecenie dotyczy porównania średnich zmian odsetka powierzchni lasów w dwóch okresach: 2005–2010 oraz 2010–2015. Oczywiście i tu warunkiem jest zrozumienie polecenia, tego, że dotyczy ono dwóch **odrębnych** okresów i **średnich** zmian. W zadaniu należy dokonać obliczeń i zinterpretować je.

W trzecim zadaniu chodzi o to, żeby wskazać dwa kraje, które odnotowały największe zmiany w procentowej powierzchni lasu między okresem 2005–2010 a okresem 2010–2015. Tutaj działania są jeszcze bardziej skomplikowane, bo trzeba obliczyć różnice między kolejnymi okresami w odniesieniu do poszczególnych krajów, następnie wyniki te skonfrontować, policzyć różnice między zmianami w tych dwóch okresach, wreszcie zinterpretować wyniki, a więc znaleźć kraj, w którym nastąpił największy przyrost, i kraj z największym spadkiem procentowej powierzchni lasów.

Ostatnie zadanie miało charakter otwarty, polecenie brzmiało następująco: „Helena twierdzi, że we wszystkich wskazanych latach Korea Południowa miała większą powierzchnię lasów niż inne kraje z tej listy. Czy jej twierdzenie jest poparte danymi z tabeli? Wyjaśnij swoją odpowiedź”. Tutaj zdecydowanie kluczowe jest zrozumienie polecenia. Helena mówi o **powierzchni** lasów, a więc o danych **bezwzględnych**, tymczasem tabela operuje danymi dotyczącymi procentu zalesionej powierzchni każdego kraju. Trzeba znać różnicę między wartościami bezwzględnymi i procentowymi, a zatem konieczne jest rozumienie treści podanej tabeli.

Wszystkie te zadania w badaniu z 2022 roku okazały się dla polskich uczniów bardzo trudne. Przypomnijmy, że PISA dotyczy piętnastolatków, a więc osób uczęszczających do I klasy szkoły ponadpodstawowej. Pierwsze zadanie w pełni poprawnie wykonało niespełna 30% uczniów, częściowo poprawnie 19%, pozostali (a więc przeszło połowa) albo udzielili odpowiedzi niepoprawnych, albo pominęli to zadanie. Zadanie drugie poprawnie wykonało 35% uczniów, 56% niepoprawnie, pozostali je pominęli. Trzecie zadanie w pełni poprawnie wykonało tylko 11% uczniów, a częściowo poprawnie 31%, odpowiedzi błędnej udzieliło 46%, a prawie 10% pominęło to zadanie. Najtrudniejsze było zadanie czwarte, prawidłowo rozwiązało je... 6,5% uczniów (to jeden z najsłabszych wyników wśród wszystkich badanych krajów), tyle samo je pominęło, ale niepoprawnej odpowiedzi udzieliło 84% uczniów!

Pokazane przykłady zadań służą ilustracji analogii w nauczaniu języka polskiego i matematyki. Pierwsza rzecz, na którą już zwróciliśmy uwagę, to konieczność rozumienia tego, co się czyta – zarówno tekstu, który ma zostać przeanalizowany (tutaj jest to tekst nieciągły w postaci tabeli), jak i polecenia. Poloniści nad umiejętnością czytania i interpretowania tekstu, wydobywania z niego tych znaczeń, które on zawiera i które są potrzebne w podejmowanej operacji intelektualnej, powinni współpracować z nauczycielami wszystkich przedmiotów. Możemy jednak iść krok dalej. Otóż powyższe zadania pokazują analogię między umiejętnościami matematycznymi a jednymi z najtrudniejszych umiejętności, w które się wyposaża uczniów na lekcjach języka polskiego, czyli interpretacją i argumentowaniem. Pierwsze zadanie obejmowało etap formułowania, czyli przełożenia problemu na język matematyki, dwa kolejne zadania dotyczyły interpretowania i oceny, a czwarte – rozumowania.

Oczywiście interpretacja matematyczna jest czymś innym niż interpretacja tekstu, zwłaszcza literackiego, niemniej proces myślowy jest podobny. Napotykamy problem, z którym mamy się zmierzyć. Na lekcjach matematyki może to być konkretny problem życiowy, ale też tekst zawierający dane, na lekcjach języka polskiego z reguły mamy do czynienia z tekstem wyrażonym za pomocą języka (jakkolwiek pracuje się również nad tekstami ikonicznymi i innymi tekstami kultury). W obu przypadkach, jeśli zaczynamy od tekstu, to on właśnie jest wyzwaniem, zmusza do wczytania się w niego, zrozumienia go na różnych poziomach. W analizowanym zadaniu tekstem jest tabela, a problem do rozwiązania następujący: chcemy się zorientować, w którym kraju w podanym okresie procentowa powierzchnia lasów się zwiększyła, w którym się zmniejszyła, a w którym pozostała taka sama. Aby odpowiedzieć na te pytania, trzeba ów problem przełożyć na język matematyki. Tutaj widzimy analogię między językiem polskim a matematyką w zakresie szukania takiej metody, która pozwoli zrozumieć tekst, choćby na poziomie dosłownym, ale zwłaszcza tam, gdzie znaczenia są zawarte głęboko w strukturze przekazu.

Interpretacja pojawia się w kolejnych dwóch zadaniach. Już wiemy, jak problem jest sformułowany w języku matematycznym, teraz odczytujemy dane, w tym wyniki obliczeń. Interpretacja polega na tym, że zestawia się dane i wyciąga się z nich wnioski. W drugim zadaniu porównuje się średnie zmiany odsetka powierzchni pokrytej przez lasy w dwóch okresach. Wnioski należy wyciągnąć z trzech przesłanek – są dwa przedziały czasowe, są średnie zmiany w każdym z nich, a chodzi o procentowy udział lasów w powierzchni wszystkich krajów, których dotyczą dane zaprezentowane w tabeli. W trzecim zadaniu interpretacja polega na wyłuskaniu z posiadanych danych informacji o tym, w których krajach nastąpiły największe zmiany w zalesieniu. Tutaj analogia do lektury tekstu, zwłaszcza bardziej skomplikowanego, na przykład literackiego, jest wyraźniejsza. Można czytany tekst potraktować jako zbiór danych. Trzeba na podstawie wyczytanych informacji sformułować hipotezę dotyczącą globalnego znaczenia tekstu. Zawsze jednak pojawiają się hipotezy cząstkowe związane z odczytaniem na przykład kreacji bohaterów, rozwiązań fabularnych, języka. Podobnie jak w matematycznej interpretacji danych i tu trzeba wskazać dowody z tekstu, które przemawiałyby za proponowaną lekturą.

Wreszcie rozumowanie, umiejętność nadrzędna wobec wszystkich pozostałych. W czwartym zadaniu trzeba odpowiedzieć na postawione pytanie, przy czym poprawna odpowiedź jest jednoznaczna i nienegocjowalna, a następnie przedstawić uzasadnienie. Istotne jest tutaj uważne przeczytanie zarówno tezy Heleny, jak i tabeli. Trzeba dane z tych dwóch źródeł skonfrontować, a z zawartych w obu tych tekstach przesłanek wyciągnąć wnioski. Analogia do prowadzenia argumentacji na lekcjach języka polskiego jest tutaj widoczna. Mamy do czynienia z interpretacją porównawczą, prowadzeniem logicznego ciągu myślowego.

Różnica między interpretacjami matematyczną i polonistyczną polega przede wszystkim na tym, że wyniki matematyczne są bezwzględnie obiektywne, natomiast rozumienie tekstu językowego uzależnione jest od wielu czynników, co powoduje, że rezultaty odczytywania znaczeń przez różne osoby mogą nie być jednakowe. O sile rozumowania matematycznego nie ma potrzeby więcej pisać, jest ona oczywista. Czy to oznacza, że interpretacja literatury lub każdej wypowiedzi językowej jest słabsza, bo obarczona ryzykiem niejednoznaczności? Nie, mamy do czynienia z różnymi językami o różnych celach i różnych zadaniach do spełnienia.

Przydatna tu może być teoria języków strukturalnie stabilnych i niestabilnych przedstawiona przez Bartosza Brożka:

Stabilny strukturalnie układ charakteryzuje się tym, że niewielkie zaburzenia nie zmieniają jego własności dynamicznych. Mówiąc bardziej nieformalnie: pewien układ dynamiczny jest strukturalnie stabilny, jeśli jego zachowanie odporne jest na niewielkie perturbacje. Język matematyki nie jest stabilny

strukturalnie w tym sensie, że [...] małe zaburzenie w „akcie komunikacji matematycznej” może doprowadzić do znaczących zaburzeń w rozumieniu tego komunikatu. Cechy tej nie ma natomiast język naturalny (Brożek, 2014: 42).

To oznacza, że precyzja języka matematycznego, będąca jego wielką siłą, zawiera w sobie słabość polegającą na tym, że każde, nawet niewielkie zaburzenie prowadzi do poważnych zaburzeń komunikacyjnych. Brożek pokazuje to na przykładzie: mamy do rozwiązania działanie $(3+4)^9$; jeśli zapiszemy je błędnie w postaci $(3+4) \times 9$, otrzymamy zupełnie inny wynik (Brożek, 2014: 42). Podobnie w przykładach zadań z badania PISA – pomylenie procentu zalesionej powierzchni z jej wartością bezwzględną spowoduje, że komunikat zostanie zaburzony. Tymczasem, aby porozumienie obejmowało całą rzeczywistość, język musi być... niedoskonały, czyli znaczenie słów powinno być względnie stałe, ale zarazem niedookreślone. Brożek wyjaśnia to w następujący sposób:

przez niedookreśloność rozumiem tę jego [języka – K.B.] cechę, że – bez odwołania do kontekstu – nie da się jednoznacznie ustalić, co znaczy dane wyrażenie. Innymi słowy, każdemu wyrażeniu językowemu przypisać można – *in abstracto* – nie jedno znaczenie, a pewną **wiązkę znaczeń** (Brożek, 2014: 44).

Strukturalna stabilność języka polega na tym, że zaburzenie znaczeniowe najczęściej nie powoduje katastrofy komunikacyjnej.

Jakiś czas temu przez polskie media przetoczyła się ożywiona dyskusja o tym, jak należy mówić o śmierci zwierząt – „zdychają” czy „umierają”. Tradycyjne słowniki rozstrzygają, że należy mówić o „zdychaniu”. Zaangażowanie emocjonalne współczesnych Polaków sprawia jednak, że coraz częściej mówi się o „umieraniu” zwierząt. Ta dyskusja pokazuje, jak bardzo język jest stabilny. Użycie jednego z tych dwóch słów zamiast drugiego nie sprawi jednak, że w wyniku nieporozumienia komunikacyjnego zniknie przedmiot wypowiedzi, czyli śmierć zwierzęcia. Sprawi zaś, że wyjdziemy poza informacje zawarte w ich podstawowych znaczeniach. Dowiemy się czegoś o emocjach mówiącego, o jego światopoglądzie, o tym, jaki dana osoba ma stosunek do języka i do zwierząt. Ten przykład pokazuje, że język strukturalnie stabilny daje możliwości wyrażenia więcej, niżby się nam wydawało, a zarazem że każda wypowiedź podlega interpretacji, czyli zawężeniu wspomnianej wiązki znaczeń tak, żebyśmy zrozumieli przekaz, ale ze świadomością, że interpretacja nie jest ostateczna, a także może się różnić z intencją mówiącego (ktoś, kto mówi o zdychaniu zwierząt, nie musi być ich wrogiem, a nawet może je kochać, zdecydowanie jednak odróżnia je od człowieka).

Brożek definiuje interpretację tekstu jako parafrazę, w której „**zawężamy wiązkę znaczeniową** interpretowanego wyrażenia, gdyż »poszukiwane znaczenie« leży w iloczynie obu wiązek znaczeniowych: tekstu, który interpretujemy, i parafrazy” (Brożek, 2024: 150). Interpretacja jest zawsze zrelatywizowana, opiera się na wyrażonej w sposób językowy hipotezie. Ponieważ hipotez może być więcej niż jedna, nasuwa się pytanie o kryterium uznania prawomocności interpretacji. Brożek powiada, że „wynik interpretacji zależy od dwóch czynników: **kontekstu** interpretowanego wyrażenia [...] oraz naszej wiedzy o świecie (**wiedzy tła**)” (Brożek, 2014: 158).

Proces interpretacji tekstu jest zatem skomplikowany i uzależniony od wielu czynników. To jest proces rozumienia wypowiedzi, a więc ona sama usytuowana jest w centrum. A może być prawdziwa w różnych aspektach (jako prawda obiektywna, prawda osobista mówiącej osoby, głęboka prawda skryta za metaforą lub parabolą itd.), oparta na fikcji (której relacja z prawdą jest zawsze skomplikowana), wreszcie wprost kłamliwa. Interpretacja może demaskować kłamstwo, a zwłaszcza ujawniać fikcję, ale i tak zawsze skupiona jest na tekście, znaczeniach, które z niego wydobywa czytelnik. W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na jeszcze jeden czynnik, który w praktyce dydaktycznej bardzo często bywa pomijany – otóż w procesie interpretacji aktywną rolę odgrywa właśnie interpretator, który powinien sprawdzać też siebie w akcie lektury: z jakimi oczekiwaniami do niej przystępuje, jakimi kieruje się emocjami i przekonaniami, w jakim kontekście ją ujmuje, jakim językiem o niej mówi (potocznym, specjalistycznym, podporządkowanym ideologii itd.).

Interpretacja matematyczna wydaje się wobec tego znacznie prostsza. Konfrontuje różne dane i poddaje je jednoznacznemu, weryfikowalnemu, sprawdzalnemu odczytaniu. Prowadzi do ustalenia prawdy bezwzględnej, nawet jeśli dane są niepełne – wówczas można mówić o niepewności poznawczej, wskazuje się braki, poszukuje się nowych dróg rozumowania, w których ujmuje się posiadane dane i niewiadome. Nie odgrywają tu roli kwestie osobowości interpretatora, jego emocji, uprzednich przekonań, jedynie mogą zostać przyjęte różne założenia, zawsze jednak poddawane weryfikacji, nie ma parafrazy i zawężania wiązek znaczeń, są stosunki liczbowe lub przestrzenne. Liczą się jednoznaczność i precyzja. Oczywiście są sytuacje, gdy myślenie musi przekroczyć granice matematyki i wtedy pojawiają się dodatkowe okoliczności, założenia mogą przecież być uwarunkowane przez wstępne oczekiwania, rozumowanie matematyczne może być uwikłane w kategorie aksjologiczne lub pragmatyczne, które już nie podlegają jednoznacznej wykładni.

Jakie to ma skutki dydaktyczne? Pamiętajmy, że dwa różne sposoby interpretowania, rozumowania i argumentacji nie są wobec siebie konkurencyjne, ale się uzupełniają, wobec czego konieczne jest opanowanie ich obu. Dlatego właśnie wskazana, choć niewątpliwie trudna, jest współpraca polonisty i matematyka.

Przykładem możliwej kooperacji w tym zakresie jest eksperyment opisany przez Michała Federowicza i jego współpracowników w artykule *Argumentacja w edukacji szkolnej: przykład języka polskiego i matematyki. Wyniki badań i wnioski z warsztatów*. Eksperyment polegał na tym, że odbyły się jedne po drugich (w różnych odsłonach kolejność się zmieniała) warsztaty matematyczne i polonistyczne dotyczące sprawiedliwości. Wzięli w nich udział uczniowie różnych klas szkół podstawowych i gimnazjów (młodzież między 10. a 14. rokiem życia). Część matematyczna miała dwa etapy. W pierwszym uczniowie dostali klocki w kształcie rozmaitych figur, którym mieli nadać wartości, a następnie dokonywać między sobą „transakcji” – chodziło o dostrzeżenie tego, na ile wartości te są nadawane arbitralnie, jak są weryfikowane, na czym polega sprawiedliwa wymiana. W drugim etapie mowa już była o pieniądzach. Zadanie miało następująco postać: dwie panie złożyły się na kupno losu na loterii, jedna dała więcej, druga mniej, zależne to było od zasobności ich portfeli. Wygrały znaczną sumę. Jak powinny się nią podzielić? Uczniowie mieli rozważyć różne warianty i obliczyć kwoty, które uzyskają obie panie (po równo, proporcjonalnie do wkładu, równo po odliczeniu wkładu...). Zauważmy, że matematyka pomogła im w rozważeniu wariantów, ostateczna decyzja wymagała jednak przyjęcia założeń aksjologicznych wykraczających poza obliczenia. Część polonistyczna obejmowała interpretację wiersza ks. Jana Twardowskiego *Sprawiedliwość*, opartego na paradoksie sprawiedliwości i równości oraz polisemii tych wartości (w największym skrócie: czy równo oznacza sprawiedliwie?). W każdym przypadku – matematycznym i polonistycznym – najważniejsze było argumentowanie, uzasadnianie przyjętych rozwiązań, dostrzeganie różnych dróg rozwiązywania problemów, przed którymi stanęli uczniowie, przy czym istotne było skupienie się na samym procesie myślenia (Federowicz i in., 2018).

Wcześniej (w 2011 roku) Instytut Badań Edukacyjnych przeprowadził badanie pod nazwą *Szkoła samodzielnego myślenia*, którego celem było empiryczne rozpoznanie rozwoju umiejętności rozumienia tekstu, interpretacji, argumentacji, rozumowania, rozwiązywania problemów. Badanie obejmowało uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (liceów, techników i zasadniczych szkół zawodowych). Potwierdzenie przyrostu umiejętności na kolejnych etapach edukacji nie było oczywiście zaskakujące, choć ciekawe i wcale nie takie jednoznaczne było tempo tego przyrostu (najszybsze na etapie gimnazjum). Kilka wyników powinno jednak budzić niepokój. Na przykład to, że w zasadniczych szkołach zawodowych nie tylko nie następował przyrost umiejętności, ale w przypadku kilku zadań można było zauważyć regres. W liceach i technikach przyrost umiejętności nie budził wątpliwości, natomiast zauważalne było porzucanie samodzielności myślenia na rzecz rozwiązań schematycznych. Można z tego wyciągnąć wnioski, że nawet rozwój i ćwiczenie umiejętności nie idzie w parze z zachęcaniem do

samodzielności, wręcz przeciwnie – uczniowie w coraz większym stopniu szukają gotowych wzorów mierzenia się z problemami intelektualnymi, dotyczy to zarówno języka polskiego, jak i matematyki (Białek i in., 2013).

Wymiana doświadczeń między nauczycielami języka polskiego i matematyki mogłaby skutkować zwiększeniem u uczniów świadomości tego, że mogą i powinni w **samodzielny** sposób formułować hipotezy dotyczące rozwiązań problemów, w tym hipotezy interpretacyjne, rozumować, argumentować i dowodzić bez szukania gotowych i schematycznych sposobów, z otwarciem na różne drogi poszukiwania odpowiedzi na wyzwania, które zostały przed młodymi ludźmi postawione.

Oczywiście nie chodzi o ścisłe skorelowanie tych dwóch przedmiotów, w praktyce szkolnej przydatne by było natomiast konfrontowanie doświadczeń w interpretacji i argumentacji na nich obu. Zwłaszcza w młodszych klasach szkoły podstawowej możliwe jest takie przygotowanie zadań, żeby ten sam problem/tekst mógł być rozważony na dwa odmienne sposoby – za pomocą języka matematycznego i polonistycznego. Na wyższych etapach edukacji znalezienie analogicznych problemów/tekstów bez wątplenia jest trudniejsze, w miarę rozwoju umiejętności interpretowania i argumentowania warto, a nawet konieczne jest jednak zwracanie uwagi na odmienną i podobieństwo dwóch form myślenia. Nie powinno się utwierdzać uczniów w przekonaniu, że są to formy rozłączne, konkurencyjne, a zwłaszcza że możliwe jest przywiązanie tylko do jednej z nich, podczas gdy druga jest nie do opanowania ze względu na domniemaną niezdolność ucznia.

Ćwiczenie komplementarnych sposobów myślenia – matematycznego i polonistycznego – stanowi podstawę nauki wszystkich pozostałych przedmiotów. Matematyczne rozumowanie i interpretacja danych będą konieczne na lekcjach fizyki, chemii, biologii, geografii, historii, z kolei interpretacja tekstów stanowi podstawę rozumienia źródeł historycznych, wszelkich zapisów eksperymentów naukowych, wreszcie poznawanych zjawisk. Opanowanie obu języków – naturalnego i matematycznego – na coraz wyższych poziomach kompetencji służy wszelkiej nauce. Separowanie tych języków z kolei stwarza sytuację niesprzyjającą wszechstronnemu rozwojowi umysłu.

Bibliografia

Białek K. i in., 2013, *Szkoła samodzielnego myślenia*, red. K. Biedrzycki, K. Białek, M. Czajkowska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, pobrano z: https://www.ibe.edu.pl/imag/diagnoza_matematyki/ibe-raport-szkola-samodzielnego-myslenia.pdf [20.12.2025].

Brożek B., 2014, *Granice interpretacji*, Copernicus Center Press, Kraków.

Federowicz M. i in., 2018, *Argumentacja w edukacji szkolnej: przykład języka polskiego i matematyki. Wyniki badań i wnioski z warsztatów*, „Edukacja Filozoficzna”, vol. 65, s. 5–32, <https://doi.org/10.14394/edufil.2018.0001>.

Sułowska A., Marciniak Z., 2024, *Umiejętności matematyczne*, w: K. Biedrzycki i in., *Polscy piętnastolatkowie w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*, red. J. Kaźmierczak, K. Bulkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 41–121, <https://doi.org/10.24131/9788367385732>.

Krzysztof Biedrzycki – dr hab., prof. UJ; 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), *Błąd w dydaktyce* (2024). Współautor podręczników do języka polskiego dla szkół średnich *Opowieść o człowieku* (2002–2005) oraz *Świat do przeczytania* (2012–2015). Wykładał na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych i we Francji, uczył w liceum we Francji.

Krzysztof Biedrzycki – PhD, D.Litt., is an associate professor at the Jagiellonian University in Cracow and the Institute of Educational Research in Warsaw. He serves as 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 is a member of the Council of the Centre for Educational Research and Continuing Education at the same faculty. He is a historian of the 20th and 21st century literature, as well as a literary and film critic. He is the author of the following books: *Świat poezji Stanisława Barańczaka* (1995), *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie* (1999), *Wariacje metafizyczne* (2007), *Poezja i pamięć* (2008), *Błąd w dydaktyce* (2024). He has also co-authored Polish language textbooks for secondary schools, *Opowieść o człowieku* (2002–2005), and *Świat do przeczytania* (2012–2015). He lectured at universities in the United States and France, and has also taught at a secondary school in France.



KAROLINA WAWER

 <https://orcid.org/0000-0003-2177-8922>

Uniwersytet Jagielloński

Rola filozofii nauczania w kształceniu nauczycielek i nauczycieli polonistów

The Role of a Teaching Philosophy in the Training of Polish Language Teachers

Abstract: This article presents the teaching philosophy as an important tool for written reflection on didactic practices among future Polish language teachers. The theoretical section introduces the concept of a teaching philosophy understood as a practice of reflection addressed to school teachers, academics and university students – the future Polish language educators. The discussion is grounded in the tradition of the Teaching Philosophy Statement (TPS). The second part of the article discusses the analysis of fifty essays written by university students between 2022 and 2025. The essays were classified according to categories describing the contemporary understanding of teaching. The analysis allows to identify the level of knowledge and pedagogical awareness among future teachers, as well as their needs and expectations. It also indicates the possible directions of changes whose aim is to improve the quality of general education.

Keywords: teacher training, teaching philosophy, Polish language education, pedagogy, quality of education, university essay analysis

Abstrakt: W artykule przedstawiono filozofię nauczania jako istotne narzędzie pisemnej refleksji nad praktyką dydaktyczną przyszłych nauczycieli języka polskiego. W części teoretycznej przybliżono zagadnienie filozofii nauczania rozumianej jako praktyka refleksyjności skierowana do nauczycieli szkolnych i akademickich, a także studentów – przyszłych polonistów. Omawiana problematyka została osadzona w tradycji Teaching Philosophy Statement (TPS). W drugiej części artykułu zaprezentowano analizę 50 esejów studenckich powstałych w latach 2022–2025. Eseje te zostały zaklasyfikowane według kategorii opisujących współczesne rozumienie nauczania. Analiza pozwala rozpoznać stan wiedzy i świadomości pedagogicznej przyszłych nauczycieli, a także ich potrzeby i oczekiwania. Wskazuje również możliwe kierunki zmian służących poprawie jakości edukacji powszechnej.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, filozofia nauczania, edukacja polonistyczna, pedagogika, jakość edukacji, analiza esejów studenckich

Jaką rolę pełni nauczyciel? Mistrza, przewodnika, profesjonalisty w swej dziedzinie? Jest liderem czy partnerem? Statystą czy performerem? A może zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim wspieranie osób uczących się i organizowanie spersonalizowanego procesu nauczania – bycie coachem, facylitatorem? W jaki sposób ten zawód zmienia się na przestrzeni lat i jaki wpływ mają na niego nowe technologie, dostępność wiedzy oraz rozwój sztucznej inteligencji? I wreszcie – jak te różne funkcje odnoszą się do własnej wizji zawodu, jaką nauczycielką jestem/chcę być?

Pytania te stawiane są na nowo kolejnym rocznikom studentek i studentów aspirujących do zawodu polonisty na kursach dydaktyki przedmiotowej i konfrontowane z pozytywnymi i negatywnymi doświadczeniami z biografii edukacyjnej tych osób (zob. Kania, 2021). Kiedy zadajemy sobie i innym te proste pytania, interesują nas jednocześnie organizacja i przebieg procesu nauczania, metody i techniki nauczania oraz sposoby uczenia się, aktualna wiedza o mózgu – biologicznych i psychologicznych uwarunkowaniach procesów poznawczych, a także wartości, które są istotne w procesie socjalizacji i rozwoju jednostki. Sformułowanie odpowiedzi na te pytania w postaci zwartego, uporządkowanego tekstu to cenne ćwiczenie dla przyszłych, jak i aktywnych nauczycieli. Esej stanowiący refleksję o przekonaniach i praktykach dotyczących dydaktyki nazywany jest w anglojęzycznej terminologii *teaching philosophy* – filozofią nauczania¹.

Esej o filozofii nauczania to tekst użytkowy, pełni więc funkcję pragmatyczną: jego zadaniem jest przedstawienie poglądów autora na nauczanie, popartych praktyką i doświadczeniami edukacyjnymi. Nadawcami tekstu są przede wszystkim nauczyciele, pedagodzy, osoby uczące lub przygotowujące się do zawodu nauczyciela, realizujące praktyki zawodowe. Związek filozofii nauczania z filozofią edukacji i nurtami pedagogiki jest niezaprzeczalny, choć może nie być aktualizowany przez piszącego. Wysiłek podjęty przez edukatora tworzącego tekst służy samowiedzy i rozwojowi tej osoby, stanowi element praktyki refleksyjności; jest także dokumentem – summą wiedzy i doświadczenia piszącego w danym momencie.

Badacze podkreślają rolę tworzenia filozofii nauczania w procesie poznawania siebie, rozumienia i wyrażania swoich przekonań dotyczących nauczania, a także włączania stosowanych praktyk w szerszy nurt filozofii edukacji. Refleksja nad nauczaniem może również stymulować wymianę wiedzy w procesie rozwoju zawodowego,

¹ To dosłowne tłumaczenie z angielskiego, choć bliżej mu do potocznego rozumienia filozofii, wnosi do edukacji niezwykle istotny element, jakim jest namysł nad działaniem. Zamiast „filozofia nauczania” można by użyć innej formuły: „przekonania dydaktyczne”, „wizja nauczania”, „dydaktyczne dossier” czy „dydaktyczne portfolio”, choć te ostatnie zakładają fizyczną formę przykładów prac czy projektów i mają nieco inną funkcję. Warto jednak zaznaczyć, że w świecie anglojęzycznym pojawiły się głosy krytyczne wobec nazwy, w której używa się słowa „filozofia” w oderwaniu od jego macierzystego znaczenia.

kształtować wspólnoty osób uczących oraz wpływać na podniesienie jakości kształcenia (zob. Muthanna, 2022, s. 225–228). Zaleca się, by do raz napisanego tekstu powracać – aktualizować go i obserwować modyfikacje w nauczaniu. Namysł nad zmianami, jakie wprowadziliśmy w swojej praktyce zawodowej, często jest podwaliną spójnych narracji autobiograficznych, które wpływają na autentyczność nauczyciela.

Trzeba dopowiedzieć, że tekst filozofii nauczania (*teaching philosophy statement*, w skrócie TPS) w kontekście anglojęzycznej akademii odgrywa ważną rolę w postępowaniach rekrutacyjnych oraz procedurach awansu zawodowego, stąd powtarzalna, usystematyzowana formuła TPS, możliwa do wykorzystania niezależnie od dziedziny naukowej i przedmiotu badań.

Jak napisać swoją filozofię nauczania?

Tekst podejmujący tematykę nauczania powinien być, według Nancy Van Note Chism, krótki, narracyjny, zrozumiały poza kontekstem określonej dyscypliny oraz osobisty (Chism, 1998, s. 1–2). W strukturze filozofii nauczania badaczka wydzieliła pięć obszarów tematycznych: **uczenie się studentów** (*conceptualization of learning*), **uczenie innych** (*conceptualization of teaching*), **cele kształcenia** (*goals for students*), **dobrze praktyki** (*implementation of the philosophy*) oraz **plan rozwoju osobistego** (*personal growth plan*). W ramach pierwszego należy rozważyć różnorodne skuteczne formy uczenia się, style uczenia się, sposoby tworzenia środowiska sprzyjającego nauce. Autorka zachęca do stosowania języka opisowego, a także korzystania z metafor, wskazuje jednocześnie na potrzebę sięgnięcia po specjalistyczną literaturę z zakresu pedagogiki, dydaktyki, wiedzy o mózgu. Kolejne zagadnienie koncentruje się wokół roli nauczyciela, jego metod i technik pracy, sposobów oddziaływania i motywowania, ponadto udzielania informacji zwrotnej i oceniania. Warto w tym obszarze tematycznym uwzględnić również wiedzę i praktyki dotyczące wspierania uczniów utalentowanych oraz tych z trudnościami, dostosowywania wyzwań stawianych uczniom do ich możliwości oraz umiejętność indywidualizacji procesu nauczania i nawiązywania relacji. Trzeci obszar to cele nauczania – umiejętności, jakie zdobywają uczniowie (Chism wymienia między innymi krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, pisanie tekstów naukowych), ale także wartości i idee, do których nauczyciel i uczniowie odwołują się w procesie nauczania, takie jak ciekawość intelektualna, życie etyczne, satysfakcjonująca ścieżka kariery. Następnym dział obejmuje zastosowanie teorii, czyli przykłady działań wspierających

wyrażoną przez nauczyciela wizję nauczania – to najważniejsza, najbardziej zapadająca w pamięć podczas lektury część pracy, ponieważ to w tej części nauczyciele szczegółowo opisują swoje działania i konkretne rozwiązania, pomysły i projekty realizowane w klasie, sali wykładowej czy laboratorium. W ostatnim, fakultatywnym, według autorki, punkcie warto uwzględnić plany na przyszłość, wizję samorozwoju, dążenia i zamierzenia do zrealizowania w obszarze dydaktycznym.

Konkretną i pragmatyczną propozycję Chism wspiera i dopełnia Brian P. Coppola, który wyróżnia i opisuje różnorodne wymiary TPS. Według niego filozofia nauczania jest osobistym dokumentem, który powinien odpowiadać na pytanie: „Czym jest dla Ciebie uczenie innych oraz uczenie się?”² (Coppola, 2002, s. 448). Z uwagi na prostotę i bezpośredniość tego pytania każdy, również laik w zakresie teorii nauczania, może w odpowiedzi mówić o swoim doświadczeniu. Przekonania wyrażone w skonstruowanym, zapisanym tekście mogą zresztą stanowić pierwszy krok do doskonalenia świadomości dydaktycznej i być impulsem do poszukiwania wiedzy z zakresu pedagogiki i metodyki nauczania. Z pewnością taki zapis pozwala na zrekapitulowanie przez jego autora własnych poglądów, zachęca także do upublicznienia swoich przekonań oraz ich weryfikacji w dyskusji. Coppola wyróżnia następujące wymiary TPS: **wymiar osobisty** (ukazuje motywację do wykonywania zawodu nauczyciela oraz wartości, które są drogowskazem dla piszącego), **wymiar polityczny** (nauczyciel deklaruje postawy, twierdzenia i idee, których gotowy jest bronić oraz które jest w stanie uczynić przedmiotem otwartej debaty), **wymiar metaforyczny** (filozofia nauczania spełnia funkcję narracji angażującej odbiorcę niekoniecznie będącego specjalistą w danej dyscyplinie, warto tutaj wykorzystać metaforę czy elementy storytellingu), **wymiar profesjonalny/zawodowy** (tekst służy jako dokumentacja rozwoju zawodowego, element zawodowego portfolio, przydatny przy tworzeniu sylabusów; może również odgrywać ważną rolę podczas instytucjonalnej ewaluacji nauczyciela), **wymiar pedagogiczny** (świadomość własnych przekonań na temat uczenia się i nauczania wpływa na sposób przedstawiania celów i wymagań studentom, na dobór metod, na sposób oceniania; wydaje się, że Coppola dostrzega również tkwiący w TPS potencjał kształtowania ekosystemu edukacji – zob. Bobiński, 2023, s. 16–18 – jako bardziej partnerskiego, włączającego studenta w proces edukacyjny), **wymiar refleksyjny** (zaleca się powracanie do raz spisanej filozofii nauczania i ponowne podejmowanie refleksji po upływie czasu).

Coppola rekomenduje też posłużenie się w tekście maksymą, cytatem, inspirującym fragmentem lub metaforą, które przekażą indywidualne upodobania autora, odsłonią fragment nauczycielskiej indywidualności. Ten zabieg rzeczywiście sprawdza się w studenckich esejach. Wyszukanie odpowiedniego cytatu, omówienie go,

² Jeśli nie zaznaczono inaczej, przekład fragmentów – K.W.

powiązanie komentarza z doświadczeniem piszącego służy jako sprawne narzędzie, stymuluje wyobraźnię oraz inicjuje proces myślenia, dzięki któremu można rozpocząć pisanie tekstu czy zrehabilitować wstęp.

Rola filozofii edukacji w odkrywaniu własnej filozofii nauczania

Swoją filozofię nauczania może opisać każdy nauczyciel praktyk uczący w szkole lub na uniwersytecie oraz student po praktyce pedagogicznej, niezależnie od dyscypliny i specjalizacji, a także posiadanej wiedzy z zakresu pedagogiki, dydaktyki ogólnej i psychologii³. Czy oznacza to, że świadomość myśli pedagogicznej jest przy tym zadaniu zbędna? Wręcz przeciwnie, esej rekapitulujący poglądy dotyczące nauczania może być doskonałym impulsem do poznania stojących za osobistymi doświadczeniami i przekonaniami koncepcji wychowania i kształcenia, a także praktyk edukacyjnych ukształtowanych historycznie. Joy E. Beatty, Jennifer S.A. Leigh i Kathy Lund Dean (2020) wskazały istotne połączenie między tym, jakie decyzje nauczyciel akademicki podejmuje w klasie, a filozoficznymi koncepcjami, ideami i wartościami. W swoim artykule opisały implikacje filozoficzne przekonań nauczycieli odnoszące się do różnych działów filozofii: metafizyki, epistemologii oraz aksjologii, a także omówiły wpływ na dydaktykę następujących nurtów filozoficznych: idealizmu, realizmu, pragmatyzmu, egzystencjalizmu czy teorii krytycznej. Gdy odpowiednie koncepcje zostaną nazwane i zaobserwujemy związek pomiędzy teorią kształcenia, często umocowaną w danym systemie filozoficznym (tak jak progresywizm i szkoły Nowego Wychowania zakotwiczone są w tradycji epistemologicznej, w pragmatyzmie i w empiryzmie Johna Locke'a), będą miały wpływ na konkretne

³ Warto dopowiedzieć, że ani w anglojęzycznym, ani tym bardziej w polskim piśmiennictwie naukowym czy edukacyjnym nie ma obowiązujących szablonów TPS czy wzorów dokumentów do wypełnienia przez nauczycielki akademickie / nauczycieli akademickich. Funkcjonują natomiast poradniki oraz instrukcje, oparte często między innymi na tekstach omówionych w niniejszym artykule (Chism, 1998; Coppola, 2002), mające charakter ściśle praktyczny i użytkowy – zob. np. na stronie Cornell University Graduate School (<https://gradschool.cornell.edu/career-and-professional-development/pathways-to-success/prepare-for-your-career/take-action/teaching-philosophy-statement/>), Western University, Center for Teaching and Learning w Kanadzie (<https://teaching.uwo.ca/awardsdossiers/teachingphilosophy.html>) czy Center for Research on Learning & Teaching w University of Michigan (<https://crlt.umich.edu/resources-publications/teaching-philosophies-statements>). Na stronach uniwersyteckich centrów nauczania można znaleźć przykłady tekstów czy przydatne podczas pisanie eseju słownictwo i frazy. Rodzimy przykład deklaracji filozofii nauczania przeczytamy na blogu prof. Stanisława Czachorowskiego (2025).

działania podejmowane w klasie – argumentują badaczki (Beatty, Leigh, Lund Dean, 2020, s. 545).

Spójrzmy na różne założenia epistemologiczne i ich konsekwencje. Czy uznajemy, że jedynym źródłem wiedzy jest rozum, czy bierzemy pod uwagę również intuicję? Czy uwzględniamy tylko wiedzę ekspercką czy uznajemy, że doświadczenie poszczególnych ludzi ma wartość?

Testy wielokrotnego wyboru sugerują, że istnieje jedna właściwa odpowiedź, często prezentowana w podręczniku lub przez nauczyciela. Zadania pisemne, które wymagają odniesienia do życia osobistego osoby piszącej, sugerują, że wiedza jest bardziej kontekstualna i subiektywna. Wykorzystanie pracy zespołowej i dyskusji w klasie sugeruje, że inni ludzie są ważnym źródłem wiedzy (Beatty, Leigh, Lund Dean, 2020, s. 547).

Sposób organizacji procesu dydaktycznego może wynikać ze znaczenia, jakie przypisujemy poznaniu. Przekonania dotyczące aksjologii również będą wpływały na działania i decyzje nauczyciela podejmowane w klasie i sali wykładowej, w zależności od tego, czy uważa on, że jego rolą jest jedynie przedstawianie faktów, czy także aktywne kształtowanie postawy etycznej ucznia. Nasze wartości ujawniają się też poprzez program nauczania oraz wybór materiałów źródłowych do nauki i pozostają w związku z tzw. programem ukrytym instytucji edukacyjnej (Beatty, Leigh, Lund Dean, 2020, s. 548). Sposobem ograniczającym szkodliwe oddziaływanie ukrytego programu instytucji czy mimowolnych działań nauczyciela pod wpływem takiego programu jest między innymi namysł nad podejmowanymi decyzjami, wyborami i ich przyczynami.

Badaczki połączyły różne postawy nauczycieli z wyznawanymi przez nich poglądami filozoficznymi – na przykład z egzystencjalizmu wypływa przekonanie o wolności jednostki i postrzeganie edukacji jako zadania przygotowania do tej wolności, a nauczyciele wypełniający to zadanie mogą częściej wybierać metody oddziałujące afektywnie czy wymagające działania, wcielania się w rolę, w tym metody dramy, przypadków czy projektu. Z teorią krytyczną natomiast wiąże się przeświadczenie o odpowiedzialności etycznej jednostki, o konieczności działania przez nią „na rzecz lepszego świata, bez głodu, wojen, niesprawiedliwości czy dominacji uprzywilejowanych” (N. Blake, J. Masschelein: *Critical theory and critical pedagogy*, s. 38 – cyt. za: Beatty, Leigh, Lund Dean, 2020, s. 554), a nauczyciele zgadzający się z tym przesłaniem będą zachęcali swoich studentów do refleksji nad zagadnieniami władzy, niesprawiedliwości społecznej, różnic klasowych, etnicznych czy płciowych. Nauczyciele, którzy cenią sobie estetykę, będą skłonni częściej stosować metody odwołujące się do sztuk wizualnych i muzyki, a także łączyć poznanie

intelektualne z przeżyciem estetycznym i doświadczaniem afektywnym (Beatty, Leigh, Lund Dean, 2020, s. 549). Idealiści zachęcają do lektury klasycznych tekstów, które przetrwały próbę czasu, realiści bazują jedynie na dowodach naukowych, pragmatyści zaś opierają swoje zajęcia na dialogu, myśleniu krytycznym, dopuszczając możliwość niepewności i zmienności wiedzy (Beatty, Leigh, Lund Dean, 2020, s. 552–553).

Konkluzję artykułu Beatty, Leigh i Lund Dean stanowi postulat przywrócenia zerwanego połączenia między esejem TPS a jego korzeniami – filozofią edukacji, ale przede wszystkim samą filozofią. Badaczki zaproponowały również autorską grę dydaktyczną, metodę wspierającą nauczycieli w wyposażaniu ich samych w niezbędną wiedzę filozoficzną po to, by mogli oni połączyć osobiste decyzje i działania dydaktyczne z ich filozoficznymi korzeniami oraz myślą pedagogiczną⁴. W pracy tą metodą widzą możliwość pielęgnowania i rozwijania refleksyjności, samoświadomości, a także budowania głębokich połączeń z tradycją intelektualną (rozumianą tutaj jako idee filozoficzne kształtujące naszą kulturę myślenia, również edukację).

Warto pokazać jeszcze jeden, pragmatyczny skutek pracy metodą zaproponowaną przez Beatty, Leigh i Lund Dean (2020). Otóż napisanie eseju, w którym nauczyciel/nauczycielka poddaje głębokiemu namysłowi swoje działania w klasie czy sali wykładowej, może odsłonić rozdźwięk między przyświecającymi tej osobie ideałami a ich realizacją. Na co dzień możemy nie dostrzegać niekonsekwencji między przyjętymi przez nas wartościami i konceptami edukacyjnymi (takimi jak podmiotowość ucznia, aktywne uczenie się, metody problemowe) a tym, w jaki sposób przekładają się one na pragmatykę edukacyjną, czy rzeczywiście je wdrażamy w życie czy jednak korzystamy ze wzorców i schematów przyswojonych w toku własnej edukacji. Proces pisania filozofii nauczania pozwala uchwycić te rozbieżności i zatrzymać się nad nimi, by wdrożyć prawdziwą zmianę, a tym samym stać się autentycznym w swoim nauczaniu, a także pracować zgodnie ze swoimi wartościami. Opis takiego właśnie, dojmującego i trudnego doświadczenia, zamieszcza Pernille Ripp, amerykańska nauczycielka, w książce *Jak pomóc sobie i uczniom. Praktyczne wskazówki do zmiany sposobu prowadzenia lekcji*:

⁴ Zestaw do gry obejmuje 84 karty; na jednej stronie karty widnieje termin lub słowo kluczowe zakotwiczone w edukacji, na drugiej stronie znajduje się filozoficzne odniesienie do tego terminu; na przykład: „nauczyciel jako facylitator” – „pragmatyzm i progresywizm”; „uczenie się poprzez działanie (*learning by doing*)” – „Locke, Pestalozzi, Spencer, Dewey”. Metoda została przedstawiona i opisana w: Beatty, Leigh, Lund Dean, 2009, podane w przypisie przykłady są na s. 117. Wersję online kart można znaleźć pod adresem: <https://app.teachingadvantage.org/>, przygotowali ją Abby Cathcart, Dominique Greer i Larry Neale z Queensland University of Technology (QUT) w Brisbane w Australii.

Mówiąc wprost, nie rozwijałabym się dobrze, będąc uczennicą w mojej klasie. Powinnam była dostrzec to wcześniej, biorąc pod uwagę własne szkolne doświadczenia. Uczyłam się w dokładnie takich klasach – gdzie cała uwaga była zawsze skoncentrowana na nauczycielu, a uczniowie siedzieli w rzędach albo w ławkach, czekając w ciszy, aż nauczyciel udzieli im głosu. Gdy to do mnie dotarło, poczułam wstyd. Jak mogłam nie zauważyć różnicy pomiędzy moją wizją a rzeczywistością, którą z taką starannością stworzyłam? (Ripp, 2025, s. 61)

Wnioski, do których doszła Ripp, obserwując własne lekcje, są uniwersalnym, powtarzającym się doświadczeniem osób uczących. Przeświadczenie o nieskuteczności przyjętej strategii nauczania czy niespójności tejże strategii ze światopoglądem i światem wartości nauczyciela może przyczynić się do wypalenia w roli zawodowej. Aby temu zapobiec, warto podjąć działania naprawcze.

Interesujący punkt odniesienia konkluzji Pernille Ripp stanowią rozważania Johna Deweya, których treść niewiele odbiega od opisów poczucia rozczarowania i frustracji współczesnych edukatorów. W ponadczasowej książce *Jak myślimy?* z 1910 roku ojciec refleksyjności w nauczaniu podważa obowiązujące wówczas reguły dydaktyczne, a także praktyki nauczania wywiedzione z pedagogiki Johanna Friedricha Herbart – dostrzega w schemacie lekcyjnym i pięciu stałych częściach lekcji (przygotowanie, przedstawienie nowego materiału, kojarzenie, uporządkowanie materiału pojęciowego, zastosowanie) brak reprezentacji aktu myślowego ucznia, a przede wszystkim całkowite pominięcie fazy motywacji i zaangażowania w trudność (problem) i możliwe sposoby jego rozwiązania. Powołując do życia metodę problemową, Dewey jednocześnie snuł rozważania nad rolą nauczyciela i ucznia w procesie nauczania – rozpoznawał problemy doskonale znane nam ze współczesnej szkoły: bierność ucznia, gadulstwo nauczyciela, akademickie treści nauczania i sposoby nauczania nieodpowiadające etapom rozwoju psychofizycznego ucznia, brak indywidualizacji w nauczaniu, koncentrowanie się na błędach czy oderwanie programu szkolnego od świata otaczającego ucznia, jego zainteresowań i problemów (Dewey, 1988, s. 227–228, 242). Warto zacytować słowa filozofa pragmatysty: „Uczy się uczniów żyć w dwu odrębnych światach: w świecie doświadczenia pozaszkolnego i w świecie książek oraz lekcji” (Dewey, 1988, s. 242), by zdać sobie sprawę z przenikliwości i (niestety) trwałości jego diagnoz.

Choć książka Johna Deweya pochodzi sprzed ery badań psychologicznych, kognitywnych, nad biologią mózgu, przynosi trafne rozwiązania i propozycje – idzie w sukurs późniejszym badaniom i pracom z zakresu neuronauk. Współczesność propozycji Deweya można dostrzec między innymi w promowaniu elementów metody naukowej w szkole, rozumianej jako eksperymentowanie, obserwowanie,

samodzielne wnioskowanie; w przechodzeniu od praktyki, od obcowania z rzeczami i prac ręcznych do wnioskowania abstrakcyjnego. Uczenie się przez doświadczanie, działanie i eksperymentowanie, uczenie się w działaniu stanowią obecnie podstawę cyklu Kolba, metody PBL (*project-based learning*), metody projektów czy procesu *design thinking*, w którym istotne jest tworzenie prototypów i weryfikowanie ich skuteczności. Deklaracja połączenia nauki szkolnej z rzeczywistością zaistniała na poważnie w ruchu edukacyjnym „budzących się szkół”⁵. Refleksyjność nie jest dziś tylko postawą, ale została ustrukturyzowana jako metoda za sprawą dzienników refleksji czy esejów o filozofii nauczania⁶. Wreszcie, wzbudzenie zainteresowania ucznia, afektywnego pozytywnego pobudzenia czy odwołanie się do sfery doświadczeń dziecka to dziś truizmy – nie zawsze jednak wcielane w życie.

Dewey był zwolennikiem zabawy i przyjemności w procesie edukacji, nie zaś żmudnego trudu i edukacyjnej pańszczyzny. „Można równocześnie bawić się i być poważnym i to właśnie stanowi idealny stan umysłowy” (Dewey, 1988, s. 262) – puentował. Innowacyjność jego myślenia współgra z obserwacjami i ustaleniami innych pionierów współczesnej edukacji, którzy na początku XX wieku rewolucjonizowali podejście do niej. Helen Parkurst, Maria Montessori, Celestyn Freinet, Janusz Korczak – wszyscy oni samodzielnie dochodzili do podobnych wniosków, które dziś są aktualne i których słuszność jest potwierdzana w badaniach naukowych nad mózgiem. Warto tę wiedzę zweryfikować z pomocą książki *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, między innymi dzięki komentarzom Marka Kaczmarzyka i Marcina Jaracza, specjalistów z zakresu biologii i neurodydaktyki (Żylińska, red., 2019).

Czy trudno jest przyznać, że to, co uważaliśmy za najlepsze dla dzieci, wcale takie nie jest? Oczywiście trudno, ale uświadomienie sobie tego może być źródłem ogromnej siły, jeśli na to pozwolimy (Ripp, 2025, s. 140). Odwaga dostrzeżenia i uznania własnych błędów – powielania systemu, który nie wspierał uczniów – ostatecznie doprowadziła Pernille Ripp do radykalnych zmian na rzecz autentycznego

⁵ W książce Margaret Rasfeld i Stephana Breidenbacha *Budząca się szkoła* podano przykłady wdrożonych w niemieckich szkołach działań mających na celu zerwanie z systemem klasowo-lekcyjnym. Do działań tych należały: samodzielna organizacja nauki, dzień projektowy, praca w małych zespołach, lekcje prowadzone w gospodarstwie rolnym, samodzielna organizacja wyjazdów, włączenie w proces edukacji rodziców (Rasfeld, Beidenbach, 2015, s. 21–35).

⁶ Dzienniki refleksji to metoda stosowana w edukacji wyższej od kilku lat. O metodzie można dowiedzieć się więcej, sięgając do źródeł – zob. np. Maciejowska, 2018. Warto również wysłuchać wykładów w ramach audycji *Dydaktyczne Piątki* przygotowanych przez Centrum Nowoczesnej Edukacji Politechniki Gdańskiej – zob. np. *Refleksyjne dzienniki uczenia się – 26.05.2023 | Dydaktyczne Piątki, 2023* – prowadząca: Joanna Mytnik; *Dziennik refleksji jako drugi mózg w procesie uczenia się, 2023* – prowadzący: Stanisław Czachorowski.

oddania możliwości wyboru uczniom – zarówno w zakresie doboru treści nauczania, jak i wyboru metod uczenia się oraz form prezentowania efektów swojej pracy. Nauczycielka oddała uczniom także przestrzeń klasy i skupiła się na wspieraniu dobrych relacji i budowaniu wspólnoty klasowej. W ten sposób narodziła się autorska metoda i filozofia nauczania Ripp, czyli edukacja skoncentrowana na uczniach, a w następstwie chęć i możliwość dzielenia się osobistym doświadczeniem zmiany edukacyjnej z innymi nauczycielami.

Filozofia nauczania na kursie dydaktycznym Wnioski z prac studenckich

Materiał badawczy zebrałam w latach 2022/2023, 2023/2024 i 2024/2025, obejmuje on prace trzech roczników studentów studiów licencjackich na specjalizacji nauczycielskiej oraz jednego rocznika studentów studiów magisterskich na tej specjalizacji. Podałam analizie 50 prac napisanych w ramach zajęć z pragmatyki zawodu nauczyciela. Analizując prace, wyodrębniłam kilkadziesiąt kategorii znaczeniowych, do których przypisałam poszczególne obserwacje, deklaracje i wnioski osób piszących, zbierałam również dane dotyczące terminów z zakresu edukacji, nurtów pedagogicznych, przywołanych nazwisk, cytatów oraz metafor opisujących zjawiska edukacyjne. Polecenie dla studentów brzmiało następująco: „Filozofia nauczania jest zwartym tekstem, który wyraża przekonania na temat nauczania, pokazuje wartości, jakimi się kierujemy, a także wskazuje na cele i oczekiwania wobec roli zawodowej. Pisząc, weź pod uwagę następujące zagadnienia: rolę nauczyciela, rolę ucznia, ich wzajemne relacje, metody nauczania, sposoby ewaluacji. Swoje poglądy poprzyj przykładami – z praktyk, ze swojej biografii edukacyjnej, odwołaj się do literatury pedagogicznej i metodycznej. Esej piszemy w pierwszej osobie, zamieszczamy wybrane przez siebie cytaty z literatury pedagogicznej oraz metafory, które obrazują podejście do nauczania. Objętość tekstu: 3–4 strony”.

Studenci nie pisali tekstu na zajęciach, ale do jego przygotowania posłużyły dwa ćwiczenia w ramach zajęć. Pierwsze ćwiczenie wspierało namysł nad zagadnieniami poruszonymi bezpośrednio w eseju i zawierało pytania pomocnicze, na które należało odpowiedzieć w skondensowanej formie – krótkiej, kilkudzaniowej notatki lub skojarzeń i haseł wywoławczych zapisanych w punktach. Pytania pomocnicze, które zaczerpnęłam z anglojęzycznego ćwiczenia mającego wspierać refleksję nad własną praktyką dydaktyczną (ćwiczenie zrealizowałam w ramach projektu *Mistrzowie*

dydaktyki⁷), dotyczą między innymi cech osobowości pomocnych w zawodzie nauczyciela, sposobów uczenia się i wiedzy dotyczącej procesu nauczania, wartości, jakie zostały nam przekazane w procesie edukacyjnym, a które chcemy zachować i/lub ustanowić, znajomości koncepcji i kierunków pedagogicznych, planów rozwoju osobistego, celów i oczekiwań związanych z zawodową przyszłością. Odpowiedzi na te pytania i polecenia stanowią dobry załączek zwartego tekstu narracyjnego i wstępne ćwiczenie redakcyjne. Drugie zadanie, które służy aktualizacji i rozszerzeniu wiedzy na temat myśli pedagogicznej, zainspirowane jest grą dydaktyczną stworzoną przez Beatty, Leigh oraz Lund Dean, opisaną w artykule *Finding our roots. An exercise for creating a personal teaching philosophy statement* (korzystałam także z cyfrowej wersji gry). Moja autorska wersja gry polega na tym, że każda studentka i każdy student otrzymuje wydruk wybranych przeze mnie cytatów, inspirujących wyimków z prac reformatorów edukacji oraz myślicieli i innowatorów pedagogicznych – Johna Deweya, Celestyna Freineta, Marii Montessori, Janusza Korczaka, Paola Freirego, a także tych działających i piszących obecnie, jak Jane Nelsen, Mikołaj Marcela czy Anna Szulc. Zadaniem studentek/studentów jest wybranie tych fragmentów, które są najbardziej przekonujące i spójne z ich własną wizją nauczania, następnie stworzenie z wyciętych cytatów własnego kolażu pedagogicznego, w którym teksty pedagogów będą opatrzone komentarzem osoby dokonującej ich wyboru. Takie prace przybierają czasami również unikalną formę graficzną i mogą stanowić element dydaktycznego portfolio. Celem ćwiczenia jest zwiększenie świadomości myśli pedagogicznej, jej historii i wpływu na współczesne systemy nauczania, a efekty są widoczne w napisanych esejach – częściej cytowani są klasycy historii edukacji oraz podawane odwołania do wybranych koncepcji pedagogicznych.

O potrzebie kształtowania dobrych relacji w szkole

Punktem wyjścia niemal jednej czwartej piszących studentów (22%) był negatywny obraz współczesnej szkoły lub własne trudne wspomnienia z biografii edukacyjnej. W jednej z prac użyto skrajnego porównania szkoły do piekła. Zdarzały się wypowiedzi buntownicze, podważające państwowo- i kulturotwórczy sens oświaty publicznej, takie jak ta:

⁷ Projekt *Mistrzowie dydaktyki* został wdrożony przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla kadry akademickiej w latach 2019–2020 i 2022–2023. Na obu etapach – *fundamentals* i *advanced* – uczestniczyłam w zajęciach prowadzonych przez kadrę z Uniwersytetu w Groningen, twórców programu University Teaching Qualification (UTQ) w Holandii.

Jestem idealistką. Wierzę w misję. Wierzę w edukację. Wierzę w pedagogikę. Wierzę w społeczeństwo i w ludzi. Wierzę w dzieci i młodzież, wierzę w dorosłych i starszych. Wierzę w otwartość, w rozmowę, w zmiany. Wierzę w naukę, w zainteresowanie, w ciekawość, kreatywność. Nie wierzę w szkołę (LIC_2024_25_47⁸).

Grupa piszących formułowała bezpośrednią krytykę systemu pruskiego, utrzymującego się, ich zdaniem, w obecnym szkolnictwie publicznym. Wypowiedzi krytyczne stanowiły często podbudowę innej, nowoczesnej wizji edukacji, prezentowanej przez przyszłych nauczycieli, zestawionej ze stanem dzisiejszym na zasadzie kontrastu. Jakie pomysły mieli studiujący na to, by zmienić niesprawny i archaiczny system polskiej szkoły?

Największą zgodność wykazali w związku z jednym remedium – polska szkoła powinna postawić na dobre relacje, poczucie bezpieczeństwa i dobrostan uczniów, którzy będą chcieli w niej przebywać; wiele osób pisało, że szkoła to powinien być drugi dom. W aż 70% prac znalazły się uwagi dotyczące różnych aspektów relacji społecznych w szkole. Pisano o dobrej relacji nauczyciela i ucznia, budowaniu więzi, partnerstwie i współpracy, a także odpowiedzialności nauczyciela za tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego wszystkim uczniom. Skrytykowano apodyktyczność nauczycieli, szufladkowanie uczniów i klas, ocenianie uczniów i inżynierowanie w ich wygląd. Pojawiły się komentarze o potrzebie uśmiechu na co dzień, serdeczności, wzajemnym szacunku i zainteresowaniu sobą nawzajem. Ważne miejsce zajął też stres i brak komfortu psychicznego, które stanowią bólczkę młodych osób uczących się:

W dzisiejszym świecie kluczem do edukacyjnych sukcesów uczniów nie jest strach i wydawanie poleceń, a relacja oparta na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Uczniom nie jest potrzebna ocena, [...] im potrzebna jest informacja zwrotna, by wiedzieli, co robią dobrze, a co jeszcze wymaga od nich pracy (LIC_2022_23_7_2).

Chciałabym, żeby kiedyś moje dzieci mogły uczyć się w lepszej szkole. Takiej, do której kiedy będą musiały iść, nie rozboli ich nagle brzuch, nie zaczną wymiotować, nie rozboli głowa. Uważam za porażkę fakt, że uczniowie właśnie w taki sposób reagują na szkołę (LIC_2022_23_2).

⁸ Wypowiedzi oznaczam skrótami odnoszącymi się do analizowanych prac: LIC – praca pisana przez studenta/studentkę studiów licencjackich, SUM – praca pisana przez studenta/studentkę studiów uzupełniających magisterskich. W skrócie zawarty jest rok akademicki, w którym powstała praca, oraz numer związany z daną osobą. W cytatach wprowadzono drobne poprawki w zakresie interpunkcji.

Nie każdy uczeń musi lubić język polski, ale ważne jest, aby każdy czuł się na moich lekcjach bezpiecznie i komfortowo (LIC_2024_25_50).

Co dla mnie jest szalenie istotne, to pokazanie, że uczeń ma głos. Z moich własnych doświadczeń jako uczennicy wiem, jak łatwo ten głos odebrać, a jak trudno go przywrócić. Dlatego na moich lekcjach chciałabym, żeby każdy uczeń czuł się na tyle swobodnie, żeby mógł wypowiedzieć na głos swoje spostrzeżenia bez lęku przed oceną moją i innych uczniów (LIC_2024_2025_36).

Jako przyszła nauczycielka dążę do stworzenia otwartego, przyjaznego i inkluzywnego środowiska edukacyjnego, gdzie każdy uczeń czuje się akceptowany i wspierany w wyrażaniu swoich myśli, uczuć i poglądów. Wiem, jak istotne jest stworzenie przestrzeni, w której uczniowie czują się swobodnie i są zachęceni do aktywnego udziału w proces nauki (LIC_2023_24_24).

Funkcjonowanie szkoły powinno być w dużej mierze odpowiedzią na potrzeby uczniów, gdyż to oni niejednokrotnie lepiej będą rozumieć zachodzące w świecie zmiany. Niezbędna jest zatem gotowość do wysłuchania ich głosów i odpowiedzi na to, co jest dla nich ważne. Uczniowie w szkole powinni czuć się mile widziani, rozumiani i dojrzaali. Troska o ich zdrowie psychiczne musi stać się jednym z priorytetów działań wychowawczych, podobnie jak nauka dbania o siebie i swoje potrzeby (SUM_2022_23_16).

Uczniowie na lekcjach nie zawsze zachowują się tak, jak oczekiwaliby tego nauczyciele. Niestety, wielu nauczycieli nie koncentruje się na przyczynach konkretnego zachowania, a jedynie na tym, ażeby uczeń się uspokoił i nie przeszkadzał w prowadzeniu lekcji. Wobec uczniów nazywanych potocznie „niegrzeczными” wyciągane są najczęściej konsekwencje w postaci uwag lub rozmów z rodzicami. Warto jednak pamiętać, że to nie uczniowie, a ich zachowania mogą być niegrzeczne. [...] W swojej pracy zawodowej chcę dostrzegać problemy uczniów i pomagać im je rozwiązywać, aby dać im tym samym dowód mojej troski o nich i o ich samopoczucie (LIC_2024_25_39).

Cytowane głosy to niewielki wyimek, zaledwie próbka tego, co studenci mieli do powiedzenia na temat samopoczucia uczniów w szkole. Dla wielu osób (26%) równie ważne było intencjonalne kształtowanie dobrych relacji między uczniami oraz dbałość o interakcje w klasie, a także rozwijanie kompetencji miękkich u uczniów (24%). Mniej liczni piszący (10%) apelowali także o troskę o dobrostan psychiczny nauczycieli i poszanowanie ich osobistych granic oraz przeciwdziałanie

wypaleniu zawodowemu spowodowanemu trudnymi warunkami pracy, brakiem wsparcia w gronie nauczycielskim i w rodzicach:

Przywiązuję dużą wagę do poszanowania zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia w tym zawodzie. Szkoła zmieniała się pod wieloma względami. Wreszcie mamy na celu dobro i korzyści uczniów, skraca się dystans między nimi a nauczycielami, szanujemy najmłodszych, dbamy o to, jak czują się w szkole, i stale staramy się udoskonalać warunki do nauki. To niezwykle cenne i niepodważalnie potrzebne zjawiska. Mam jednak wrażenie, że wraz z nimi nie poszły do przodu troska o nauczyciela czy szanowanie jego praw i potrzeb (LIC_2023_24_28).

Bogata reprezentacja osób uwypuklających znaczenie relacji jako fundamentu edukacji i zwracających uwagę na komfort wszystkich osób we wspólnocie szkolnej jest nie do zlekceważenia i przywodzi na myśl refleksję Kena Robinsona, którą ten zakończył książkę *Kreatywne szkoły*: „Bo jeśli wystarczająco wielu ludzi się poruszy, powstanie ruch. A jeśli ruch będzie wystarczająco silny, stanie się rewolucją. I właśnie tego potrzebujemy w edukacji” (Robinson, Aronica, 2015, s. 294). Relacje w szkole stają się ważniejsze niż wysoki poziom i efektywność nauczania, wymagania programowe, wyniki egzaminów czy zagwarantowanie ścieżki kariery w dorosłości. W sukurs temu rozpoznaniu przychodzą alarmujące dane z raportu o zdrowiu psychicznym nastolatków *Młode głowy*: niemal połowa badanych ma skrajnie niską samoocenę, co trzecia osoba hejtuje innych, co dziesiąta deklaruje, że jest obiektem przemocy rówieśniczej, a połowa badanych doświadczyła w minionym miesiącu hejtu w sieci. Aż 43% uczniów uważa, że nauczycielom nie zależy na przyszłości młodych ludzi (Dębski, Flis, 2023, s. 20–23). Wyniki raportu wskazują również na występowanie depresji wśród polskich nastolatków i podejmowanie przez nich prób samobójczych – to problem niezwykle istotny⁹. W innych publikacjach omawia się załamanie systemu opieki zdrowotnej w zakresie psychiatrii dzieci i młodzieży, a także ukazuje pilną potrzebę wprowadzenia powszechnej edukacji psychologicznej,

⁹ Niezależni badacze Dorota Peretiatkowicz i Janusz Sielicki wykazali wiele nieprawidłowości metodologicznych w przeprowadzonym badaniu i we wnioskach zawartych w przywołanym raporcie. Dwa najważniejsze to sposób przeprowadzenia badania (między innymi nie zachowano poufności, pytania nie były zgodne z etyką badań socjologicznych i psychologicznych) oraz sposób doboru próby (nie była to próba reprezentacyjna, a więc nie można ekstrapolować wyników na całą populację, a to ma miejsce w raporcie). Wartością badania i działań edukacyjnych Fundacji Unaweza jest z pewnością nagłośnienie narastającego problemu, jakim jest kryzys psychiczny wśród nastolatków. Ważne, by prowadzono dalsze, rzetelne badania na ten temat. Zob. „*Młode głowy*” – *zatrważające wyniki raportu o młodych ludziach*, YouTube, socjolożkipl, 1.05.2023, <https://youtu.be/Cj7hU8IA7c8?feature=shared> [dostęp: 10.09.2025].

dopełniając tym samym ciemnego obrazu odporności psychicznej młodych ludzi, na który wpływ ma także szkoła (zob. Guzowska, 2022; Suchecka, 2022).

Sylwetka nauczyciela

Na podstawie wypowiedzi studentów udało się wyodrębnić trzy główne kategorie charakteryzujące zawartą w tych pracach wizję współczesnego nauczyciela. Najczęstsze wskazania (32%) odnosiły się do **nauczyciela jako osoby uczącej się** – rozwijającej się nieustannie w toku swojej pracy, poszerzającej swoje kompetencje poprzez szkolenia, udział w warsztatach i konferencjach oraz aktualizowanie wiedzy pedagogicznej i przedmiotowej. Taki obraz pozostaje zgodny z wytycznymi Rady Europejskiej dotyczącymi kompetencji kluczowych na rzecz uczenia się przez całe życie – *lifelong learning*. W ramach tej kategorii studenci zaproponowali również rozumienie nauczyciela jako partnera w procesie uczenia się, uczącego się wraz z uczniami i od nich, otwartego na to, co interesuje jego uczniów (nowe technologie, media społecznościowe) i potrafiącego przebywać w ich świecie; nauczyciela, który powinien umieć sam pozostać uczniem. Drugą z kolei cechą wymienianą najczęściej (24%) było **zaangażowanie w pracę i zamiłowanie do literatury i języka polskiego**. Studenci postrzegają dobrego nauczyciela jako osobę z pasją, autentycznie zainteresowaną przedmiotem nauczania, potrafiącą zaimponować swoją wiedzą, poruszyć wyobraźnię, „zarażać” zamiłowaniem do kultury i sztuki. Wizję tę zilustruję jednym z komentarzy:

W moim ujęciu nauczyciel pełni rolę inspiracji dla uczniów, stając się dla nich swoistym symbolem zaangażowania i pasji. Oznacza to, że nie tylko wspiera uczniów w zdobywaniu wiedzy, ale również samodzielnie wykazuje głębokie zainteresowanie przedmiotem lub zagadnieniami, które przekazuje. To przekonanie wynika przede wszystkim z moich doświadczeń jako uczennicy i studentki. Wielokrotnie zauważyłam, że moja motywacja do nauki, nawet w przypadku mniej interesujących przedmiotów, rosła dzięki nauczycielom, którzy z entuzjazmem i zaangażowaniem prowadzili swoje zajęcia (LIC_2024_25_46).

Podobną liczbę wskazań (22%) uzyskało **dostrzeganie w nauczycielu osoby o doskonale rozwiniętych kompetencjach miękkich**, interpersonalnych, a także posiadającej wysoką **umiejętność zarządzania zespołem**. Najczęściej wymieniano takie cechy, jak: empatia, wrażliwość, elastyczność, cierpliwość, optymizm, autentyczność. Nauczyciel, który wyróżnił się z prac studenckich, może być scharaktery-

zowany jako kompetentny profesjonalista, znawca i pasjonat swojego przedmiotu, osoba otwarta na młodych ludzi i dbająca o swój rozwój.

Wizje nauczania

Wśród teorii pedagogicznych najwyraźniej wyodrębniły się konstruktywizm i progresywizm. W 36% prac można było odnaleźć cechy tych nurtów, na przykład rozumienie procesów uczenia się. Studenci protestowali przeciwko „gotowym odpowiedziom” czy uczeniu frontalnemu:

Ucząc w szkole, chcę aranżować lekcje w taki sposób, by to uczniowie we współpracy z sobą i ze mną uczestniczyli aktywnie w procesie dochodzenia do wiedzy (LIC_2024_25_39).

Uważam, że minął już czas, w którym edukacja polegała na „przelewaniu wiedzy” z umysłu nauczyciela (LIC_2024_25_45).

Myśl Freineta kontynuuje między innymi Pernille Ripp, która podkreśla, że kiedy nauczyciele za dużo mówią, uczniowie stają się wręcz robotami, które tylko wykonują polecenia. Zabieramy im przestrzeń na kreatywność, samodzielne zdobywanie wiedzy (LIC_2024_25_44).

Podkreślali znaczenie współpracy podczas uczenia się, rolę nauki w grupach oraz metodą projektu. Istotny był także postulat przydatności wiedzy, pragmatyzmu, połączenia wiedzy szkolnej z życiem czy nauki na potrzeby życia, a nie egzaminów szkolnych.

Kwestia indywidualizacji pracy z uczniem została poruszona w aż 42% esejów. Wskazywano między innymi na konieczność różnicowania sposobów i form pracy, dostosowywania poziomu trudności zadań do możliwości poszczególnych uczniów, odpowiadania na potrzeby, zainteresowania i deficyty uczniów; 8% studentów upominało się o uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W wielu pracach przywołano metody aktywizujące (34%) i/lub przytoczono przykłady ich zastosowania. Dialog stanowił dla piszących ważną jakość w edukacji, do tego terminu odwołano się w 26% prac. Kluczową kompetencją, którą wielokrotnie wymieniano (w 22% esejów), było krytyczne myślenie, czyli umiejętność samodzielnego analizowania danych, a także weryfikowanie wiedzy w dobie dezinformacji. Piszący apelowali o odwoływanie się do emocji w procesie nauczania/uczenia się (16%), kreatywność rozumianą jako tworzenie na lekcji (14%) oraz o demokratyczny styl nauczania (12%),

podkreślali podmiotowość i sprawczość ucznia. Konieczność zmiany sposobu oceniania dostrzeżono w 24% prac – postulowano prawo ucznia do błędów i porażek, powołując się na ocenianie kształtujące czy informację zwrotną zamiast ocen wyrażonych stopniem. Mniej liczne głosy odnosiły się do przestrzeni klasy oraz systemu klasowo-lekcyjnego (12%), dostrzegano potrzebę reform czy konieczność uwzględnienia wiedzy z najnowszych nurtów pedagogiki i psychologii (10%).

Wobec kanonu

Spór o kanon lektur szkolnych i jego miejsce w edukacji polonistycznej również znalazł odzwierciedlenie w esejach – jeśli osoba pisząca w ogóle zabierała głos na jego temat, była to wypowiedź krytyczna. Zaznaczano pogłębiający się rozdźwięk między książkami, które widnieją w podstawie programowej, a światem uczniów, dostrzegano również potrzebę unowocześnienia kanonu – wprowadzenia do niego literatury najnowszej, z ostatniego ćwierćwiecza. Warto przytoczyć zastrzeżenia studentek i studentów:

Chciałabym, aby dzieci i młodzież mieli okazję czytać książki, które ich interesują i nie są im aż tak odległe, jak chociażby lektura *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, która, mówiąc potocznie, „źle się zestarzała”. Myślę, że ważne jest pokazanie, że lekcje języka polskiego wiążą się nie tylko z analizą dzieł literackich, ale również wszystkich dzieł kultury (LIC_2022_23_6).

Dlatego uważam [...], że tak ważne jest przyznanie nauczycielowi autonomii w kwestii doboru lektur, a także konsultacja ich wyboru z klasą – bo tylko w ten sposób będzie można pochylić się nad kwestiami, które są dla uczniów najważniejsze (LIC_2022_23_3).

Gdy patrzę na obecny kanon lektur, odnoszę wrażenie, że absolutnie żadna pozycja wymagana na egzaminie ósmoklasisty nie spełnia tych kryteriów. Są to dzieła przestarzałe, często skomplikowane i zupełnie nieodpowiadające na problemy, z jakimi mierzy się dzisiejsza młodzież (LIC_2022_23_5).

Obraz świata, jaki jest sprzedawany uczniom przez polską szkołę, często znacznie odbiega od rzeczywistości. Uczniowie czytają takie same lektury, jak ich rodzice i dziadkowie (LIC_2022_23_8).

Kanon nie pełni żadnej funkcji poza utrzymywaniem w mocy klasistowskiego podziału na literaturę wysoką i niską, a co za tym idzie, gorszych i lepszych czytelników. Jeśli nie ma (a szkoda) szans na całkowite pozbycie się kanonu z podstawy programowej, należy minimalizować jego szkodliwość. [...] Przerzucimy ciężar przyswajania tego typu tekstów na konteksty epoki, na prace z fragmentem, trzeba pamiętać, że dla części uczniów to będzie pierwsze i być może jedyne spotkanie z tekstem danej książki (SUM_2022_23_10).

Niezbędne w edukacji polonistycznej byłoby dla mnie wyjście poza samą „polonistykę”, skupienie się na ujęciu komparatystycznym. Czytanie literatury zagranicznej, oglądanie obcych filmów czy krótszych form, jak wiersze czy filmiki na YouTube (LIC_2023_24_21).

Studenci i studentki często deklarowali, że dziedzina przedmiotu język polski powinna zostać rozszerzona. Aż 22% osób dostrzegło jego kulturową i kulturotwórczą rolę – język polski, według nich, miałby stać się przestrzenią tworzoną z myślą o świadomym odbiorcy kultury; oferowałby narzędzia poznania i interpretacji dzieł oraz aparaturę pojęciową, która umożliwiałaby sprawne poruszanie się nie tylko w świecie literatury, lecz także sztuk wizualnych i, co dla części studentów bardzo istotne, gier i kultury popularnej¹⁰. Podkreślano również wagę uczestnictwa w kulturze – wyjść do teatrów, kin, muzeów i galerii sztuki, brania udziału w spotkaniach z autorami, wycieczek śladami pisarzy i innych działań. Zaznacza się w tych wynikach generacyjna różnica – nastawienie praktyczne i uczestniczące pokolenia Z. O tradycyjne narzędzia polonistyczne – analizę tekstu (2%), ćwiczenie umiejętności językowych i retorycznych (4%), wysoki poziom merytoryczny i akademickie wyzwania (4%), przyjmowanie przez nauczyciela roli przekazującego wiedzę (6%) – upominały się pojedyncze osoby.

* * *

Refleksyjność w pracy nauczyciela jest tą umiejętnością i praktyką, która pozwala osiągnąć nowy etap w rozwoju zawodowym. Jak podkreśla Joanna Szymczak, podejmowanie namysłu nad swoim działaniem pełni zarazem funkcję ewaluacji

¹⁰ Rozpoznanie studenckie są zbieżne z propozycją Witolda Bobińskiego przedstawioną w „Tygodniku Powszechnym” z 2012 roku w formie publicystycznego komentarza o tytule *Już nigdy nie będzie takiego przedmiotu...* (Bobiński, 2012), ale także z refleksjami Macieja Michalskiego o przyszłości edukacji humanistycznej zapisanymi w książce *Polonistyka końca świata* (Michalski, 2022).

i samoregulacji, „pozwala nauczycielowi na dokonanie krytycznej i twórczej zmiany” (Szymczak, 2009, s. 54), nie wymuszonej, lecz płynącej z wewnętrznej potrzeby. Ćwiczenie polegające na stworzeniu spójnej i wyjaśniającej narracji z własnych doświadczeń i przemyśleń pomaga w porządkowaniu i rozumieniu roli zawodowej, którą w przyszłości podejmą adepci polonistyki. „Proces refleksji [...] jest równie ważny, a czasami nawet ważniejszy niż sam efekt – produkt końcowy [esej TPS – K.W.], ponieważ buduje samoświadomość nauczyciela” – konstatują amerykańskie badaczki (Beatty, Leigh, Lund Dean, 2020, s. 544). Niech na zakończenie niniejszego tekstu poświadczą to głosy piszących swoje narracje:

Filozofia nauczania to tekst, który zapisany własnoręcznie powinien posiadać każdy nauczyciel lub przyszły pedagog. Do tej pory myślałam, że znam swoje zdanie na temat tego, jak postrzegam rolę nauczyciela, rolę ucznia, ich wzajemne relacje, metody nauczania i sposób ich ewaluacji, ale spisywanie wszystkich tych idei sprawiło, że spojrzenie na te kwestie wydaje mi się bardziej przejrzyste (LIC_2023_24_34).

Uważam, że zasadniczą funkcją szkoły jest przygotowanie młodych ludzi do dorosłego życia, tak by mogli współtworzyć przyszły świat, a także radzić sobie w tym przyszłym świecie, jakkolwiek on będzie. Na tej właśnie idei chciałabym oprzeć swoją filozofię nauczania – otwieraniu uczniów na świat, inspirowaniu do samodzielnego myślenia i działania (LIC_2022_23_1).

Dostałam propozycję, aby od września zacząć pracę jako polonistka na cały etat. [...] Nie zachęca mnie [...] status zawodu nauczyciela w Polsce, program i wizja szkoły według oświaty. Wiele jest minusów, obaw i niepewności, ale z drugiej strony bardzo kusi mnie i frapuje wizja dążenia do wspólnego celu z uczniami. Chciałabym udowodnić sobie, młodzieży szkolnej i dyrekcji, że sukces można osiągnąć, podążając nowymi ścieżkami. Może małe pęknięcie w tym starym monolicie przyczyni się do wzbudzenia chęci zmian w systemie szkolnictwa (SUM_2022_23_17).

Realizacja bloku pedagogicznego również nie determinuje tego, kim będę w przyszłości, jednak dała mi narzędzia, które będę mogła wykorzystać nie tylko w zawodzie nauczyciela, ale także we wszelkich kontaktach z dziećmi, jak i dorosłymi (LIC_2024_25_42).

Mogę śmiało stwierdzić, że czas studiów znacząco zmienił moje podejście do nauczania i „odczarował” miejsce, jakim od zawsze była dla mnie szkoła.

Konfrontacja z całą wspólnotą uniwersytecką, ze studentami, z wykładowcami i zderzenie się z ich różnorodnością podejść, filozofii dostarczyły mi szerokiego spojrzenia na samo nauczanie. Czuję się znacznie silniejsza i utwierdzona w przekonaniu, że szkolnictwo to miejsce dla mnie. Wiem, jakim nauczycielem chcę być (LIC_2024_25_35).

Bibliografia

- Beatty J.E., Leigh J.S.A., Lund Dean K., 2009, *Finding Our Roots. An Exercise for Creating a Personal Teaching Philosophy Statement*, „Journal of Management Education”, vol. 33, s. 115–130, <https://doi.org/10.1177/1052562907310642>.
- Beatty J.E., Leigh J.S.A., Lund Dean K., 2020, *Republication of: Philosophy Rediscovered: Exploring the Connections Between Teaching Philosophies, Educational Philosophies, and Philosophy*, „Journal of Management Education”, vol. 44, issue 5, s. 543–559, <https://doi.org/10.1177/1052562920912915>.
- Bobiński W., 2012, *Już nigdy nie będzie takiego przedmiotu...*, Tygodnik Powszechny, 3.12.2012, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/juz-nigdy-nie-bedzie-takiego-przedmiotu-17953> [dostęp: 20.08.2025].
- Bobiński W., 2023, *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Universitas, Kraków.
- Chism N.V.N., 1998, *Developing a Philosophy of Teaching Statement*, „Essays on Teaching Excellence”, vol. 9, no. 3, s. 1–6.
- Coppola B.P., 2002, *Writing a Statement of Teaching Philosophy*, „Journal of College Science Teaching”, vol. 31, no. 7, s. 448–453, pobrano z: <https://marktomforde.com/academic/gradstudents/images/Coppolla-TeachingStatement.pdf> [5.09.2025].
- Czachorowski S., 2025, *Moja filozofia nauczania/uczenia się*, Stanisław Czachorowski [blog], <https://czachorowski1963.blogspot.com/2025/06/moja-filozofia-nauczaniauczenia-sie.html> [dostęp: 20.08.2025].
- Dewey J., 1988, *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Dębski M., Flis J., 2023, *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*, Fundacja Unaweza, Warszawa, pobrano z: https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/MLODE-GLOWY.-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym_-Raport-final.pdf [2.09.2025].

- Dziennik refleksji jako drugi mózg w procesie uczenia się* – 10.11.2023 | *Dydaktyczne Piątki*, 2023, YouTube, Centrum Nowoczesnej Edukacji PG, 10.11.2023, prowadzący: Stanisław Czachorowski, <https://www.youtube.com/watch?v=KMnJY1B9pSs> [dostęp: 21.07.2025].
- Guzowska M., 2022, *Kończę z tym. Dlaczego dzieci nie chcą żyć?*, Znak, Kraków.
- Kania A., 2021, *Autobiograficzna narracja o edukacji, czyli jak zdefiniować siebie i zostać refleksyjnym nauczycielem*, w: *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków, s. 39–61.
- Maciejowska I., 2018, *Refleksja nad własną nauką oraz doświadczeniem w nauczaniu jedną z metod kształcenia dydaktycznego doktorantów*, w: *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich. Wybrane praktyki*, red. A. Sajdak-Burska, I. Maciejowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 91–109.
- Michalski M., 2022, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2022.
- „Młode głowy” – zatrważające wyniki raportu o młodych ludziach, YouTube, socjolożkipl, 1.05.2023, <https://youtu.be/Cj7hU8IA7c8?feature=shared> [dostęp: 10.09.2025].
- Muthanna A., 2022, *Higher Teacher Education: Raising Awareness Toward Constructing Teaching Philosophy Statements*, „Athens Journal of Education”, vol. 9, issue 2, s. 225–236, <https://doi.org/10.30958/aje.9-2-3>.
- Rasfeld M., Breidenbach S., 2015, *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.
- Refleksyjne dzienniki uczenia się* – 26.05.2023 | *Dydaktyczne Piątki*, 2023, YouTube, Centrum Nowoczesnej Edukacji PG, 28.05.2023, prowadząca: Joanna Mytnik, <https://www.youtube.com/watch?v=OX-t9muFzkg> [dostęp: 21.07.2025].
- Ripp P., 2025, *Jak pomóc sobie i uczniom. Praktyczne wskazówki do zmiany sposobu prowadzenia lekcji*, tłum. E. Manthey, W. Musiał, Dobra Literatura, Warszawa.
- Robinson K., Aronica L., 2015, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków.
- Suchecka J., 2022, *Nie powiem Ci, że wszystko będzie dobrze*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Szymczak J., 2009, *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne”, nr 5–6, s. 50–58.
- Żylińska M., red., 2019, *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, Edukatorium Marta Żylińska, Stary Toruń.

Karolina Wawer – adiunktka w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, literaturoznawczyni, dydaktyczka literatury i języka polskiego. Autorka książki *Drugi plan. Twórczość Wiesława Myślińskiego w perspektywie postkolonialnej* oraz artykułów z dziedziny dydaktyki polonistycznej. Jej zain-

teresowania badawcze koncentrują się wokół nowoczesnej edukacji polonistycznej: kreatywności i twórczego pisania, międzykulturowości, interdyscyplinarności w nauczaniu. Współautorka kart pracy z języka polskiego przeznaczonych dla licealistów.

Karolina Wawer – is an Assistant Professor at the Department of Polish Language Teacher Education, the Faculty of Polish Studies at the Jagiellonian University, a literary scholar and educator specializing in teaching the Polish literature and language. She has published a book titled *Drugi plan. Twórczość Wiesława Myśliwskiego w perspektywie postkolonialnej* and several articles in the field of Polish language education. Her research interests focus on modern approaches to teaching Polish, including creativity and creative writing, interculturality, and interdisciplinarity in education. She has co-authored Polish language worksheets for high school students.



Opublikowano: 24.11.2025

DARIUSZ PIECHOTA

 <https://orcid.org/0000-0002-7943-384X>

Uniwersytet w Białymstoku

Halt Jakuba Zająca w zwierciadle narracji terapeutycznej

Halt by Jakub Zając in the Mirror of Therapeutic Narrative

Abstract: This article is devoted to the debut novel *Halt* by Jakub Zając, in which the author describes his struggle with alcoholism and his stay in a closed therapeutic center. The novel fits into the genre of autopathography, which is a subjective record of the experience of the disorder and long-term treatment. In this genre, the sociological and cultural context becomes an important component. This article consists of three parts. In the first part, the author focuses on the subject's confessions which are accompanied by reflections on the multidimensional nature of the disorder. The second part concentrates on the space of the center interpreted through the prism of Michel Foucault's concept of heterotopia. In the last part of the article, the author draws attention to the therapeutic potential of telling stories about the disorder.

Keywords: autopathography, alcoholism, therapeutic literature, Jakub Zając, heterotopia, Michel Foucault

Abstrakt: Artykuł poświęcony jest debiutanckiej powieści Jakuba Zająca zatytułowanej *Halt*, w której autor opisuje swoją walkę z chorobą alkoholową oraz pobyt w zamkniętym ośrodku terapeutycznym. Utwór ten gatunkowo wpisuje się w autopatografię, będącą subiektywnym zapisem doświadczenia choroby oraz długotrwałego leczenia, a istotnym komponentem autopatografii jest kontekst socjologiczny i kulturowy. W pierwszej części artykułu autor koncentruje się na konfesjach podmiotu, którym towarzyszą refleksje na temat wielowymiarowego charakteru choroby. W drugiej części w centrum zainteresowania znajduje się przestrzeń ośrodka odczytywana przez pryzmat Michela Foucaulta koncepcji heterotopii. W podsumowaniu artykułu autor zwraca uwagę na potencjał terapeutyczny książki tkwiący w snuciu opowieści na temat choroby.

Słowa kluczowe: autopatografia, alkoholizm, literatura terapeutyczna, Jakub Zając, heterotopia, Michel Foucault

Wstęp

Żyjemy w świecie, w którym alkohol jest wszechobecny i funkcjonuje niemalże na prawach żywności (Wojsiat, Kornas, 2025: 5). Kulturowa dominacja alkoholu oraz „społeczne przyzwolenie na picie” (Zbroja, 2021: 24) sprawiają, że staje się on prawie niewidzialny. Towarzyszy dobrej zabawie, odpoczynkowi, sukcesom zawodowym i towarzyskim (Śpiewak, 2025: 353). Stan ten wynika z faktu, iż sprzedawany w Polsce alkohol jest jednym z najtańszych w Unii Europejskiej, a jego dostępność o każdej porze dnia i nocy budzi niepokój lekarzy, psychologów, socjologów, terapeutów. Dla porównania „w Bydgoszczy jest więcej punktów sprzedaży alkoholu niż w całej Norwegii, a w Warszawie więcej niż w Szwecji” (Śpiewak, 2025: 361). Nie dziwi zatem fakt, że z roku na rok obniża się wiek inicjacji alkoholowej; obecnie w Polsce szacuje się go na 12 lat (Śpiewak, 2025: 362–363). Powszechna dostępność i akceptacja społeczna dotycząca spożywania procentowych trunków stanowią największe zagrożenie dla zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki.

Dzisiaj obserwujemy dokonujące się zmiany w obrębie mówienia o alkoholizmie jako chorobie – zmiany są widoczne w języku zarówno naukowców, jak i literatów. W wielu pracach naukowych i popularnonaukowych cytuje się Światową Organizację Zdrowia (WHO), która jednoznacznie stwierdza, że nie istnieje bezpieczna dawka alkoholu (Nutt, 2024: 78). Wielu badaczy uważa, iż jest on najbardziej szkodliwym środkiem psychoaktywnym i gdyby dzisiaj został odkryty, z pewnością nie byłby dopuszczony do obrotu jako produkt spożywczy (Nutt, 2024: 26). Psychologowie i lekarze alarmują, iż większość osób nie jest świadoma długofalowych konsekwencji spożywania alkoholu, które zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia raka płuc, trzustki czy skóry (Nutt, 2024: 78). Często też towarzyszy chorobie afektywnej dwubiegunowej, charakteryzującej się naprzemiennym występowaniem epizodów manii i depresji, co także może wpływać na pogłębianie się uzależnienia od alkoholu (Nutt, 2024: 128).

Dzięki współczesnym badaniom z różnych dyscyplin naukowych zmienia się język pisanie o alkoholizmie, jest on traktowany jako choroba dotykająca nie tylko uzależnionych, lecz także ich rodziny. Transformacji ulega wizerunek osoby borykającej się z problemem alkoholowym, który nie jest już utożsamiany wyłącznie z osobami bezdomnymi. Alkohol okazuje się demokratyczny, choroba alkoholowa dotyka zarówno najuboższych, jak i przedstawicieli klasy średniej oraz wyższej. Na początku XXI wieku temat alkoholizmu często funkcjonował w prozie w powiązaniu ze środowiskami patologicznymi, w których – oprócz napojów wysokoprocentowych – obecna była przemoc fizyczna i psychiczna. Przywołajmy choćby powieść *Bidul* (2004) Mariusza Maślanki o dorastającym w patologicznej rodzinie wiejskiej

chłopcu, który zostaje oddany do domu dziecka. W podobnej konwencji utrzymany jest *Gnój* Wojciecha Kuczoka (2003). Główny bohater tej książki, dorosły mężczyzna, nie potrafi stworzyć trwałego związku, gdyż jako dziecko często doświadczał przemocy fizycznej i psychicznej od swojego uzależnionego od alkoholu ojca.

Maślanka i Kuczok w swoich utworach nie tylko akcentują fakt, że dorastanie w patologicznym środowisku wpływa destrukcyjnie na dorosłe życie, lecz także podkreślają, iż historie bohaterów są przykładami opisanego w latach osiemnastych XX wieku syndromu DDA (Dorosłych Dzieci Alkoholików). Jednostka z syndromem DDA na skutek traum z dzieciństwa odczuwa silny lęk przed utratą kontroli, ma obniżone poczucie własnej wartości, trudności z poddaniem się zabawie i przeżywaniem radości (Gąsior, 2012: 37). Często w życiu dorosłym postrzega siebie w roli ofiary, popada w zachowania kompulsywne, takie jak przygodny seks, pracoholizm, hazard czy nadgorliwa religijność (Gąsior, 2012: 37). Osoba taka boryka się ze zmiennymi nastrojami oraz z objawami charakterystycznymi dla stresu pourazowego w postaci natrętnych myśli, koszmarów sennych czy uczucia obcości własnego ciała (Gąsior, 2012: 140–141).

W bieżącej dekadzie ukazało się kilka powieści opisujących syndrom DDA. Mam tu na myśli *Bezmatek* Miry Marcinów (2020), *Mireczka* (2021) Aleksandry Zbroi, *Matroszkę* Marty Dzido (2022), *Niewygodną* Patrycji Wolny (2024). Wszystkie autorki podkreślają długofalowe dysfunkcje powstałe na skutek dorastania w rodzinie, w której jeden z rodziców był uzależniony od alkoholu. Utwory te przełamują także społeczne tabu, zgodnie z którym nie powinno się mówić o traumatycznych wydarzeniach z dzieciństwa, gdyż jest to postrzegane jako „wywlekanie” problemów rodzinnych na forum. Powieści Marcinów, Zbroi, Dzido i Wolny możemy zaliczyć do patografii, na którą składają się, jak pisze Monika Ładoń (2019: 33), mikropowieści będące rehabilitacją głosu cierpiącego. W gatunku tym historie opisywane są z perspektywy osoby niedotkniętej bezpośrednio symptomami schorzenia.

O patografiach trudno mówić bez kontekstu społecznego. Beata Koper podkreśla, że

Patografia jako zjawisko współczesne wynika ze splotu rozwoju medycyny, kulturowych obrazów chorób przewlekłych i przemian społecznych, które między innymi umożliwiły uczestnictwo w obiegu literackim nie-literatom: pacjentom, dla których narracja o własnej chorobie stała się swoistym debiutem (Koper, 2024: 139).

We wspomnianych powieściach bohaterki DDA odtwarzają swoją traumatyczną biografię – opisują rodzica uzależnionego od alkoholu, ale też własne cierpienie. Dodajmy, że objawy charakterystyczne dla DDA nasilają się w drugiej i trzeciej

dekadzie życia (Gąsior, 2012: 63) – pokazuje to sposób, w jaki alkoholizm promieniuje na najbliższe otoczenie.

W dyskursie małym, jak podkreśla Mateusz Szubert (2019: 19), szczególnie w postmodernizmie, choroba przestaje być odczytywana jako zaburzenie natury organicznej, a jest stwarzana i opisywana przez kulturę, a ognisko choroby zostaje przeniesione z ciała na osobowość. Patografie Marcinów, Zbroi, Dzido, Wolny nie tylko są próbami rozliczenia się z bolesną przeszłością, lecz także służą jako przewodnik dla osób znajdujących się w sytuacji życiowej podobnej do sytuacji bohaterów tych książek. Pisane w pierwszej osobie stanowią niemalże dziennik intymny, w którym w centrum opowieści znajduje się rodzic alkoholik próbujący wyrwać się z matni nałogu.

W niniejszym artykule skupię się na debiutanckiej powieści Jakuba Zająca zatytułowanej *Halt* (2022). Należy ona do gatunku autopatografii, który Iwona Boruszkowska (2016: 14) definiuje jako narrację tworzoną przez człowieka cierpiącego. To „swoista autobiografia chorego (w formie różnych egodokumentów tematyzujących chorobę – listy, dzienniki, pamiętniki itd.), subiektywna narracja autobiograficzna podmiotu defektywnego” (Boruszkowska, 2016: 14). Zając rejestruje swój pobyt w ośrodku uzależnień w 2018 roku. W analizie utworu interesować mnie będzie zapis doświadczenia i przeżywania choroby przez autora, a zapis ten znacznie różni się od tego przedstawionego w *Pod Mocnym Aniołem* Jerzego Pilcha (2001) (o czym będę pisać dalej). Zwrócę uwagę na wielowymiarowy aspekt choroby alkoholowej, której towarzyszy rozpad tożsamości i poszukiwanie remedium. Skupię się na przestrzeni ośrodka uzależnień, która przypomina Foucaultowską heterotopię (podobnie jak szpitale, hospicja), gdzie panuje odmienny rytm życia oraz obowiązują inne reguły postępowania (Koper, 2024: 87–94). Zastanowię się również nad terapeutycznym i dydaktycznym wymiarem powieści.

Konfesje podmiotu cierpiącego

Halt to przede wszystkim narracja o przebiegu terapii odwykowej, przeplatana refleksjami autora z pogranicza socjologii, psychologii, antropologii. Zając, uczestnik terapii grupowej, odnotowuje historie innych uzależnionych, nigdy ich nie ocenia, nie krytykuje, nie komentuje ich zachowań i wyborów, co świadczy o tym, że jest „empatycznym obserwatorem świata” (por. Koper, 2024: 128). Powieść ta, jak już wspominałem, jest przykładem autopatografii, w której istotny staje się kontekst biograficzny oraz tożsamość narratora (Koper, 2024: 137). Utwór Zająca wyróżnia

się na tle innych tekstów podejmujących temat walki z nałogiem przede wszystkim konstrukcją narratora – narracja pierwszoosobowa zmienia się z tej w liczbie pojedynczej na taką w liczbie mnogiej (we fragmentach, w których narrator identyfikuje się z grupą alkoholików), niekiedy opowieść prowadzona jest w drugiej osobie (narrator zwraca się bezpośrednio do czytelnika, co nadaje tym partiom charakter perswazyjny), w tych partiach, w których postać narratora jest zdystansowana do świata przedstawionego, tekst przypomina fragmenty z artykułów naukowych czy popularnonaukowych. Przyjęte różne perspektywy narracji sprawiają, że snuta przez Zająca opowieść jest wielowymiarowa.

Zacznijmy od konfesji na temat choroby. Narrator wypowiada się w tych fragmentach w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Tak jak wielu twórców autopatografii, autor poszukuje czynników, jakie miały wpływ na jego uzależnienie się od alkoholu. Zając szczególnie podkreśla zmiany dokonujące się pod wpływem choroby w jego codziennej egzystencji:

Z początku piłem, chcąc się osłabić i omamić. Później oglądałem pornosy i onanizowałem się dokładnie w tym samym celu. Słuchając *The Wall* Pink Floyd, czytałem *Annę Kareninę*, powieści Cormaca McCarthy'ego, Pamuki, Murakamiego, Faulknera, Tyrmanda, Rybskiego, Hugo i Nabokova. Pralęm, budząc lokatorów, prasowałem, parząc sobie dłonie, paliłem papierosy, poprawiałem niesymetryczne załamania fal poźółkłych od tytoniu firanek, gotowałem obiad na jutro i pojutrze, pisałem doktorat [...]. Rozmawiałem z nieznajomymi, później znajomymi sprzedawcami w całodobowych sklepach i aptekach, jadłem, piłem herbaty zieloną i czarną oraz wodę. Wymiotowałem, dostawałem biegunek, pracowałem, oglądałem filmy [...], tańczyłem przed lustrem na wesoło i smutno [...]. I znowu piłem, coraz mocniej i samotniej, ekspansywnie i eksterytorialnie, do wewnątrz i na zewnątrz, logicznie i metodycznie, szalenie i apokaliptycznie [...]. Potem się leczyłem (Zając, 2022: 11–13).

Bycie w matni nałogu zaburzyło codzienny rytm życia narratora, który pograżając się w destrukcyjnym picu, popadał w stan manii i nadpobudliwości. Zając odnotowuje również zmianę sposobu konsumpcji napojów wysokoprocentowych – z biegiem czasu przestał do niej potrzebować towarzystwa. Skrupulatnie rejestruje też zmiany fizjologiczne, które towarzyszyły picu na umór (*binge drinking*). Kolejne epizody głodu alkoholowego nakręcały spiralę upijania się w celu wyeliminowania niepokoju i smutku, oczywiście potęgowanych przez alkohol będący depresantem (Nutt, 2024: 124). W chorobie tej niezwykle niebezpieczny wydaje się fakt, że kolejne jej epizody mogą być zainicjowane przez przypadkowo spotkanych

znajomych, miejsca czy sytuacje kojarzące się z libacjami alkoholowymi. Pamiętajmy, że alkohol ma bezpośredni toksyczny wpływ na układ nerwowy, przyczynia się do destabilizacji chemii mózgu – nie dziwi więc fakt, że narrator cierpiał z powodu bezsenności:

Kolejne próby uregulowania snu bez tabletek przeciwlękowych okazują się nieskuteczne [...]. W ciągu ostatniej dekady nie przespałem ponad dwóch tysięcy nocy. Jestem wobec tego starszy od wszystkich trzydziestopięciolatków o sześć lat świadomego obcowania z samym sobą (Zajac, 2022: 11).

Zajac swoją walkę z nałogiem sytuuje w szerszym kontekście historyczno-socjologicznym:

Sądzę jednak, że mój los wpisuje się w losy bardzo wielu ludzi z mojego pokolenia. Generacji zbyt młodej, by dumnie obnosić się z butem komuny na karku, ale jednocześnie zbyt starej, by pamiętać ekstrawagancję małego pudełka Lego z Peweksu i ból kilkuletniej dłoni ściśniętej w ojcowej prawicy, wystającej z kolejki po mięso. Pokolenia, w którego weekendowym tempie pierwsze miejsce zajmuje, podtrzymywana nieścieralną tradycją domu, niedzielna msza święta. Pokolenia, któremu szkoła kojarzy się z nauką i zadaniami domowymi, a nie anglistką w mini i malowaniem graffiti. Pokolenia, które mimo upływu lat ustępuje miejsca starszycie w tramwaju, do taty mówi „tato”, a do mamy „mamo”. Wie, że nie należy się spóźniać, nie robi sobie tatuażu kotów na szyi, je mięso, pije mleko z laktozą, a do podciągnięcia się na drążku nie potrzebuje osobistego doradcy o egzotycznie brzmiącym imieniu. Ten miot największy w dziejach polskości to kontyngent zagubionych w czasie i przestrzeni. Pokolenie za stare na deskorolki i pracę w korporacjach, na olewanie studiów i nieczytanie książek, na słuchanie muzyki elektronicznej częściej niż okazjonalnie. Pokolenie wciąż czekające na udany mundial, jadące składakiem za światem pędzącym na piątym biegu, pokolenie bez domu, bez swojego miejsca i czasu, zbiorowy, osamotniony, pozbawiony żywiciela symbionta emocjonalny na wpół drogi zastygły, niezdolny do przebojowości, bo nie ma w nim energii młodości, nieasertywny, bo mu nie wypada i jest za stary (Zajac, 2022: 238).

Spostrzeżenia dotyczące generacji wyżu demograficznego przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku są niezwykle subiektywne, co być może wiąże się z wiekiem autora. Zbliżające się czterdzieste urodziny narratora stają się czasem rozrachunków, podsumowań, refleksji na temat dotychczasowych sukcesów

i porażek. Niedopasowanie do kapitalistycznej rzeczywistości, wysokie oczekiwania, nadmiar działań mogą prowadzić do stagnacji i budzić obawy przed podjęciem jakichkolwiek działań. Impulsem do autorefleksji autora okazują się słowa jednego z uczestników terapii:

Boisz się dorosnąć i zmierzyć ze swoim życiem. Boisz się stabilizacji i wzięcia odpowiedzialności za swoje decyzje, dlatego uciekasz w picie. To nie tymczasowość i brak stabilizacji każą ci pić, a to, że pijesz, umacnia ją i nakazuje ci w niej trwać – w tej nieodpowiedzialnej, beztroskiej tymczasowości, w której wszystko ci wolno, której jesteś panem i w której na wszystko masz jeszcze czas (Zajęc, 2022: 100).

Doświadczenia generacji wspomnianego wyżu demograficznego, o których pisze Zajęc, charakteryzują społeczeństwo zmęczenia, wyczerpane ciągłym wysiłkiem „stawania się sobą” (Han, 2022: 30). Członkowie tej grupy są w stanie nieustannej walki z samymi sobą (Han, 2022: 31). Brak perspektyw wynikający z faktu, że „przyszłość zmienia się w przedłużoną teraźniejszość” (Han, 2022: 44–45), nie tylko rodzi frustrację i gniew, ale może przyczyniać się do popadania w liczne nałogi, chwilowo minimalizujące doświadczenie ciężaru życia.

Pisarz w *Halcie* zwraca uwagę na różnice między motywacjami sięgania po alkohol przez osoby pijące okazjonalnie a motywacjami tych, którzy są od niego uzależnieni:

Sięgamy po alkohol z myślą o ekspansji. Jego zadaniem jest „otwieranie” umożliwiające nawiązywanie kontaktów, pokonywanie towarzyskich ograniczeń, stymulowanie odwagi. Pijący okazjonalnie robią to głównie w celu „poszerzenia” siebie, wygodnego „rozparcia” się w świecie, podchmieleni mówią głośniejsze, tańczą lub śpiewają. Alkoholik potrzebuje swojej substancji do celów zupełnie innych. Dla niego picie nie jest „wyściem” poza, a „wejściem” w siebie. Alkoholik to autookupant enklawy swojego ciała, umysłu i ducha [...]. Alkoholik, pijąc, ucieka przed zagrożeniem, buduje mur i odgradza się od ludzi (Zajęc, 2022: 59).

Na uzależnionych – odwrotnie niż na osoby, którym alkohol służy do pokonywania pewnych obaw, lęków przed nawiązywaniem nowych kontaktów – spożywanie napojów alkoholowych działa antyspołecznie, picie wręcz potęguje poczucie alienacji, które przybiera formy patologiczne. Rezygnacja z uczestnictwa w życiu społecznym wywołuje również rozdźwięk między „ja” i światem. Osamotnienie w starciu z nasilającymi się lękami połączone z efektami ubocznymi ciągłego

upijania się prowadzi do dezintegracji, a nawet entropii i rozpadu świata. Choroba alkoholowa diametralnie zmienia postrzeganie rzeczywistości oraz samego siebie. Terapia zaś jest długotrwałym procesem mającym na celu integrację własnej tożsamości. To także czas epifanii, duchowego odrodzenia, w którym uzależniony podmiot przyznaje się do własnej choroby. Co więcej, rodzą się w nim fundamentalne pytania dotyczące źródła bólu:

Gdzie zlokalizowana jest nasza dolegliwość? Gdzie znajduje się bakcył alkoholizmu? Wywołało go zwykłe nadużywanie, budując fizjologiczną potrzebę łaknienia tej konkretnej substancji? Zaszczepiło go w nas poczucie niskiej wartości, przeniosły geny czy pobudziła nadwrażliwość emocjonalna wynikająca z trudnych doświadczeń z dzieciństwa? A może wadliwe funkcjonowanie układu neurologicznego zaburzyło działanie gospodarki hormonalnej mózgu czy też słynny ból istnienia trzyma naszego ducha w klatce z żeber i po kostki zanurzony w sokach trawiennych chce się wydostać i woła, pragnąc przeniknąć tajemnice życia? (Zajac, 2022: 77)

W rozważaniach tych dostrzegamy zmianę sposobu narracji, „ja” przechodzi w „my”. Zajac, próbując znaleźć źródła choroby, stawia liczne pytania retoryczne, które mnożą wątpliwości: czy choroba ta ma podłoże behawioralne i wynika z wytworzenia się w organizmie uzależnionego destrukcyjnego nawyku? Czy może jest zapisana w genach oraz traumatycznych doświadczeniach z dzieciństwa (aspekt psychoanalityczny)? Czy wynika z wadliwego funkcjonowania mózgu i nieprawidłowej gospodarki hormonalnej? Rozważania te prowadzą autora do słusznej konstatacji, że „alkoholizm to choroba ciała, umysłu i ducha” (Zajac, 2022: 77). Pisarz dostrzega złożoność choroby, która infekuje zarówno ciało, jak i ducha. Wiwisekcję obszarów dotkniętych tym schorzeniem odnajdujemy we fragmentach przypominających stylem prace z zakresu terapii uzależnień. W partiach tych narrator schodzi na drugi plan. Interesuje się emocjami i refleksjami osoby uzależnionej, która rozpoczyna terapię. Wraz z detoksykacją dostrzega, że życie tej osoby przypomina „wrak wyciągnięty z dna alkoholowego oceanu” (Zajac, 2022: 16), a proces trzeźwienia to „sucha odyseja” (Zajac, 2022: 16–17). Zmienia się także koncepcja postrzegania czasu, który „rozpływa się w pokoju jak ocean” (Zajac, 2022: 68). Wraz z pogłębiającą się alienacją wywołaną regularną konsumpcją trunków „człowiek przestaje się rozwijać i dojrzewać społecznie” (Zajac, 2022: 62). Przeobrażeniu ulega również ciało – staje się

mniej sprawne, narządy wewnętrzne oraz zewnętrzne przestają wiarygodnie działać, samopoczucie psychiczne staje się coraz gorsze, relacje z innymi

rzucają cień niegdyśszych konfliktów bądź znamionują nowe, a głębia życia duchowego kurczy się do pojemności setki cytrynówki (Zajęć, 2022: 91).

Osoba pogrążona w nałogu odczuwa dyskomfort psychiczny i fizyczny, potęgujący w niej wrażenie jałowości i pustki życia. Często doświadcza napadów maniakalnych bądź depresyjnych. W tym bezosobowym przewodniku po chorobie pisany dla uzależnionych lub współuzależnionych Zająć podkreśla, że alkoholizm to pewna predyspozycja:

Uśpiona i czekająca na przebudzenie potencjalność ludzi o specyficznej osobowości. Czuła struna duszy, która raz poruszona rezonuje w pudle ziemskiej, cielesnej powłoki funeralnym c-moll [...]. Alkohol to praca na cały etat, całodobowy dyżur i nocna zmiana. Alkohol to wypracowanie – wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Alkoholizm to przeznaczenie (Zająć, 2022: 157).

Ta niezwykle niebezpieczna choroba czyha, jak zaznacza pisarz, w organizmach osób o specyficznej osobowości. Możemy zapytać: o jakim typie osobowości pisze autor? Czy chodzi o jednostki szczególnie wrażliwe, borykające się z niską samooceną, traumą, cierpiące na epizody depresyjne? Wydaje się, że Zająć celowo nie charakteryzuje takiej osobowości, gdyż jest ona niezwykle złożona i wielowymiarowa. Raczej pragnie ostrzec czytelnika, iż niemal każdy może stać się ofiarą tej podstępnej choroby. Choć organizm wysyła pewne sygnały ostrzegawcze, większość uzależnionych bagatelizuje je, co doprowadza ich do „mentalnego zniewolenia” (Zająć, 2022: 162) od alkoholu.

W ośrodku terapeutycznym

Długotrwały proces leczenia ma początek w decyzji o podjęciu terapii odwykowej w zamkniętym ośrodku. Miejsce to przypomina Foucaultowską heterotopię; Beata Koper (2024: 88), która do heterotopii zalicza między innymi szpitale, hospicja, pisze, że są to miejsca zaprzeczenia, zakwestionowana w nich zostaje przestrzeń, w której żyjemy. Dzieje się to dzięki regułom otwarcia i zamknięcia, a rytuał wejścia do takiej przestrzeni łączy się z przyjęciem nowej, narzuconej roli *homo patiens* (Koper, 2024: 88). „Inność” owych miejsc wynika także z konieczności przestrzegania odmiennych reguł i zasad funkcjonowania (Koper, 2024: 90). *Homo patiens* zostaje podporządkowany władzy sprawowanej przez lekarzy, pielęgniarki oraz terapeutów.

W powieści Zająca ośrodek terapeutyczny mieści się w domu jednorodzinnym. Jest zarządzany przez H., nazwanego przez autora „apostolem trzeźwości” (Zajęc, 2022: 24), który prowadzi wykłady z zakresu wiedzy na temat choroby alkoholowej oraz grupowe zajęcia terapeutyczne. Tak jak w szpitalach, sanatoriach czy klinikach, *homo patiens* w powieściowym ośrodku musi przestrzegać reguł (w *Halcie* są one zebrane w kontrakcie terapeutycznym) oraz dostosować swój rytm dnia do grafiku ustalonego przez instytucję. Tytułowy *Halt* to skrót od słów *Hungry, Angry, Lonely, Tired*, składających się na rodzaj mantry, która ma pomagać alkoholikom w utrzymaniu abstynencji (Zajęc, 2022: 21). Celem pobytu w ośrodku jest również nabywanie nowych umiejętności społecznych – od nawiązywania kontaktów z ludźmi po prawidłowe wyrażanie swoich uczuć (Zajęc, 2022: 50). Efektem finalnym ma być nie tylko zerwanie z nałogiem, ale przede wszystkim zmiana perspektywy myślenia o sobie.

Pacjenci ośrodka terapeutycznego stanowią przekrój społeczeństwa polskiego; to zarówno bezrobotni, sprzedawcy w sklepach monopolowych, mechanicy, jak i biznesmeni, politycy, artyści, nauczyciele, co potwierdza tezę, iż alkohol jest demokratyczny, dotyka przedstawicieli różnych grup społecznych. Niepokojący wydaje się fakt, że wiele z tych osób uzależniło się od alkoholu już w wieku nastoletnim. Część z nich cierpi na chorobę dwubiegunową. W przeciwieństwie do szpitali, gdzie proces uzdrowienia rozpoczyna się od podania leków, na terapii „projekt naprawy życia rodzi się w słowie” (Zajęc, 2022: 83). To niezwykle ważny i trudny moment w życiu pacjentów, gdyż muszą oni opowiedzieć swoją historię uzależnienia. To w żywiole narracji, mówieniu i pisaniu o chorobie tkwi potencjał terapeutyczny, gdyż w trakcie tej opowieści pacjenci wypowiadają się na temat swojego bólu i cierpienia (Ładoń, 2019: 41). To w niej – dzięki wskazówkom terapeutów – mogą odnaleźć utracony sens własnej egzystencji, dzięki niej mogą wyzwolić się z matni nałogu. W opowieściach tych nie tylko poznajemy biografie bohaterów, ich wewnętrzne demony, lęki towarzyszące alkoholikom w codziennym życiu, ale przede wszystkim w chorych możemy zobaczyć samych siebie (Ładoń, 2019: 47). Pacjenci podczas tworzenia opowieści o chorobie nie tylko potrafią dostrzec pewne mechanizmy popadania w uzależnienie, ale też odnaleźć sposób wyzwolenia się z nałogu (Szubert, 2019: 27). Narracje bohaterów mają głębszy wymiar, gdyż mówią o kondycji współczesnego człowieka, o jego lękach, obsesjach (Szubert, 2019: 28). Dostrzec to można choćby w opowieści profesora o utraconej tożsamości: „Profesor pił jak każdy z nas, od dzieciństwa, ze strachu, z powodu niskiej samooceny i zagubionej tożsamości, która utknęła gdzieś między misternym planem na stabilne życie a świadomością absurdalności wprowadzenia go w życie” (Zajęc, 2022: 130).

W trakcie pobytu w ośrodku jego pacjenci są zobowiązani do udziału w seansach filmowych poświęconych tematyce uzależnień. Jednym z filmów komentowa-

nych przez uczestników terapii jest produkcja Wojciecha Smarzowskiego pt. *Pod Mocnym Aniołem* (2013) na podstawie powieści Jerzego Pilcha o tym samym tytule (Pilch, 2001). W filmie tym choroba protagonisty „jawiła się [...] dandysowską pozą, zaaranżowaną kreacją znudzonego, samotnego, niezdolnego do miłości intelektualisty (oczywiście nie w takich słowach wypowiadaliśmy swoją dezaprobatę dla obrazu Smarzowskiego)” (Pilch, 2001: 113). Negatywne opinie na temat filmu *Pod Mocnym Aniołem* wygłaszane przez uczestników terapii wynikają prawdopodobnie z dominującej w filmie groteski, przejawiającej się w eksponowaniu przez twórcę wulgarного aspektu polskiej rzeczywistości (Birkholc, 2020: 129) w postaci chociażby scen ukazujących zanieczyszczone fekaliami sedesy, zabrudzoną bieliznę bohaterów często leżących w wymiocinach.

Smarzowski, kreując postać pisarza alkoholika, mówi o jego niegotowości do zmierzenia się z własną chorobą, co jest potwierdzone dominującą w produkcji zasadą powtórzenia (kolejno następują wyjścia z placówki odwykowej, ekscesy alkoholowe, powroty na terapię) mającą wpływ na subiektywne poczucie czasu bohaterów, który w ich przekonaniu jest zapętlony, eliptyczny (Birkholc, 2020: 132). Reżysera interesuje głównie cielesny wymiar doświadczenia walki z chorobą, Pilch zaś szuka źródeł jednostkowych przeżyć w języku (Birkholc, 2020: 136). W powieści dominuje ironia, mityzacja rzeczywistości (Nakoneczny, 2016: 85–94) – pijackie konfesje często zawierają biblijne parafrazy, są stylizowane na język modlitwy, przez co zbliżają się do gawędy (Chmielewski, 2023: 47) o odkrywaniu ciemnej strony ludzkiej natury. Powieść *Pod Mocnym Aniołem* to nie tylko studium pijaństwa, ale też opis próby wyrwania się z nałogu (Chmielewski, 2023: 47).

Zając, w przeciwieństwie do Pilcha, ukazuje wielowymiarowość choroby alkoholowej. Brak stylizacji, ironii, sarkazmu wynika z przyjętej przez autora zasady minimalizmu oraz unikania oceny bohaterów walczących z chorobą.

Terapeutyczne pisanie

Warto zwrócić uwagę na genezę powstania *Haltu*. Początkowo miał to być „dzienniczek głodu alkoholowego” prowadzony przez pisarza po zakończeniu terapii odwykowej (Zając, 2022: 5). W części *Od autora* czytamy: „nigdy tego pomysłu nie wcieliłem w życie, a swoje pisanie zaprojektowałem jako całość wymykającą się formule dziennika, za którą nie przepadam” (Zając, 2022: 5). Historia walki z nałogiem, zrekonstruowana w krótkim czasie po zakończeniu terapii w 2019 roku, okazała się dla autora doświadczeniem bezcennym:

Na jej [tej historii – D.P.] dnie odnalazłem bowiem skarb autopoźnienia – to nie ja byłem krzywdzony, to ja krzywdziłem, to nie mnie traktowano niesprawiedliwie, to ja byłem niesprawiedliwy, to nie mnie oszukiwano, to ja oszukiwałem, to nie wy jesteście winni, to mnie, winnego, spotyka jeszcze zasłużona kara (Zajac, 2022: 6).

Detoksykacja, liczne warsztaty terapeutyczne, opowieści innych uczestników zajęć grupowych stają się dla protagonisty impulsem do reorganizacji własnego życia. Co ciekawe, każdy uzależniony opisywany w *Halcie* podkreśla inną motywację do zerwania z nałogiem. Niektórzy marzą o poprawie relacji rodzinnych (Zajac, 2022: 86), inni uwikłani w morderczy pryncypalizm pragną zmiany stylu życia (Zajac, 2022: 88). W potrzebie tej, która została wyartykułowana w trakcie terapii, szczególnie inspirująca wydaje się konstatacja jednego z mężczyzn na temat roli spokoju i skupienia w życiu jednostki:

A ja myślę, że spokój to kwestia zatrzymania się. Zatrzymania się i skupienia na codzienności, na czynnościach, które wymagają czasu. To skupienie i uwaga pozwalają nieco przytrzymać czas obok siebie. Nadmiar zajęć i ludzi wokół rozprasza nas, jest jak wiatr, rozpędza czas po kątach, a ten się chowa lub szybko ulatuje. Czas nie lubi zawieruchy, woli ognisko, koc i kubek kawy, wtedy rozsiada się spokojnie obok i zatrzymuje (Zajac, 2022: 85–86).

Życie w nieustannym przyspieszeniu, ciągłym stresie, bezgranicznym poświęceniu się pracy wpływa destrukcyjnie na zdrowie fizyczne i psychiczne jednostki. Wielozadaniowość, która jest obecnie niezbędna do przetrwania na rynku pracy, w krótkim czasie często prowadzi do wypalenia zawodowego oraz wyczerpania (Kramarczyk, 2018: 14). Jak słusznie stwierdza jeden z pensjonariuszy ośrodka, wielu z nas utraciło kontrolę nad własną egzystencją. Wrażenie „kurczącej się” teraźniejszości, życie w nieustannym pędzie, utrata zainteresowań otaczającym nas światem, erozja relacji społecznych potęgują poczucie utraty podmiotowości. Aby przewartościować swoje życie, zbudować je na nowo, należy przemyśleć, co jest w życiu ważne: mieć czy być? Do podobnych wniosków dochodzi autor:

Życie jest zadaniem, którego nigdy nie potrafimy wypełnić do końca. Na tym polega absurdałne poczucie winy drzemące w każdym z nas. To z niego rodzi się lęk przed podejmowaniem decyzji i przedsięwzięciem działania. Ten lęk paraliżuje i odbiera poczucie sprawczości. Odczuwanie lęku przed zmianą także jest częścią ludzkiej natury, uczuciem znanym każdemu człowiekowi. Rozstania z najbliższymi, zmiana miejsca pracy czy zamieszkania to sytuacje

powodujące stres związany z opuszczaniem strefy komfortu. Rutyna porządkuje świat wokół nas i definiuje nasze miejsce w konstelacji otaczających nas ludzi i zjawisk. Zmiana wymaga reorganizacji i okiełznania świata na nowo, jest „uprzestrzennieniem” niewiadomego, oswajaniem „obcości” (Zajac, 2022: 96).

Nietrudno zgodzić się z Zającem w kwestii tego, iż nie jesteśmy w stanie zrealizować wszystkich planów, zamierzeń i oczekiwań innych wobec naszej osoby. Presja społeczna związana choćby z szeroko pojmowanymi wzorcami męskości/kobiecości nie powinna być wykładnikiem naszego istnienia, gdyż potęguje w nas głównie poczucie winy, a przy okazji wywołuje lęki paraliżujące przed podejmowaniem kluczowych decyzji dotyczących zmiany stylu życia. Powinniśmy zaakceptować fakt, że porażki i klęski są nieodłącznym elementem wpisanym w naszą biografię. Jednakże nie należy zapominać, że pojawiające się lęki są ważną informacją dla nas samych: „Lęk nadchodzi, przemija, powraca i wskazuje na coś, co jest poza nim. Kluczem do oswojenia lęku jest odpowiedzenie sobie na pytanie, jaką niesie on informację, skąd się bierze” (Zajac, 2022: 99). Co więcej, „aby pokonać ów lęk (znak), należy nauczyć się go oswajać (rozumieć) oraz pogodzić się z tym, że będzie on wracał, uderzając w nas raz z większą, raz z mniejszą mocą” (Zajac, 2022: 98).

Na uwagę czytelnika zasługuje konstrukcja powieści, gruntownie przemyślana przez autora. Utwór został podzielony na cztery części, a w każdej z nich poruszana jest inna kwestia związana z alkoholizmem. W części pierwszej (*Świat jako miejsce*) Zajac skupia się na rozpoczęciu terapii, a w centrum uwagi sytuuje ośrodek terapeutyczny. W drugiej (*Świat jako słowo*) pisarz podkreśla, że długotrwały proces leczenia ma początek w słowie, umiejętności przełamania bariery i mówienia o swojej chorobie w trakcie terapii grupowej. Przedostatnia część (*Świat jako droga*) koncentruje się na introwertycznym spojrzeniu bohatera w głąb siebie, zmianie nawyku myślenia o swoim życiu, w którym w trakcie choroby uzależniony nie dostrzega możliwości realizacji scenariuszy bez obecności alkoholu. W czwartej części (*Świat. Instrukcja obsługi*) Zajac skupia się na procesie uzdrowienia i momencie opuszczenia ośrodka. Nieprzypadkowo w dwunastu tytułach z dwudziestu jeden opatrujących rozdziały pojawia się zwrot „instrukcja obsługi”. Z jednej strony odsyła on czytelników do świata rzeczy, przedmiotów, którym towarzyszą wskazówki dotyczące prawidłowej obsługi; świadczy to o metaforycznym uprzedmiotowieniu. Z drugiej strony fraza wydaje się mieć głębsze, metaforyczne znaczenie. Ta instrukcja skierowana jest do osób najbliższych uzależnionemu, które dzięki jej lekturze podejmą próbę zrozumienia wielowymiarowego aspektu choroby, nauczą się na nowo komunikować z uzależnionym, wykażą się przy tym empatią, zrezygnują z jednoznacznych ocen.

Zając wprowadza do powieści liczne definicje (objaśnia na przykład słowa „halt”, „plan”, „ekspozycja”, „przepaść”), rozpoczynają one dwanaście rozdziałów. Zabieg ten kierowany jest raczej do osób uzależnionych, które na skutek nałogu doświadczyły rozpadu własnej tożsamości, muszą więc dokonać rekonstrukcji świata, na nowo nauczyć się poprawnego rozumienia pojęć, ponownie przemyśleć relacje z innymi ludźmi, które pod wpływem choroby uległy deformacji. Definicje te mają pomóc w budowaniu zdrowych relacji z otoczeniem.

Halt stanowi zatem opowieść o procesie leczenia, rozpoczynającym się od terapii, zejścia w głąb siebie po to, aby odkryć źródła własnej choroby, zdefiniować cele życiowe i nauczyć się instrukcji „obsługi nowego, młodego, bezalkoholowego świata” (Zajac, 2022: 221). To początek nowego życia, w którym trzeźwość staje się wędrowaniem „po przedmieściach Ziemi Obiecanej” (Zajac, 2022: 226).

Potencjał dydaktyczny *Haltu*

Powieść Zająca to zapis długotrwałego procesu leczenia, w swojej historii autor zwraca uwagę na wielowymiarowy aspekt choroby alkoholowej, obejmującej nie tylko ciało i *psyche* osoby uzależnionej, lecz także jej relacje z otoczeniem. Pisarz dzieli się z czytelnikiem własnymi przeżyciami oraz emocjami, przywołuje doświadczenia innych uczestników terapii, należących do różnych grup społecznych. Słusznie twierdzi, że alkoholizm to choroba przewlekła, z którą człowiek musi się zmagać przez całe życie. W *Halcie* dzięki zmienianiu się perspektyw narracyjnych czytelnik nie odnosi wrażenia, że jest to wyłącznie opowieść o walce pisarza z nałogiem. Wydaje się, że Zającowi zależało na ukazaniu szerszego spektrum choroby. Z tą intencją korespondują próby przełamywania pewnych granic gatunkowych. Rozdziały powieści z podtytułem *Instrukcja obsługi* stanowią rodzaj przewodnika dla osób z najbliższego kręgu autora, dostarczają cennych informacji na temat świata wewnętrznego osoby uzależnionej, zawierają pewne wskazówki na temat budowania relacji z osobą w chorobie.

Niektóre fragmenty powieści, te, w których pisarz dzieli się swoimi rozterkami (przed terapią i po jej ukończeniu), lękami, obawami i niepokojami związanymi z nasilającą się presją społeczną, mogą pełnić funkcję edukacyjną w trakcie lekcji języka polskiego czy godziny wychowawczej w szkole średniej. Pamiętajmy, że współczesny nauczyciel, jak zauważa Zdunik (2020: 205), powinien dysponować wieloma umiejętnościami miękkimi, niezbędnymi do prowadzenia psychologicznych, czasem terapeutycznych rozmów. W dydaktyce szkolnej nie należy zapomi-

nać o terapeutycznym wymiarze literatury (zob. Molicka, 2008: 27–40; Grabowski, 2009: 7–14; Zdunik, 2020: 204–216; Karkut, 2021: 329–342), która przyczynia się do lepszego samopoczucia, pozwala pogłębiać empatię wobec innych, pobudzać kreatywność czy zapobiegać występowaniu negatywnych emocji. Warto podkreślić za Zdunikiem (2020: 205), iż jedną z podstawowych metod dydaktycznych w obrębie przedmiotów humanistycznych jest opowiadanie, które sprzyja rozmowom i budowaniu dialogu. Co więcej, kolejne opowieści poszerzają pole doświadczenia, kształtują narracyjną tożsamość uczniów (Zdunik, 2020: 208). Omawianie w trakcie lekcji historii bohaterów może stać się dla uczniów impulsem do opowiedzenia o swoim życiu wewnętrznym, w szczególności zaś służyć może introwertykom, którzy uewnętrzniają swoje uczucia i przeżycia.

W dzisiejszych czasach wielu nastolatków boryka się z zaburzeniami afektywnymi (szczególnie depresyjnymi), silnie odczuwa presję rówieśników, a to powoduje, że młodzi ludzie są podatni na wpływy, mają skłonność do sięgania po różnego rodzaju używki. Lektura powieści Zająca może pełnić funkcję dydaktyczną, profilaktyczną i terapeutyczną. Losy głównego bohatera walczącego z destrukcyjną chorobą, jego refleksje na temat zgubnego wpływu alkoholu na zdrowie fizyczne oraz psychiczne mogą zainicjować dyskusję na choćby takie tematy: „W jaki sposób radzić sobie z porażkami w życiu?”, „Dlaczego należy unikać używek?”, „Jak dbać o swój dobrostan fizyczny, emocjonalny, społeczny?”. Wielowymiarowość utworu Zająca pobudza także kreatywność uczniów w poszukiwaniu rozwiązań problemów, uzmysławia młodym ludziom, iż zawsze istnieje wyjście z trudnej sytuacji.

Bibliografia

- Birkholz R., 2020, *Narracja i focalizacja zmysłowa w „Pod Mocnym Aniołem” Wojciecha Smarzowskiego. O adaptacji powieści Jerzego Pilcha*, „Kwartalnik Filmowy”, nr 111, s. 123–144, <https://doi.org/10.36744/kf.386>.
- Boruszkowska I., 2016, *Defekty. Literackie auto/pato/grafie – szkice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Chmielewski M., 2023, „Pod Mocnym Aniołem” Jerzego Pilcha i „W matni” Emila Zoli – powinowactwa, „Literaturoznawstwo”, nr 14, s. 43–54, https://doi.org/10.25312/2451-1595.14/2023_07mch.
- Dzido M., 2022, *Matrioszka*, Wydawnictwo Relacja, Warszawa.
- Gąsior K., 2012, *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci alkoholików*, Difin, Warszawa.

- Grabowski M., 2009, *Teoretyczny i praktyczny wymiar biblioterapii. Rola terapii czytelniczej w usprawnianiu osób niepełnosprawnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: Kwartalnik dla Nauczycieli”, nr 3–4, s. 7–14.
- Han B.Ch., 2022, *Spółeczeństwo zmęczenia i inne eseje*, przeł. R. Pokrywka, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Karkut D., 2021, *Możliwości terapeutyczne literatury dla dzieci i młodzieży w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N”, vol. 6, s. 329–342, <https://doi.org/10.17951/en.2021.6.329-342>.
- Koper B., 2024, *Sublingualis. Problemy i poetyki dyskursu medycznego w literaturze polskiej po roku 1989*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk.
- Kramarczyk J., 2018, *Życie we własnym rytmie. Socjologiczne studium „slow life” w dobie społecznego przyspieszenia*, Universitas, Kraków.
- Kuczek W., 2003, *Gnój*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Ładoń M., 2019, *Choroba jako literatura. Studia maladyczne*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Marcinów M., 2020, *Bezmatek*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Maślanka M., 2004, *Bidul, Świat Książki*, Warszawa.
- Molicka M., 2008, *Terapeutyczne funkcje literatury*, „Scripta Comeniana Lesniensia. PWSZ im. J.A. Komeńskiego w Lesznie”, nr 6, s. 27–40.
- Nakoneczny T., 2016, *Literatura jako (auto)kreacja. Widmowy świat prozy Jerzego Pilcha*, „Slavia Occidentalis”, nr 73/2, s. 85–94, <https://doi.org/10.14746/SO.2016.73.31>.
- Nutt D., 2024, *Pić czy nie pić? Co nauka mówi o wpływie alkoholu na zdrowie*, przeł. M. Lorenc, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Pilch J., 2001, *Pod Mocnym Aniołem*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Šzubert M., 2019, *Dyskurs maladyczny – perspektywy badawcze*, w: *Fragmety dyskursu maladycznego*, red. M. Ganczar, I. Gielata, M. Ładoń, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk, s. 17–35.
- Śpiewak J., 2025, *Patoalko*, w: *Tenże, Patopaństwo. O tym, jak elity pustoszą nasz kraj*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa, s. 361–370.
- Wojsiat J., Kornas K., 2025, *Jak etanol traci urok. Z Joanną Wojsiat rozmawia Krzysztof Kornas*, „Znak. Miesięcznik”, nr 3 (838), s. 5–13.
- Wolny P., 2024, *Niewygodna*, Wydawnictwo Agora, Warszawa.
- Zajac J., 2022, *Halt. Zapiski z domu trzeźwienia*, Wielka Litera, Warszawa.
- Zbroja A., 2021, *Mireczek. Patoopowieść o moim ojcu*, Wydawnictwo Agora, Warszawa.
- Zdunik J., 2020, *Literatura, terapia, pomoc... Kilka refleksji wokół psychologicznych kompetencji nauczycieli języka polskiego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia at Didactican Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 11, s. 204–216, <https://doi.org/10.24917/20820909.11.16>.

Dariusz Piechota – dr, literaturoznawca, adiunkt na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku, członek Laboratorium Animal Studies – Trzecia Kultura. Autor pięciu monografii, współredaktor serii Zielona Historia Literatury, w której ukazały się książki: *Emancypacja zwierząt?* (2015), *Ekomodernizmy* (2016), *Między empatią a okrucieństwem* (2018), *(Nie)zapomniane zwierzęta* (2021). W kręgu jego zainteresowań badawczych znajdują się: literatura przełomu XIX i XX wieku (pozytywizmu i Młodej Polski), współczesna literatura i kultura popularna, *animal studies*, ekokrytyka, związki literatury z medycyną.

Dariusz Piechota – Ph.D., literary scholar at the Faculty of Philology, University of Białystok, and a member of the Animal Studies Laboratory – Third Culture. He is the author of five monographs, co-editor of the Green History of Literature series, which includes: *Emancypacja zwierząt?* (2015), *Ekomodernizmy* (2016), *Między empatią a okrucieństwem* (2018), and *(Nie)zapomniane zwierzęta* (2021). His research interests include literature from the turn of the 19th and 20th centuries (Positivism and Young Poland), contemporary literature and popular culture, animal studies, ecocriticism, and intersections between literature and medicine.



Opublikowano: 30.12.2025

ELŻBIETA PIĄTEK

 <https://orcid.org/0000-0003-4332-7129>

Uniwersytet Jagielloński

Zobaczyć człowieka w chorobie Choroba psychiczna a piętno społeczne

Seeing the Person in the Illness: Mental Illness and Social Stigma

Abstract: Research documents a growing number of individuals – including children and adolescents – requiring support due to mental health problems. The negative image of psychiatric patients, perceived as unpredictable and dangerous, can contribute to social distancing or even outright rejection. Since mental disorders are still frequently considered a taboo topic, it is not surprising that individuals in need of help may avoid seeking professional support for fear of stigmatisation. This article examines the prevailing societal stereotype of a person with a mental illness and its negative consequences. It explores the nature of this stereotype, the factors that may have contributed to its development, and the potential consequences of social stigma. The paper also outlines proposed measures aimed at counteracting stigmatisation.

Keywords: person with a mental illness, stereotype, stigmatisation, non-discriminatory language

Abstrakt: Funkcjonujący w społeczeństwie negatywny obraz osoby leczącej się psychiatrycznie, postrzeganej jako nieprzewidywalna i niebezpieczna, może przyczyniać się do trzymania jej na dystans lub nawet odrzucenia. Ponieważ zaburzenia psychiczne nadal bywają uznawane za temat wstydlivy, nie zaskakuje fakt, że z lęku przed stygmatyzacją osoba potrzebująca pomocy często unika kontaktu ze specjalistą. To znaczący problem w sytuacji, gdy – jak wskazują badania – wzrasta liczba osób, w tym dzieci i młodzieży, wymagających pomocy z powodu problemów psychicznych. W artykule podjęto refleksję nad funkcjonującym w społeczeństwie stereotypem osoby chorej psychicznie oraz jego negatywnymi konsekwencjami. Omówiono stereotyp osoby chorej psychicznie, czynniki, które wpłynęły na jego ukształtowanie, oraz skutki społecznego napiętnowania osób chorych. Sformułowano również propozycje przeciwdziałania stygmatyzacji.

Słowa kluczowe: osoba chora psychicznie, stereotyp, piętno społeczne, język niedyskryminujący

Wprowadzenie

Naukowe wyjaśnienie przyczyn zaburzeń psychicznych było procesem długotrwałym i obciążonym wieloma błędami. Współcześnie, kiedy wiedza w tym zakresie uległa znaczącej poprawie i stała się bardziej dostępna, wyzwaniem pozostaje praca nad postawą społecznego dystansu wobec osób leczących się psychiatrycznie i negatywnymi stereotypami na ich temat. Dobrze problem ten zobrazowano w jednej z kampanii społecznych sprzed kilku lat¹. Krótki film *NieObecni. Nasze zdrowie psychiczne* ukazuje scenę toczącą się na ulicy zatłoczonego miasta. Poznajemy w nim osoby, które przedstawiając się, ujawniają, z jakimi zmagają się chorobami. W odpowiedzi na wyznanie spotykają się ze wspierającymi reakcjami przechodniów: chory na serce Marek słyszy, by się nie martwić, dbał o siebie i słuchał lekarzy; cierpiący na nowotwór Stanisław, że „rak nie jest wyrokiem i wszystko będzie dobrze”, a lecząca się na cukrzycę Basia, że „z takim rozpoznaniem da się żyć”. Na końcu pojawia się Rysiek, który ujawnia, że leczy się psychiatrycznie – w odpowiedzi na to zaczyna być omijany przez innych ludzi. Nagranie podsumowane jest komentarzem: „Osoby chore psychicznie także potrzebują wsparcia i zrozumienia. Co czwarty Polak doświadcza zaburzeń psychicznych” (*NieObecni. Nasze zdrowie psychiczne*, 2014).

W dość uproszczony, ale obrazowy sposób film pokazał, jak postrzegane są w społeczeństwie osoby leczone psychiatrycznie. Pacjenci zmagający się z chorobami somatycznymi nie spotykają się na co dzień z tak licznymi negatywnymi określeniami jak ci z diagnozą psychiatryczną. W opisie kampanii możemy przeczytać: „Kampania »NieObecni. Nasze zdrowie psychiczne« przypomina o tym, że osoby cierpiące na choroby psychiczne i uzależnienia bywają nieobecne w życiu zdrowych – niezauważane, obrażane, odrzucane; a problemy utrudniają im normalne funkcjonowanie i włączenie się w społeczeństwo. Projekt informuje, że **mają one takie same potrzeby, plany i marzenia jak zdrowi**” (*NieObecni. Nasze zdrowie psychiczne*, 2014).

Piotr Świtaj, powołując się na artykuł *Conceptualizing Stigma* autorstwa Bruce’a G. Linka i Jo C. Phelan, odnotowuje, że przekonanie o istotnej odmienności danej grupy i wysiłki zmierzające do oddzielenia „nas” od „nich” często przejawiają się bardzo wyraźnie w języku i sposobie używania etykiet (Świtaj, 2008: 27). Mówimy, że ktoś ma grypę, chorobę serca lub raka, dając do zrozumienia, że ta osoba jest jednym z „nas” i ma pewien atrybut. Tymczasem osoba cierpiąca na schizofrenię

¹ Kampania *NieObecni. Nasze zdrowie psychiczne* została zorganizowana w 2014 roku. Nadawcą spotu była Telewizja Polska S.A. Oddział w Opolu. Projekt sfinansowano ze środków Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz z budżetu województwa opolskiego (*NieObecni. Nasze zdrowie psychiczne*, 2014).

to często po prostu „schizofrenik”. „Na chorobę się cierpi, ale schizofrenikiem się jest” – zauważa Świtaj i dodaje: „Etykieta określa w tym wypadku tożsamość osoby i podkreśla jej odmienność” (Świtaj, 2008: 27).

Na problem etykietowania i separowania osób cierpiących na choroby psychiczne zwrócił uwagę także amerykański psychiatra Jeffrey A. Lieberman, który w popularnonaukowej książce *Czarna owca medycyny. Nieopowiedziana historia psychiatrii* zachęca czytelnika do postawienia się w następującej sytuacji:

Wyobraźcie sobie, że jesteście zaproszeni na wesele przyjaciela, ale nagle dopada was choroba. Wolelibyście powiedzieć, że odwołujecie przyjęcie z powodu kamieni nerkowych czy może raczej epizodu maniakalnego? Jako wymówkę podalibyście raczej całonocne wymioty czy może ataki paniki? Wolelibyście powiedzieć, że macie migrenę czy że macie kaca po ciągu alkoholowym? (Lieberman, Ogas, 2023: 312).

Niespodziewane zdarzenia ostatnich lat (pandemia i wojna w Ukrainie) spowodowały, że coraz więcej osób, zarówno dorosłych, jak i dzieci oraz młodzieży, częściej niż dotąd sięga po pomoc specjalistów psychiatrii. Według Światowej Organizacji Zdrowia do 2030 roku depresja ma być najczęściej diagnozowaną przez lekarzy chorobą (Staszyńska, 2021). Jak podaje autor raportu dotyczącego samobójstw i prób samobójczych w latach 2020–2024 sporządzonego na podstawie danych Komendy Głównej Policji, każdego dnia w Polsce około 13 osób odbiera sobie życie, z czego około 11 to mężczyźni. W całej populacji w ostatnich latach obserwuje się stopniowy wzrost liczby prób samobójczych odnotowywanych przez funkcjonariuszy zarówno wśród osób młodych, jak i dorosłych (Czabański, oprac., 2025)².

² Zgodnie z danymi z 17 stycznia 2025 roku w grupie wiekowej do 19. roku życia „największy przyrost prób samobójczych odnotowano wśród dziewcząt. Od roku 2020 do 2023 nastąpił przyrost prób samobójczych ponad trzykrotny (315%). Wśród chłopców w analogicznym okresie wzrost wyniósł 178%. Wśród dziewcząt i chłopców wzrost w latach 2020–2023 wyniósł 270%” (Czabański, 2025, oprac., s. 7). W roku 2024 próbę samobójczą podjęły 2054 osoby w wieku do 19. roku życia (Czabański, oprac., 2025, s. 7). W grupie wiekowej 19–64 lat „Liczba prób samobójczych wzrosła o około 6,67% w 2024 roku [wyniosła 7541 osób – E.P.] w porównaniu do 2023 roku [wtedy próbę samobójczą podjęło 7087 osób – E.P.]” (Czabański, oprac., 2025, s. 8). W 2024 roku skutecznie targnęło się na swoje życie 127 osób w grupie wiekowej do 19. roku życia (Czabański, oprac., 2025, s. 3). „Porównując rok 2023 i 2024, widzimy duży spadek liczby samobójstw na poziomie 12,4%. W stosunku do roku 2022, kiedy to wystąpił szczyt samobójstw dziewcząt i chłopców (okres pandemii COVID-19), liczba samobójstw wśród nich zmniejszyła się o 18,6%” (Czabański, oprac., 2025, s. 3). W grupie osób w wieku 19–64 lat „w latach 2020 do 2023 nastąpił wzrost samobójstw o 2,8%. Natomiast w roku 2024 odnotowano zmniejszenie się liczby samobójstw w tych grupach wiekowych o 8,9% [tj. z 4079 osób w 2023 roku do 3716 w 2024 roku – E.P.]” (Czabański, oprac., 2025, s. 4).

Brak reakcji na funkcjonowanie w społeczeństwie stereotypu osoby z zaburzeniami psychicznymi może prowadzić do poważnych skutków, takich jak: utrwalanie fałszywych przekonań na temat natury chorób psychicznych i metod ich leczenia, bagatelizowanie cierpienia pacjentów, negatywne postrzeganie zarówno ich samych, jak i ich bliskich, a także pogłębianie poczucia wyobcowania i wstydu, co nierzadko skutkuje rezygnacją chorych z leczenia.

Stereotyp osoby chorej psychicznie

Osoby z zaburzeniami psychicznymi często są postrzegane przez pryzmat utrwalonych i powszechnie funkcjonujących stereotypów. Do najczęściej spotykanych należą przekonania, że osoby te różnią się od reszty społeczeństwa, są niebezpieczne, nieodpowiedzialne, a ich zachowania trudne do przewidzenia. Często przypisuje się chorującym również niższy poziom sprawności – zwłaszcza intelektualnej – niedojrzałość, brak zdolności do samodzielnego podejmowania decyzji czy kierowania swoim postępowaniem, zaniedbywanie wyglądu i higieny, winę za własną chorobę, przyjmuje się, że osoby te mają niewielkie szanse na wyzdrowienie oraz trudności w komunikacji. Wśród pozytywnych cech wymienia się to, że są bardziej wrażliwe i więcej rozumieją, bywają bardziej kreatywne (Świtaj, 2008: 30).

W tym miejscu warto zasygnalizować wątpliwości, jakie niesie z sobą sam termin „choroba psychiczna”. Stanisław Pużyński, który prześledził jego użycie w diagnostyce oraz regulacjach prawnych, uznał go za anachroniczny; zwrócił uwagę zarówno na jego nieprecyzyjne granice definicyjne (szczególnie w zapisach prawnych, gdzie nadal występuje), jak i zbyt częste używanie go do etykietowania innych:

termin diagnostyczny „choroba psychiczna”, chociaż odegrał pozytywną rolę w rozwoju wiedzy o zaburzeniach psychicznych i pozycji psychiatrii jako działu medycyny klinicznej – w miarę upływu czasu stał się pojęciem anachronicznym. Ponieważ jego treść ani granice nigdy nie były w sposób poprawny określone, zaczął służyć do maskowania niewiedzy o przyczynach zaburzeń psychicznych. Bywał nadużywany do celów niezgodnych z jego pierwotnym przeznaczeniem, wykorzystywany do „etykietowania” osób, których zachowanie nie mieściło się w akceptowanych dla danej społeczności konwencjach, niekiedy przyczyniał się do społecznego wykluczenia tych osób. Okoliczności te stały się przyczyną zrezygnowania z terminu „choroba

psychiczna” we współczesnych systemach diagnostyczno-klasyfikacyjnych zaburzeń psychicznych (DSM-IV, ICD-10) (Pużyński, 2007: 307–308).

Trudno ustalić, kiedy termin „choroba psychiczna” został użyty po raz pierwszy. Do popularyzacji postrzegania zaburzeń psychicznych jako choroby przyczyniły się prace Antoine’a Laurenta J. Bayle’a, który wskazywał, że u podłoża tych zaburzeń leżą zmiany organiczne w mózgu; wnioski te zostały poparte przez innych psychiatrów (Pużyński, 2007: 301). W XIX wieku określenie „choroba umysłowa” pojawiało się w tytułach podręczników psychiatrii (na przykład Bartłomieja Frydrycha *O chorobach umysłowych*, 1845). Od lat osiemdziesiątych XX wieku w klasyfikacjach nie występuje pojęcie „choroba psychiczna”, zamiast niego sugeruje się sięganie po określenia: „zaburzenie psychiczne i zachowania”, „jednostka kliniczna” lub „zespół objawów” (Cierpiąłkowska, Grzegorzewska, 2000: 35). W węższym znaczeniu określenie „choroba psychiczna” często używane jest jako synonim psychozy, czyli zaburzenia ograniczającego w znacznym stopniu wgląd (poczucie choroby), zdolność radzenia sobie ze zwykłymi wymaganiami życia lub utrzymaniem właściwego kontaktu (Pużyński, 2007: 304). Przede wszystkim jednak termin ten funkcjonuje w codziennym, potocznym użyciu, a często chorymi psychicznie nazywa wszystkie osoby zmagające się z trudnościami o podłożu psychicznym, bez rozróżnienia na konkretne diagnozy³.

W dyskursie publicznym możemy zaobserwować trzy zjawiska językowe odnoszące się do osób leczących się psychiatrycznie. Zwrócili na nie uwagę autorzy raportu *Wrażliwi na słowa. Wrażliwi na ludzi* (Doroszewska i in., 2021). Zjawiska te to:

- 1) pejoratywne słownictwo wykorzystywane w opisie osób chorych, lekarzy psychiatrów, placówek leczniczych i procesu leczenia;
- 2) medykalizacja dyskursu publicznego;
- 3) używanie terminów psychiatrycznych w funkcji inwektyw (Doroszewska i in., 2021: 165–166).

W języku funkcjonuje wiele negatywnych określeń osób z zaburzeniami psychicznymi, na przykład: „wariat”, „czubek”, „świr”, „szajbus”, „psychol” czy „szalony”. Wyróżniamy wśród tych określeń grupę terminów stosowanych w odniesieniu do konkretnych rozpoznań: „schizofrenik” (chorujący na schizofrenię), „border” (mający zaburzenia osobowości typu borderline), „autystyk” (osoba z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, całościowymi zaburzeniami rozwoju). Podobna sytuacja dotyczy szpitali i oddziałów psychiatrycznych; ich określenia: „psychiatryk”, „wariatkowo”, „dom wariatów”, nie kojarzą się z przyjaznymi miejscami,

³ Ze względu na fakt, iż w artykule poruszono zagadnienie stereotypu, w tekście używany jest zarówno termin „zaburzenie psychiczne”, jak i „choroba psychiczna”.

gdzie można uzyskać pomoc. Stereotypizacją obarczony bywa również proces farmakoterapii. W kontekście leczenia zaburzeń psychicznych mówi się o „faszerowaniu lekami”, „leczeniu psychotropami” (zamiast lekami psychotropowymi) oraz podawaniu „końskich dawek”, zamiast po prostu dużych dawek (Doroszewska i in., 2021).

Drugą istotną kwestią podjętą przez autorów raportu jest medykalizacja dyskursu publicznego. Często w kontekście politycznym lub biznesowym sięga się po słowa zaczerpnięte z języka psychiatrii, które mają na celu wzmocnienie przekazu, pobudzenie wyobraźni, zwrócenie uwagi odbiorcy lub wywołanie poczucia, że osoba, która je wypowiada, posiada wiedzę specjalistyczną. Możemy spotkać się z użyciem diagnozy ADHD na określenie osób wyraźnie aktywnych, słowa „demencja” w odniesieniu do chwilowych problemów z pamięcią („polityczna demencja”) czy „anoreksja” wobec osób szczupłych lub drobnych przedmiotów („anorektyczna choinka”).

Niesprzyjającym dobremu odbiorowi leczenia psychiatrycznego zjawiskiem językowym jest używanie terminów psychiatrycznych w funkcji inwektyw. Mamy z tym do czynienia szczególnie wówczas, kiedy w sporze sięga się po pojęcia związane z zaburzeniami psychicznymi po to, by przekaz był bardziej wyrazisty, negatywny, naznaczający. Możemy wówczas usłyszeć o oponentach jako „chorych psychicznie”, „paranoikach”, „histerykach”, „szaleńcach” czy „psychopatach”. Ich działania są zazwyczaj „wariactwem” czy „schizą” (Doroszewska i in., 2021).

Słownictwo, jakiego używa się wobec osób leczących się psychiatrycznie, może świadczyć zarówno o funkcjonujących w społeczeństwie wyobrażeniach na ich temat, jak i o stosunku do nich. Bogna Wciórka i Jacek Wciórka na podstawie przeprowadzanych badań opinii społecznej zgromadzili zbiór określeń używanych w odniesieniu do osób chorych psychicznie (Wciórka, Wciórka, 2000, 2005, 2008). Zwrócili uwagę na dominację pejoratywnego sposobu nazywania osób chorych oraz odnotowali grupę określeń neutralnych. Zgromadzony przez badaczy materiał został zaprezentowany w tabeli 1.

Tabela 1

Określenia stosowane w odniesieniu do osób chorych psychicznie –
wyniki badania Centrum Badania Opinii Społecznej
Odpowiedzi na pytanie: Czy mógłby/mogłaby Pan(i) powiedzieć, jak (jakimi słowami)
określa się w Pana/Pani otoczeniu osoby chore psychicznie?

Określenia pejoratywne	
Podkreślające odmiennosć	różnorodne epitety: wariat, czubek, świr, down, szajbus, fijoł, szurnięty, obłąkany, pomyłony, popapraniec, zakręcony, poplątany, porąbany, ma odchyły, odbiło mu, fiśnięty, bzik, korek, nawiedzony, szalony, oszołom, stuknięty, bez piątej klepki, ma nierówno pod sufitem, ma coś pod kopułą, ma żółte papiery, deprecha, schiza, tumok, odmieniec, wyrzutek społeczeństwa negatywne oceny cech zachowania i reagowania: niebezpieczny dla otoczenia, niepoczytalny, nieprzewidywalny, nieodpowiedzialny, trudny do obcowania, nie do zniesienia
Podkreślające niższość intelektualną – odwołujące się do normy zdrowia psychicznego i rozwoju lub do słabości intelektu	nienormalny, umysłowo niedorozwinięty, upośledzony umysłowo, psychicznie, głupi, przygłup, niemądry, gamoń, nierozgarnięty, ciemniak, dureń, idiota, kretyn, imbecyl, debil, jełop, matoł, cymbał, półmózg, niedorobiony
Nawiązujące ogólnie do sfery psychiki	psychiczny, psychik, psychol, psychopata, psycho, umysłowy
Określenia neutralne lub pozytywne	
Podkreślające chorobę, brak odporności lub równowagi psychicznej albo inwalidztwo, kalectwo, niesprawność	chory, chory psychicznie, chory umysłowo, chory inaczej, pacjent, depresyjny, schizofrenik, znerwicowany, załamany, nieodporny, nie-zrównoważony, nerwus, ma uszczerbek na zdrowiu, kaleka, niepełnosprawny, inwalida, ułomny, niesprawny umysłowo, upośledzony intelektualnie
Podkreślające zrozumienie, współczucie lub inne	nieszczęśliwa osoba, cierpiący, wymaga pomocy, należy mu się współczucie, pokrzywdzony przez los, biedak, człowiek z problemem, pozbawiony pomocy, powinien się leczyć, żyje w swoim świecie, zagubiona w świecie, nie kojarzy wszystkiego, mają stany lękowe, nieprzystosowani do życia, nie mówi, jak trzeba, osoba unikająca ludzi, inaczej myśli i postępuje, trochę inny człowiek
Wypowiedzi dotyczące reakcji otoczenia	
Reakcje neutralne lub pozytywne	nie jest poruszany taki temat, nie określa się inaczej, nie słyszałam nic złego, wyrażamy się pozytywnie, ze zrozumieniem, ze współczuciem, z ubolewaniem, wyraża litość
Reakcje negatywne lub lekceważące	nieładnie, szyderczo, pogardliwie, nieprzychylnie, bardzo źle, głupie wypowiedzi i uśmieszki

Opracowanie własne na podstawie: Wciórka, Wciórka, 2008. Zachowano oryginalny zapis odpowiedzi.

Określenia negatywne przytaczane przez respondentów najczęściej uwypuklały odmienność pacjenta, jego niższość intelektualną oraz dotyczyły ogólnie sfery psychiki. Warto przypomnieć, że używane dzisiaj w formie obraźliwej nazwy „debil”, „imbecyl” oraz „idiota” funkcjonowały w przeszłości jako terminy medyczne określające poziom inteligencji osoby: debil ‘osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim’, imbecyl ‘osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym’, idiota ‘osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim’ (Hamerlok, 2021: 91–92).

Zgromadzone w badaniu nazwy o charakterze neutralnym podkreślały chorobę, inwalidztwo, brak odporności lub równowagi psychicznej oraz akcentowały zrozumienie i współczucie.

Stosowanie pejoratywnych określeń na osoby leczące się – jak zauważają badacze – odzwierciedla tendencję do wykluczania chorych z kręgu ludzi uznawanych za pełnoprawnych uczestników życia społecznego (Wciórka, Wciórka, 2008: 5):

Warto zwrócić uwagę, że akcentowanie odmienności zachowania osób chorych w stosunku do tzw. normalnej części społeczeństwa, jako cechy zachowania charakterystycznej dla osób chorujących psychicznie, może się wiązać z dążeniem do wyraźnego oddzielenia „ich” od „nas” i stanowić ważny element procesu społecznego napiętnowania (stygmatyzacji) chorych psychicznie, który w konsekwencji może doprowadzić do wytwarzania dystansu wobec nich i do nierównego, dyskryminującego ich traktowania (Wciórka, Wciórka, 2008: 7–8).

Przewaga silnie stygmatyzujących określeń w odniesieniu do osób leczących się psychiatrycznie może wskazywać na społeczny dystans do nich i ich niezrozumienie. Świadczy także o niewykształceniu w potocznym języku rzeczowych i bezstronnych określeń dotyczących chorób psychicznych (Wciórka, Wciórka, 2000: 5).

Dystans społeczny wobec chorujących psychicznie widoczny jest jednak nie tylko w języku. Deklaratywnie wiele osób może zapewniać o swoim życzliwym nastawieniu do leczących się, a o faktycznej postawie tych osób wobec innych będą świadczyły ich wypowiedzi, które wyrażają sprzeciw wobec pełnienia przez byłych pacjentów ról związanych z odpowiedzialnością za innych ludzi – dopuszczenia ich do bycia opiekunem/opiekunką dziecka, nauczycielem/nauczycielką, synową lub zięciem⁴.

⁴ Tego typu wypowiedzi możemy spotkać w wielu opracowaniach socjologicznych. Pojawiają się w większości badań nad stosunkiem do osób chorych psychicznie prowadzonych przez CBOS (zob. Wciórka, Wciórka, 2000, 2005, 2008).

Kojarzenie osób cierpiących z powodu zaburzeń psychicznych z kontekstem społecznego potępienia może naruszać godność tych osób, zabierać im nadzieję i utrudniać proces zdrowienia (Wciórka, Wciórka, 2008: 5).

Historia psychiatrii i źródła negatywnego myślenia o chorobach psychicznych

Rozwój psychiatrii naznaczony był licznymi błędami diagnostycznymi i terapeutycznymi oraz długotrwałym brakiem empatycznego rozumienia pacjenta jako osoby cierpiącej. Istotny wpływ na to, które zachowanie na przestrzeni wieków było odbierane jako zgodne z normą, a więc także zdrowe, a które nie, miał światopogląd danej epoki. W zależności od sposobu postrzegania osób przejawiających zaburzenia psychiczne były one albo przedmiotem czci, strachu, litości, albo – rzadziej – akceptowane. Niezrozumiałym zachowaniom przypisywano wpływ demona, sił zwierzęcych, krążących w ciele płynów. To, w jaki sposób rozumiano źródło trudności osób chorych, wpływało na sposób ich traktowania oraz wybór metod radzenia sobie z psychopatologią (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003: 17–43). Z tego powodu w początkowych wiekach w ogóle nie można było mówić o żadnym rodzaju leczenia.

W czasach przednowożytnych objawy zaburzeń psychicznych przypisywano czynnikom animistycznym. Wierzono, że szaleństwo wywołują złe duchy, które kontrolują zachowanie człowieka. Ludzie mogli zostać opętani przez duchy: przodków, zwierząt, bogów, herosów oraz niepomszczonych ofiar. W celu uwolnienia owych demonów drążono w czaszkach chorych otwory trepanacyjne. Takie praktyki miały miejsce już w paleolicie. W późniejszych wiekach o pomoc w uwolnieniu człowieka od opętania zaczęto zwracać się do szamanów, czarowników i czarownic, ponieważ wierzono, że posiadają oni magiczną moc, by odczynić zło.

Człowieka chorego długo postrzegano jako opętanego. Był on poddawany ostracyzmowi społecznemu (znaleźć można zapiski o średniowiecznych statkach szaleńców, które były wysyłane w morze bez celu). Osoby opętane przez demona leczono uroczystymi rytuałami, mającymi wypędzić złego ducha z ciała (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003: 27–28).

W XVIII wieku sławą cieszył się opracowany przez Franza Mesmera system leczenia zwany mesmeryzmem zwierzęcym. Badacz sądził, że wiele chorób wynika z zablokowania przepływu uniwersalnego fluidu magnetycznego, a blokadę tę leczył za pomocą wywoływania w organizmie kryzysów. Praktyki Mesmera zostały

nazwane szarlatanerią i powstrzymane przez specjalnie powołaną w 1783 roku komisję, w której miał zasiadać sam Benjamin Franklin (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003: 30–31).

Szpital jako instytucja medyczna powstał dopiero w XVII wieku; miał zapewnić dach nad głową i odosobnienie biednym, bezdomnym, bezrobotnym i chorym psychicznie. Tymi ostatnimi opiekowano się zazwyczaj gorzej, często byli przykuwani łańcuchami do ściany i trzymani na długich powrozach. Takie traktowanie chorych wynikało z niezrozumienia zaburzeń psychicznych, upatrywania szaleństwa w anormalizmie, przekonania, że chorzy utracili rozum, a spokój ducha można przywrócić im jedynie przez wzbudzanie strachu. Chorych izolowano od społeczeństwa – kierowano do przytułków, domów wariatów, sierocińców, więzień (Grzywa, 2018: 211).

Dopiero pod koniec XVIII wieku pojawiły się pierwsze propozycje humanitarnych metod leczenia zaburzeń psychicznych. W 1792 roku Philippe Pinel wprowadził zmiany dotyczące sposobów traktowania pacjentów Szpitala Generalnego w Paryżu. Przeniósł ich do słonecznych sal i pozwolił poruszać się po terenie przy szpitalnym (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003: 33–34).

Wraz z rozwojem nowoczesnej medycyny stopniowo zaczęto postrzegać szaleństwo jako wynik choroby podatnej na te same sposoby leczenia co choroby somatyczne. Ważnym momentem w procesie zmiany postrzegania chorób psychicznych było wprowadzenie przez niemieckiego lekarza Johanna Reila w 1808 roku do terminologii naukowej pojęcia „psychiatria” (Grzywa, 2018: 216). Tworzenie się nowej dziedziny medycyny pozwalało na uznanie niejasnych dotąd zachowań człowieka za objawy choroby, co sprzyjało dostrzeganiu w takich osobach ludzi, którzy wymagają pomocy. Lekarze nowej specjalności, psychiatrzy, stali się – jak wskazuje etiologia nazwy: *psyche* ‘umysł, dusza’, *iatros* ‘uzdrowiciel’ – uzdrowicielami umysłu, duszy (Grzywa, 2018: 217). Jeszcze długo jednak nie potrafiono odnaleźć medycznych sposobów pomocy osobom chorującym.

Pod koniec XIX wieku za sprawą najpierw Jeana-Martina Charcota, a potem Josefa Breuera popularność w leczeniu zaburzeń psychicznych zaczęła zyskiwać hipnoza, metoda, która wpłynęła na poglądy wiedeńskiego neurologa Zygmunta Freuda. To dzięki niej Freud zwrócił uwagę na poprawę funkcjonowania pacjentów pod wpływem rozmowy. W 1900 roku w publikacji *Marzenia senne* sformułował podstawowe postulaty teoretyczne psychoanalizy – wskazał na istnienie nieświadomych stanów umysłu, opisał mechanizmy ich wypierania i wypływające stąd neurotyczne konsekwencje. Wprowadził nowe metody pracy poprzez analizę marzeń sennych pacjenta. Objawy histeryczne, dotąd uważane za zaburzenie neurologiczne wywołane chorobą narządów rodnych, odczytywał w sposób symboliczny (Porter, 2003: 217).

W kolejnych latach, pod wpływem głoszonej pod koniec I wojny światowej w Niemczech teorii o bezwartościowości życia osób przewlekłe chorych psychicznie,

nadal dochodziło do krzywdzenia osób chorujących – poprzez najpierw przymusowe sterylizacje, a później mordowanie chorych. W akcji pod kryptonimem T4 – realizowanym w latach 1939–1944 nazistowskim programie polegającym na „eliminacji życia niewartego życia” – zginęło ponad 70 tysięcy chorych i niepełnosprawnych wybranych z listy przygotowanej przez czołowych profesorów psychiatrii i najlepszych lekarzy (Porter, 2003: 217–218).

Równoległe do tych tragicznych zdarzeń kontynuowano prace nad poszukiwaniem skutecznych metod leczenia chorób psychicznych. Począwszy od lat trzydziestych, rozwiązań zaczęto szukać w psychochirurgii. Entuzjastycznie przyjęto lobotomię oraz leukotomię, których skutki uboczne dostrzeżono z czasem.

Dopiero w 1949 roku udało się wprowadzić skuteczną farmakoterapię. Pierwszym lekiem psychotropowym był lit, który podawano, by opanować psychozę maniako-depresyjną. W kolejnych latach odkryto skuteczne zastosowanie w psychiatrii chloropromazyny i imipraminy (Porter, 2018: 231). Tak wyczekiwana możliwość wdrożenia farmakoterapii w proces leczenia osób chorych pozwoliła im na opuszczenie zamkniętych ośrodków i szpitali oraz zdrowienie w domowych warunkach.

W 1952 roku opublikowano pierwszy podręcznik diagnostyczny, który powstał w celu usystematyzowania wiedzy na temat rozpoznań. Podręcznik jest co pewien czas aktualizowany. Kryteriami obecnie stosowanymi w diagnozie zaburzeń psychicznych są kryteria amerykańskie DSM (publikowane pod tytułem *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, a w Polsce *Diagnostyczny i statystyczny podręcznik zaburzeń psychicznych*) oraz europejskie ICD (noszące tytuł: *International Classification of Diseases and Related Health Problems*, w wersji polskiej: *Międzynarodowa klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych*).

Negatywny wizerunek osób zmagających się z zaburzeniami psychicznymi przez lata był powielany w literaturze, filmach czy innych tekstach kultury. By zobrazować, w jaki sposób tworzone takie kreacje, warto przywołać kilka filmowych egzemplifikacji osób zmagających się z zaburzeniami psychicznymi.

Stereotypy utrwalano szczególnie w tych produkcjach, które w obliczu braku wiedzy o chorobie wprowadzały oglądających w świat zniekształcony, prezentujący obraz jednostronny i wybiórczy. Wystarczy sięgnąć po klasyczne przykłady, takie jak *Lot nad kukułczym gniazdem* (1975, reż. Miłoś Forman) czy *Psychoza* (1960, reż. Alfred Hitchcock), które pokazują, że w szpitalach psychiatrycznych jest niebezpiecznie, chorzy pozbawieni są praw, a personel nadużywa władzy (Wedding, Boyd, Niemiec, 2014).

Filmy silnie oddziałują na społeczną percepcję choroby, wpływają szczególnie na opinie osób, które traktują obrazy filmowe jako główne źródło wiedzy o zaburzeniach psychicznych. Chorzy często są przedstawiani w kinie jako agresywni i nieprzewidywalni, a opiekujący się nimi psychiatrzy i pielęgniarki jako aroganccy

i nieskuteczni (Wedding, Boyd, Niemiec, 2014: 2). Szpitale psychiatryczne bywają wybierane na miejsca akcji horrorów czy makabrycznych morderstw. Są to zazwyczaj przestrzenie mroczne, ponure i nieprzyjazne, w których nierzadko można usłyszeć krzyki. Pacjenci zazwyczaj bezwiednie snują się po korytarzach i dziwnie się zachowują (Wedding, Boyd, Niemiec, 2014: 224). W takiej scenerii rozgrywała się akcja wielu filmów, na przykład: *Siedlisko węży* (1948, reż. Anatole Litvak), *Lot nad kukułczym gniazdem, 12 małp* (1995, reż. Terry Gilliam), *Przerwana lekcja muzyki* (1999, reż. James Mangold), *Obłąkana miłość* (2005, reż. David Mackenzie) (Wedding, Boyd, Niemiec, 2014: 224).

Danny Wedding, Mary Ann Boyd i Ryan M. Niemiec dokonali analizy błędnych przekonań i stereotypowych wątków w filmach. Stwierdzili, że osoba chora psychicznie bywa przedstawiana w utworach kinematograficznych na różne sposoby, jako: buntownik, wolny duch (*K-Pax*, 2001, reż. Iain Softley), groźny maniak, morderca (*Blizny przeszłości*, 1996, reż. Billy Bob Thorn), uwodziciel (*W przebraniu mordercy*, 1980, reż. Brian De Palma), skoncentrowany na sobie, narcystyczny pasożyt (*Chory z miłości*, 1983, reż. Michael Simon) lub przedmiot drwin i źródło zabawy osób zdrowych (*Marat/Sade*, 1966, reż. Peter Brook) (Wedding, Boyd, Niemiec, 2014: 8–9).

Negatywne ukazywanie w filmach procesu leczenia psychiatrycznego sprzyja powielaniu szeregu mitów na jego temat, na przykład tych, że osoby z zaburzeniami psychicznymi są szalone i nieprzewidywalne, że autyzm i schizofrenia są wywołane zachowaniami rodziców, że leczenie psychiatryczne (elektrowstrząsy, leki) blokuje kreatywność i inteligencję, a przerwanie na własną rękę leczenia (na przykład przyjmowania leków) przynosi wyzwolenie (Wedding, Boyd, Niemiec, 2014: 242). Stereotypowe przedstawianie chorych, personelu, ale także metod leczenia – od farmakoterapii po terapię indywidualną – może wywoływać u odbiorców lęk i skutkować unikaniem sięgania po te formy pomocy. Jednowymiarowy obraz choroby psychicznej, stworzony na potrzeby filmu, nie oddaje złożoności człowieka i istoty problemu.

Autorzy książki *Kino i choroby psychiczne. Filmy, które pomagają zrozumieć zaburzenia psychiczne* przytaczają fragment wypowiedzi Akivy Goldsmana, scenarzysty filmu *Piękny umysł*, który tak oto opisał kwestię ujmowania choroby psychicznej w filmie:

Oglądanie filmów o tematyce dotyczącej zdrowia psychicznego często przypomina chodzenie do zoo. Film może być wspaniały, lecz idziesz do kina z niby normalnym towarzyszem i razem patrzycie na osobę z chorobą psychiczną. Oglądasz chorobę z zewnątrz, co nie służy empatii ani zrozumieniu. Gdybyśmy mogli ujrzeć świat widziany oczami osoby cierpiącej, postrzegalibyśmy ją inaczej. Jeżeli choć jeden człowiek po wyjściu z kina zobaczy na rogu ulicy kogoś krzyczącego w próżnię i zwróci się do niego z większym

niż dotąd zrozumieniem, będzie to oznaczać, że zrobiliśmy dobrą robotę (Wedding, Boyd, Niemiec, 2014: XI).

Istotne znaczenie mają więc takie produkcje, których twórcy odchodzą od ukazania stereotypowego obrazu chorego jako osoby niebezpiecznej na rzecz prezentowania go z empatią i uwzględniania tych aspektów jego życia, które istnieją poza chorobą, jak codzienność, relacje, praca czy zainteresowania. W tym kontekście wartościowe są takie filmy, jak przywołany już *Piękny umysł* (2001, reż. Ron Howard) czy *Solista* (2009, reż. Joe Wright), przybliżające sylwetki osób, które pomimo trudności psychicznych podążają za swoimi pasjami.

Współcześnie coraz częściej możemy obejrzeć w kinie pozycje, w których przełamuje się stereotypy, kładąc większy nacisk na pokazanie złożoności bohatera zmagającego się z zaburzeniami psychicznymi: począwszy od lżejszej formuły *Poradnika pozytywnego myślenia* (2012, reż. David O. Russell), a skończywszy na bardziej skomplikowanej analizie psychologicznej przestępcy w filmie *Joker* (2019, reż. Todd Phillips).

Perspektywa chorującego – choroba jako piętno (koncepcja Ervinga Goffmana)

Erving Goffman, uważany za prekursora koncepcji piętna społecznego, analizował różne wymiary odmienności człowieka. Chociaż sam badacz zaangażowany był w ruch antypsychiatrii, zwrócił uwagę na ważne aspekty funkcjonowania osoby chorej psychicznie (zob. Goffman, 2005).

Goffman określił piętno jako „atrybut dotkliwie dyskredytujący”, podkreślając, że jest ono zależne od kontekstu, ponieważ to, co w jednej sytuacji będzie uznane za piętno, w innej może świadczyć o zwyczajności osoby. Zwracał uwagę na społeczny charakter piętna – dostrzegał, że obciąża ono osobę w relacjach społecznych, ponieważ ta staje się za sprawą piętna łatwiej zauważalna.

Wiele z poglądów Goffmana wydaje się nadal nie tracić na aktualności. Szczególnie cenne są spostrzeżenia o tym, w jaki sposób postrzegane są osoby z piętnem, co stanowi o widoczności lub niewidoczności piętna oraz jak może przebiegać spotkanie osoby bez piętna (nazywanej przez autora „normalsem”) z osobą naznaczoną piętnem.

Goffman dokonał rozróżnienia nosicieli piętna na osoby „zdyskredytowane”, czyli te, których ułomność jest znana i widziana, i „dyskredytowalne”, czyli takie,

których odmienność nie jest widoczna i od razu rozpoznawalna. Szczególnie istotny problem tych pierwszych stanowi radzenie sobie z napięciem w kontaktach społecznych wynikającym z dostrzegalnego piętna. Piętno może wzbudzać niezdrową ciekawość, ale też troskę i współczucie (Goffman, 2005: 46). Dla drugich, do których można zaliczyć osoby zmagające się z problemami psychicznymi, wyzwaniem staje się kontrolowanie informacji o sobie. Osoby te stają ciągle wobec dylematu, czy, a jeśli tak, to komu ujawnić swój sekret, powiedzieć prawdę czy skłamać (Goffman, 2005: 78). Taki proces zarządzania informacjami, określany przez Goffmana „pomijaniem piętna”, często pozwala uniknąć dyskredytacji, zawsze jednak odbywa się dużym kosztem.

Autor koncepcji piętna społecznego dobrze rozpoznawał, czym dla konkretnej osoby może być owo piętno, jak ona się z nim czuje i jak wpływa ono na budowanie relacji tej osoby z innymi oraz jej stosunek do samej siebie. Mechanizm skutków piętna wyjaśniał w następujący sposób:

z założenia nie wierzymy, że osoba napiętnowana jest w pełni człowiekiem. Opierając się na takim założeniu, stosujemy wobec niej różne formy dyskryminacji, przez co skutecznie – nawet często nieświadomie – zmniejszamy jej życiowe szanse. Niepostrzeżenie konstruujemy własną teorię piętna – ideologię tłumaczącą niższość napiętnowanego i świadczącą o niebezpieczeństwie, jakie on sobą reprezentuje (Goffman, 2005: 35).

Opisanej sytuacji może towarzyszyć myślenie o tym, że piętno jest wyrazem kary za coś, co zrobiła osoba chora, jej rodzina lub grupa, do której dany człowiek należy (Goffman, 2005: 36), czym można usprawiedliwiać jego gorsze traktowanie. Bywa, że jednostka w obliczu piętna może na przykład „nie odczuwać z tego powodu specjalnych skrupułów” (Goffman, 2005: 37) – być nosicielką piętna, ale pozostawać nieskruszona. Inaczej jest wówczas, kiedy chory ma świadomość norm panujących w społeczeństwie i tego, co uznawane jest za słabość. Wówczas odczuwa wstyd z powodu swojego piętna: „jednostka zaczyna odnajdować w sobie takie cechy, które mogłyby tę odmowę uzasadnić. Zaczyna kwestionować także swoje atrybuty, które wcześniej uważała za niewątpliwe” (Goffman, 2005: 39). Goffman opisuje różne możliwe reakcje osób chorujących na piętnowanie ich: od dążenia do poprawy swojej sytuacji do takiej organizacji życia, by unikać spotkań z innymi, co może skutkować podejrzliwością wobec innych, wrogością, nerwowością czy zdezorientowaniem chorego (Goffman, 2005: 44). W czasie spotkania z innymi osobami jednostka „będzie prawdopodobnie odczuwać, że nie podlega zwykłemu schematowi interpretacji codziennych zdarzeń” (Goffman, 2005: 46). Może czuć niepewność co do tego, w jaki sposób będzie określona i przyjęta przez innych, do której

kategorii zostanie przypisana i czy będzie definiowana jedynie przez pryzmat piętna. Osoba ta w obawie przed tym, co inni o niej pomyślą, może stać się bardziej czujna i skupiona na tym, jakie robi na innych wrażenie.

Goffman opisuje też różne typy osób z otoczenia jednostki stygmatyzowanej, dzieli je na dwie grupy ludzi współczujących: „swoich” i „zorientowanych”. „Swoi” to najbliższe środowisko danej osoby, natomiast „zorientowani” to osoby, które znają sytuację nosiciela piętna – mogą to być krewni, przyjaciele czy specjaliści. Autor zauważa, że piętno nie dotyczy wyłącznie jednego człowieka – w pewnym stopniu przenosi się także na osoby z jego otoczenia. Z tego powodu ludzie często unikają relacji z osobami chorymi lub decydują się je zakończyć. Zjawisko „rozprzestrzeniania się piętna” tłumaczy również, dlaczego negatywne stereotypy dotyczące osoby chorej obejmują także instytucje i ludzi z nimi związanych – na przykład placówki szpitalne czy personel medyczny (Goffman, 2005: 64).

Koncepcja Goffmana dostarczyła ważnych informacji na temat tego, co może odczuwać osoba, której dotyczy stereotyp. Badacz wniósł ciekawą perspektywę patrzenia na osoby noszące piętno, ponieważ przyjrzał się jego konsekwencjom zarówno dla niej, jak i dla jej bliskich.

Rozwijanie wrażliwości na drugiego człowieka

Mając w pamięci dotychczasowe rozważania, warto zastanowić się nad tym, jakie postawy będą wspierać wychodzenie poza krzywdzący stereotyp osoby chorującej i leczonej się psychiatrycznie. Oto trzy propozycje.

1. Zobaczyć człowieka w chorobie.

Czy potrafimy myśleć o osobie leczonej się psychiatrycznie inaczej niż jedynie przez pryzmat jej choroby? Dostrzegać w niej jej umiejętności, zawód, pełnione role? Akcja społeczna *Zdrowe myślenie* (Brzezińska-Waleszczyk, 2016) zwróciła uwagę na to, w jaki sposób myślenie o chorobie może zniekształcić postrzeganie drugiej osoby, a także wpłynąć na to, co ona sama sądzi na swój temat. Każda osoba biorąca udział w kampanii została przedstawiona na dwóch fotografiach. Oto jeden z przykładów: na pierwszej fotografii możemy zobaczyć twarz młodego mężczyzny, którą przysłania lista tzw. chorych słów: „świrus”, „czubek”, „psychol”, „debil”, „idiota”, „agresor”, „paranoik”, „schizol”, na drugiej wizerunek tej samej postaci, już bez negatywnych określeń, opatrzony został podpisem: MARCIN/ 31 LAT/ MĄŻ, OJCIEC, WUJEK/ UKOŃCZYŁ POLITECHNIKĘ/ Z ZAWODU INFORMATYK/ DUŻO CZYTA/ LUBI PSY – MA DWA/ OD ROKU ZMAGA SIĘ ZE SCHIZOFRENIĄ.

Podobny komentarz zamieszczono pod zdjęciem Anny. Okazuje się, że kobieta, która nazywana jest „dziwaczką” i „psycholką”, ma 68 lat, jest żoną, matką i babcią, posiada średnie wykształcenie i pracowała jako księgowa. Obecnie lubi słuchać oper i kocha swoje kwiaty, zмага się z chorobą Alzheimera.

W gąszczu kierowanych na co dzień do Marcina czy Anny, bohaterów kampanii, negatywnych określeń z powodu postawionej im diagnozy umyka to, kim ludzie ci są poza chorobą. Przytoczony przykład obrazuje, w jakim stopniu stereotypy mogą zamazywać indywidualność człowieka chorującego.

2. Być wrażliwym na język.

Pośród wszystkich chorób zaburzenia psychiczne wydają się najbardziej napiętnowane. Jak pisało na początku, podobnych określeń jak te używane w odniesieniu do ludzi leczących się psychiatrycznie nie usłyszymy wobec osób leczących się kardiologicznie czy onkologicznie. W ramach programu *Wrażliwi na słowa. Wrażliwi na ludzi* zespół składający się ze specjalistów w dziedzinie medycyny, psychiatrii i językoznawstwa przygotował rekomendacje dotyczące języka, który nie będzie dyskryminował osób z zaburzeniami psychicznymi. Autorzy przypominają, że:

Słowa tylko pozornie opisują obiekty czy zdarzenia, w rzeczywistości służą raczej do wyrażania naszej perspektywy i stosunku do TEGO, co opisujemy. Gdy wybieramy jakieś słowo, jednocześnie wybieramy sposób oglądania, rozumienia i działania wobec nazwanego obiektu, a także wpływamy na to, jak będą go widzieć inni. [...] Słowa mogą podnosić na duchu, ale też ranić. Niektóre słowa mogą stygmatyzować, inne budzić lęk. Zdając sobie sprawę z tego, że język współtworzy interpretację zdarzeń, określa rozumienie emocji, a także sugeruje sposób myślenia i postępowania, apelujemy o wrażliwość na słowa. Wrażliwość na słowa to wrażliwość na ludzi (Doroszewska i in., 2021: 164).

Zdaniem specjalistów używanie w przypadku chorób nazw opisowych, na przykład: „pacjent/osoba/człowiek z diagnozą schizofrenii, ludzie żyjący z depresją, osoba z chorobą dwubiegunową”, będzie bardziej poprawne i nie wzbudzi przekonania, że choroba decyduje o tożsamości człowieka, jak ma to miejsce, gdy używamy na przykład określenia „schizofrenik”. Podobnie rzecz się ma z nazywaniem leczenia farmakologicznego. Warto sięgać po takie określenia, jakie są stosowane przez samych pacjentów mówiących o swoich dawkach, na przykład: „biorę leki”, „biorę dużo leków”, „biorę leki w dużych dawkach”, „leki na depresję”, „leki przeciwłękowe”. Więcej wskazówek komunikacyjnych zawiera przygotowany przez autorów kodeks dobrych praktyk edukacyjnych (Doroszewska i in., 2021: 167), w którym możemy przeczytać:

1. Wrażliwość na słowa odzwierciedla wrażliwość na ludzi. Nie używaj określeń, które stygmatyzują osoby z zaburzeniami psychicznymi. Nie mów wariat, psychiczny, oszołom itd., ale nie mów też schizofrenik, autystyk, border, bo takie określenia definiują człowieka przez pryzmat choroby. Używaj konstrukcji opisowych: osoba z diagnozą schizofrenii, osoba z autyzmem, osoba z zaburzeniami osobowości borderline.
2. Zwróć uwagę na to, w jakim kontekście używasz jakiegoś słowa. Pamiętaj, że jeśli stosujesz medyczne terminy na określenie zjawisk niemedycznych, to wpływasz na sposób, w jaki postrzegane są zaburzenia i osoby nimi dotknięte.
3. Nie stosuj nazw zaburzeń psychicznych jako wyzwisk, z intencją wykazania czyjejś słabości czy odmienności. To utrwała stereotypy, które powodują, że ludzie z zaburzeniami psychicznymi są wykluczani i dyskryminowani. Cierpią przez to też ich bliscy.
4. Nie odwołuj się do emocji, jakie budzą w ludziach zaburzenia psychiczne, i nie twórz negatywnych skojarzeń z użyciem określeń odnoszących się do nich. Pamiętaj, jesteś politykiem, dziennikarzem, komentatorem. Nie staraj się być psychiatrą.
5. Spróbuj wczuć się w sytuację osoby z zaburzeniami psychicznymi. Pomyśl, co chciałbyś usłyszeć na temat swojej choroby, co przeczytać w prasie, co obejrzeć w telewizji.
6. Używaj języka, który będzie wyrażał szacunek dla osób z zaburzeniami psychicznymi.
7. Nie lekceważ faktu, że dla osoby przyjmującej konkretne leki lub korzystającej z różnych form terapii stygmatyzujące mogą być określenia, które w negatywnym świetle przedstawiają leczenie, które jest jej udziałem.
8. Zanim powiesz albo napiszesz coś przykrego na temat zaburzeń psychicznych – pomyśl! Pamiętaj, choroba nie wybiera! Ty możesz dokonać wyboru!
9. Pamiętaj! Wrażliwość na słowa to wrażliwość na ludzi! (Doroszewska i in., 2021: 167)

3. Przytaczać przykłady pozytywnych rozwiązań kryzysów.

Sposób, w jaki mówimy o zdarzeniach dotyczących zdrowia psychicznego, i to, jakiego używamy w tym celu języka, ma istotne znaczenie dla ich odbioru. Przypomina nam o tym efekt Wertera (Phillips, 1974). Nazwa zjawiska pochodzi od nazwiska głównego bohatera powieści Johanna Wolfganga Goethego *Cierpienia młodego Wertera* (1774). Jej protagonista odebrał sobie życie z powodu nieszczęśliwej miłości. Niedługo po premierze książki wiele osób miało popełnić samobójstwo w ten sam

sposób, co poskutkowało wprowadzeniem zakazu czytania książki we Włoszech, Kopenhadze oraz Lipsku. Współcześnie rejestruje się podobne zjawiska po śmierci nie tylko znanych osób (aktorów, piosenkarzy), lecz także osób z bliskiego otoczenia.

Osoby pracujące w środkach przekazu powinny mieć świadomość istnienia efektu Wertera, działania mechanizmu naśladownictwa i efektu sugestii, a mediom zaleca się szczególną uważność na to, w jaki sposób informują o próbach samobójczych czy samobójczej śmierci. Coraz częściej zwraca się uwagę na prowadzenie w dyskursie publicznym takiej narracji, w której zamiast nadmiernego skupiania się na tragedii akcentuje się informacje na temat różnych form pomocy, jakie osoba w kryzysie może uzyskać, by uchronić się przed jego skutkami (Baran, Gmitrowicz, Pawelec, 2018). Zjawisko to, znane w literaturze jako efekt Papageno, nawiązuje do innego bohatera, postaci z opery Wolfganga Amadeusza Mozarta *Czarodziejski flet* (1791). Papageno, którego rozdzielono z ukochaną żoną, porzucił zamiar popełnienia samobójstwa dzięki temu, że otrzymał sugestię innego rozwiązania trudnej sytuacji (Kwiatkowska, 2019).

Zakończenie

W ostatnim czasie coraz częściej porusza się temat zdrowia psychicznego. W ramach kolejnych inicjatyw podejmowane są próby zmiany perspektywy spojrzenia na człowieka i jego problemy. Jedną z wielu wartościowych propozycji jest kampania dotycząca osób zmagających się z depresją pod tytułem *Twarze depresji. Nie oceniam. Akceptuję* (Fundacja Twarze Depresji [strona główna], [b.d.]). Pierwsza edycja kampanii miała miejsce w 2015 roku. Jej organizatorzy angażują w projekt destygmatyzacji zaburzeń zdrowia psychicznego, profilaktyki i leczenia depresji osoby znane (aktorów, dziennikarzy, sportowców) – chcą pokazać, że kryzys psychiczny może dotknąć każdego.

W listopadzie 2023 roku rozporządzeniem Rady Ministrów ustanowiono Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2023–2030, którego jednym z dwóch głównych celów – obok zapewnienia osobom z zaburzeniami psychicznymi wszechstronnej, kompleksowej opieki i wsparcia adekwatnych do ich potrzeb – jest prowadzenie działań na rzecz zapobiegania stygmatyzacji i dyskryminacji osób z zaburzeniami psychicznymi (Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 30 października 2023 r. w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2023–2030, rozdz. 2, pkt 1). Jednym ze skutków programu jest wzrost znaczenia pomocy psychologicznej i pedagogicznej w szkołach.

Określenia „choroba psychiczna”, „szpital psychiatryczny”, „lekarz psychiatra” przywołują negatywne skojarzenia, co wpływa zarówno na stosunek społeczeństwa do chorych, jak i samych chorych do siebie, ponieważ lekceważące słowa i wyrażenia mogą wywołać poczucie upokorzenia i wstyd. Podejmowanie dyskusji z funkcjonującymi w powszechnej świadomości stereotypami jest bardzo ważne – to, w jaki sposób ktoś będzie postrzegał oferowaną mu pomoc specjalistyczną, wpływa na to, czy zdecyduje się na nią, a od tego może zależeć nie tylko jego zdrowie, lecz także życie.

TPD/P.2025.34.09 s. 19 z 21

Bibliografia

- Baran A., Gmitrowicz A., Pawelec R., 2018, *Rola mediów w promocji zdrowia psychicznego i w zapobieganiu samobójstwom. Poradnik dla osób wypowiadających się w mediach*, Grupa ds. mediów Zespołu roboczego ds. prewencji samobójstw i depresji przy Radzie ds. Zdrowia Publicznego Ministerstwa Zdrowia, Warszawa, pobrano z: <https://suicydologia.org/wp-content/uploads/2016/09/Guidelines-People-talking-to-media-about-suicide-PL-1.pdf> [20.10.2025].
- Brzezińska-Waleszczyk M., 2016, *Wyrzuc chore słowa. Włącz zdrowe myślenie*, <https://pl.aleteia.org/2016/09/01/wyrzuc-chore-slowa-wlacz-zdrowe-myslenie/> [dostęp: 20.07.2025].
- Cierpiałkowska L., Grzegorzewska I., 2020, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży – salutogenetyczne i patogenetyczne modele empiryczne i genetyczne*, w: *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, red. I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 31–59.
- Czabański A., oprac., 2025, *Samobójstwa i próby samobójcze w Polsce w latach 2020–2024 na podstawie danych KGP na dzień 17.01.2025*, Biuro do spraw Zapobiegania Zachowaniom Samobójczym, pobrano z: <https://zapobiegajmysamobojstwom.pl/wp-content/uploads/Raport-zachowania-samobojcze-2020-2024-2.pdf> [dostęp: 5.07.2025].
- Doroszewska A. i in., 2021, *Wrażliwi na słowa. Wrażliwi na ludzi. Rekomendacje dotyczące języka niedyskryminującego osób z zaburzeniami psychicznymi*, „Psychiatria”, nr 22 (18), s. 163–167, pobrano z: <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/download/75900/55512> [13.10.2025].
- Fundacja Twarze Depresji [strona główna], [b.d.], <https://twarzedepresji.pl/kampaniatd/> [dostęp: 10.07.2025].
- Goffman E., 2005, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przekł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, wstęp do wyd. pol. J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- Grzywa A., 2018, *Jak powstało napiętnowanie i błędne rozumienie chorób psychicznych?*, „Psychiatria”, nr 4 (15), s. 211–219, pobrano z: <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/61553/46899> [21.10.2025].
- Hamerlok D., 2021, *Wariat, kretyn, szalenica – semantyka wybranych nazw osób przejawiających cechy choroby psychicznej*, w: *Bogactwo Polszczyzny w świetle jej historii*, red. W. Wilczek, t. 8, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 84–97.
- Kwiatkowska A., 2019, *Między Werterem a Papageno, czyli jak informować o samobójstwie, żeby nie zaszkodzić*, „Dyskurs & Dialog”, nr 2, s. 21–28, pobrano z: https://dyskursdialog.org/wp-content/uploads/2020/02/Kwiatkowska_DiD_nr2.pdf [5.07.2025].
- Liberman J.A., Ogas O., 2023, *Czarna owca medycyny. Nieopowiedziana historia psychiatrii*, przeł. M. Miłkowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Nie(Obecni). *Nasze zdrowie psychiczne*, 2014, Telewizja Polska S.A. Oddział w Opolu, <https://kampaniespoleczne.pl/niewidziani-a-jednak-obecni/> [dostęp: 10.07.2025].
- Phillips D.P., 1974, *The Influence of Suggestion on Suicide: Substantive and Theoretical Implications of the Werther Effect*, „American Sociological Review”, vol. 39, no. 3, s. 340–354, <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2094294/>
- Porter R., 2003, *Szaleństwo. Rys historyczny*, przeł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
- Pużyński S., 2007, *Choroba psychiczna – problem z definicją oraz miejscem w diagnostyce i regulacjach prawnych*, „Psychiatria Polska”, t. 41, nr 3, s. 299–308.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 30 października 2023 r. w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2023–2030, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, poz. 2480, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20230002480/O/D20232480.pdf> [dostęp: 10.07.2025].
- Seligman M.E.P., Walker E.F., Rosenhan D.L., 2003, *Psychopatologia*, przekł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.
- Staszyńska M., 2021, *Zdrowie psychiczne Polaków. Komunikat z badań CBOS*, nr 154, Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa, pobrano z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_154_21.PDF [4.07.2025].
- Świtaj P., 2008, *Doświadczenie piętna społecznego i dyskryminacji u pacjentów z rozpoznaniem schizofrenii*, Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
- Wciórka B., Wciórka J., 2000, *Choroby psychiczne. Społeczny stereotyp i dystans. Komunikat z badań CBOS*, BS/5/2000, Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa, pobrano z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2000/K_005_00.PDF [4.07.2025].
- Wciórka B., Wciórka J., 2005, *Polacy wobec chorób psychicznych i chorych psychicznie. Komunikat z badań CBOS*, BS/118/2005, Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa, pobrano z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2005/K_118_05.PDF [4.07.2025].

- Wciórka B., Wciórka J., 2008, *Osoby chore psychicznie w społeczeństwie. Komunikat z badań CBOS*, BS/124/2008, Centrum Badań Opinii Społecznej, Warszawa, pobrano z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_124_08.PDF [4.07.2025].
- Wedding D., Boyd M.A., Niemiec R.M., 2014, *Kino i choroby psychiczne. Filmy, które pozwalają zrozumieć zaburzenia psychiczne*, przeł. K. Strzałkowska, Wydawnictwo Paradygmat, Warszawa.

Elżbieta Piątek – doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, psycholog, dydaktyk z kilkunastoletnim stażem. Adiunkt na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Psycholog, psychoterapeuta na Oddziale Klinicznym Psychiatrii Wojewódzkiego Specjalistycznego Szpitala Dziecięcego im. św. Ludwika w Krakowie. Zainteresowania naukowe: romska zagłada w literaturze, twórczość literacka Romów i o Romach, psychologia kliniczna (zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży), psychologia społeczna (szczególnie mechanizmy powstawania stereotypów), edukacja.

Elżbieta Piątek – PhD in Humanities; literary scholar, psychologist, and educator with over a decade of professional experience. She is an Assistant Professor at the Faculty of Polish Studies at the Jagiellonian University in Krakow, Poland. She also works as a psychologist and psychotherapist at the Clinical Department of Psychiatry of the St. Louis Provincial Specialist Children's Hospital in Krakow. Her research interests include the Roma Genocide in literature, Romani literature and literature on Roma people, clinical psychology (particularly the mental health of children and adolescents), social psychology (especially mechanisms underlying stereotype formation), and education.



Opublikowano: 30.12.2025

JAN ZDUNIK

 <https://orcid.org/0000-0003-2438-2405>

Uniwersytet Warszawski

Przez macierzyństwo ku dojrzałości Kilka teorii psychoanalitycznych w kontekście metodyki polonistycznej

Through the Maternal Function Towards Maturity: Several Psychoanalytic Theories in the Context of Polish Language and Literature Teaching Methodology

Abstract: The article draws upon the psychoanalytic theories of Melanie Klein and Wilfred Ruprecht Bion – specifically the two developmental positions: the paranoid-schizoid and the depressive position, as well as the concept of projective identification. These theoretical perspectives are examined within the context of Polish language and literature pedagogy and approaches to literary interpretation. Bion's insights into basic assumptions and the modes of group functioning enable the author to reflect on classroom teaching methods.

Keywords: psychoanalysis, Polish language and literature education, literature pedagogy, psychotherapy, group therapy

Abstrakt: Autor artykułu odwołuje się do teorii psychoanalitycznej Melanie Klein i Wilfreda Ruprechta Biona – do dwóch pozycji rozwojowych: schizoidalno-paranoidalnej oraz depresyjnej, oraz koncepcji identyfikacji projekcyjnej. Rozważania o myśli psychoanalitycznej wpisuje w kontekst metodyki polonistycznej i sposobu omawiania literatury. Odkrycia Biona dotyczące podstawowych założeń i sposobów funkcjonowania grupowego pozwalają autorowi na refleksję o metodach pracy w klasie szkolnej.

Słowa kluczowe: psychoanaliza, edukacja polonistyczna, dydaktyka literatury, psychoterapia, terapia grupowa

I

Pozwolę sobie zaprosić czytelnika tego tekstu do intelektualnego ćwiczenia. Spróbujmy wyobrazić sobie szkołę (albo przypomnijmy sobie, w jaki sposób szkoła nam się śniła). Z pewnością przychodzą nam do głowy charakterystyczne przedmioty: ławki, tablica, nierzadko katedra lub stół nauczyciela w centralnym miejscu. Wydaje się, że fantazje takie mogłyby mieć zbliżone kształty – większość odbiorców tego tekstu, jak i jego autor, szkołę pamięta podobnie. To nieco zadziwiające, zważywszy że wśród nas są zapewne osoby z kilku pokoleń.

I jeszcze osobista anegdota. Kilka lat temu odnalazłem w swoim rodzinnym domu przedwojenne „bryki” do języka polskiego – prawdopodobnie należące kiedyś do moich dziadków. Autor tych opracowań zaproponował uczniom przykładowe tematy wypracowań – dotyczyły chyba *Potopu* Sienkiewicza. Z pewnym skonsternowaniem zdałem sobie wtedy sprawę, że po prawie stu latach podobne zagadnienia mogliby otrzymać na maturze moi ówcześni uczniowie...

O czym świadczą te dwa osobliwe przykłady? Wydaje się, że przede wszystkim o sile oraz niezmienności instytucji. Jak widać, system klasowo-lekcyjny (bo opisany przed chwilą obraz szkoły jest niewątpliwie trwały) ma się dobrze – i nie widać chyba wielkich szans na zmianę zastanej sytuacji (Śliwierski, Paluch, 2021: 35–88). To też być może dobry punkt wyjścia refleksji o trwałości pewnych struktur instytucjonalnych i umysłowych.

Chodzi w tym momencie o zmiany większe niż kolejne reformy podstaw programowych. Te ostatnie w przypadku interesującego nas języka polskiego to najczęściej kolejne korekty obowiązkowej listy lektur (słynne już „wyrzucanie Gombrowicza”). Słusznie w tym kontekście zauważa Krzysztof Biedrzycki, prezentujący swoją koncepcję podstawy programowej języka polskiego: „najpierw trzeba ustalić, czego, po co i jak uczyć, lektury to kwestia ważna, ale wtórna” (Biedrzycki, 2020: 250). Zresztą propozycja krakowskiego badacza ma w sobie pewien buntowniczy potencjał – wyrażający się choćby poprzez interdyscyplinarne ujęcie kształcenia czy wyeksponowanie roli odpowiedniego podejścia nauczyciela do ucznia. Jak jednak podkreślono w przywoływanym artykule, celem proponowanej podstawy nie jest zmienianie całego systemu szkolnego. W swoim krótkim szkicu chciałbym się z tym nie zgodzić i pokazać, że zmiana tego systemu to według mnie konieczność.

Nie chodzi oczywiście o radykalne przeformułowanie systemu szkolnictwa – pojawiające się w przestrzeni publicznej idee (między innymi autorstwa Mikołaja Marceli) wprowadzenia powszechnej edukacji liberalnej, demokratycznej i opartej na wspólnotowym myśleniu wydają się nieco utopijne (a może nawet populistyczne)

(zob. Marcela, 2021). Natomiast można pomyśleć o pewnych krokach ku „odszkolnieniu” systemu, o czym też wspomina przywołany publicysta.

Wydaje się, że to odszkolnienie powinno mieć charakter niekoniecznie instytucjonalny, a raczej: relacyjny, to znaczy opierać się na refleksji wokół sposobów kształtowania więzi między nauczycielem a uczniami. W niniejszym szkicu taką propozycję chciałbym przedstawić.

Mój pomysł na zmianę systemu będzie bazował przede wszystkim na teoriach psychoanalitycznych, skupionych wokół teorii relacji z obiektem. Ich autorzy (co przedstawię dokładnie w artykule) zwracali szczególną uwagę na tworzenie bliskiej więzi – od wczesnodziecięcych wzorców po ich dorosłe oraz grupowe przekształcenia. Moim celem jest, jak przed momentem wskazałem, refleksja nad kształtowaniem się psychicznych interakcji między pedagogiem a wychowankami. Chciałbym się też zastanowić nad konsekwencjami omawianej myśli psychoanalitycznej dla metodyki polonistycznej (szczególnie interpretacji literatury), a wreszcie wskazać na konkretne, lekcyjne rozwiązania inspirowane tymi rozważaniami.

Wiele będzie w tym szkicu autobiograficznych wątków, chociaż nie jest to typowa cecha pisarstwa naukowego. Wtręty te służą przede wszystkim egzemplifikacji omawianych tez poprzez wpisanie ich w moje osobiste nauczycielskie doświadczenie. Co jednak chyba istotniejsze, trzeba pamiętać, że narracyjne opracowywanie przeżyć (innych osób, najczęściej pacjentów, i swoich) jest fundamentalną właściwością psychoanalizy (Sobolewska, 2024: 8). A chciałabym, by tekst niniejszy był psychoanalityczny w treści, formie i – mam nadzieję – w pełnym głębokiej refleksji odbiorze.

II

Kolejną część tego szkicu pozwolę sobie rozpocząć od następnego myślowego eksperymentu. Nasze pierwsze doświadczenia lekturowe są zapewne nieodmiennie związane z odczuciem bliskości – najczęściej zapewne z rodzicami, którzy czytali nam pierwsze książki wieczorami, gdy jako małe dzieci szykowaliśmy się do snu. Wagę tych lekturowych inicjacji potwierdzają opowieści seniorów, którzy zwracają uwagę na dobre wspomnienie wspólnego czytania z rodzicami i ich rolę w rozwoju kompetencji czytelniczych (Aleksandrowicz, 2015, 2016). Rodzic staje się w takiej sytuacji specyficznym przewodnikiem po fikcyjnym świecie, umożliwia bezpieczne poznawanie równoległych światów (Baluch, 2003: 14–17; Ługowska, 2016). Oczywiście, ważna jest także w tym kontekście kwestia nabywania umiejętności czytania

czy rozumienia tekstu, która rozwija się poprzez wspólną lekturę (Madeja-Bień, 2016; Vasylenko, 2017; Marzec-Jóźwicka, 2018). Równie duże znaczenie ma jednak rzeczywistość bliskiego spotkania dwóch kochających się osób, które wspólnie zanurzają się w intymnym spotkaniu z sobą oraz z Innym w tekście. Być może właśnie w takiej aktywności można poszukiwać źródeł „przyjemności tekstu”, o której pisał tak przekonująco Roland Barthes, a którą w aspekcie edukacyjnym rozważała Krystyna Koziołek (2017: 145–146).

Jakże daleka od tej perspektywy wydaje się rzeczywistość szkolna, w której lektura ma charakter instytucjonalny, a nie intymny, wpisana jest w egzaminacyjne wymagania, podstawy programowe, ograniczenia wynikające z pośpiechu... Nauczyciel staje się narzędziem opresyjnego systemu kształcenia, czytanie jest kojarzone z przymusem i ze sprawdzaniem wiedzy, a interpretacja – z próbą zrozumienia klucza zewnętrznego sprawdzianu. Coraz gorsze statystyki czytelnictwa każą nam przyznać, że szkoła – a szczególnie edukacja polonistyczna – ponosi klęskę. To, co często w dziecięcych i młodzieńczych latach było pożądanym przez dziecko działaniem (wspólna lektura z rodzicem), w szkole staje się przymusem, a w dorosłości – praktycznie zanika.

Jak można zahamować ten groźny proces? Odpowiedź moja może wydać się nieco niejasna, ale mam nadzieję, że dzięki snutym rozważaniom zostanie zrozumiana. Uważam bowiem, że nauczyciel polonista w jakiś sposób powinien stać się klasową matką.

„Matkę” rozumiem tutaj w kategoriach psychoanalitycznych, czyli jako podstawowy obiekt w świecie dziecka, dający mu poczucie bezpieczeństwa i wewnętrznej stabilności. Teorię tę, opierającą się na myśli, że w świadomości i nieświadomości nawiązujemy przede wszystkim relacje właśnie z wewnętrznymi reprezentacjami najbliższych, rozwinęli psychoanalitycy związani ze szkołą relacji z obiektem: Melanie Klein, Wilfred Ruprecht Bion i Donald Woods Winnicott. Swoją refleksję chciałbym oprzeć głównie na odkryciach pierwszej z wymienionych osób.

Melanie Klein (1882–1960) twórczo rozwinęła myśl Zygmunta Freuda o namysł nad rozwojem psychiki dziecka w okresie preedypalnym, czyli niemowlęctwie. Brytyjska psychoanalityczka w kontekście psychorozwoju jednostki wyróżniła dwie fazy, które nazwała „pozycjami”; jedna z nich to pozycja schizoidalno-paranoidalna, druga zaś – depresyjna. Nadmienić trzeba, że mimo niepokojących nazw stany te nie są tożsame z kliniczną depresją czy schizofrenią. Nie dotyczy ich również, charakterystyczne dla tradycyjnie rozumianych etapów rozwojowych, następstwo chronologiczne. Oznacza to, że do różnych pozycji, czyli sposobów przeżywania świata wewnętrznego i zewnętrznego, wracać można w ciągu całego życia.

Klein, w pewnej opozycji do wiedeńskiego prekursora psychoanalizy, podkreślała rolę pierwotnych, bardzo wczesnych fantazji w psychice dziecka, które reprezentują

najwcześniejsze formy popędów oraz pełnią funkcję mechanizmów obronnych. Dlaczego kreowane są te fantazje?

Dziecko, które przychodzi na świat, dostaje się do niepewnej oraz niestącej rzeczywistości, kontrolowanej przed dwa popędy: popęd libidinalny oraz popęd śmierci. Próba okiełznania tych sprzeczności jest nieraz bardzo trudna nawet dla dojrzałych jednostek, co dopiero dla niemowlęcia. W próbach poradzenia sobie z popędami używa się prymitywnych mechanizmów obronnych: rozszczepienia, identyfikacji oraz projekcji.

Groźne, negatywne części ego zostają wyprojektowane w „złą pierś” – negatywną część obiektu rodzicielskiego, czyli matki. Jednocześnie dziecko jest przerażone tym obiektem i przeżywa permanentny lęk prześladowczy przed obcymi (a tak naprawdę swoimi) agresywnymi popędami. Libidinalne popędy (miłość, opieka, troska) również zostają poddane projekcji, ale w „dobrą pierś”, czyli pozytywnie przeżywany psychiczny kawałek rodzica. Niemowlę pragnie oczywiście się z nim zidentyfikować, zintegrować (działa tu mechanizm identyfikacji). Dochodzi zatem do rozszczepienia – czyli „podzielenia” rzeczywistości psychicznej na dwa skrajne przeżycia. Ten upraszczający sposób rozumienia emocjonalnego świata, zwany właśnie pozycją schizoidalno-paranoidalną, pozwala dziecku jakkolwiek poradzić sobie z trudem wejścia w życie po opuszczeniu bezpiecznego łona matki (podaję za: Segal, 2006: 40–55).

Mechanizmy dewaluacyjne i idealizacyjne odnieść można także do relacji, które nauczyciel buduje ze swoimi uczniami. Można mieć poczucie, że szczególnie na początku pracy z młodzieżą młody pedagog bardzo stara się zainteresować uczniów, stosuje nowatorskie metody nauczania, jest niezwykle zaangażowany. Moment ten bywa nazywany „etapem wyobrażeń” i oparty w dużej mierze na fantazjach o idealnej szkole, niezawodzącym nauczycielu i zawsze zainteresowanych uczniach (Buchcic, Żeber-Dzikowska, 2014). Jednocześnie ten wchodzący do rady pedagogicznej nauczyciel często nie otrzymuje wsparcia od starszych kolegów, którzy nie doceniają go, traktują z belferską wyższością czy przeżywają jako potencjalną konkurencję (Oelszlaeger-Kosturek, 2014; Zielińska, 2020). Można zatem chyba uznać, że początkujący pedagog znajduje się w edukacyjnej „pozycji schizoparanoidalnej” – to znaczy pragnie widzieć w swoich uczniach tylko pozytywne emocje i pragnienia, wszystko, co złe, umieszcza zaś „poza” – projektuje i określa w ramach trudności instytucjonalnych czy systemowych. Sam chce być tylko „dobrą pierśią”, zawsze zaspokajającą rozmaite psychiczne pragnienia swoich dzieci-uczników.

Warto zastanowić się, czy ta sytuacja faktycznie wymaga zmiany. Można przecież uznać, że pedagog – jeśli ma takie możliwości – powinien zaspokajać te psychiczne potrzeby swoich uczniów, które nie są realizowane w ich domach rodzinnych, na przykład ze względu na kłopoty rodzinne, choćby rozwód rodziców, czy problemy

ekonomiczne. W takim wypadku rodzicom trudno okazywać zrozumienie, empatię, poświęcać czas... Gdy rodzice nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom adekwatnej opieki psychicznej, te mogłyby to wszystko otrzymywać od swojego pedagoga. Teoretycznie taki pedagog powinien być obiektem emocjonalnego pożądania. Nie ulega jednak wątpliwości, że nie ma idealnych relacji ani w sytuacji szkolnej, ani we wszystkich pozostałych – przyjacielskich, romantycznych, rodzicielskich. A środowisko szkolne nie powinno podtrzymywać dziecięcych nieadekwatnych przekonań i niemożliwych do spełnienia oczekiwań o zawsze dostępnym psychicznym obiekcie. Przecież frustracja – jak zaznaczał inny ważny psychoanalityk, Donald Woods Winnicott (2018: 42–64), bywa bardzo rozwojowa, bo wymaga od dziecka usamodzielnienia się, podjęcia własnego działania. Wszakże gdyby matka ciągle karmiła dziecko piersią, to nigdy nie nauczyłoby się ono jeść samodzielnie... Pedagog poprawiający wszelkie błędy dziecka i rozwiązujący jego wszystkie problemy hamuje tak naprawdę dojrzewanie swoich podopiecznych. To nieco paradoksalne, że zbytnie zaangażowanie nauczyciela może być równie szkodliwe jak permanentne lekceważenie przez niego obowiązków.

W ciągu fazy schizoidalno-paranoidalnej pojawia się często mechanizm obronny, znany jako identyfikacja projekcyjna. Jest to, jak trzeba podkreślić, jeden z najbardziej skomplikowanych oraz trudnych do zdefiniowania terminów psychoanalitycznych. Mechanizm ten stanowi bowiem połączenie dwóch różnych strategii: projekcji oraz identyfikacji. W jego ramach jednostka rzutuje swoje nieakceptowane części na inną osobę, a ta utożsamia się z nimi i zaczyna zachowywać się i przeżywać zgodnie z intencjami nadawcy projekcji (Groth, 2021). Zdarza się, że projektowane są także pozytywne aspekty *self* – po to, aby silniejsza osoba się nimi zaopiekowała, ochroniła je bądź spełniała oczekiwania nadawcy projekcji (Roth, 2020a). Zatem identyfikacja projekcyjna ma tak naprawdę dwa cele: jednym z nich jest „wyrzucenie” z siebie niechcianych części, drugim zaś kontrolowanie drugiej osoby – spowodowanie, że będzie ona zachowywać się zgodnie z pewnymi oczekiwaniami. Jak taką interpsychiczną sytuację odnieść do kontekstu szkolnego? Proces ten wnikliwie relacjonuje Todd Williams, który wpisuje sytuację szkolną w interesujące nas kategorie psychoanalizy. Gdy uczniowie oddają nauczycielowi swój niepokój, lęk, nawet wrogość czy niezadowolenie – pedagog zaczyna sam odczuwać niechęć wobec swoich wychowanków. Ale też odwrotnie: przekazywane przez młodzież zainteresowanie, fascynacja czy pozytywne nastawienie do omawianych zagadnień sprawić mogą, że nauczyciel zafascynowany i poruszony atmosferą lekcji zacznie samodzielnie, bez udziału uczniów, pracować na zajęciach. I jedna, i druga sytuacja, jak wskazuje badacz, tak naprawdę prowadzi do zahamowania procesu edukacyjnego (Williams, 2012: 40–42).

Jak widać, świadomość interpersonalnych procesów psychicznych, które mają miejsce w klasie szkolnej, pozwala unikać edukacyjnych trudności. Wiedza

analityczna ma wszakże charakter nie tyle kliniczny, ile raczej uniwersalny i opisuje to, co dzieje się nie tylko w gabinecie psychoterapeuty, lecz także między ludźmi w ogóle – choćby nieustanne używanie mechanizmów obronnych, i trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie jednostki, która bez żadnej wewnętrznej „osłony” odbiera różne wrażenia zmysłowe. Dlatego psychoanalityczne instrumentarium pojęciowe użyteczne jest również w kontekście edukacyjnym. W takim ujęciu – i po uwzględnieniu opisanych przez Williamsa zagrożeń – celem pedagoga powinno być działanie, które pozwoli uniknąć „projekcyjnej blokady” w trakcie zajęć.

Po raz kolejny powtórzyć można już postawione tutaj pytanie: co wynika z tych uwag dla codziennej szkolnej praktyki? Warto potraktować klasową identyfikację projekcyjną w nowoczesny w psychoanalizie sposób – to znaczy nie jako mechanizm obronny, który trzeba przezwyciężyć czy pokonać, a raczej jako specyficzny sposób komunikacji, nawet jeśli przekazywana jest w ten sposób odmowa działania (Gabbard, 2011: 115–135). Zdarza się, że uczniowie permanentnie unikają pracy – nie odpowiadają na pytania nauczyciela, nie czytają tekstów, podczas lekcji są niezaangażowani, dewaluują starania nauczyciela i jego samego (ang. *rejection*; Williams, 2012: 47–53). Nierzadko trudno jest opanować się i wytrzymać taką projekcję oraz manifestację negatywnych uczuć wobec przedmiotu, którego uczymy i który z pewnością uważamy za ważny. Łatwo wtedy zareagować złością albo – co gorsza – wziąć odwet. Jak jednak wcześniej zaznaczyłem, uczniowie w ten sposób „oddają” pedagogowi nie tylko wrogość, lecz także niepokój czy lęk. Przepelniony frustracją rewanż nauczyciela z pewnością nie da uczniom poczucia, że ich emocje zostały zrozumiane i zaopiekowane. Zadaniem nauczyciela jest nie tyle impulsywne działanie, ile refleksja nad tym, co w sytuacji lekcyjnej wywołuje tak negatywne reakcje uczniów. Hipotez można postawić kilka. Po pierwsze, literatura, także ta omawiana na lekcjach polskiego, dotyka osobistych doświadczeń, często bardzo trudnych i intymnych. To, co widoczne jest jako wrogość, może być tak naprawdę sposobem na radzenie sobie z konfrontowaniem się z potencjalnie niełatwymi uczuciami, które mogą pojawić się, gdy omawiany na lekcji tekst dotyczyć będzie bliskiej uczniom tematyki. Co więcej, nie można zaprzeczyć, że interpretowanie literatury rodzi frustrację, gdyż skłania do przeżywania niewiedzy, niezrozumienia czy poznawczej niepewności. Uczniowski bunt może być sposobem na uniknięcie tych nieprzyjemnych, choć koniecznych w nauczaniu uczuć (Williams, 2012: 47–53).

Oczywiście na przeciwnym biegunie zachowań znajduje się druga obronna metoda – załagodzenie (ang. *placation*). Określić tak można sytuację, w której uczniowie zgadzają się z nauczycielem, dzielą jego interpretacyjne pomysły i przyjmują bez większego wahania przekazywaną na lekcjach wiedzę. Również ta technika – podobnie jak zaprezentowana przed chwilą strategia odrzucania – umożliwia konfrontowanie się z osobistymi emocjami związanymi z omawianą

literaturą i pozwala uniknąć koniecznej czytelniczej oraz interpretacyjnej frustracji, która rodzi się przecież także wskutek dyskusji czy różnicy zdań. W takim wypadku „aktywność” uczniów ma wyłącznie bierny charakter, gdyż ogranicza się do pasywnego odbioru narracji nauczyciela – a to z pewnością nie powoduje rozwoju uczniów (Williams, 2012: 47–53).

Obie te skrajności mają charakter rozszczepieniowy – tak charakterystyczny dla opisanego już w tym tekście pozycji schizoidalno-paranoidalnej. Ani zdecydowany bunt, ani całkowita uległość nie wspiera poznawania literatury. W sytuacji lekcyjnej zadaniem nauczyciela jest pomieszczanie uczniowskich uczuć – co brytyjski psychoanalityk Wilfred Ruprecht Bion określa mianem matczynego przetwarzania takich wrażeń psychicznych, które niemożliwe są do przyjęcia przez dziecko (Bion, 2011: 62–73). Pedagog za mechanizmami obronnymi winien zatem zobaczyć niepokój, lęk, strach przed oceną czy trudność w akceptowaniu frustracji. Nie chodzi jednak o to, aby te uczucia neutralizować, a raczej by nauczyć się je wytrzymywać i opracowywać. W każdej relacji – nawet tej satysfakcjonującej – nieuniknione są zawód, uczucie niezaspokojenia, wzajemne zranienia. Wiadomo, że także w dobrych związkach międzyludzkich tkwi potencjał naprawczy – mimo zadawanego i odczuwanego cierpienia można w nich trwać, wybaczać, przemieniać. W tych kilku słowach opisana została pozycja depresyjna – bardziej „dorosły” sposób funkcjonowania, pozwalający na rozumienie i wytrzymywanie ambiwalencji. Człowiek wchodzi w tę pozycję po pozytywnym wyjściu z pozycji schizoparanoidalnej, bo dopiero wtedy jest w stanie zaakceptować ambiwalencję emocjonalną oraz tworzyć bardziej trwałe relacje (Roth, 2020b).

Wydaje się, że określenia rodem z psychoanalizy można odnieść także do metaforycznej relacji z literaturą – jesteśmy w stanie poznawać jej dojrzałą formę, zastanawiać się nad nią i zachwycać nią mimo interpretacyjnych trudów, frustracji i częstego niezrozumienia. Lekcje języka polskiego powinny zatem pozwalać na przejście z prostej, zero-jedynkowej percepcji do poznawczego uznania ciągłej niepewności i niestabilności. Oznacza to, że celem naszych spotkań z uczniami powinna być nauka **ciągłego wątpienia** – ukazywania wielości interpretacji, tworzenia pytań bez prostych odpowiedzi, konfrontowania się z różnymi odczytaniem tego samego tekstu.

Stąd blisko już do rozważań o rozmaitych metodycznych rozwiązaniach. Wszelkie szkolne ułatwienia – streszczenia, bryki, ale także maturalne schematy wypracowań, interpretacyjne slogany, zastane opinie – są bowiem przeciwnie skuteczne, gdyż pokazują schematyczny świat odczytania literatury, a to uniemożliwia prawdziwe poznanie. Odpowiedzialny pedagog powinien zatrzymać zarówno bunt, jak i zbyt zachwyt – i postarać się te dwa proste rozwiązania rozszczelnić.

Można postawić choćby takie pytania: Czy Izabela Łęcka była na pewno negatywną bohaterką *Lalki* Prusa? Konrad z *Dziadów* – egocentryk, mitoman czy zbawca?

Dlaczego Kmicic uprzedmiatawia Oleńkę? To tylko kilka propozycji w kontrze do uznanych sposobów szkolnych odczytań. Takie kontrowersyjne na pierwszy rzut oka pytania pozwalają na stworzenie nieco postmodernistycznego wieloobrazu, który jest w gruncie rzeczy podwaliną **prawdziwej relacji** – jak naprawdę dojrzały związek dziecka z matką, gdy przeżywa ono ją w pełny sposób, dostrzegając to, co budujące, i to, co destrukcyjne (Tomaszewska, 2019: 13–22).

W budowaniu „interpretacyjnej pozycji depresyjnej” przydatne będą zatem wszystkie strategie metodyczne, które opierają się na dyskusji, wymianie poglądów, ukazywaniu różnych perspektyw (debaty, „sądy” nad bohaterem literackim, wysuwanie przeciwstawnych argumentów). Pod tym względem ciekawym pomysłem może być na przykład tworzenie dwóch bardzo odmiennych odczytań jednego tekstu. *Piosenkę o końcu świata* Miłosza można rozumieć jako utwór o nadchodzącej apokalipsie, której łatwo nie zauważyć, lecz można także odnaleźć w wierszu afirmację nieco stoickiej akceptacji. Podobnie rzecz ma się z prozą – postawę bliskiego chyba uczniom, ze względu na podobny wiek, Cezarego Baryki można oceniać jako niezwykle egocentryczną, ale też jako rewolucyjnie altruistyczną, gdy weźmie się pod uwagę zakończenie powieści. W kontekście Orwellovskich wizji świata (*Rok 1984*) warto zastanowić się, czy świat totalitaryzmu i propagandy, choć brak w nim wolności, nie daje poczucia bezpieczeństwa, z którego niekoniecznie opłaca się rezygnować w imię swobody.

Wszelkie takie rozmowy nie muszą (a nawet nie powinny) kończyć się ostateczną odpowiedzią, mają raczej prowadzić do wniosku o różnorodności, wielości i ciągłej zmienności odczytań literatury – co można porównać do trwania relacji w kleinowskiej pozycji depresyjnej.

III

Do teorii Klein odnosił się przywołany już w tym tekście Wilfred Ruprecht Bion, który badał także funkcjonowanie grup – a przecież jako nauczyciele pracujemy właśnie z grupami. W odniesieniu do nich pozycja schizoidalno-paranoidalna objawia się w tzw. założeniach podstawowych. Są to protomysłowe przekonania o zbiorowościach, emocjonalne oraz poznawcze pozycje, w które bezwiednie wchodzimy, starając się stworzyć jakąś wspólnotę. Przekonania te mają charakter obronny – utrudniają wewnętrzną pracę i refleksje nad stanem grupy oraz jednostki. Nie ma tu miejsca na referowanie bardzo skomplikowanej teorii Biona – warto tylko krótko zdefiniować te założenia i spróbować odnieść je do rzeczywistości

szkolnej. Pierwsze założenie podstawowe określane jest jako przekonanie o zależności, które opiera się w dużej mierze na zbytnim zaufaniu liderowi, który ma prowadzić grupę, stanowić jej oparcie. Założenie drugie, o „walce i ucieczce”, odnosi się do koncentracji grupy na przetrwaniu dzięki stosowaniu prymitywnych form zmagania się z lękiem przed rozpadem oraz konfrontowaniu się z wyimaginowanym wrogiem. Wreszcie trzecie założenie – „o parze”; ma ono charakter nie tylko seksualny (ludzie w grupie łączą się w pary tylko po to, aby uprawiać seks), lecz także mesjanistyczny – z bliskiej relacji pary ma narodzić się odpowiedź, nadzieja na zbawienie grupy (Bion, 2015).

W szkole widać różne egzemplifikacje tych form funkcjonowania grupowego. Łatwo na przykład nauczycielowi wpisać się w zbiorową fantazję o nim jako omnipotentnym liderze, który zna odpowiedzi na wszelkie pytania i bez żadnych wątpliwości prowadzi grupę dobrymi drogami. Ta sytuacja pozornego ukojenia lęku i zrealizowania narcystycznych pragnień nie wiąże się jednak z rozwojem. Trudno oczywiście oprzeć się tak silnej potrzebie niedojrzałej grupy i nie poczuć liderem. Metodą zapobiegania takim sytuacjom może być uważna obserwacja własnych przeżyć. Gdy nauczyciel zaczyna mieć poczucie, że staje się inspirującym niczym profesor ze *Stowarzyszenia Umarłych Poetów*, oznacza to (w rozumieniu Bionowskim) nie dobry kierunek, lecz sygnał alarmowy. Kiedy polonista zaczyna zachwycać się własnymi interpretacjami, warto zastanowić się, na ile „karmi” to uczniów, a na ile jego samego. Tak samo bowiem jak w terapii bardziej wartościowa jest głęboka interpretacja wypowiedziana przez pacjenta niż ta sama wyrażona przez terapeutę, tak na lekcji lepiej, gdy do mądrej myśli dojdą sami uczniowie, niż gdy wypowie ją pedagog z pozycji nieomylnego autorytetu. Dobry nauczyciel – niczym dobry analityk grupowy – raczej w ciągu kolejnych lekcji mówi coraz mniej, oddaje odpowiedzialność uczniom i ich myśli, pokazuje i wyraża zaufanie do siły grupy.

Trudniej bywa jednak, kiedy klasa pozostaje w fazie walki i ucieczki, wchodzi w rozmaite konflikty (zarówno wychowawcze, jak i merytoryczne) z nauczycielem. Wydaje się, że to zadaniem polonisty, człowieka dorosłego i odpowiedzialnego, jest przerwanie tego toksycznego ciągu komunikacji. I znowu: ważnym krokiem staje się zaufanie grupie – i szczerą rozmową o tym, co może powodować złość, frustrację, niezadowolenie; warto też wspólnie zastanowić się nad źródłem takiego lekcyjnego impasu. Takie działanie nie tylko buduje atmosferę współpracy, lecz także sytuuje młodzież w pozycji partnerów, a nie jedynie podległych nauczycielowi uczniów – wszakże edukacja opiera się na wspólnych celach. Z własnej praktyki nauczycielskiej pamiętam taką rozmowę z jedną z grup, od której wymagałem za dużo, co powodowało rosnącą wzajemną frustrację (uczniów, bo nie byli w stanie sprostać wymaganiom, i moją, gdyż czułem, że nie angażują się w zajęcia). Po

kolejnych spotkaniach z licznymi nieodrobionymi zadaniami postanowiłem szczerze, bez oceniania porozmawiać z licealistami – bezradność obu stron była już zbyt duża. Uczniowie poczuli się bezpiecznie, wyrazili swoje emocje i oczekiwania, co pozwoliło nam nie tylko ustalić bardziej sensowne zasady pracy, lecz także zbudować relację.

Trzecie założenie – fantazja o parze – może zaś w szkole przybrać postać koncentracji klasy oraz nauczyciela na dwóch–trzech dobrych uczniach (symbolicznej parze), którzy mają „wybawić” klasę od pracy czy zaangażowania. I po raz trzeci: podstawą wyjścia z tej sytuacji staje się zaufanie, czyli jasne opisanie sytuacji, która ma miejsce na lekcji. Wtedy trudno już będzie świadomie odgrywać po raz kolejny tę scenę, a to może skłonić resztę klasy do bardziej wytężonej pracy.

IV

Rozpocząłem ten tekst od smutnej konstatacji o niezmienności systemu szkolnego, który oparty jest na dziewiętnastowiecznym modelu edukacji klasowo-lekcyjnej bazującej na relacji między władzą a wiedzą. Próbą przekształcenia tej nieco zastanej struktury może być właśnie przeformułowywanie nie programów czy podstaw programowych, a szkolnych relacji właśnie. W niniejszej refleksji chciałem ukazać, w jaki sposób psychoanalityczne myślenie o związkach międzyludzkich może nieco uzdrowić to, co dzieje się między uczniami i nauczycielami w szkole. Myślę, że można sformułować w tym kontekście trzy wnioski.

Po pierwsze: warto postawić na bliskie relacje w szkole – zarówno międzyludzkie, jak i wewnątrzpsychiczne, czyli nauczycielski kontakt z własnymi doświadczeniami, fantazjami, pragnieniami, uważność na własne emocje.

Po drugie: należy wspierać mądre szkolne rodzicielstwo – wychowanie i kształcenie ku ambiwalencji, różnorodności, ku dobru i złu, czyli od rozszczepienia do integracji, od pozycji schizoparanoidalnej do depresyjnej.

Po trzecie: ważne jest odpowiedzialne i świadome prowadzenie grup, w atmosferze współpracy oraz ufności uczniom, unikanie prostych założeń oraz tworzenie klas, które tylko pozornie pracują. Liczy się zdolność nauczyciela do towarzyszenia uczniom i liderowania poprzez kooperację, a nie narcystyczną dominację czy walkę.

Bibliografia

- Aleksandrowicz R., 2015, *Okoliczności lekturowego dzieciństwa współczesnych seniorów na przykładzie wspomnień słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Studia o Książce i Informacji”, t. 34, s. 55–72.
- Aleksandrowicz R., 2016, *Dziecięce i młodzieńcze lektury współczesnych seniorów. Wybory czytelnicze na podstawie wywiadów ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy”, nr 1 (43), s. 147–161.
- Baluch A., 2003, *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków.
- Biedrzycki K., 2020, *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 248–295, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.16>.
- Bion W.R., 2011, *Uczenie się na podstawie doświadczenia*, przeł. D. Golec, wstęp M. Łapiński, Oficyna Ingenium, Warszawa.
- Bion W.R., 2015, *Doświadczenia w grupach i inne prace*, przeł. J. Lekki, wstęp W. Łodej-Sobańska, Oficyna Ingenium, Warszawa.
- Buchcic E., Żeber-Dzikowska I., 2014, *Start zawodowy nauczyciela*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. 16, s. 193–206, <http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2014.16.13>.
- Gabbard G.O., 2011, *Długoterminowa psychoterapia psychodynamiczna. Wprowadzenie*, tłum. W. Turopolski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Groth J., 2011, *Identyfikacja projekcyjna – od rzeczywistości intrapsychicznej do interpersonalnej*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 14 (1), s. 159–175.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ługowska J., 2016, „Literackie dzieciństwo” – w kręgu czytelniczych inicjacji, „Polonistyka. Innowacje”, nr 3, s. 89–98, <https://doi.org/10.14746/pi.2016.1.3.9>.
- Madeja-Bień K., 2016, *Analiza konsekwencji psychologicznych i rozwojowych codziennego czytania dzieciom na podstawie m.in. raportów z badań Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”*, „Przegląd Biblioterapeutyczny”, t. 6, nr 2, s. 25–37.
- Marcela M., 2021, *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Marzec-Jóźwicka M., 2018, *Rola rodziców w rozwijaniu umiejętności czytania i rozwijaniu zainteresowań czytelniczych dzieci. Wybrane zagadnienia*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae”, t. 9, nr 259, s. 251–262, pobrano z: <https://didactica.uken.krakow.pl/article/view/5675> [20.11.2025].

- Oelszlaeger-Kosturek B., 2019, *O funkcjonowaniu nauczyciela „na starcie” – zarys problemu*, w: *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej*, t. 3, *Współdziałanie rodziców – dziecka – nauczyciela*, red. U. Szuścik, R. Raszka, A. Trzcionka-Wieczorek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 131–142.
- Roth P., 2020a, *Identyfikacja projekcyjna*, w: *Współczesna psychoanaliza brytyjska. Podstawowe zagadnienia*, red. S. Budd, R. Rusbridger, przeł. D. Golec, L. Kalita, Oficyna Ingenium, Warszawa, s. 245–256.
- Roth P., 2020b, *Pozycja depresyjna*, w: *Współczesna psychoanaliza brytyjska. Podstawowe zagadnienia*, red. S. Budd, R. Rusbridger, przeł. D. Golec, L. Kalita, Oficyna Ingenium, s. 71–84.
- Segal H., 2006, *Wprowadzenie do teorii Melanie Klein*, przeł. Ł. Penderecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Sobolewska A., 2024, *Theories and Practices of Psychoanalysis in Central Europe: Narrative Assemblages of Self Analysis, Life Writing, and Fiction*, Routledge, London–New York.
- Śliwierski B., Paluch M., 2021, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Oficyna Impuls, Kraków.
- Tomaszewska G.B., 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk–Sopot.
- Vasylenko O.V., 2017, *Rola rodziców w rozwoju umiejętności czytania dzieci*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 12, nr 4 (46), s. 71–80.
- Williams T.O., 2012, *A Therapeutic Approach to Teaching Poetry: Individual Development, Psychology, and Social Reparation*, Palgrave Macmillan, New York.
- Winnicott D.W., 2018, *Teoria relacji rodzic – niemowlę*, w: *Procesy dojrzewania i sprzyjające środowisko. Badania nad teorią rozwoju emocjonalnego*, przeł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 42–64.
- Zielińska A., 2020, *Młody nauczyciel w szkole. Problemy związane z rozwojem kompetencji i autonomii*, w: *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 308–325.

Jan Zdunik – dr, literaturoznawca, psycholog, psychoterapeuta. Pracuje w Instytucie Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Ukończył szkolenie psychoterapeutyczne w Instytucie Analizy Grupowej Rasztów, obecnie w procesie certyfikacji. Praktykuje jako psychoterapeuta psychoanalityczny indywidualny i grupowy w ramach NFZ i prywatnej praktyki. Interesuje się związkami psychoterapii i psychologii z literaturoznawstwem oraz metodyką nauczania literatury polskiej. Uczył języka polskiego w liceum z programem matury międzynarodowej.

Jan Zdunik – PhD, literary scholar, psychologist, and psychotherapist. He is affiliated with the Institute of Applied Polish Studies, Faculty of Polish Studies, University of Warsaw. He completed his psychotherapeutic training at the Rasztów Institute of Group Analysis and is currently in the process of certification. He works as an individual and group psychoanalytic psychotherapist within the National Health Fund and in private practice. His research interests focus on the intersections of psychotherapy and psychology with literary studies and Polish literature pedagogy. He has also taught Polish language arts at a secondary school offering an international baccalaureate programme.



AGNIESZKA TRZEŚNIEWSKA-NOWAK

 <https://orcid.org/0000-0001-8425-7185>

Uniwersytet w Białymstoku

Przestrzenie starości w najnowszej polskiej prozie realistycznej

Old Age Spaces in the Newest Polish Realistic Prose

Abstract: Old age, marginalized in popular culture due to the cult of youth and consumerism, is appearing in the latest realistic prose of the younger generation (in the works of Sylwia Chutnik, Barbara Klicka, Maria Karpińska, Ignacy Karpowicz, and Zyta Rudzka). In this article, based on Barbara Klicka's *Zdrój* (2019) and Zyta Rudzka's *Ślicznotka doktora Josepha* (2006), two spaces stereotypically associated with seniors – the sanatorium and the retirement home – are analyzed. In *Zdrój*, seniors enjoy life, and the treatments they receive serve both health and entertainment purposes; their stay is temporary. In *Ślicznotka doktora Josepha*, old age is depicted in a drastic light – the abandoned characters spend the rest of their lives in a retirement home, reminiscing about their lost youth; Rudzka breaks a taboo by describing the physiological process of aging. *Zdrój* is set in Ciechocinek, while in Rudzka's novel, the lack of topographical landmarks makes the retirement home a metaphor for social exclusion.

Keywords: old age, sanatorium, retirement home, realistic novel, Zyta Rudzka, Barbara Klicka

Abstrakt: Starość, marginalizowana w kulturze popularnej przez kult młodości i konsumpcji, coraz częściej pojawia się w najnowszej prozie realistycznej młodego pokolenia (w utworach Sylwii Chutnik, Barbary Klickiej, Marii Karpińskiej, Ignacego Karpowicza, Zyty Rudzkiej). W artykule na podstawie *Zdroju* (2019) Barbary Klickiej oraz *Ślicznotki doktora Josepha* (2006) Zyty Rudzkiej przeanalizowano dwie przestrzenie stereotypowo przypisane seniorom – sanatorium i dom pogodnej starości. W *Zdroju* seniorzy korzystają z życia, a pobierane przez nich zabiegi pełnią funkcję zdrowotną i rozrywkową; pobyt jest tymczasowy. W *Ślicznotce doktora Josepha* ukazana jest starość drastyczna – porzuceni bohaterowie spędzają resztę życia w domu opieki, wspominając utraconą młodość; Rudzka sposobem opisywania fizjologicznych procesów starzenia przełamuje tabu. *Zdrój* osadzony jest w Ciechocinku, natomiast brak punktów topograficznych w powieści Rudzkiej czyni dom pogodnej starości metaforą wykluczenia społecznego.

Słowa kluczowe: starość, sanatorium, dom pogodnej starości, powieść realistyczna, Zyta Rudzka, Barbara Klicka

To nie jest kraj dla starych ludzi?

Prolog

Współczesna kultura popularna została zdominowana przez kult młodości i nowości. Wraz z globalizacją i amerykanizacją kultury masowej kluczową rolę w społeczeństwie zaczęły odgrywać marzenia o sukcesie, szczęściu, spełnieniu oraz prestiżu. Porażki będące elementem egzystencji każdego człowieka i towarzyszące im emocje (rozpacz, melancholia, depresja) są regularnie eliminowane z przestrzeni publicznej (Stawiczyński, 2021: 144). Smutek i zniechęcenie są postrzegane negatywnie. Na współczesnym rynku pracy, w szczególności zaś w korporacjach, wszelkie niedyspozycje paralizujące produktywność stanowią źródło krytyki (Stawiczyński, 2021: 145). Co ciekawe, emocje te są wypierane przez młodych, a najczęściej przypisywane osobom starszym.

Starość wydaje się tematem tabu, a przemijanie w kulturze konsumpcyjnej jest oceniane pejoratywnie. Dominujący kult zdrowia i witalizmu, jak pisze Mateusz Szubert (2019: 34), wyrzuca na margines kultury wszystko to, co chorobliwe, kalekie, nie dość wydajne i mało przebojowe. Współczesne społeczeństwo dotknęła obsesja na punkcie walki z oznakami starości. Niemalże chorobliwe uzależnienie od zdrowego stylu życia przyczyniło się do postrzegania pewnych chorób (jak otyłość) jako efektu słabości pacjenta (Szubert, 2019: 35). Problematiczne stało się ciało – można odnieść wrażenie, że dzisiaj duchowość wiąże się z troską o własne ciało i jego dobrostan (Bauman, 2011: 21). Ciało w dobie ponowoczesnej to miejsce, w którym przedmiot i podmiot zrastają się w niepodzielną całość, tworząc enigmat *body and soul* (Bauman, 2011: 17). Zarówno kobiety, jak i mężczyźni toczą nieustanną walkę z procesem starzenia się. Obsesja na punkcie doskonałego ciała koresponduje także z postulatem epoki postchrześcijańskiej odrzucającej dualistyczny podział na duszę i ciało, wedle którego to dusza jest nieśmiertelna. W społeczeństwie konsumpcyjnym nieśmiertelność będąca przymiotem duszy została zlokalizowana w ciele (Lasch, 1991). Młodość jest nadrzędną wartością w życiu współczesnego społeczeństwa. Starość przestała być postrzegana pozytywnie jako okres dojrzałości, a ludzie starzy w wielu kulturach europejskich nie są już traktowani z estymą i szacunkiem, których wcześniej doświadczali choćby z uwagi na mądrość i bogatsze doświadczenie życiowe.

Mimo że starość w znaczeniu społecznym jest pojęciem umownym, na przestrzeni ostatniego stulecia jej granice stały się płynne. Obecnie za seniora uważa się osobę w wieku 65–70 lat (Wallner, 2014: 65). Warto wspomnieć, że w 2030 roku w Polsce ludzie powyżej 65. roku życia będą stanowili 23,8% społeczeństwa, a próg starości demograficznej to 7% (Fąforowicz, Laskowska-Szcześniak, Szcześniak, 2014: 38). Jesteśmy więc społeczeństwem w zaawansowanej starości demograficznej.

Interesujący wydaje się fakt, że współczesna kultura popularna nie tylko marginalizuje problem starości, lecz także utrwała negatywne stereotypy na jej temat, co jest czytelnym przejawem ageizmu (Zierkiewicz, 2014: 21–24). Upředzenia wobec osób starszych widoczne są na rynku pracy, gdyż panuje przekonanie, że przedstawiciele tej generacji nie nadążają za zmianami technologicznymi i myślą schematycznie. Do kulturowych źródeł ageizmu, jak pisze Zierkiewicz (2014: 22), zaliczymy media (w tym reklamę), literaturę (na przykład stereotypy w bajkach dla dzieci), język, dowcipy oraz przysłowia. Starość utożsamiana jest z brzydotą, ze śmiercią (Katz, 2014: 17), a kobiety w wieku senioralnym często, na przykład w bajkach, przedstawiane są jako czarownice (Zierkiewicz, 2014: 22). Ludziom starszym, których tożsamość jest tworzona przez społeczeństwo, przypisuje się określone miejsca we wspólnocie (Giddens, 2001). Co warto podkreślić, szczególnie dotkliwe wydają się stereotypy dotyczące kobiet „w późnej młodości”. W teoriach medycznych pakuje przekonanie, że starzeją się one szybciej niż mężczyźni, którzy z kolei z wiekiem zyskują szacunek i poważanie (Zierkiewicz, 2014: 22–23). Do tematów tabu w przestrzeni publicznej należy życie erotyczne seniorów. Odmawia się im prawa chodzenia na randki, wchodzenia w nowe związki małżeńskie. Seniorom przypisuje się stereotypowe role (najczęściej dziadków opiekujących się wnukami) i wyznacza miejsca, które w powszechnej świadomości stanowią naturalne przestrzenie dla osób starszych (jak dom, kościół, sklep, przychodnia, szpital).

Co ciekawe, motyw starości i przemijania często pojawia się w najnowszej prozie realistycznej, której autorzy, oprócz tego, że chcą być wierni obserwacji rzeczywistości, skupiają się na problemach społecznych (Czyżak, 2011: 95–98). Niegdyś temat ten obecny był głównie w prozie twórców starszych (na przykład w późnej twórczości Wiesława Myśliwskiego), o bogatym doświadczeniu życiowym, którzy u schyłku egzystencji dokonywali jej podsumowania. Jednakże obecnie topika starości fascynuje zarówno generację trzydziesto-, jak i czterdziesto- oraz pięćdziesięciolatków. Wymieńmy kilka nazwisk i tytułów utworów, w których poruszana jest kwestia przemijania: *Tylem do kierunku jazdy* (2022) Sylwii Chutnik (ur. 1979)¹; *Żywopłoty* (2020), *Ucichło* (2022) Marii Karpińskiej (ur. 1988); *Gesty* (2008), *Cicho, cichutko* (2021) Ignacego Karpowicza (ur. 1977); *Zdrój* (2019) Barbary Klickiej (ur. 1981);

¹ Niemalże w każdej powieści Chutnik pojawiają się osoby starsze. W debiutanckim *Kieszonkowym atlasie kobiet* (2008) jeden z rozdziałów (*Łączniczka*) poświęcony jest Marii Wachelberskiej, bohaterce podwójnie wykluczonej – ze względu na wiek, ale także fakt bycia Żydówką. W *Cwaniarach* (2012) kluczową rolę w akcji wymierzonej przeciwko nieuczciwemu deweloperowi odgrywa babcia Eugenia, która podziemie Warszawy zna jak własną kieszeń (uczestniczyła w powstaniu warszawskim). W tomie *Kraina czarów* (2014) występuje wielu seniorów, a tytułowe opowiadanie poświęcone jest dziadkowi autorki. Również w powieści *Tylem do kierunku jazdy* (2022) protagonistką jest babcia Stasia, która na łożu śmierci wspomina swoje życie, ale też udziela cennych wskazówek wnuczce Magdzie.

Ślicznotka doktora Josepha (2006), *Tkanki miękkie* (2020), *Ten się śmieje, kto ma zęby* (2022) Zyty Rudzkiej (ur. 1964)²; *Ostatnie historie* (2004), *Prowadź swój pług przez kości umarłych* (2009) Olgi Tokarczuk (ur. 1962).

W niniejszym artykule interesować mnie będą dwie przestrzenie, które stereotypowo przypisane są osobom w wieku senioralnym – sanatorium oraz dom pogodnej starości. Do analizy wybrałam dwa utwory – *Zdrój* (2019) Barbary Klickiej oraz *Ślicznotkę doktora Josepha* (2006) Zyty Rudzkiej. Zastanowię się, co te książki łączy, a co dzieli w prezentowaniu osób starszych.

Sanatorium w Ciechocinku

Przypomnijmy, że protagonistką *Zdroju* jest trzydziestotrzyletnia Kamila, która po operacji usunięcia zmiany nowotworowej zostaje skierowana do sanatorium. Autorka prowadzi narrację z perspektywy młodej bohaterki wkraczającej do środowiska zdominowanego przez seniorów. Kontrast młodość – starość wyraża się nie tylko w różnicach w wyglądzie zewnętrznym, lecz także w kwestiach mentalnych i światopoglądowych. Na początku utworu – warto o tym wspomnieć – czytelnik ma wrażenie, że protagonistka jest starszą i schorowaną osobą.

W *Zdroju* zostaje sportretowany przekrój środowiska emerytów i rencistów. Poznajemy Beatę z Wrocławia, stałą bywalczynię sanatorium w Ciechocinku, Zosię ze Zgierza, Bogusię z Podhala. Ciekawe wydaje się to, że Klicka nie podaje nazwisk bohaterek, a jedynie miejscowości, z których kobiety pochodzą. Kuracjuszki mają także różne motywacje przyjazdu do sanatorium. Kamila musi odbyć turnus, aby nie utracić świadczenia z ZUS-u, seniorki zaś pragną „wypocząć i trochę się zabawić” (Klicka, 2019: 15). Tylko z pozoru pensjonariuszy łączą przyjazne relacje, o czym szybko przekonuje się protagonistka. Wszyscy nieustannie plotkują na temat innych. Wyjście Kamili z masażystą Mariuszem na kawę jest gorąco komentowane przez współlokatorki młodej kobiety, później zaś staje się impulsem do jej

² Starość to motyw przewodni wielu powieści Rudzkiej. Protagonistką *Krótkiej wymiany ognia* (2018) jest sześćdziesięcioletnia Roma Dąbrowska, poetka, samotna kobieta po przejściach. W jej rozważaniach na temat rodziny często pojawiają się traumatyczne wspomnienia związane z okresem drugiej wojny światowej. Bohaterami *Tkanek miękkich* (2020) są niemalże dziewięćdziesięcioletni mężczyzna i jego syn. Mimo że łączy ich wykonywany zawód (są lekarzami), ich biografie skonstruowane są na zasadzie kontrastu. Rudzka w utworze tym porusza interesujący problem, jakim jest starzenie się mężczyzn. Główna bohaterka najnowszej powieści *Ten się śmieje, kto ma zęby* (2022), Wiera, organizuje pogrzeb męża. Rudzka eksponuje kwestię ubóstwa i wynikających z niego problemów seniorów.

marginalizowania. Ze szczególną awersją protagonistka spotyka się na basenie, kiedy pod prysznicem seniorki oglądają jej ciało, jednocześnie dopytując o jej życie prywatne i komentując je:

Słuchaj, dziewczyno, myślisz, że co ci wycięli? Co zostało z Ciebie wycięte? Obcy? Myślisz, że ocalałaś, tak? Ale czy cała? Co ci wsadzono w to miejsce po? Co tam masz? Wiesz chociaż? [...] Więc zrób sobie to dziecko, zrób je sobie sama, jeśli nie może być inaczej (Klicka, 2019: 65–66).

Seniorki nie są ciekawe osobowości Kamili, nie dopytują o jej zainteresowania, postrzegają bohaterkę przez pryzmat utartych ról społecznych przypisywanych kobietom. Brak potomstwa w oczach starszych pań wiąże się z pewnym defektem, niespełnieniem. Równie okrutny jest Mariusz, który po nieudanej próbie nawiązania romanсу z Kamilą stwierdza: „Jesteś popsuta, bardziej niż myślałem” (Klicka, 2019: 121).

Interesujące są także relacje pacjent – personel medyczny, nasuwające skojarzenia z epoką PRL-u. Szczególnie jest to widoczne w postaci doktor Krystyny Dziarskiej, która podczas pierwszej wizyty zwraca się do Kamili bezosobowo: „W ciąży nie jest?” (Klicka, 2019: 19), „Unosi nogę...” (Klicka, 2019: 25). Niepokojąca wydaje się scena, w której Dziarska dotyka na ciele bohaterki rany zabezpieczonej szwami. Zadawanie pacjentce niepotrzebnego bólu podkreśla władzę lekarki nad pacjentem, ale także wywołuje skojarzenia z pielęgniarką Ratched z *Lotu nad kukułczym gniazdem* (1962) w reżyserii Kena Keseya. Obie bohaterki są z pozoru miłe, ich niepokojące zachowania świadczą jednak o inklinacjach sadystycznych. Dziarska lubi publicznie poniżać pacjentów, widać to choćby w scenie, w której przy innych pensjonariuszach wręcza Kamili test ciążowy.

W sanatorium obowiązuje ściśle określony rygor i porządek, który budzi skojarzenia z heterotopią dewiacji, miejscem dla osób w pewien sposób marginalizowanych, izolowanych (Koper, 2024: 90); pensjonariusze muszą stawiać się o określonej godzinie na posiłki oraz zabiegi, po 22.00 obowiązuje cisza nocna. Aby uzyskać przepustkę na weekend, należy zdobyć podpis Dziarskiej, pielęgniarce oraz ordynatora. Również wystrój placówki nasuwa skojarzenia z okresem PRL-u. W niewielkich pokojach znajdują się stare łóżka, krzesła i dywany. Z ironią bohaterka konstatuje: „my tu wszyscy chorujemy na kości, więc nie umrzemy od wciągania przez nos roztoczy” (Klicka, 2019: 14). Nocą opustoszałe korytarze z migającą jarzeniówką przypominają scenerię mrocznych amerykańskich horrorów z lat osiemdziesiątych XX wieku.

Świat emerytów i rencistów przedstawiony w *Zdroju* wydaje się hermetyczny, nie mają tutaj wstępu osoby z młodszych generacji. W portrecie psychologicznym każdej z bohaterek powieści Klickiej udało się uchwycić przywary współczesnego

społeczeństwa – filisterstwo, hipokryzję i zakłamanie. Religijność ogranicza się wyłącznie do powtarzania pustych formułek, w postawie tej brakuje empatii oraz miłosierdzia dla bliźniego. Żadna z senierek nie interesuje się problemami, z jakimi boryka się Kamila. Młoda kobieta postrzegana jest wyłącznie przez pryzmat tradycyjnych ról społecznych, takich jak rola żony czy matki. Seniorki oceniają także nowo poznane osoby przez pryzmat miejsca, z którego ludzie ci pochodzą. Kama szybko dowiaduje się, iż nie warto wspominać, że mieszka w Warszawie, gdyż mieszkańcy stolicy są niemile widziani w Ciechocinku.

Pensjonariuszki w *Zdroju* nie wpisują się w stereotyp troskliwej babci, chętnie udzielającej bezinteresownej pomocy młodszym. O braku życzliwości tych kobiet świadczy także to, że używają w komunikacji bezosobowych formułek stosowanych przez lekarzy. Tak naprawdę pobyt w sanatorium wiele bohaterek traktuje jako darmowe wakacje sponsorowane przez ZUS, a oferowane zabiegi są dla kobiet niczym wizyta w spa. W *Zdroju* nie pojawiają się też osoby ciężko chore (oprócz Kamy), a integralnym elementem pobytu stają się dancingi, w których uczestniczy zarówno personel medyczny, jak i pensjonariusze. Nawiasem mówiąc, podobne wyobrażenie pobytu w sanatorium zaprezentowane zostało w *Tylem do kierunku jazdy* (2022) Sylwii Chutnik:

Kawiarenka, nie liczę godzin i lat, czas nas uczy pogody. Potem kino, kawiarnia i spacer. To w wersji podstawowej. Pakiet VIP zaś to ślina w parku, łapanie za cyciki po zmroku, a na koniec grand finale w postaci przekupienia kolegi z pokoju, aby poszedł do knajpy. I penetracja narządów rodnych na niewygodnym tapczanie (Chutnik, 2022: 49).

W domu złotej starości

Drugą przestrzenią charakterystyczną dla seniorów w podeszłym wieku jest dom starców. W przeciwieństwie do sanatorium, w którym pobyt jest tymczasowy, tutaj okazuje się on dożywotni. Ten mikroświat niezwykle interesująco ukazała Rudzka w *Ślicznotce doktora Josepha*. Podobnie jak w *Zdroju*, autorka posługuje się kontrastem już od pierwszych stron powieści. Akcja utworu rozpoczyna się latem, kiedy to świat natury jest w pełni rozkwitu:

W przyrodzie panowało niespotykane ożywienie. Ziemia, jeśli przyłożyć do niej ucho, dudniła od korzeni rozsadzających znaczone śluzem ślimaków

bryły. Rośliny pleniły się, gdzie tylko mogły. I wszędzie kwiaty. Każdego dnia inne. Płatki rozchylały się, przyjmując coraz to więcej słońca. Pręciki otrzępywały się z żółtego pyłu. Rabaty, kwietniki i grządki mieniły się kolorami, bładły w południowym słońcu. Perz odważnie brał we władanie każdą bruzdę chodnika (Rudzka, 2021: 17).

Ożywienie i witalizm cechujące przyrodę kontrastują z marazmem i wegetacją mieszkańców ośrodka, którzy w słoneczne dni obserwują na tarasie kwiaty, drzewa, wspominając swoją przeszłość. Co ciekawe, tylko pan Szymon dostrzega paralele między cyklem wegetatywnym w przyrodzie a życiem seniorów:

Ale ładne lato mamy. Piski ptaków. Łeb pęka. Żuków tyle. Aż noga cierpnie od zabijania. Upał, że pot ścieka do tyłka. I te smrody przyrody. Cała ta zgnilizna, co to niby kwitnie. Ale ja wam mówię, to już zaraz wszystko zgnije. Zgnije, jak się patrzy. Sknoci się i padnie. Każdy jeden listek, kwiatek, żuczek czy mróweczka. Wszystko na kompost. Jak my, na kompost (Rudzka, 2021: 175).

Spostrzeżenia te są niezwykle trafne, gdyż z kolejnymi więdnącymi kwiatami, opadającymi owocami z domu pogodnej starości odchodzą kolejni mieszkańcy.

Warto podkreślić, że Rudzka nie opisuje seniorów jako grupy, lecz dostrzega w nich indywidualności, o bogatym życiu wewnętrznym oraz różnym doświadczeniu życiowym. Podobnie wielowymiarowo starość ukazana zostaje w polskim serialu *Gang Zielonej Rękawiczki* (2022–, reż. T. Śliwa, B. Kruhlik, A. Galdamez), w którym Dariusz Piechota dostrzega potencjał do opowiedzenia indywidualnych historii bohaterów (Piechota, 2023: 23). Seniorzy w utworze Rudzkiej często dzielą się przemyśleniami na temat celowości egzystencji, udzielają sobie wsparcia w sytuacjach kryzysowych. Wspomnijmy choćby rozmowę pani Czechny z panem Henochem, którego nieustannie dręczy fakt, iż jego syn zniknął bezpowrotnie:

Kiedy się chce odejść naprawdę, nigdy nie zostawia się znaków. Chce się, żeby wszystko było bez śladów. A to my domagamy się wyjaśnienia, tropimy naszych zmarłych, analizujemy ostatnie dni, noc. Oni już dawno odeszli, trzymamy się ich kurczowo, nie chcemy puścić, uwolnić. Domagamy się od nich słów. Chcemy ich usłyszeć. Wierzimy, że na nas patrzą, pewnego dnia w jakichś banalnych, codziennych zdarzeniach odszyfrujemy wiadomość od nich (Rudzka, 2021: 162).

Słowa te wydają się pełnić funkcję terapeutyczną w życiu pana Henocha i przynoszą chwilowe ukojenie. Z jednej strony pani Czechna potrafi udzielić wsparcia,

z drugiej zaś nie jest w stanie zaakceptować starości. Protagonistka nie dostrzega w schyłkowym etapie życia żadnych zalet. Mimo że na przestrzeni ostatniego stulecia średni czas ludzkiego życia znacznie się wydłużył, co powinno cieszyć bohaterkę, widzi ona jedynie pogłębiającą się różnicę między pokoleniami, obejmującą także mentalność i światopogląd. W starości kluczową rolę odgrywa snucie opowieści o przeszłości, przypominanie epizodów, kiedy człowiek był szczęśliwy. Traumatyczne doświadczenia obejmujące okres drugiej wojny światowej przez niektórych są wypierane ze świadomości, na przykład przez pana Leona, który w rozmowie z wolontariuszką stwierdza: „Wyrzekłem się dzieciństwa. Powiedziałem, że nic nie pamiętam. Że wychowałem się na wsi, u dobrych chłopów. Wyrzekłem się wszystkiego. Zapałem się nawet mojej rodziny, moich zmarłych” (Rudzka, 2021: 29). U innych wraz z pogłębiającą się demencją wspomnienia powracają w postaci przeblysków. Pani Truda, gdy traci kontakt z rzeczywistością, często krzyczy: „Trzeba się pakować, droga damo. Przyjdą Niemcy. Zaraz przyjdą Niemcy. Trzeba się pakować” (Rudzka, 2021: 69). U niektórych z kolei traumatyczne doświadczenia wojenne przewijają się przez całe życie. Pani Leokadia cierpi na fiksację związaną z ukrywaniem jedzenia w różnych zakamarkach, co niejednokrotnie było przyczyną licznych konfliktów z otoczeniem. Jej siostra przykładą szczególną wagę do schludnego wyglądu. Niejednokrotnie w rozmowach podkreśla: „Dopóki ładnie wyglądam, znaczy, że jeszcze żyję. Już jako dziecko to wiedziałam” (Rudzka, 2021: 82). Warto odnotować, że pani Czechna ocalała dzięki oryginalnej urodzie, która zafascynowała doktora Mengele.

Seniorzy często też podsumowują swoją egzystencję, a bilans niekiedy wychodzi ujemny, co dodatkowo potęguje u nich melancholię i poczucie straconego życia. Pani Leokadia w rozmowie z siostrą stwierdza: „Zawsze się tak czułam, jakbym na coś wiecznie czekała, obok przechodzą ludzie, każdy zajęty, nawet na mnie nie spojrzy” (Rudzka, 2021: 123). Być może to nieustanne czekanie wynikało z nieprzepracowanej traumy wojennej. Bohaterka zaś przyjęła postawę obserwarki życia, oczekującej na zmiany. Poczucie bycia zbędnym, nadliczbowym towarzyszyło również panu Henochowi:

Ja całe życie byłem niepotrzebny. Najpierw w schronie, bo płakałem. Babka zakładała mi poduszkę na twarz, żebym był cicho. Dlatego nauczyłem się wstrzymywać oddech. Bardzo rzadko nabierałem powietrza. Dobrze było mi dopiero w kominie wentylacyjnym. Czułem się tam jak u siebie. No i w ramionach pewnej kobiety. Ale nie ma o czym (Rudzka, 2021: 207).

Interesujące są również marzenia seniorów dotyczące przyszłości. Pani Benia chciałaby odzyskać swoje zęby, pani Leokadia pragnie pojechać na swoją działkę letniskową, pani Czechna zaś uciec z domu pogodnej starości.

Seniorzy w powieści Rudzkiej to niezwykle baczni obserwatorzy otaczającego ich świata, w szczególności zaś obsługi medycznej. W rozmowie z siostrą Leokadia stwierdza: „Młodzi nie powinni tu pracować. Widzę to w ich oczach, kiedy mnie myją. To sflaczały, trzęsący się jak galareta ciało. Czują się, jakby zobaczyli swoje przeznaczenie. Przeróżające przeznaczenie” (Rudzka, 2021: 125). Spostrzeżenie to odnosi się nie tylko do personelu medycznego, jest również cennym komentarzem do całego współczesnego, konsumpcyjnego świata, w którym to osoby starsze są marginalizowane, co w pewnym sensie wynika z niedojrzałości współczesnego społeczeństwa, którego członkowie (szczególnie młodzi) wypierają myśli na temat własnej starości. Młode pielęgniarki w ośrodku nie zawsze wywiązują się z obowiązków. Przytoczmy chociaż jeden epizod, o którym wspomina pan Miron:

Te nasze pielęgniarki takie wszystkie bez siły. Spadłem wczoraj z krzesła, wielkie mi co? Każdemu się zdarza. A te, cizie jedne, stoją nade mną. Bez ikry. Leżę i czekam, a te się licytują, kto ma mnie dźwignąć. Sam bym wstał, ale sobie myślę: całą emeryturę oddaję, niech podnoszą. W końcu mówię: Panienki, pomocy się domagam. Ruszy się która? A te do mnie z mordą. Cizie jedne. My dla nich to jesteśmy padliną z grubym portfelem (Rudzka, 2021: 38).

Niezwykle dosadnie stosunek pielęgniarek do pensjonariuszy określa wspomniany bohater, który uważa, że młody personel medyczny unika go; mówi: „Śmierdzą historią” (Rudzka, 2021: 44). Co warto podkreślić, Rudzka w portretowaniu seniorów jako grupy uwypukla somatyczny aspekt starzenia się:

Czaszki porośnięte suchymi pojedynczymi włosami. Twarze niby zszyte z kilku kawałków skóry. Policzki w sińcach, ranach, ropnych zadrapaniach. Bibułkowe powieki. Wzdęte chorobą brzuchy. Pobrużdżone dłonie. Sękaty palce. Uda jak żaboty. Zwisające luźno. Chwiejące się z każdym poruszeniem ciała. Oswobodzone z trzewiczków i pantofli stopy. Koślawe paluchy. Wyrastki. Guzki. Wodniste narośla (Rudzka, 2021: 11).

W opisach starzejącego się ciała autorka *Tkanek miękkich* przełamuje tematy tabu; porusza kwestie związane z nietrzymaniem kału czy moczu, permanentnym gubieniem sztucznej szczęki, ślinieniem się itd. Starość pozbawiona jest patosu, zdegradowana estetycznie. To także okres licznych chorób, takich jak otyłość, miażdżyca czy choroby zwyrodnieniowe. Utwór Rudzkiej koresponduje z tym, co na temat starości piszą Małgorzata Gajak-Toczek oraz Beata Gala-Mielczarek: „Starość utożsamiana jest głównie z niedołężnością, niemożnością zaspokajania przez jednostkę własnych potrzeb oraz nieuchronną śmiercią” (Gajak-Toczek, Gala-Mielczarek, 2015: 53).

Lato okazuje się porą szczególnie niebezpieczną dla seniorów, gdyż wysokie temperatury sprzyjają odwodnieniu (czego doświadcza pani Leokadia), mogą prowadzić do udaru, a w konsekwencji do śmierci. Oprócz dolegliwości *stricte* fizycznych Rudzka rejestruje zmiany zachodzące w psychice bohaterów cierpiących chociażby na demencję. Pensjonariusze często powtarzają wielokrotnie zadawane już pytania (jak pani Benia, dopytująca wszystkich, czy wolą być spaleni, czy pochowani po śmierci), wspominają ten sam epizod z życia (letnie wyprawy na działkę), opisują ulubione potrawy (wątróbka z jabłkiem). Szczególnie ciekawe wydają się dyskusje seniorów inicjowane przez z pozoru błahy impuls. Wtedy to każdy chce zabrać głos, opowiedzieć swoją historię, co tworzy polifoniczną, ale także fragmentaryczną opowieść, urywaną wraz z utraconym wątkiem.

Kluczowym komentarzem dotyczącym miejsca i roli seniorów we współczesnym społeczeństwie jest scena, w której pensjonariusze oczekują na wizytę najbliższych:

Najgorszy był dzień wizyt. Czekanie na bliskich zazwyczaj okazywało się daremne, a w konsekwencji przeradzało się w szydzenie z peruk, wyrwanie balkoników, ciągnięcie za włosy, zdzieranie tupecików, chowanie kul, przechwalanie się wykształconymi dziećmi, doprowadzanie do płaczu bezdzietnych, plucie personelowi w twarz, sikanie na ręce w czasie zmiany pampersów (Rudzka, 2021: 52).

Rozczarowanie nieobecnością tych, na których seniorzy czekali, nie tylko potęguje w nich gorycz, lecz także wywołuje napady agresji słownej wobec pozostałych pensjonariuszy oraz agresji fizycznej wobec pracowników. Pokazuje to wyraźnie, iż domy starców funkcjonują na granicy między heterotopiami kryzysu i dewiacji, bo – jak słusznie zauważa Beata Koper – „z jednej strony marginalizują konkretną grupę społeczną, związane są z sytuacją kryzysu, z drugiej są miejscami, »w których sytuowane są jednostki o zachowaniu dewiacyjnym w stosunku do przeciętnego czy wobec wymaganej normy«” (Koper, 2024: 90).

W powieści Rudzkiej odnajdziemy także czytelne paralele między domem pogodnej starości a obozem koncentracyjnym (Wróbel, 2021: 108). Na początku utworu Leokadia w rozmowie z siostrą stwierdza: „Jestem spragniona tych wieści zza muru” (Rudzka, 2021: 39), co jest czytelną aluzją do getta. Pani Czechna zauważa, że posadzono róże, „żebyśmy nie mogli stąd uciec. [...] Kolce. Wszędzie kolce. Mysz się nie przecisnie” (Rudzka, 2021: 93). W związku z ucieczkami z domu spokojnej starości dyrektor wprowadza zarządzenie, iż każdy z pensjonariuszy ma „nakładać na ramię opaskę ze słonecznikiem” (Rudzka, 2021: 97). Ponadto zamieszkujący dom seniorzy obawiają się zesłania do tajemniczego domku nad jeziorem. Selekcji tej dokonuje dyrektor, który „wyławiał chorych w czasie posiłków. Krążył,

krążył pomiędzy stolikami, aż wreszcie z szerokim uśmiechem na twarzy zatrzymał się przed którymś z delikwentów” (Rudzka, 2021: 53). Powodem lęków pensjonariuszy były również brązowe działka:

Pensjonariusze wiedzieli, że trzeba wietrzyć protezy na parapetach, często płukać usta. Długo, bardzo długo. Najlepiej wodą z kwaskiem cytrynowym przemyconym od dobrze opłaconej kucharki. Zły oddech może być przecież przyczyną odesłania do domu nad jeziorem (Rudzka, 2021: 53–54).

Rudzka w charakterystyce seniorów z jednej strony koncentruje się na aspekcie psychologicznym – ukazuje ich jako jednostki o bogatym życiu wewnętrznym – z drugiej zaś zwraca uwagę na fizjologiczne aspekty starości. Pojawiające się aluzje do obozu koncentracyjnego są przefiltrowane przez traumatyczne doświadczenia bohaterów z młodości. Mikroświat, jakim jest przestrzeń sanatorium, stanowią osoby niezwykle wrażliwe i empatyczne, czasami uszczypliwe oraz złośliwe wobec pozostałych pensjonariuszy. Seniorzy borykają się z samotnością, nie pamiętają o nich członkowie najbliższej rodziny. Rudzka zwraca uwagę, że osoby starsze odgrywały istotną rolę w życiu młodszej generacji do momentu przepisania majątku. Często też w tym posługiwano się podstępem, obiecując powrót do domu rodzinnego po dokonanych remoncie (jak w przypadku pani Beni). Seniorzy żyją złudzeniami powrotu do dawnego stylu życia. Niewątpliwie pisarka krytykuje w ten sposób zachowanie młodszego pokolenia, dla którego ważniejszy jest majątek niż bliska osoba. W materializmie i konsumpcjonizmie zapomniano o empatii względem osób, które nas wychowały.

* * *

W omówionych powieściach zaprezentowano różne oblicza starości. Seniorzy ze *Zdroju* korzystają z życia – zabiegi, na które uczęszczają, mają na celu nie tylko konserwowanie ciała, są też rodzajem odpoczynku od codziennej rutyny. Większość pensjonariuszy przyjeżdża na turnus dla rozrywki, a ich pobyt jest tymczasowy. W *Ślicznotce doktora Josepha* odnajdujemy inny, drastyczny obraz starości. Bohaterowie porzuceni przez najbliższych egzystują dożywno w domu pogodnej starości. Wspominają bezpowrotnie utraconą młodość. Rudzka przełamuje temat tabu i koncentruje się na opisie fizjologicznych zmian zachodzących w ciałach osób starszych. Píše o powykręcanych stopach, wydętych brzuchach, przemoczonych pampersach. Zastosowany przez autorkę zabieg eksponowania brzydoty towarzyszącej starości wywołuje skrajne uczucia u odbiorcy, ale także w miarę

lektury oswaja go z nieuchronnością procesu starzenia się. Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną różnicę. W *Zdroju* mamy ściśle określoną przestrzeń rozgrywających się wydarzeń (Ciechocinek), w *Ślicznotce doktora Josepha* nie pojawia się żadna nazwa topograficzna (oprócz Wrocławia, w którym na wycieczce z mężem była pani Czechna). Dom pogodnej starości może być zlokalizowany zarówno w wielkiej metropolii, jak i w małym miasteczku, przez co nabiera znaczenia metaforycznego. Co więcej, przestrzeń tego domu z jego mieszkańcami staje się czytelną metaforą wykluczenia społecznego, w które również wpisuje się kwestia tak zwanej przezroczystości osób w podeszłym wieku. Marginalizujemy seniorów w przestrzeni publicznej, gdyż potęgują oni lęki związane z przemijaniem i nieuchronnością śmierci, zapominamy o tym, że problemy osób starszych, z którymi borykają się one w codziennej egzystencji, w nie tak dalekiej przyszłości staną się naszymi problemami.

Obie pisarki – Barbara Klicka i Zyta Rudzka – należą do nurtu, który konsekwentnie odrzuca kult młodości i estetyzacji kobiecego ciała. Wraz z innymi twórczyniami – między innymi Wiolettą Grzegorzewską (*Guguły*, 2014), Urszulą Honek (*Białe noce*, 2022), Sylwią Chutnik (*Tylem do kierunku jazdy*, 2022) czy Weroniką Gogolą (*Po trochu*, 2017) – budują nowy idiom prozy cielesnej, w której starzenie się nie jest końcem, lecz kontynuacją egzystencji w innym rejestrze wrażliwości. W ujęciu tych autorek ciało staje się archiwum przeżyć, pamięci i bólu, a opowieść o starości pewnym gestem sprzeciwu wobec kulturowej przezroczystości kobiet w podeszłym wieku.

Bibliografia

- Bauman Z., 2011, *Duch i ciało na rynku – duchowość na sprzedaż*, „Znak”, nr 7/8, s. 17–22.
- Chutnik S., 2022, *Tylem do kierunku jazdy*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Czyżak A., 2011, *Na starość. Szkice o literaturze przełomu tysiącleci*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Fąforowicz B., Laskowska-Szcześniak M., Szcześniak A., 2014, *Odmienności terapeutyczne w wieku podeszłym*, w: *Między literaturą a medycyną. Starość i inne problemy egzystencjalne w badaniach interdyscyplinarnych*, cz. 8, red. E. Łoch i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 37–51.
- Gajak-Toczek M., Gala-Mielczarek B., 2015, *Człowiek „stary” w mediach – stereotyp a obraz postulowany*, w: *(Nowe) media. Implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*,

- red. M. Karwatowska, B. Jarosz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 51–61.
- Giddens A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Katz S., 2014, *What Is Age Studies?*, „Age, Culture, Humanities: An Interdisciplinary Journal”, vol. 1, s. 17–23, <https://doi.org/10.7146/ageculturehumanities.v1i.129947>.
- Klicka B., 2019, *Zdrój*, Wydawnictwo AB, Warszawa.
- Koper B., 2024, *Sublingualis. Problemy i poetyki dyskursu medycznego w literaturze polskiej po roku 1989*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk.
- Lasch C., 1991, *The Culture of Narcissism. American Life in an Age of Diminishing Expectations*, W. W. Norton & Company, London–New York.
- Piechota D., 2023, *Oswajanie starości w „Gangu zielonej rękawiczki”*, „Studia Filmoznawcze”, nr 44, s. 19–29, <https://doi.org/10.19195/0860-116X.44.2>.
- Rudzka Z., 2021, *Ślicznotka doktora Josepha*, Wydawnictwo AB, Warszawa.
- Stawiczyński T., 2021, *Ucieczka od bezradności*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Szubert M., 2019, *Dyskurs maladyczny – perspektywy badawcze*, w: *Fragmenty dyskursu maladycznego*, red. M. Ganczar, I. Gielata, M. Łaskoń, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk, s. 17–35.
- Wallner G., 2014, *Zaawansowany wiek człowieka a możliwości leczenia chirurgicznego*, w: *Między literaturą a medycyną. Starość i inne problemy egzystencjalne w badaniach interdyscyplinarnych*, cz. 8, red. E. Łoch i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 65–73.
- Wróbel O., 2021, *Czy to dom starców, czy obóz? „Ślicznotka doktora Josefa” Zyty Rudzkiej*, „Książki. Magazyn do Czytania”, nr 4 (49), s. 108.
- Zierkiewicz E., 2014, *Ageizm*, w: *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*, red. M. Rudaś-Grodzka i in., Czarna Owca, Warszawa, s. 21–24.

Agnieszka Trześniewska-Nowak – dr, asystent na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania badawcze obejmują: *animal studies*, ekokrytykę, wątki maladyczne i współczesną kulturę popularną. Autorka monografii: *W kleszczach lęku. Thriller medyczny w literaturze i kulturze popularnej* (2022), *Miasteczko dwóch kultur. Obraz Kazimierza Dolnego w literaturze XX wieku* (2017). Współredaktorka dwóch antologii z utworami dla dzieci. Współpomysłodawczyni i współredaktorka serii Zielona Historia Literatury, w ramach której ukazały się: *Emancypacja zwierząt?* (2015), *Ekomodernizmy* (2016), *Między empatią a okrucieństwem* (2018), *(Nie)zapomniane zwierzęta* (2021). Autorka artykułów w tomach zbiorowych, a także w czasopiśmie takich jak „Świat Tekstów”, „Literacje”, „Podteksty”, „Amor Fati”.

Agnieszka Trzeźniewska-Nowak – Ph.D.; is an assistant professor in the Department of Philology at the University of Białystok. Her research interests include animal studies, eco-criticism, themes of illness, and contemporary popular culture. She is the author of the monographs: *W kleszczach lęku. Thriller medyczny w literaturze i kulturze popularnej* (2022), and *Miasteczko dwóch kultur. Obraz Kazimierza Dolnego w literaturze XX wieku* (2017). Co-editor of two anthologies of children's literature. Co-funder and co-editor of the series Zielona Historia Literatury [Green History of Literature], which has published: *Emancypacja zwierząt?* (2015), *Ekomodernizmy* (2016) and *Między empatią a okrucieństwem* (2018), *(Nie)zapomniane zwierzęta* (2021). Author of articles in anthologies as well as in journals, including "Świat Tekstów," "Literacje," "Podteksty," and "Amor Fati."



Opublikowano: 30.12.2025

AGNIESZKA KANIA

 <https://orcid.org/0000-0003-1113-7179>

Uniwersytet Jagielloński

(Nie)obecne konteksty Muzeum Pamięci Sybiru jako przestrzeń integracji międzyprzedmiotowej

(Absent) Contexts

The Sybir Memorial Museum as a Space for Cross-curricular Integration

Abstract: This article addresses the issue of Sybir and Siberia's presence in school education in the context of an exhibition at the Sybir Memorial Museum in Białystok. It highlights the need for young people to possess an adequate body of knowledge and socio-cultural competencies to understand one of the required readings – Gustaw Herling-Grudziński's *A World Apart*. Gathering this knowledge and engaging in reflection can be facilitated by formulating key questions and by involving teachers of all subjects in an interdisciplinary exploration of the topic, grounded in Place-Based Learning and the flipped classroom. Examples of topics drawn from the core curricula of various subjects, along with useful methodological tips, offer readers new perspectives on holistic teaching about this important aspect of Polish history. This approach has the potential to realize the idea of a comprehensive school and foster intergenerational dialogue.

Keywords: Sybir, Siberian exile, Siberia, key questions, comprehensive school, interdisciplinarity, Gustaw Herling-Grudziński

Abstrakt: Autorka artykułu podejmuje problem obecności Sybiru i Syberii w edukacji szkolnej w kontekście wystawy w Muzeum Pamięci Sybiru w Białymstoku. Zauważa, że aby młodzi ludzie mogli zrozumieć jedną z lektur obowiązkowych – *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego – powinni posiadać odpowiedni zasób wiedzy oraz kompetencji społeczno-kulturowych. Zgromadzeniu tej wiedzy i podjęciu refleksji może służyć postawienie pytań kluczowych i zaangażowanie się nauczycieli wszystkich przedmiotów w interdyscyplinarne zgłębienie tematu, oparte na pedagogice miejsca i strategii wyprzedzającej. Przykłady tematów zaczerpniętych z podstaw programowych różnych przedmiotów oraz wskazówki co do rozwiązań metodycznych pozwalają zobaczyć nowe perspektywy w holistycznym nauczaniu o ważnym aspekcie polskiej historii. Zaproponowane podejście może wspierać rozwój idei szkoły ogólnokształcącej oraz służyć nawiązaniu dialogu międzypokoleniowego.

Słowa kluczowe: Sybir, Syberia, pytania kluczowe, szkoła ogólnokształcąca, interdyscyplinarność, Gustaw Herling-Grudziński

Nieobecność Sybiru w edukacji ogólnokształcącej

Przedmiotem rozważań dydaktyczno-organizacyjnych w tym artykule chciałabym uczynić obecność Sybiru w polskim doświadczeniu historycznym (zwłaszcza po II wojnie światowej) i na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej (dzięki reprezentacji tej problematyki w *Innym świecie* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego) oraz nieobecność tego tematu w szkolnych programach nauczania różnych przedmiotów. Przestrzenią, która sprzyjałaby opartej na metodach projektowych i pytaniach kluczowych edukacji międzyprzedmiotowej w tym zakresie, jest otwarte w 2022 roku w Białymstoku Muzeum Pamięci Sybiru.

Mimo zmian ustrojowych po 1989 roku i zniesieniu cenzury Sybir nie pojawia się obecnie jako temat obowiązkowych lekcji historii czy języka polskiego¹ na żadnym poziomie edukacji. Jedynie uczniowie realizujący historię w zakresie rozszerzonym mają obowiązek opisać – w ramach zagadnień związanych z powstaniem styczniowym – „przykłady działalności Polaków w czasie zesłania na Syberii” (Rozporządzenie, 2024: 158). Syberia jako kraina geograficzna czy ekosystem nie została również wymieniona w podstawach programowych geografii czy biologii. Głębsze i szersze odniesienia do tego zagadnienia umożliwiają jedynie lekcje geografii i zapisy w jednym z działów podstawy programowej tego przedmiotu dla drugiego etapu edukacyjnego, noszącym nazwę *Krajobrazy świata: tajgi i tundry*. Autorzy dokumentu stawiają uczniowi między innymi takie wymagania:

wskazuje na mapie położenie poznawanych typów krajobrazów, rozpoznaje je w opisach, na filmach i ilustracjach; prezentuje przykłady budownictwa, sposobów gospodarowania, głównych zajęć mieszkańców poznawanych obszarów; identyfikuje przykłady współzależności między składnikami poznawanych krajobrazów i warunkami życia człowieka (Rozporządzenie, 2024: 134).

Mimo iż realizacja tych zapisów świetnie odpowiadałaby na potrzeby zarysowania wiedzy o krainie, która na trwałe wpisała się i w najtrudniejsze, i w budzące podziw (Kosel, 2015) doświadczenia polskiej historii i poświęcone im teksty literackie, nie należałoby oczekiwać, by zaprezentowany w dalszej części wywodu zamysł holistycznej edukacji udało się wdrożyć już na poziomie szkoły podstawowej. A warto powrócić do tej wiedzy, spojrzeć na nią w nowych kontekstach

¹ Warto wspomnieć, że wśród pozycji najnowszej literatury dla młodych czytelników znajdziemy utwory podejmujące tematykę Sybiru; są to Doroty Combrzyńskiej-Nogali *Syberyjskie przygody Chmurki* oraz Marcina Szczygielskiego *Antosia w bezkresie i Zbójckie nasienie*. Teksty te jednak rzadko są omawiane w szkole.

i wykorzystać ją w celu lepszego zrozumienia historycznego i kulturowego znaczenia Sybiru przez uczniów szkół, w których edukacja kończy się maturą.

Syberia to kraina geograficzna, natomiast Sybir to symbol cierpienia Polaków zsyłanych lub wywożonych w ramach represji w czasach carskich i sowieckich; te dwa określenia (Dąbrowska, Głuszkowski, 2023) w odbiorze społecznym niekoniecznie są właściwie rozróżnione, a dla współczesnej młodzieży zwyczajnie niezrozumiałe i zaledwie przez nią kojarzone. Sytuacja ta wynika z gwałtownych przemian cywilizacyjnych i kulturowych, jest także pokłosiem rzeczywistości politycznej po 1945 roku i kształtu edukacji historycznej po 1989 roku. Ponieważ jednak wokół pojęcia Sybiru i sybiraków wytworzył się pewien mit o charakterze martyrologicznym (Michalska-Bracha, 2018), który warto zweryfikować, zachowując przy tym pełen szacunek dla ofiar, poznanie i Syberii, i Sybiru oraz związku Polaków z obiema tymi kategoriami przestrzenno-historycznymi wydaje się ciekawym i pożądanym wyzwaniem dla współczesnej edukacji. I chodzi nie tylko o dostrzeżenie heroizmu w utrwalonej kulturowo martyrologii (Kosel, 2015), lecz także o zwrócenie uwagi na – wyraźnie i obiektywnie zaznaczone w narracji wystawy Muzeum Pamięci Sybiru – pragmatyczne powody dobrowolnego osiedlania się Polaków na dalekiej Północy. Nasi rodacy odnosili tam bowiem sukcesy naukowe i ekonomiczne. Warto ponadto zauważyć, że obrazy biedy to nie jedyna prawda o tym miejscu świata, w którym współcześnie znajdują się przecież także duże miasta.

Zofia Agnieszka Kłakówna, rozważając „ideę szkoły na XXI wiek”, tak definiowała szkołę ogólnokształcącą:

Ma być miejscem spotkania i przestrzenią celowo kreowanych warunków, które służą podtrzymywaniu i rozwijaniu u dzieci i młodzieży naturalnej ciekawości, więc realizacją ludzkiej potrzeby poznania, ujawniającej się przez stawianie pytań i poszukiwanie odpowiedzi, bez gwarancji jej znalezienia. [...] Ma być miejscem nauki i kulturowania krytycznego myślenia, [...] co oznacza konieczność stworzenia warunków umożliwiających formułowanie problemów, zajmowania wobec tych problemów stanowisk i gromadzenia argumentów na rzecz określonego stanowiska, a w konsekwencji ma skutkować próbami samodzielnej konceptualizacji świata ze świadomością odpowiedzialności za własne decyzje i wybory (Kłakówna, 2008: 45).

Wspomniane w wypowiedzi badaczki „celowo kreowane warunki” służące wzbudzeniu u młodych ludzi chęci poznawania świata i rozwijające krytyczne myślenie z trudem można zauważyć w polskiej edukacji na poziomie ponadpodstawowym. Nauczanie o charakterze holistycznym, pokazujące świat jako całość, a także znane z tradycji deweyowskiej aktywne i eksperymentalne metody uczenia się nadal

pojawiają się głównie w alternatywnych szkołach średnich (pracujących w zgodzie z założeniami pedagogiki Marii Montessori oraz ruchu Budzących się Szkół); brak takich rozwiązań w liceach ogólnodostępnych (zwłaszcza publicznych) wiąże się między innymi z ugruntowanym kolejnymi reformami *status quo*, polegającym na sztywnym podziale na przedmioty, rozbudowanej podstawie programowej, egzaminie maturalnym jako głównym celu nauki, braku zainteresowania ze strony uczniów treściami spoza wybranego profilu.

Wydaje się jednak, że znana i stosowana w edukacji wczesnoszkolnej integracja międzyprzedmiotowa oraz działania projektowe, postulowane w reformie Kompas Jutra (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2025), mogłyby znaleźć swoje miejsce również w ogólnokształcących szkołach ponadpodstawowych, choć wymagałoby to zmiany przyzwyczajzeń i zaangażowania najpierw wszystkich nauczycieli, a następnie uczniów, którzy zyskaliby możliwość przywołanego przez Kłakównę formułowania problemów oraz konceptualizacji świata w wybranym aspekcie. Czy mogłoby się to udać? A jeśli tak, to jakie działania należy podjąć, by ten cel osiągnąć?

O Sybirze na różnych przedmiotach i z wielu perspektyw

Choć sam Sybir nie został wprost wymieniony w ogłaszanych od 2018 roku podstawach programowych regulujących tematykę zajęć szkolnych, kwestia polskich doświadczeń w systemie sowieckich łagrów pojawia się jako kluczowa wraz z *Innym światem* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. Utwór ten, umieszczony na liście lektur obowiązkowych dla uczniów szkół ponadpodstawowych, które kończą się maturą, został skrócony do „wybranych fragmentów” po korekcie (uszczupleniu) podstawy programowej w 2023 roku. Fakt ten stawia nauczycieli języka polskiego w szczególnie trudnej sytuacji. Mimo niewielkiej liczby godzin powinni oni, o ile chcą w sposób odpowiedzialny zinterpretować jedyne poznawane przez uczniów świadectwo skutków okupacji sowieckiej, a dodatkowo przygotować kontekst do omawiania *Roku 1984* George’a Orwella, przybliżyć młodym ludziom wiele historycznych kwestii, pomóc zrozumieć realia świata przedstawionego, wyjaśnić okoliczności sytuacji Polaków na Kresach przed II wojną światową, w czasie jej trwania i po jej zakończeniu. Jest to oczekiwanie znacznie wykraczające poza możliwości, jakimi dysponują na swoich lekcjach polonisci.

O Sybirze jako doświadczeniu kilkuset tysięcy polskich obywateli różnych narodowości warto pamiętać również w kontekście tego, co oznacza „ogólne wykształcenie” i w jaki sposób można by jego realizację odnieść i do wszystkich nauczycieli,

i do wszystkich uczniów, niezależnie od tego, jaki przedmiot wybierają oni jako wiodący do matury. To tożsamościowotwórcze oraz społecznie odpowiedzialne podejście znajduje swoje głębokie uzasadnienie w ustaleniach psychologa społecznego Michała Bilewicza, który w studium *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości* niezwykle trafnie zdiagnozował dawne i obecne problemy Polaków (w tym stereotypy, przekonania, uprzedzenia, antagonizmy, postawy widoczne we wszystkich sferach życia) jako wynik nierozpoznanych i nieprzepracowanych traum historycznych, zwłaszcza tych z czasów II wojny światowej (Bilewicz, 2024). Kwestie związane z „Golgotą Wschodu” z pewnością są jedną z takich traum.

Nauczyciele w ramach doskonalenia zawodowego najpierw powinni sami odwiedzić wystawę Muzeum Pamięci Sybiru i poznać problematykę, przypomnieć ją sobie lub poszerzyć swoją wiedzę na ten temat², ramą organizacyjną proponowanych działań warto zaś uczynić metodę projektu, która może być rozumiana tak jak pisze o tym szczegółowo Ewelina Strawa-Kęsek w monografii *Metoda projektu w edukacji polonistycznej* (Strawa-Kęsek, 2015) albo jako interdyscyplinarny projekt rozumiany szerzej – jako sekwencja różnorodnych przedsięwzięć, jak to przedstawiam we wstępie do tomu *Więcej niż lekcja. Interdyscyplinarne projekty w edukacji polonistycznej* (Kania, 2023). Wcześniejsza refleksja uczących nad tym, nad czym mają później pracować podczas zajęć, to element charakterystyczny strategii wyprzedzającej w nauczaniu, zwanej także odwróconą lekcją, metody znanej i stosowanej w krajach zachodnich (Bishop, Verleger, 2013), u nas wciąż zbyt mało popularnej.

Omawianie tematu Sybiru metodą projektu rezonuje z koncepcją pytań kluczowych (*essential questions*) zaproponowaną przez Jaya McTighe’a i Granta Wigginsa w formule edukacji o nazwie Understanding by Design. Pytania kluczowe (w tłumaczeniach zwane także pytaniami istotnymi), dotyczące „sedna sprawy”, towarzyszą uczącym się w docieraniu do celu, jakim jest poznanie, zrozumienie i zapamiętanie danego zjawiska czy danej idei. Mają zachęcać do myślenia, dociekania, szukania rozwiązań, porównywania, odkrywania oraz wywołać „autentyczne zainteresowanie”, prowokować do refleksji i stawiania kolejnych pytań. Wymagają od uczniów „rozważenia alternatyw, zważenia dowodów, poparcia swoich pomysłów i uzasadnienia swoich odpowiedzi”. Dobrze, by wskazywały powiązania z wcześniejszą nauką i osobistymi doświadczeniami (UAF Center for Teaching and Learning, [b.r.], tłum. fragmentów – A.K.).

Dlaczego dopiero w XXI wieku powstało Muzeum Pamięci Sybiru? Po co w XXI wieku uczymy się o Sybirze w doświadczeniu historycznym Polaków? Czym

² Ze względu na cenzurę w PRL-u, a następnie brak spójnej i konsekwentnie prowadzonej narracji historycznej w edukacji szkolnej można śmiało założyć, że wiedza o Sybirze wśród osób uczących jest podobnie znikoma jak wiedza o nim całego społeczeństwa.

Syberia i Sybir są dla różnych osób i środowisk? Dokument czy wizja, fakty czy opinie? Jaką perspektywę patrzenia na temat Sybiru i dlaczego oferuje scenariusz wystawy stałej w Muzeum Pamięci Sybiru? Co z Sybiru pozostało nam do dziś? To przykładowe pytania kluczowe, które wyznaczają kierunek holistycznej edukacji o tym aspekcie historii Polski. Nie da się na nie odpowiedzieć bez pogłębionych poszukiwań, gruntownego poznania wystawy, przyswojenia faktów, zrozumienia zależności, przemyślenia niuansów i nieoczywistości. W dążeniu do sformułowania odpowiedzi i poszerzenia zainteresowania młodzieży tematem mogą wziąć udział nauczyciele wszystkich przedmiotów szkolnych, a całość działań ma szansę przybrać formułę wspomnianego międzyprzedmiotowego projektu, który zaangażuje całą szkolną społeczność i pozostanie w pamięci afektywnej poszczególnych osób na pewno dłużej niż zwykła lekcja. To także okazja do dowartościowania ludzkiego doświadczenia w sytuacjach granicznych.

Na lekcjach matematyki analizie może zostać poddana powierzchnia Syberii, liczba jej mieszkańców w różnych okresach, procentowy udział zesłańców, w tym Polaków, odległości między poszczególnymi punktami na mapie Syberii i czas przemierzania wybranych dróg. Na geografii warto wspomnieć o badaniach tej części świata i udziale w nich Polaków, a także omówić strefy klimatyczne, typ krajobrazu, roślinność, warunki życia, przeszłość i teraźniejszość gospodarczo-społeczną. Edukacja obywatelska i wiedza o społeczeństwie dają okazję do zbadania sposobu upamiętnienia tragicznych wydarzeń i ofiar Sybiru, przykładów pomników i muzeów, działalności stowarzyszeń, rozwiązań ustawowych, a także sytuacji osób zesłanych – repatriantów i syberyjskiej Polonii. W ramach lekcji historii można by omówić wydarzenia historyczne mające miejsce na Syberii, zesłania na Sybir po powstaniach, skutki okupacji sowieckiej, powstanie armii Andersa i los jego żołnierzy. W ramach edukacji filmowej czy artystycznej przyda się analiza i interpretacja fragmentów serialu *Syberiadą polską* w reżyserii Janusza Zaorskiego czy filmu *Wszystko, co najważniejsze* Roberta Glińskiego, a także obrazu *Wigilia na Syberii* Jacka Malczewskiego oraz piosenki ekfrazy Jacka Kaczmarskiego pod tym samym tytułem. Lekcje religii dają okazję do przywołania choćby postaci świętego Rafała Kalinowskiego czy sposobów podtrzymywania przez Polaków tożsamości narodowej dzięki praktykom religijnym. Lekcje języka polskiego w młodszych klasach przygotowują grunt pod zrozumienie wydarzeń XX wieku dzięki omawianiu *Dziadów części III* Adama Mickiewicza i *Lalki* Bolesława Prusa.

Umieszczone w gablotach na początku wystawy fotografie osób deportowanych, różnej płci i w różnym wieku, zachęcają do zatrzymania się i refleksji nad tym, kim ci ludzie byli, jak wyglądało ich życie przed deportacją oraz w trakcie pobytu w łagrach i kołchozach, a także jak się potoczyły lub mogły się potoczyć losy tych osób. Wartościowym działaniem dydaktycznym byłoby tutaj zestawienie

fragmentów relacji, na przykład z książek *Dziewczyny z Syberii* Anny Herbach czy *Dziewczyny z łagrów* Moniki Zgustovej, z osobami widocznymi na zdjęciach. Sucha, podręcznikowa historia zyskuje wówczas konkretną twarz, rodzi się szansa na empatię i zrozumienie wpływu wielkiej Historii na życie pojedynczych ludzi, a to jeden z warunków skutecznego uczenia się i zapamiętywania. Pogłębioną opowieść o kolejach losu osób skazanych na deportację, szczegóły pobytu na zesłaniu i okoliczności powrotu do nowej Polski w modelowy sposób przedstawia Małgorzata Abassy, która w artykule *Syberia w pamięci zesłańców i ich dzieci. Studium przypadku rodziny Żukowskich* (Abassy, 2017) przywołuje dzieje jednej z kresowych rodzin.

Próba odtworzenia sytuacji życiowej osób urodzonych przed 1939 rokiem, jej swoistej konkretyzacji, może obejmować – w zgodzie z muzealną wystawą – wydarzenia dziejowe (to, kto był świadkiem zdarzeń i jakie to były zdarzenia), wykonywany zawód tych ludzi, ich sytuację życiową, przestrzeń mieszkalną i jej wygląd, wyznawane wartości, kultywowanie patriotyzmu, narodowościowy i religijny skład lokalnej społeczności itp. Wystawa obrazuje rozkwit społeczny oraz gospodarczy Białegostoku, zatem inspiracje do wykorzystania wyobraźni znajdują się na wyciągnięcie ręki. Warto przy tym poddać młodym ludziom pod rozwagę to, czyją perspektywą operujemy, gdy poznajemy przywołane osiągnięcia II Rzeczypospolitej. Czy na pewno obywatele ze wszystkich warstw społecznych³ podpisaliby się pod wyeksponowanymi na ścianie słowami Ryszarda Kaczorowskiego: „W takiej atmosferze wyrastaliśmy na miłośników rodzinnego miasta, ludzi aktywnych, skorych do służby i pomnażania dobra wspólnego. Byliśmy dumni, że mieszkamy właśnie w Białymstoku”?

Historie przymusowej deportacji to jedno. Natomiast los osób oskarżonych o najbardziej nieprawdopodobne przestępstwa polityczne to kolejna odsłona sybirskiego doświadczenia. Będąca częścią wystawy swoista wizualizacja pokoju przesłuchań ułatwia młodzieży konkretyzację przywołanego przez Gustawa Herlinga-Grudzińskiego w *Innym świecie* opisu torturowania osoby podejrzanej:

Człowiek budzony co nocy – na przestrzeni długich miesięcy, a czasem nawet i lat – pozbawiony w czasie śledztwa prawa załatwiania najelementarniejszych potrzeb fizjologicznych, trzymany godzinami na twardym krześle, oślepiiony skierowaną prosto w oczy żarówką, kłuty podstępными pytaniami i niesamowitym crescendo urojonych zarzutów, drażniony sadystycznie widokiem papierosów i gorącej kawy na stole – gotów jest podpisać wszystko (Herling-Grudziński, 1991: 76).

³ Przydatne w poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie mogą być książki popularnonaukowe Joanny Kuciel-Frydryszak – *Chłopki i Służące do wszystkiego*.

W specjalnie zaaranżowanym pomieszczeniu zobaczymy okazałych rozmiarów biurko, na nim lampkę z jaskrawo świecącą żarówką, popielniczkę z resztkami papierosów, przed biurkiem niewygodny taboret dla przesłuchiwanego. Wstrząsające wrażenie robi stojące obok obskurne metalowe wiadro z brudną szmatą. Retoryczne w tym wypadku pytanie, do czego mogło być wykorzystywane, to szansa na zrozumienie, jak brutalnie byli traktowani oskarżeni podczas przesłuchań, co uczniowie powinni pamiętać choćby z lektury *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego omawianej w szkole podstawowej.

Wspominana przez Gustawa Herlinga-Grudzińskiego rozpacz jego współwięźniów, spowodowana anonimowością śmierci na dalekiej Syberii, może zostać zestawiona z informacją na jednej z tablic: „Wiele osób, zwłaszcza dzieci, nie przeżyło morderczych warunków transportu w towarowych wagonach. Ich zwłoki porzucono w przypadkowych miejscach”. Okrucieństwo obu systemów totalitarnych, i hitlerowskiego, i sowieckiego, niweczyło istniejący w kulturze grecko-rzymskiej i judeo-chrześcijańskiej szacunek dla zmarłych i tradycję ich upamiętniania. Uczniowie szkoły ponadpodstawowej w I klasie poznają teksty podnoszące tę kwestię: *Antygonę* Sofoklesa i *Treny* Jana Kochanowskiego. W klasie IV natomiast, w obowiązkowych lekturach, jakimi są *Proszę państwa do gazu* Tadeusza Borowskiego oraz *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall, pojawia się temat anonimowości umierania w obozach zagłady oraz tragicznej śmierci dzieci i niemowląt. Refleksja nad tymi znanymi z historii wydarzeniami odniesiona do trwających obecnie na świecie konfliktów zbrojnych i sytuacji doświadczających wojny dzieci, a także zwrócenie uwagi na kult zmarłych w polskiej kulturze, na przykład obchody Wszystkich Świętych i Dnia Zadusznego, upamiętnianie dzieci nienarodzonych wyrażone w symbolicznych grobach to te aspekty edukacji, które mają charakter formacyjny, budują świat wartości, uwrażliwiają na los każdego człowieka. W takim kontekście bardziej zrozumiale powinien wybrzmieć także wiersz Beaty Obertyńskiej *Do mego syna*, w którym przejmujące końcowe wykrzyknienie: „Jakżeś mądry był mądry nad podziw żeś być nie chciał! Żeś się nie urodził!” (B. Obertyńska, *Do mego syna*, cyt. za: Krzemińska, 1991: 130), nawiązuje również do losu wielu tych, którzy nie wrócili z zesłania, bo „w tundrze w kopczyk płaski” się zmienili.

Znany lepiej z relacji Żydów, a zwłaszcza z filmów, nagły rozkaz spakowania się w godzinę, opuszczenia mieszkania i stawienia się w miejscu wyjazdu w nieznanym kierunku był doświadczeniem także Polaków z terenów okupowanych przez ZSRR. Ten proceder odbywał się zazwyczaj w nocy, w poczuciu zagrożenia i bezsilności, gdy ani na ucieczkę, ani na logiczne myślenie nie było już czasu. Symbolem deportacji są zatem również stosy walizek zgromadzonych w jednej z części wystawy. Pytanie, które ma szansę pobudzić wyobraźnię współczesnego młodego człowieka,

dotyczy tego, co on sam zabrałby z sobą, gdyby był zmuszony opuścić dom i miał zdecydować o tym w bardzo krótkim czasie, a przy tym miał możliwość zabrania tylko niedużej walizki. Czy byłyby to ubrania? A może pamiątkowe przedmioty? Książki? Jedzenie? Lekarstwa? Nawet krótka refleksja jest w stanie uświadomić młodziemu dramat ówczesnych obywateli II Rzeczypospolitej, ale także dramat wszystkich ludzi uciekających w popłochu przed wojną, sytuacji, której polskie społeczeństwo było niedawno świadkiem po ataku Rosji na Ukrainę.

Zestawienie odpowiedzi współczesnych nastolatków z relacjami świadków historii oraz obejrzeniem artefaktów zgromadzonych na wystawie daje kolejny impuls do refleksji nad różnorodną wartością ważnych lub przydatnych nam przedmiotów. Na wystawie na specjalnie zaaranżowanych półkach zobaczymy między innymi zabawkę, ozdobną chustę, garnek, talerz, lokówkę, modlitewnik, święty obrazek, maszynę do szycia, kołdrę, pamiątnik, rodzinne zdjęcia, świadectwo szkolne, legitymację, skrzypce. Czytając opisy zgromadzonych eksponatów, warto pokusić się o ustalenie sentymentalnej, materialnej lub symbolicznej wartości przedmiotów zabranych na zesłanie.

Muzealny zestaw rekwizytów, udostępniany już w różnych instytucjach w innych kontekstach (na przykład w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie i w Muzeum Krakowa), miałby i w Muzeum Pamięci Sybiru swoje ważne zadanie do spełnienia. Pudełko z różnymi przedmiotami lub ich graficznym przedstawieniem pozwoliłoby na pogłębienie rozpoczętej przy fotografiach osób zesłanych refleksji w duchu antropologii przedmiotów. Do kogo mogła należeć dana rzecz? Do czego mogła służyć? W jaki sposób przetrwała? O czym mogłaby nam dziś opowiedzieć, czyli jakich wydarzeń była niemyim świadkiem? Na ile zrozumiałe, a na ile zaskakujące jest dla nas to, że taki właśnie przedmiot został zabrany przez kogoś zmuszonego do pośpiesznego opuszczenia swojego domu?

Przed nauczycielem edukacji dla bezpieczeństwa otwiera się tu perspektywa omówienia zawartości tzw. plecaka ewakuacyjnego, o jakim nie mogli nawet pomarzyć przyszli zesłańcy, oraz – prawdziwie w zgodzie z uczeniem się dla życia, nie dla szkoły – zaznajomienia uczniów z informacjami potrzebnymi każdemu obywatelowi dzisiejszego świata, na przykład o tym, w jakiej temperaturze ludzkie ciało może doznać niebezpiecznego dla życia wychłodzenia i jak można się przed tym uchronić, jak uzdatnić wodę do picia.

Na stopniach schodów wiodących na piętro Muzeum Pamięci Sybiru, gdzie zwiedzających wita biała, pusta przestrzeń i odgłos wycia wiatru, na mapie zaznaczono nazwy miejsc zsyłek wraz z odległościami tych miejsc od Białegostoku; uświadomienie sobie ich położenia i obliczenie czasów dotarcia do nich z Białegostoku to jedno z typowych zadań sprawdzających umiejętności geograficzne. Ile dziś zajęłaby podróż na Syberię? Jakimi środkami transportu moglibyśmy się tam dostać?

A jak pokonywano tę drogę w latach czterdziestych XX wieku i ile ona trwała? Możliwość zobaczenia wnętrza wagonu, jakim przewożono zesłańców, to kolejny impuls do zadawania pytań, porównywania dzisiejszych możliwości i ówczesnych ograniczeń cywilizacyjnych.

Część wystawy zatytułowana *W sowieckim piekle* uzmysławia i konkretyzuje *Zapiski sowieckie* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. Elementy wyznaczone jako kluczowe to: klimat, praca, terror. Z ekstremalnymi warunkami pogodowymi, czyli niską temperaturą i dużymi ilościami śniegu, wiążą się elementy ubioru; kufajka, uszanka i walonki to słowa nieobecne w zasobie leksykalnym i rzeczywistości współczesnej młodzieży, co utrudnia jej nawet wyobrażenie sobie tego, o czym pisze Grudziński, ale także tłumaczy specyficzny wygląd uwięzionych. Umieszczone na ścianie grafiki prezentują elementy obozów pracy przymusowej i wyjaśniają ich istotę: drewniane baraki otoczone drutem kolczastym, wieżyczki strażnicze, uzbrojeni bezduszni i agresywni wartownicy, prymitywne warunki sanitarne, głód, dojmujące zimno, wyniszczająca praca.

Zobaczenie wizualizacji przestrzeni obozowej, a zwłaszcza naturalnych rozmiarów wnętrza baraku z drewnianymi piętrowymi pryzmami, ma kluczowe znaczenie w próbie konkretyzacji świata, o którym pisze Herling-Grudziński. Warto powtórzyć, że bez zrozumienia okoliczności zewnętrznych, dziś szczęśliwie nieistniejących w doświadczeniu życiowym młodzieży, a nawet dwóch starszych pokoleń, nie sposób wejść na poziom pogłębionej refleksji o totalitarnych praktykach dehumanizacyjnych i próbie zachowania człowieczeństwa w łagrach.

Pytania rodzące się jako inspiracja do poszukiwań i zrozumienia zachowania więźniów łagru, a wynikające z zapoznania się z pozostałymi częściami wystawy, to: Jakie choroby rodzą się w wyniku głodu i braku higieny? Jak próbowano zachować polską tożsamość? Czy możliwy był kontakt zesłańców z bliskimi? Jaki to był kontakt, skoro nie było telefonów komórkowych ani internetu? Jak żywiono więźniów? Na czym polegała niewolnicza praca? Jak to się stało, że wydawano polskie podręczniki dla dzieci? Jaki był los osób uwolnionych z łagrów po podpisaniu układu Sikorski-Majski?

Sytuację sybiraków po zakończeniu wojny i ich powroty do ojczyzny na wystawie pokazano poprzez szereg kulisowo ułożonych dużych, czarno-białych fotografii przedstawiających przygnębionych ludzi w zniszczonych ubraniach. Zwiedzający przechodzą obok tych zdjęć po miękkiej, uginającej się pod stopami powierzchni. Może ona mieć różne symboliczne znaczenia. Na pewno może być interpretowana jako niepewność wolności i niepewność losu po opuszczeniu Sybiru, a także poczucie ciągłego zagrożenia powrotem zła i przemocy. Tak jak „bakcyl dżumy nigdy nie umiera”, tak i totalitaryzm może zawsze powrócić. Stąd brak twardego gruntu pod stopami symbolizuje niepokój o powrót strasznych czasów.

Osobną kwestią, nie dość obecną na lekcjach w szkole, choć uznawaną przez badaczy za jedno z dominujących w polskiej pamięci zbiorowej doświadczeń (Kobielska, 2016), jest z pewnością los oficerów zamordowanych przez Sowieców w kilku miejscach, których symbolem stał się Katyń. Mimo iż w literaturze dla młodych odbiorców podjęto już wiele tematów historycznych (Wawer, 2021), to dotąd nie poruszono w niej kwestii losu żołnierzy-jeńców, zatem praktycznie jedynym dostępnym w edukacji źródłem przybliżającym tę tragedię pozostaje film Andrzeja Wajdy *Katyń*. Jest to dzieło niewątpliwie wybitne, niemniej ukazujące los polskich żołnierzy w konwencji *ars bene moriendi* i z punktu widzenia kobiet, co sprawia, że odbiorcy zostaje narzucona interpretacja tego wydarzenia wybrana przez twórcę. W Muzeum Pamięci Sybiru zbrodni katyńskiej została poświęcona sala w piwnicy. Symboliczny charakter tej przestrzeni otwiera różnorakie możliwości interpretacyjne.

Przed budynkiem białostockiego Muzeum stoi pomnik bohaterskich matek sybiraczek, co wpisuje pamięć o żyjących w ekstremalnych warunkach kobietach, które próbowały ratować swoje dzieci, w znany w kulturze topos matki Polki. Choć doceniono w ten sposób kobiety w roli matek, trzeba zwrócić uwagę również na to, co wciąż pozostaje tematem tabu, jest słabo zbadane lub bywa z różnych powodów przemilczane, a mianowicie kwestię przemocy seksualnej w łagrach i kołchozach, a także seksualne poświęcanie się kobiet w zamian za większe szanse na przeżycie ich samych i ich dzieci.

Podsumowanie

Polonista lat dwudziestych XXI wieku ma trudne zadanie do wykonania. Nie tylko XIX wiek i Mickiewiczowskie *Dziady* z kibitkami wywozzącymi więźniów wymagają szczegółowego dookreślenia. Także doświadczenia przodków pozornie znacznie bliższe, bo sprzed 85 lat, ale w zasadzie dopuszczone do głosu dopiero po 1989 roku i stopniowo upamiętniane, okazują się na tyle abstrakcyjne i trudne do wyobrażenia, że jeśli mają być zrozumiałe i poddane refleksji, muszą zostać dokładnie wyjaśnione i zobrazowane. Podobnie jak w piramidzie Masłowa zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu jest możliwe dopiero po zaspokojeniu tych podstawowych, wejście na poziom filozoficznych rozważań wymaga przyswojenia elementarnej, konkretnej wiedzy – z zakresu historii, geografii, polityki, stylu życia, obyczajowości, kultury. Bez znajomości kluczowych informacji nie ma szans na rzetelne poznawanie lektury obowiązkowej, jaką jest choćby *Inny świat* (obecnie tylko we fragmentach), i nie tylko na głębszą refleksję historiozoficzną i egzystencjalną, ale nawet na zrozumienie

podstawowych elementów świata przedstawionego. Poloniści, jak sądzę, nie powinni być z takim właśnie lekturowym i kulturowym wyzwaniem pozostawieni sami sobie. W perspektywie edukacji holistycznej, idei przybliżania szkoły do życia i podtrzymywania jej funkcji formacyjnej, uczenia samodzielnego myślenia i współpracy czy tworzenia projektów niektóre istotne tematy warto realizować w gronie nauczycieli wszystkich przedmiotów. Z całą pewnością, co starałam się pokazać, jest to możliwe i wykonalne. Jak wszystkie najlepsze zmiany w edukacji, tak i takie rozwiązanie wymaga odwagi, przełamania oporów, odejścia od schematów, otwarcia się na szeroko rozumiane samokształcenie każdej nauczycielki i każdego nauczyciela, a także ich uczennic i uczniów.

Taki aspekt kształcenia i poznawania tego nieobecnego w edukacji fragmentu historii ma jeszcze jeden ważny walor, związany z przepracowywaniem narodowych traum i niedomówień. Piszą o tym autorzy wstępu do katalogu wystawy:

Pamięć ludzka w sposób naturalny wypiera dramaty, utrwała zaś momenty przyjemne. Ale dramaty istnieją, ukryte w zakamarkach świadomości ludzi i narodów w formie indywidualnych i zbiorowych traum, które domagają się opowiedzenia, ponieważ tylko poprzez opowieść mogą zostać uwolnione i przestać wpływać na teraźniejszość. Jest jednak jeden warunek, by te opowieści spełniły swoją rolę katharsis: muszą być prawdziwe. I to jest dla naszej muzealnej opowieści warunek najważniejszy (*Wstęp*, 2021: 9).

Muzeum Pamięci Sybiru daje możliwość zgłębiania wspomnianych „prawdliwych opowieści” na wielu płaszczyznach i nie tylko zdobywania wiedzy, lecz także doświadczania, a ponadto wykorzystywania wyobraźni, pogłębiania refleksji, budowania świata wartości. Idea holistycznej, ogólnokształcącej, opartej na projektach i pytaniach edukacji w szczególnym miejscu, jakim jest muzeum narracyjne, wpisuje się także w pedagogikę miejsca (Place-Based Learning), czyli strategię uczenia się w powiązaniu z danym miejscem i jego zasobami.

Nie ma jedynie słusznych odpowiedzi na podane wcześniej pytania kluczowe ukierunkowujące namysł nad Sybirem jako fragmentem polskich dziejów. Samo eksplorowanie tematu z różnych perspektyw i szansa na zajęcie przez młodzież własnego stanowiska wydają się jednak wartościowym rezultatem przedstawionych rozwiązań. Zaproponowana koncepcja obejmuje możliwie szeroki zakres działań nauczycieli różnych przedmiotów, niemniej nawet znacznie węższe inicjatywy mogą mieć istotny wpływ na postrzeganie świata przez młodych ludzi. Z jednej strony chodzi o zachowanie dziedzictwa, dostrzeżenie wpływu przeszłości na teraźniejszość, krytyczny namysł nad kształtem polityki historycznej, z drugiej – o empatyczne zrozumienie losu przodków i być może zainteresowanie losem własnej rodziny.

Bibliografia

- Abassy M., 2017, *Syberia w pamięci zesłańców i ich dzieci. Studium przypadku rodziny Żukowskich*, „Politeja. Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego”, nr 2 (47), s. 241–248, <https://doi.org/10.12797/Politeja.14.2017.47.17>.
- Bilewicz M., 2024, *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*, Mando, Kraków.
- Bishop J.L., Verleger M.A., 2013, *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*, paper presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia, <https://doi.org/10.18260/1-2--22585>.
- Danilecki T. i in., 2021, *Katalog wystawy, koncepcja merytoryczna i nadzór W. Śleszyński, D. Wądołowska, M. Zwolski*, Muzeum Pamięci Sybiru, Białystok.
- Dąbrowska M., Głuszkowski P., 2023, *Syberia i Polska – miejsca wspólne w literaturze i historii. (Konferencja Naukowa „Syberia i Polska – miejsca wspólne w literaturze i historii”, Białystok 20–21 kwietnia 2023 r.)*, „Studia Rossica Gedamensia”, nr 10, s. 511–516, <https://doi.org/10.26881/srg.2023.10.27>.
- Herling-Grudziński G., 1991, *Inny świat. Zapiski sowieckie*, Czytelnik, Warszawa.
- Kania A., 2023, *Ponad i poza lekcjami. Myślenie projektami w edukacji polonistycznej*, w: *Więcej niż lekcja. Interdyscyplinarne projekty w edukacji polonistycznej*, red. A. Kania, Universitas, Kraków, s. 7–13.
- Kłakówna Z.A., 2008, *Szkoła na dwudziesty pierwszy wiek*, w: *Polskie czytanie Wschodu. Kultura – autobiografia – edukacja*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, B. Przymuszała, Wydawnictwo UMK, Poznań, s. 241–261.
- Kobielska M., 2016, *Polska kultura pamięci w XXI wieku: dominanty. Zbrodnie katyńska, powstanie warszawskie i stan wojenny*, IBL PAN, Warszawa.
- Kosel B., 2015, *Misja Muzeum Pamięci Sybiru – o potrzebie zachowania dystansu między martyrologią a heroizmem*, w: *Narracje pamięci: między polityką a historią*, red. K. Kącka, J. Piechowiak-Lamparska, A. Ratke-Majewska, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 281–292.
- Krzemieńska E., 1991, *Matka i córka. O poezji Maryli Wolskiej i Beaty Obertyńskiej*, w: *Glosariusz od Młodej Polski do współczesności. Materiały do kształcenia literackiego w szkole średniej*, red. T. Patrzalek, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991, s. 130.
- Michalska-Bracha L., 2018, *Mit czy mity Sybiru w wyobraźni i pamięci zbiorowej?*, „Res Historica”, nr 46, s. 253–271.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2025, *„Reforma26. Kompas Jutra” – nowa szkoła dla nowego pokolenia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/reforma26-kompas-jutra--nowa-szkola-dla-nowego-pokolenia> [dostęp: 1.11.2025].
- Rozporządzenie, 2024, *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum*

ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2024, poz. 1019, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240001019/O/D20241019.pdf> [8.10.2025].

Strawa-Kęsek E., 2015, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków.

UAF Center for Teaching and Learning, [b.r.], *Essential Questions*, <https://ctl.uaf.edu/essential-questions/> [dostęp: 1.09.2025].

Wawer K., 2021, *Lekcje (polskiego) z wielokulturowości. Praca z serią „Wojny dorosłych – historie dzieci” w szkole podstawowej na wybranych przykładach*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 13, s. 145–161, <https://doi.org/10.14746/pi.2021.13.13>.

Wstęp, 2021, w: T. Danilecki i in., *Katalog wystawy, koncepcja merytoryczna i nadzór* W. Śleszyński, D. Wądołowska, M. Zwolski, Muzeum Pamięci Sybiru, Białystok, s. 7–9.

Agnieszka Kania – doktor nauk humanistycznych; polonistka, pracowniczka naukowo-badawcza w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Absolwentka studiów podyplomowych wiedza o kulturze oraz Międzynarodowej Szkoły Nauczania o Holokauście Instytutu Yad Vashem w Jerozolimie. Autorka dwóch monografií naukowych: *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej* (Kraków 2015) oraz *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej* (Kraków 2017), a także kilkudziesięciu artykułów, współautorka cyklu podręczników *Czarowanie słowem* oraz kart pracy do serii *Barwy epok*. Zwolenniczka innowacji, korzysta w swojej pracy z doświadczeń i rozwiązań dydaktyki amerykańskiej. Entuzjastka interdyscyplinarnych projektów naukowo-edukacyjnych, które zrealizowała w Polsce i za granicą. Przez pięć lat kierowała projektem Narodowego Centrum Badań i Rozwoju *Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja*.

Agnieszka Kania – Ph.D. in the Humanities; Polish language and literature specialist, research associate at the Department of Polish Language Education in Teacher Training within the Faculty of Polish Studies at Jagiellonian University. Graduate of postgraduate studies in Cultural Studies and the International School for Holocaust Studies at the Yad Vashem Institute in Jerusalem. Author of two academic monographs: *“Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej* (Kraków 2015) and *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej* (Kraków 2017), as well as dozens of articles; co-author of the *Czarowanie słowem* textbook series and worksheets for the *Barwy epok* series. An advocate of innovation, she draws on and American pedagogical practices in her work. An enthusiast of interdisciplinary research and educational projects, which she has carried out in Poland and abroad. For five years, she led the National Centre for Research and Development project *Professional Teacher of Polish. Practice and Personalisation*.

EDUKACJA JĘZYKOWA



MARTA CHYB-WINNICKA

 <https://orcid.org/0000-0002-8595-2603>

Uniwersytet Opolski

Działania interakcyjne i mediacyjne w kształceniu polonistycznym

Interaction and Mediation Activities in Polish Language Education

Abstract: The aim of this article is to assess the extent to which the current Polish language core curricula for the second and third educational stages address the need to develop mediation and interaction activities within the context of communicative competence – as is done in foreign language teaching. The author argues that contemporary language education requires integrating native language and foreign languages teaching in response to the challenges of a multilingual and multicultural reality. An analysis of the core curricula reveals that although communicative competence is declared to be one of the key skills developed at school, the need to foster mediation and interaction activities is only marginally addressed. As a result, students may be insufficiently prepared for active, effective, and ethical participation in communication in their native language. It is therefore crucial to develop new, coherent, and pragmatic educational objectives that respond to contemporary communicative challenges and needs.

Keywords: interaction activities, mediation activities, Polish as a native language, language education, core curriculum

Abstrakt: Celem artykułu jest weryfikacja, na ile w obowiązujących podstawach programowych nauczania języka polskiego dla II i III etapu edukacyjnego uwzględnia się potrzebę rozwijania działań mediacyjnych i interakcyjnych w kontekście pracy nad kompetencją komunikacyjną – podobnie jak ma to miejsce w nauce języków obcych. Autorka wychodzi z założenia, że we współczesnej edukacji językowej niezbędna jest integracja treści kształcenia języka ojczystego i obcego odpowiadająca na wyzwania wielojęzycznej i wielokulturowej rzeczywistości. Jak wynika z analizy podstaw programowych, mimo deklaracji, że jedną z głównych umiejętności kształconych w szkole jest kompetencja komunikacyjna, potrzeba rozwijania działań mediacyjnych i interakcyjnych została w tych podstawach jedynie zasygnalizowana. Może to prowadzić do niewystarczającego przygotowania uczniów do aktywnego, efektywnego i etycznego uczestniczenia w komunikacji w języku ojczystym. Kluczowe wydaje się zatem opracowanie nowych, spójnych i pragmatycznych szczegółowych celów kształcenia, które będą odpowiadać na współczesne wyzwania i potrzeby komunikacyjne.

Słowa kluczowe: działania interakcyjne, działania mediacyjne, język polski jako ojczysty, lingwodydaktyka, podstawa programowa

Jednym z głównych zadań współczesnego kształcenia językowego jest przygotowanie uczniów do aktywnego, efektywnego i etycznego uczestniczenia w komunikacji w sytuacjach pozaszkolnych. Zarówno na lekcjach języka ojczystego (J1¹), jak i obcego (J2) istotną rolę odgrywa rozwijanie kompetencji komunikacyjnej², która wspiera realizację tego zadania. W nawiązaniu do założeń podejścia komunikacyjnego do nauki języka (zob. Komorowska, 1988, 2009) przez rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w J1 i J2 rozumie się pracę nad umiejętnościami produktywnymi – mówieniem i pisanem – oraz receptywnymi – słuchaniem i czytaniem. W nauczaniu J2 – od opublikowania *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), podstawowego dokumentu regulującego nauczanie języków nowożytnych na terenie Unii Europejskiej – kształcenie kompetencji komunikacyjnej jest ponadto wspierane doskonaleniem dwóch typów umiejętności (nazywanych w ESOKJ działaniami³) – interakcyjnych i mediacyjnych.

Interakcja i mediacja w glottodydaktyce

W ESOKJ podkreśla się, że interakcyjność polega na wymianie informacji, co oznacza, że jest związana z naprzemiennością ról komunikacyjnych:

¹ W artykule posługuję się skrótem J1 na oznaczenie języka ojczystego, pierwszego języka przyswajanego w środowisku rodzinnym w ramach socjalizacji, który „ma znaczący udział w odkrywaniu, doznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że użytkownik w pełni się z nim utożsamia” (Lipińska, Seretny, 2018: 90). Z kolei skrótu J2 używam na oznaczenie języka obcego / języków obcych nabywanego/nabywanych w sytuacji szkolnej z udziałem nauczyciela. Więcej na temat J1 i J2 zob. Miodunka, 2003, 2013 oraz Lipińska, 2003, 2015.

² Przez kompetencję komunikacyjną rozumiem umiejętność tworzenia i rozumienia wypowiedzi w kontekście komunikacyjnym. Na potrzeby artykułu ograniczam się jedynie do ogólnej definicji. Przeglądu różnych sposobów ujmowania tego terminu dokonali między innymi Halina Wiśniewska, Stefan Frydrychowicz i Marta Szymańska. Zob. Wiśniewska, 2005: 20–39; Frydrychowicz, 2009: 13–28; Szymańska, 2016: 149–182.

³ W ESOKJ mowa o działaniach komunikacyjnych (nie umiejętnościach), powiązanych z realizacją zadań (potrzeb) komunikacyjnych, które wspierane są przez różne strategie (sposoby wykonania danej czynności). Autorzy ESOKJ twierdzą, że „w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych użytkownicy języka podejmują komunikacyjne działania językowe i stosują przy tym rozmaite strategie” (Rada Europy, 2003: 61). Działania językowe rozumiane są zatem jako konkretne użycia języka w określonych kontekstach komunikacyjnych. Jak twierdzi Przemysław Gębał, „podział działań językowych odnosi się do czterech kontekstów realizacji komunikacji: rozumienia tekstów, tworzenia tekstów, wymiany informacji, przetwarzania istniejących tekstów” (Gębał, 2020: 145). Konteksty te (wydaje się, że można je również utożsamiać z celami komunikacyjnymi) odnoszą się kolejno do działań receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych (Gębał, 2020: 145). Pojęcia działań, zadań i strategii językowo-komunikacyjnych związane są z tzw. podejściem zadaniowym do nauki języka. Więcej na ten temat – Janowska, 2011.

W działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi zasadami współpracy (Rada Europy, 2003: 73).

W dokumencie tym wyróżniono **interakcję ustną**, utożsamianą przede wszystkim z rozmową (przykładowymi działaniami w zakresie interakcji ustnej są ponadto transakcje, dyskusje, debaty, wywiady, negocjacje), i **interakcję pisemną**, polegającą głównie na przekazywaniu i wymianie informacji (na przykład notatek, wiadomości) drogą pisemną, interakcja pisemna to także prowadzenie korespondencji, negocjacji umów czy kontraktów (Rada Europy, 2003: 73–80).

Autorzy zmodernizowanej wersji ESOKJ z 2020 roku – *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) – wychodzą natomiast z założenia, że interakcja obejmuje nie dwa, a trzy typy działań, tj. działania:

- ustne, takie jak konwersacja, nieformalna i formalna dyskusja, współpraca zorientowana na osiągnięcie celu, wymiana informacji;
- pisemne, takie jak prowadzenie korespondencji, przekazywanie i wymiana notatek, wiadomości, formularzy;
- online, takie jak internetowa rozmowa, dyskusja, współpraca i transakcja zorientowana na osiągnięcie celu, między innymi internetowego zakupu towarów i usług (Council of Europe, 2020: 70–71).

W CEFR rozszerzono więc typologię działań interakcyjnych. Zauważono, że współcześnie do wymiany myśli, informacji dochodzi również w przestrzeni wirtualnej. Ponadto dla każdego typu działań interakcyjnych (ustnych, pisemnych, online) oraz ich przykładów (nieformalnej rozmowy, prowadzenia korespondencji, udziału w internetowej dyskusji itp.) opracowano deskryptory biegłości językowej. W ten sposób określono szczegółowe umiejętności, które powinny zostać opanowane przez użytkowników języka w zależności od poziomu językowego (por. Council of Europe, 2020: 70–87).

Z kolei **działania mediacyjne** sprowadzają się do przetwarzania gotowych tekstów, przyjmowania przez uczących się roli pośrednika. Zdaniem autorów ESOKJ podczas mediacji

użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami, którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć (Rada Europy, 2003: 83).

Autorzy cytowanego dokumentu wyróżnili, podobnie jak w przypadku działań interakcyjnych, **działania mediacyjne ustne i pisemne**; przykłady działań mediacyjnych to tłumaczenie, streszczanie, parafrazowanie.

W CEFR działaniom mediacyjnym przypisano zdecydowanie większą wagę niż miało to miejsce w ESOKJ⁴. Uznano, że mediacji może dokonać osoba, która ma wysoko rozwiniętą inteligencję emocjonalną, jest otwarta na drugiego człowieka, a także posiada zdolność empatii (Council of Europe, 2020: 91). Autorzy tego dokumentu wyróżnili trzy typy mediacji. Tym razem za kryterium podziału nie przyjęto kanału przekazu informacji, a cel komunikacyjny. Wyróżniono mediację:

- tekstu – przekazywanie treści tekstu drugiej osobie, ułatwianie jej jego odbioru;
- pojęć – przekazywanie wiedzy użytkownikom języka w formie dostosowanej do ich możliwości poznawczo-językowych;
- komunikacji – ułatwianie zrozumienia drugiej osoby, niwelowanie różnic między uczestnikami komunikacji (Council of Europe, 2020: 90).

W obrębie tych mediacji wyróżniono następujące działania⁵:

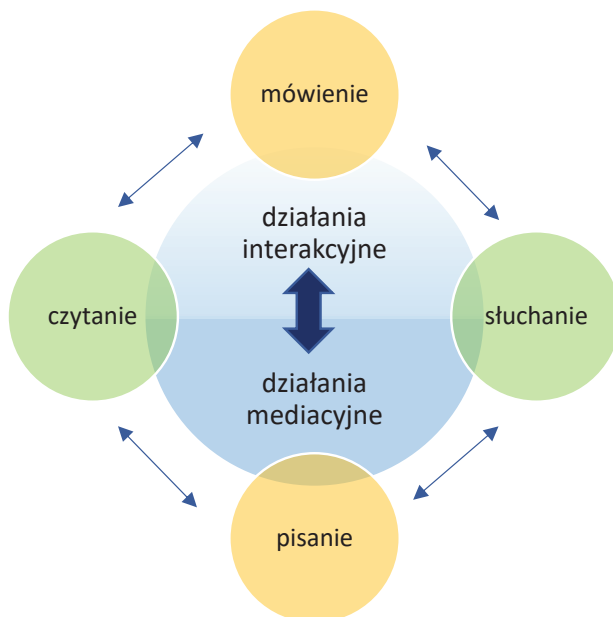
- w zakresie mediacji tekstu: przekazywanie informacji, objaśnianie danych (na przykład liczbowych), przetwarzanie tekstu (na przykład jego streszczanie), tłumaczenie tekstu pisanego, sporządzanie notatek, reagowanie na teksty (także literackie) oraz ich analiza i krytyka;
- w zakresie mediacji pojęć: ułatwienie współpracy i interakcji między członkami grupy, współpraca w celu konstruowania znaczenia, zarządzanie interakcją, zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej;
- w zakresie mediacji komunikacji: tworzenie sprzyjającej przestrzeni różnojęzycznej, pośredniczenie w komunikacji w sytuacjach nieformalnych, usprawnianie komunikacji w przypadku spraw delikatnych i nieporozumień (Council of Europe, 2020: 92–117).

W CEFR rozszerzono więc zakres znaczeniowy pojęcia mediacji. Nie odnosi się ona już wyłącznie do pracy z tekstem i opracowania na jego podstawie nowej wypowiedzi (jak było to w ESOKJ z 2003 roku). Obejmuje również transfer wiedzy między użytkownikami języka, tworzenie sprzyjających warunków do wymiany myśli oraz przeciwdziałanie powstawaniu barier kulturowych. Ponieważ działania mediacyjne sprowadzają się do umożliwienia drugiej osobie udziału w akcie komunikacji, można przyjąć, że przyczyniają się do zwiększenia efektywności porozumiewania się.

⁴ W porównaniu do ESOKJ z 2003 roku rozdział dotyczący działań mediacyjnych w CEFR z 2020 roku jest bardzo rozbudowany (zob. Rada Europy, 2003: 83–84; Council of Europe, 2020: 90–122).

⁵ Dla każdego z działań mediacyjnych opracowano również szczegółowe deskryptory biegłości językowej – zob. Council of Europe, 2020: 90–122.

Zarówno działania interakcyjne, jak i mediacyjne mają charakter receptywny (wymagają odbioru, zrozumienia słuchanego/czytanego tekstu) i produktywny (aktywizują użytkownika języka do stworzenia wypowiedzi ustnej bądź pisemnej). Działaniom tym przyświecają dwa główne cele komunikacyjne – porozumienie się z drugim człowiekiem (działania interakcyjne) i umożliwienie mu udziału w akcie komunikacji (działania mediacyjne). Oba typy działań mogą współistnieć i być zależne od siebie: dokonywanie mediacji, na przykład tekstu, może mieć na celu osiągnięcie porozumienia z drugą osobą, a udziałowi w interakcji może przyświecać umożliwienie realizacji założonego celu, na przykład zrozumienia wypowiedzi. Relacje między działaniami receptywnymi, produktywnymi, interakcyjnymi i mediacyjnymi w przestrzeni komunikacyjnej przedstawia schemat 1.



Schemat 1. Relacje między różnymi typami działań komunikacyjnych ujętych w CEFR

Źródło: opracowanie własne na podstawie Council of Europe, 2020: 34.

Jeśli przyjmiemy, że głównymi celami komunikacji są informowanie, przekonywanie do swoich racji (perswazja) oraz budowanie (podtrzymywanie) relacji (zob. Morreale, Spitzberg, Barge, 2023: 30–37), możemy uznać, że działania interakcyjne i mediacyjne znajdują się w centrum działań komunikacyjnych. Z pomocą tych dwóch typów działań realizowane są wymienione cele komunikacyjne, które wymagają zarówno wymiany, jak i przetwarzania informacji.

Wykonanie działań interakcyjnych, jak i mediacyjnych uwarunkowane jest umiejętnością korzystania z różnych strategii. Te w glottodydaktyce definiuje się jako „sposób poznawania, przetwarzania i magazynowania informacji językowych” (Pfeiffer, 2001: 106). W ESOKJ podkreślono, że strategie to

środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie (Rada Europy, 2003: 61).

Innymi słowy, strategie to poszczególne czynności, które wykonuje użytkownik języka, aby zrealizować założony przez siebie cel komunikacyjny. Strategie, z których korzysta się w akcie komunikacji, „służą krótkoterminowemu działaniu w pokonywaniu aktualnych i konkretnych problemów komunikacyjnych”⁶ (Pfeiffer, 2001: 106), a więc korzystanie ze strategii charakteryzuje świadomego użytkownika języka, który zauważywszy usterki/nieprowadzenia w komunikacji, próbuje je zniwelować.

W ESOKJ strategie podzielono na cztery typy, tj. wyróżniono planowanie (1), wykonanie (2), ocenę (3), korektę (4). Na podstawie założeń tego dokumentu możemy stwierdzić, że użytkownik języka, korzystając ze strategii interakcyjnych, przygotowuje się do podjęcia interakcji (1), bierze w niej udział (2), poddaje ocenie swoje działania (3) i próbuje zwiększyć efektywność komunikacji⁷ (4). Natomiast użytkownik korzystający ze strategii mediacyjnych rzetelnie przygotowuje się do aktu mediacji nie tylko pod względem językowym, lecz także poznawczym (1), dokonuje mediacji (2), ocenia jej poprawność i jakość (3), a następnie – w przypadku niepowodzeń, zauważonych błędów – poddaje swoje działania korekcie (4) (zob. Rada Europy, 2003: 81–84).

W CEFR zrezygnowano z ogólnego schematu strategii komunikacyjnych. Zostały one skonkretyzowane przez pryzmat działań, które mają wspierać. Uznano, że interakcję warunkują trzy główne strategie, tj.: wymiana ról komunikacyjnych (na przykład inicjowanie, podtrzymywanie, kończenie rozmowy, włączanie się do niej), współpraca (na przykład udzielenie informacji zwrotnej, podsumowanie usłyszanych informacji) i prośba o wyjaśnienie (na przykład informowanie o problemach ze zrozumieniem tekstu, zadawanie dodatkowych pytań). Ponieważ mediacja ma przede

⁶ W przeciwieństwie do strategii uczenia się, które mają charakter długoterminowy (Pfeiffer, 2001: 106).

⁷ Wydaje się, że w przypadku zauważonych nieprawidłowości w procesie porozumiewania się użytkownik języka może skorzystać z działań mediacyjnych w celu podniesienia efektywności komunikacji i wyeliminowania zauważonych błędów.

wszystkim ułatwić odbiorcy zrozumienie wypowiedzi, wyróżniono dwie strategie mediacyjne: wyjaśniającą nowe pojęcia (nawiązywanie do wiedzy uprzedniej, dostosowanie języka, porządkowanie skomplikowanych informacji) oraz upraszczającą tekst (rozwijającą go bądź skracającą)⁸ (Council of Europe, 2020: 117).

Interakcja i mediacja odgrywają kluczową rolę w nauczaniu J2. Ich kształcenie ma na celu przygotowanie uczących się do efektywnego porozumiewania się w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Opanowanie działań interakcyjnych i mediacyjnych umożliwia sprawną wymianę informacji i przetwarzanie wypowiedzi w akcie komunikacji językowej.

Interakcja i mediacja w lingwodydaktyce

O ile w glottodydaktyce pojęcia „działania interakcyjne” i „działania mediacyjne” są bardzo istotne i ciągle rozwijana jest koncepcja ich kształcenia⁹, o tyle lingwodydaktyce (zajmującej się nauczaniem J1) pojęcia te są obce, nie funkcjonują w literaturze przedmiotowej, nie dostrzeżono potrzeby ich wprowadzenia na grunt dydaktyki języka polskiego jako ojczystego¹⁰. Jak można przypuszczać, wynika to z tego, że w kontekście lingwodydaktyki pojęcie kompetencji komunikacyjnej jest szeroko rozumiane, a zbiór częściowych umiejętności, które się na nią składają, powiększa się wraz z zachodzącymi zmianami społeczno-kulturowymi (zob. Wiśniewska, 2005: 20–39; Szymańska, 2016: 149–182). Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w J1 obejmuje więc pracę nad działaniami interakcyjnymi (zob. Dyduch i in., 1994; Bakuła, 1997; Zbróg, 2005; Rypel, 2007; Żydek-Bednarczuk, 2009; Szymańska, 2016; Nocoń, 2018), trudno bowiem wyobrazić sobie pracę nad kompetencją komunikacyjną bez uwzględniania interakcyjności przekazu. Ponadto w lingwodydaktyce funkcjonuje pojęcie „działania na tekście”, które w dużej mierze można utożsamiać z glottodydaktycznymi działaniami mediacyjnymi (zwłaszcza z mediacją

⁸ W odniesieniu do strategii interakcyjnych i mediacyjnych również opracowano szczegółowe deskryptory biegłości językowej (zob. Council of Europe, 2020: 87–89, 117–122).

⁹ Świadczą o tym, po pierwsze, rozwinięty opis działań interakcyjnych i mediacyjnych w CEFR (Council of Europe, 2020: 70–122), po drugie, rosnąca liczba tekstów na temat konieczności ich rozwijania. W glottodydaktyce polonistycznej szczególną rolę przypisuje się obecnie działaniom mediacyjnym (zob. Janowska, 2017; Martyniuk, 2018; Janowska, Plak, 2021). Literatura na ten temat jest bogata, ze względu na ograniczoną objętość artykułu odsyłam tylko do kilku wybranych pozycji.

¹⁰ Autorzy ESOKJ i CEFR twierdzą z kolei, że konieczne jest wyróżnienie działań interakcyjnych i mediacyjnych (obok działań receptywnych i produktywnych), ponieważ wiążą się one z realizacją głównych zadań komunikacyjnych we współczesnym świecie, tj. wymianą informacji i przetwarzaniem tekstów (Rada Europy, 2003: 61–62; Council of Europe, 2020: 31–35).

tekstu¹¹) – uczniowie w ramach nauki J1 doskonałą umiejętność pracy z tekstami, ich przetwarzania, przekształcania, tworzenia na ich podstawie nowych wypowiedzi (zob. Niebrzegowska-Bartmińska, 2015). Halina Mrazek już w latach dziewięćdziesiątych stwierdziła, że w J1 „istotą kształcenia językowego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, wyrażającej się w coraz szerszym repertuarze zachowań językowych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych” (Mrazek, 1997: 34), a działania interakcyjne i mediacyjne to nic innego jak zachowania językowe, które uczeń podejmuje, aby zrealizować konkretny cel.

Założenia badawcze

Zważywszy na różnorodność i wielokulturowość polskiej szkoły wynikające z przemian społeczno-kulturowych – języka polskiego nie uczą się bowiem już jedynie natywni użytkownicy języka, nie pełni on funkcji tylko języka ojczystego, ale także obcego lub drugiego¹² – konieczna jest próba spojrzenia na kształcenie językowe w J1 również z perspektywy glottodydaktycznej. Wydaje się, że glottodydaktyka i lingwodydaktyka powinny zacząć szukać miejsc wspólnych (podobnych, zbliżonych do siebie), a specjaliści tych dyscyplin zmierzać do opracowania koncepcji hybrydowych, integrujących kształcenie J1 i J2, korelujących ich treści (w miejscach, w których jest to możliwe) tak, by odpowiadać na nowe potrzeby i wyzwania edukacyjne współczesnego świata.

Celem niniejszego artykułu jest próba spojrzenia na obowiązującą podstawę programową nauczania języka polskiego (dla II i III etapu edukacyjnego) z perspektywy glottodydaktycznej: zweryfikowania, czy w koncepcji kształcenia językowego w J1 wyłaniającej się z założeń ministerialnych jest miejsce na doskonalenie działań interakcyjnych i mediacyjnych. Wychodzę z założenia, że, mimo braku takiej nomenklatury w lingwodydaktyce, umiejętności uczestniczenia w rozmowie/dialogu/dyskursie (interakcji) oraz wykonywania działań na tekstach, jego przetwarzanie

¹¹ Zgodnie z założeniami Jerzego Bartmińskiego i Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej działania na tekstach polegają na przekształcaniu wypowiedzi, poddawaniu ich transformacjom. Według badaczy działania te mogą być skierowane na tekst jako gotowy produkt (własny lub cudzy) lub prowadzić do przekształcania własnego tekstu w trakcie jego opracowywania (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, 2009: 293). O podobieństwach i różnicach między glottodydaktycznymi działaniami mediacyjnymi a tekstologiczną koncepcją działań na tekstach zob. Chyb-Winnicka, 2024.

¹² Poprzez język drugi rozumiem język nabywany w naturalnych warunkach komunikacyjnych w szkole i poza nią (Miodunka, 2010). Język polski dla dzieci migrantów właściwie tylko na początku ma charakter języka obcego, bardzo szybko, za sprawą włączenia dzieci do polskiego systemu edukacyjnego, przyjmuje status języka drugiego (Lipińska, Seretny, 2019).

(mediacja) stanowią ważny element kształcenia językowego w J1. Tezę tę opieram nie tylko na bogatej literaturze lingwodydaktycznej poświęconej kompetencji komunikacyjnej (zob. Wiśniewska, 2005: 20–39; Szymańska, 2016: 149–182), lecz także na preambułach obowiązujących podstaw programowych, w których zapisano, że jedną z najważniejszych umiejętności doskonalonych w szkołach podstawowej i ponadpodstawowej jest sprawne komunikowanie się w językach polskim i obcych nowożytnych¹³ (PP, 2024a: 3; PP, 2024b: 4). Analiza szczegółowych zapisów wybranych podstaw programowych pozwoli zweryfikować to założenie.

Jak już wcześniej zauważyłam, glottodydaktyczna nomenklatura podejścia zadaniowego jest obca lingwodydaktyce, w analizie materiału badawczego korzystam więc z zestawienia działań językowych (za podejściem zadaniowym) i sprawności językowych (zgodnie z podejściem komunikacyjnym¹⁴) opracowanego przez Przemysława Gębała na podstawie zapisów ESOKJ (Gębał, 2020: 145). Relacje między interakcyjnymi i mediacyjnymi działaniami językowymi a sprawnościami językowymi wraz z ich celami komunikacyjnymi prezentują się następująco:

Tabela 1

Działania językowe a sprawności językowe – zestawienie pojęć¹⁵

Cel komunikacyjny*	Działania językowe (podejście zadaniowe)	Sprawności językowe (podejście komunikacyjne)
Wymiana informacji	interakcja ustna	rozumienie ze słuchu i mówienie
	interakcja pisemna	rozumienie tekstu pisanego i pisanie
Przetwarzanie istniejących tekstów	mediacja ustna	rozumienie i mówienie
	mediacja pisemna	rozumienie i pisanie

* Przemysław Gębał mówi o kontekstach realizacji komunikacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gębał, 2020: 145.

¹³ Zapis ten może potwierdzać wagę korelacyjnego nauczania języków ojczystych i obcych we współczesnej szkole. Odnalezienie miejsc wspólnych w kształceniu językowym w J1 i J2 uznaję za ważny kierunek badawczy zarówno dla lingwo-, jak i glottodydaktyki.

¹⁴ W lingwodydaktyce funkcjonują pojęcia związane z podejściem komunikacyjnym, co wynika z przejścia pod koniec lat dziewięćdziesiątych (wraz z wejściem w życie pierwszej podstawy programowej) jego założeń na grunt metodyki nauczania J1. W literaturze przedmiotowej, podręcznikach szkolnych, programach nauczania itp. mówi się o umiejętnościach (sprawnościach) językowych, a nie o działaniach. Więcej na temat podejścia komunikacyjnego i działaniowego zob. Gębał, 2020: 121–179.

¹⁵ Należy pamiętać, że zestawienie zostało opracowane przez Gębała na podstawie ESOKJ z 2003 roku, a więc nie uwzględniono w nim zapisów CEFR z 2020 roku. W niniejszych rozważaniach nie ma to jednak znaczenia. Działania interakcyjne online, wskazane w CEFR, mogą obejmować zarówno interakcję ustną, jak i pisemną (a więc rozumienie ze słuchu i mówienie lub/i rozumienie tekstu pisanego i pisanie), mediacja tekstu, pojęć i komunikacji (wyróżniona w CEFR) może zaś mieć charakter ustny (rozumienie i mówienie) lub/i pisemny (rozumienie i pisanie).

Jak wynika z tabeli 1, istotą interakcji i mediacji w kształceniu językowym jest korzystanie z co najmniej dwóch sprawności językowych: receptywnej i produktywnej. Dlatego w analizie wybranych podstaw programowych uwzględniam wyłącznie te zapisy, w których zaakcentowano potrzebę integracji sprawności językowych bądź w których wyraźnie zaznaczono cel komunikacyjny działań wykonywanych przez ucznia. Biorę pod uwagę wyłącznie cele kształcenia odnoszące się do umiejętności (na przykład informujące o rzeczywistym udziale ucznia w procesie porozumiewania się), a nie wiedzy, ponieważ w koncepcji działań interakcyjnych i mediacyjnych istotna jest praktyka językowa¹⁶.

Wyniki analizy

Spojrzenie na zapisy obowiązujących podstaw programowych języka polskiego z perspektywy glottodydaktycznej – z punktu widzenia podejścia zadaniowego do kształcenia językowego – okazuje się zadaniem bardzo trudnym. Wynika to z tego, że mimo założeń o potrzebie rozwijania na lekcjach J1 kompetencji komunikacyjnej treści tego typu jest niewiele, a większość operatorów stosowanych w zapisach programowych wskazuje na rozwijanie wiedzy, a nie doskonalenie umiejętności językowo-komunikacyjnych (zob. Nocoń, 2019), a na dodatek wymagania ogólne (tzw. cele kształcenia) nie są spójne z wymaganiami szczegółowymi (treściami nauczania).

W podstawie programowej dla II i III etapu edukacyjnego w wymaganiach ogólnych zaznaczono potrzebę doskonalenia przede wszystkim działań interakcyjnych, ale zwrócono także uwagę na działania mediacyjne. Cele kształcenia zostały sformułowane w sposób bardzo ogólny, więc trudno odróżnić od siebie interakcję i mediację, są one z sobą ściśle powiązane, dlatego prezentuję je łącznie (tabela 2).

¹⁶ Warto zaznaczyć, że realizacja celów z zakresu wiedzy warunkuje sprawne porozumiewanie się i przetwarzanie tekstów. W glottodydaktyce zwraca się jednak uwagę przede wszystkim na kształcenie umiejętności językowych (por. Rada Europy, 2003; Council of Europe, 2020). W podstawach programowych nauczania języka polskiego jako ojczystego tendencje są natomiast inne (zob. Nocoń, 2019). Większość celów z zakresu kształcenia językowego odnosi się do wiedzy ucznia lub jego umiejętności analitycznych, na przykład w obszarze II.3 dotyczącym komunikacji językowej i kultury języka (na II etapie edukacyjnym) zapisano następujące cele kształcenia: uczeń 1) identyfikuje tekst jako komunikat; 2) identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi; 3) określa sytuację komunikacyjną i rozumie jej wpływ na kształt wypowiedzi (PP, 2024a: 66). Ponieważ tego typu zapisy nie informują o rzeczywistym udziale ucznia w akcie komunikacji (a o poddaniu go analizie), nie biorę ich pod uwagę.

Tabela 2

Zapisy o działaniach interakcyjnych i mediacyjnych
w obowiązujących podstawach programowych nauczania języka polskiego
dla II i III etapu edukacyjnego – wymagania ogólne¹⁷

Etap edukacyjny	Zapisy w podstawach programowych
II (PP, 2024a)	II.2. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe. II.4. Kształcenie umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisanie) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się. III.1. Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych. III.3. Rozpoznawanie intencji rozmówcy i wyrażanie intencji własnych.
III (PP, 2024b)	II.2. Wzbogacanie umiejętności komunikacyjnych, stosowne wykorzystanie języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych. II.4. Świadome wykorzystanie działań językowych w formowaniu odpowiedzialności za własne zachowania językowe. III.1. Doskonalenie umiejętności wyrażania własnych sądów, argumentacji i udziału w dyskusji. III.2. Wykorzystanie kompetencji językowych i komunikacyjnych w wypowiedziach ustnych i pisemnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: PP, 2024a; PP, 2024b.

W celach ogólnych kształcenia wskazuje się przede wszystkim na potrzebę doskonalenia wymiany informacji (tabela 2). W założeniach dla II etapu edukacyjnego zaakcentowano ponadto potrzebę rozwijania działań mediacyjnych, a więc umiejętności dostosowania swoich wypowiedzi do poziomu umiejętności osób potrzebujących wsparcia/pomocy w komunikacji. W szkole ponadpodstawowej szczególną uwagę zwraca się na umiejętność przekonywania do swoich racji. Z wymagań ogólnych zestawionych w tabeli 2 wyłania się obraz ucznia, który co prawda uczestniczy w akcie komunikacji, tworzy i odbiera teksty reprezentujące różne gatunki, sięga po działania interakcyjne i mediacyjne, ale przede wszystkim pełni w akcie komunikacji rolę nadawcy wypowiedzi (ustnej lub pisemnej).

W wymaganiach szczegółowych podobną wagę przywiązuje się do celów dotyczących działań interakcyjnych i mediacyjnych, liczba celów jest zbliżona (tabela 3). Zapisy odnoszące się do działań interakcyjnych i mediacyjnych zostały rozproszone po II obszarze (*Kształcenie językowe*), dlatego też trudno mówić o spójnej koncepcji ich kształcenia.

¹⁷ W tabeli przytaczam fragmenty analizowanych podstaw programowych.

Tabela 3

Zapisy o działaniach interakcyjnych i mediacyjnych
w obowiązujących podstawach programowych nauczania języka polskiego
dla II i III etapu edukacyjnego – wymagania szczegółowe¹⁸

Etap kształcenia		Typ działań	
		interakcyjne	mediacyjne
II	klasy IV–VI	Uczeń: II.2.3) używa stylu stosownego do sytuacji komunikacyjnej; II.2.7) dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi; III.1.1) uczestniczy w rozmowie na zadany temat.	Uczeń: III.2.3) tworzy plan odtwórczy [...] tekstu; III.2.4) redaguje notatki; III.2.5) opowiada o przeczytanym tekście; IV.2) doskonalą różne formy zapisywania pozyskanych informacji.
	klasy VII–VIII	III.1.7) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie.	III.2.2) wykonuje przekształcenia na tekście cudzym, w tym streszcza i parafrazuje; III.2.3) formułuje pytania do tekstu.
III		Uczeń: II.3.5) posługuje się różnymi odmianami polszczyzny w zależności od sytuacji komunikacyjnej; II.3.9) stosuje zasady etykiety językowej w wypowiedziach ustnych i pisemnych odpowiednie do sytuacji; III.2.1) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie; III.2.2) buduje wypowiedź w sposób świadomy, ze znajomością jej funkcji językowej, z uwzględnieniem celu i adresata, z zachowaniem zasad retoryki; III.2.3) reaguje na przejawy agresji językowej, np. zadając pytania, prosząc o rozwinięcie lub uzasadnienie stanowiska, wykazując sprzeczność wypowiedzi; III.2.4) zgodnie z normami formułuje pytania, odpowiedzi, oceny, redaguje informacje, uzasadnienia, komentarze, głos w dyskusji.	Uczeń: III.2.7) odróżnia streszczenie od parafrazy; funkcjonalnie stosuje je w zależności od celu wypowiedzi; III.2.8) tworzy plan [...] dekompozycyjny tekstów o charakterze argumentacyjnym; III.2.12) wykorzystuje wiedzę o języku w pracy redakcyjnej nad tekstem własnym, dokonuje korekty tekstu własnego, stosuje kryteria poprawności językowej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: PP, 2024a; PP, 2024b.

¹⁸ W tabeli przytaczam fragmenty analizowanych podstaw programowych.

W podstawach programowych nauczania języka polskiego dla II i III etapu edukacyjnego (tabela 3) interakcja została sprowadzona do uczestniczenia w rozmowie/dyskusji, przedstawiania swojego zdania i jego uzasadniania przy uwzględnieniu uwarunkowań kontekstowych. Na III etapie edukacyjnym zwrócono ponadto uwagę na potrzebę rozwijania umiejętności reagowania na odbierany tekst (III.2.3, III.2.4). Podobnie jak w wymaganiach ogólnych (tabela 2), w wymaganiach szczegółowych (tabela 3) na rozwój działań interakcyjnych nadawczych zwraca się większą uwagę niż na rozwój działań interakcyjnych odbiorczych. Wydaje się natomiast, że w analizowanych podstawach programowych brakuje wyraźnych (skonkretyzowanych) odniesień do potrzeby rozwijania działań interakcyjnych pisemnych i ustnych¹⁹ (w tym online): większość zapisów (tabela 3) dotyczy zarówno wypowiedzi ustnej, jak i pisemnej (wyjątkiem jest punkt II.3.9) – dotyczący III etapu edukacyjnego).

Z kolei działania mediacyjne utożsamiać można, jak już wcześniej sugerowałam, z działaniami na tekstach. Uczniowie zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej mają doskonalić przeprowadzanie różnego typu operacji tekstowych: opracowywanie planu wypowiedzi, notatki, parafrazowanie tekstu, jego streszczanie i korektę²⁰ (tabela 3). Można zatem przyjąć, że na lekcjach języka polskiego doskonalili się działania mediacyjne tekstowe. W przeciwieństwie do zapisów w ESOKJ i CEFR w podstawach programowych nie zaakcentowano celu wykonywania działań mediacyjnych, nie nakreślono ich kontekstu sytuacyjnego, a więc nie wyjaśniono, po co uczeń powinien opanować wykonywanie operacji tekstowych i do realizacji jakich zadań komunikacyjnych ta umiejętność będzie mu służyć²¹.

Interakcja i mediacja, które stanowią kluczowe elementy efektywnej komunikacji w J2, w podstawach programowych nauczania języka polskiego jako ojczystego zostały jedynie zasygnalizowane. W założeniach ministerialnych nie wskazano

¹⁹ Warto również zaznaczyć, że część celów dotyczących tworzenia tekstu (obszar III.2. *Mówienie i pisanie*) nie ma charakteru interakcyjnego, a produktywny – uczeń powinien opanować realizację wzorców gatunkowych wskazanych w podstawach, ale nie wiadomo, do kogo, w jakim celu, w jakiej sytuacji powinien pisać. Tworzenie ustnych i pisemnych tekstów reprezentujących różne gatunki może mieć charakter interakcyjny, wszystko zależy jednak od nauczyciela i zadania dydaktycznego, za pomocą którego nauczyciel chce zrealizować cele z podstawy programowej. Istotne jest zatem to, czy w poleceniu zostanie nakreślony kontekst sytuacyjny, czy uczeń zostanie zaktywizowany do udziału w interakcji z drugim człowiekiem.

²⁰ Co istotne, przed aktualizacją podstawy programowej, która miała miejsce w latach 2017–2024, w szkole podstawowej w klasach VII–VIII pracowało się nad skracaniem i rozbudowywaniem tekstu. W obowiązującym dokumencie ministerialnym nie uwzględniono tych treści kształcenia (zob. PP, 2017; PP, 2024a).

²¹ Brak informacji o celu i kontekście komunikacyjnym działań językowych (interakcyjnych i mediacyjnych) w zapisach programowych może skutkować niefunkcjonalnym i niekomunikacyjnym kształceniem w tym zakresie.

ich rzeczywistego celu komunikacyjnego, nie zaakcentowano potrzeby integracji sprawności komunikacyjnych, nie wspomniano w ogóle o mediacji ustnej, pojęć, komunikacji, nie uwzględniono możliwości zdalnego porozumiewania się (online) i zapomniano o strategiach językowo-komunikacyjnych. Przygotowanie uczniów do aktywnego, efektywnego i etycznego uczestniczenia w komunikacji w J1 może być zatem utrudnione.

* * *

W kontekście kształcenia działań interakcyjnych i mediacyjnych w J1 istotnymi mankamentami obowiązujących podstaw programowych nauczania języka polskiego dla II i III etapu edukacyjnego są niespójność, chaotyczność zapisów, ich wyrywkowość, niedostatek, brak osadzenia działań językowych²² w kontekście komunikacyjnym. Jeżeli rzeczywiście lekcje języka polskiego mają wyposażać ucznia w umiejętności niezbędne do świadomego uczestniczenia w komunikacji, wymiany informacji, ich przetwarzania, warto sięgnąć po założenia glottodydaktyczne i spróbować je dostosować do specyfiki nauczania J1. Nie chodzi o bezmyślne kopiowanie pojęć z ESOKJ i CEFR (być może w kontekście lingwodydaktyki pojęcia te są zbędne), a o próbę szczegółowego (na ile to możliwe²³) wykazania, które umiejętności językowo-komunikacyjne powinny być doskonalone na lekcjach J1, aby wyposażać ucznia w szeroko rozumianą kompetencję komunikacyjną. Zapisy ESOKJ i CEFR – pojęcia działań, strategii interakcyjnych i mediacyjnych, deskryptory biegłości językowej – mogą okazać się do tego bardzo przydatne. Kluczowe wydaje się zatem opracowanie nowych, spójnych i pragmatycznych celów kształcenia, które będą odpowiadać na współczesne potrzeby i wyzwania komunikacyjne, ponadto pozwolą na skuteczniejszą integrację sprawności językowych w nauczaniu J1 i J2. Uspójnienie lingwo- i glottodydaktycznych celów kształcenia może wzmocnić autentyzm kształcenia językowego w szkole, pozwoli przy tym przygotować uczniów do funkcjonowania w wielojęzycznej i wielokulturowej rzeczywistości²⁴.

²² Nie tylko interakcyjnych i mediacyjnych, lecz także produktywnych (mówienia i pisanie) oraz receptywnych (czytania i słuchania).

²³ Warto zaznaczyć, że opracowanie szczegółowych celów kształcenia nie może ograniczać działań nauczyciela i ucznia. Podstawa programowa jest dokumentem ramowym, który powinien być uzupełniany i konkretyzowany przez nauczycieli z uwzględnieniem potrzeb uczniów (zob. Bakula, 2010). Niemniej jednak w kontekście współczesnych przemian społeczno-komunikacyjnych kluczowe wydaje się wyznaczenie precyzyjnych celów kształcenia językowego (nieograniczających autonomii ani nauczyciela, ani uczniów) o charakterze funkcjonalnym, komunikacyjnym i pragmatycznym, a nie tylko systemowym.

²⁴ Jako jedną z kluczowych kompetencji Rada Europy wskazuje kompetencję różnojęzyczną. Więcej na ten temat zob. Beacco i in., 2016; Zalecenie Rady, 2018; Council of Europe, 2020.

Bibliografia

- Bakuła K., 1997, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Bakuła K., 2010, *Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku*, „Pamiętnik Literacki”, nr 3, s. 225–240.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Beacco J.C. i in., 2016, *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Chyb-Winnicka M., 2024, *Tekstologiczna koncepcja działań na tekstach a glottodydaktyka polonistyczna*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 95–103, <https://doi.org/10.47050/jows.2024.3.95-103>.
- Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Dyduch i in. B., 1994, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa–Kraków.
- Frydrychowicz S., 2009, *Sposoby ujmowania kompetencji komunikacyjnej – jej geneza i rozwój w perspektywie sytuacji komunikacyjnej*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 2, s. 13–28.
- Gębał P.E., 2020, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, TAIWPN Universitas, Kraków.
- Janowska I., 2017, *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Komorowska H., 1988, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lipińska E., 2015, *Dwujęzyczność kognitywna*, „LingVaria”, nr 10 (20), s. 55–68, <https://doi.org/10.12797/LV.10.2015.20.05>.
- Lipińska E., Seretny A., 2018, *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta*, w: *Edukacja wobec*

- migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, red. P. Gębał, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 83–102.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *E[|Ree|migracyjny język polski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 5–10.
- Martyniuk W., 2018, *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia*, red. M. Yinhu, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa, s. 91–102.
- Miodunka W.T., 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, TAIWPN Universitas, Kraków.
- Miodunka W.T., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, red. J.S. Gruchała, H. Kurek, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 233–245.
- Miodunka W.T., 2013, *O definiowaniu języka ojczystego i obcego oraz o „terminologicznym chaosie” w glottodydaktyce – polemicznie*, „LingVaria”, nr 8 (16), s. 275–283, <https://doi.org/10.12797/LV.08.2013.16.17>.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., 2023, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przeł. P. Izdebski, A. Jaworska-Surma, D. Kobylińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mrazek H., 1997, *Praktyka językowa w szkole podstawowej*, „Nowa Polszczyzna”, nr 3, s. 34–37.
- Niebrzegowska-Bartmińska S., 2015, *Miejsce operacji tekstowych w definicji tekstu i w kształceniu polonistycznym*, w: *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 19–37.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Nocoń J., 2019, *Znawca języka czy człowiek komunikujący się? O strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia klas IV–VI szkoły podstawowej wpisanej w podstawę programową z 2017 roku*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, t. 10 (285), s. 240–253, <https://doi.org/10.24917/20820909.10.21>.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- PP, 2017, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, pobrano z: <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [17.04.2025].
- PP, 2024a, Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie 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, pobrano z: <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=70897> [23.07.2025].
- PP, 2024b, Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240001019/O/D20241019.pdf> [23.07.2025].
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Rypel A., 2007, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy, badania eksperymentalne, implikacje dydaktyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Szymańska M., 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Wiśniewska H., 2005, *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej (1950–2000)*, w: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 20–39.
- Zalecenie Rady, 2018, Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG), pobrano z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [17.04.2025].
- Zbróg P., 2005, *Wojna o kształcenie językowe*, MAC Edukacja, Kielce.
- Żydek-Bednarczuk U., 2009, *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*, w: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*, red. A. Janus-Sitarz, TAIWPN Universitas, Kraków, s. 51–62.

Marta Chyb-Winnicka – dr, adiunktka, pracuje w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Z wykształcenia nauczycielka i lektorka języka polskiego, logopedka. Egzaminatorka w egzaminach certyfikатовych poświadczających znajomość języka polskiego jako obcego, posiada uprawnienia do sprawowania funkcji przewodniczącej komisji egzaminacyjnej. Interesuje się dydaktyką języka polskiego (jako ojczystego i obcego), szczególnie doskonaleniem i diagnozą percepcji słuchowej. Opublikowała około 20 artykułów naukowych. Autorka monografii *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza*

i profilaktyka. W swoich badaniach stara się łączyć koncepcje lingwo- i glottodydaktyczne. W ostatnim czasie jej zainteresowania skupiły się na koncepcji prostego języka, czego efektem jest współautorstwo publikacji *Prosty język. Poradnik dla osób pracujących w Urzędzie Miasta Opola oraz Miejskich Jednostkach Organizacyjnych*.

Marta Chyb-Winnicka – PhD, assistant professor at the Institute of Linguistics, University of Opole. She is a trained Polish language teacher and instructor of Polish language as well as a speech therapist. She serves as an examiner for state certification exams in Polish as a foreign language and is authorized to chair examination boards. Her research interests focus on Polish language didactics (as both a native and foreign language), particularly the improvement and diagnosis of auditory perception. She has published some 20 scholarly articles and is the author of the monograph *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza i profilaktyka*. Her research combines linguo- and glottodidactic concepts. Recently, her work has focused plain language, resulting in her co-authorship of *Prosty język. Poradnik dla osób pracujących w Urzędzie Miasta Opola oraz Miejskich Jednostkach Organizacyjnych*.



TINA PODRŻAJ

 <https://orcid.org/0009-0003-7848-5183>

Univerza v Ljubljani

Relacje semantyczne wyrazów pokrewnych z rdzeniem *krymin-* bądź *krimin-* w języku polskim i słoweńskim

Semantic (Dis)relationship of Cognate Words with the Root *krimin-* or *krymin-* in Polish and Slovenian

Abstract: The influence of Latin on modern languages is particularly evident in legal terminology, where numerous Latin expressions (e.g., *pro publico bono*) and loanwords (e.g., *criminal*, *kryminał*) have been preserved. These internationalisms occur across all language registers, encountered daily by laypeople and professionals alike. However, cognate words originating from the same etymological source may differ in meaning, and sometimes mislead users as false friends, even in closely related Slavic languages such as Polish and Slovenian. This article examines word families with the root *krimin-* or *krymin-* in Polish and Slovenian in order to identify similarities and differences, and to explore when and why semantic divergences occurred. The study hypothesizes that technical terminology exhibits greater semantic consistency and stability, while colloquial language is more prone to variability.

Keywords: legal terminology, Polish language, Slovenian language, cognate words, etymology

Abstrakt: Wpływ łaciny na nowoczesne języki widoczny jest zarówno w licznych frazach i wyrażeniach (na przykład *pro publico bono*), jak i w poszczególnych pojęciach, głównie w zapożyczeniach (na przykład *kriminal/kryminał*). Internacjonalizmy te zdomowily się we wszystkich rejestrach języka, codziennie z terminologią prawną i prawniczą mają do czynienia i laicy, i profesjonaliści. Wyrazy pokrewne wywodzące się z tego samego etymologicznego źródła mogą się jednak różnić, a nawet wprowadzać użytkowników w błąd. Autorka artykułu zakłada, że pomiędzy rodzinami wyrazów z rdzeniem *krymin-* bądź *krimin-* w języku polskim i słoweńskim istnieją zarówno podobieństwa, jak i różnice, i próbuje dociec, kiedy i dlaczego w obrębie słów pokrewnych z obu rodzin doszło do powstania różnych znaczeniowych. Wstępnie przyjmuje, że w zakresie terminologii fachowej ekwiwalencja i znaczeniowa stabilność jest większa, a w obszarze języka potocznego raczej chwiejna.

Słowa kluczowe: język prawny, język prawniczy, język polski, język słoweński, wyrazy pokrewne, etymologia

Źródła polskiej i słoweńskiej terminologii prawnej

Poszczególne porządki prawne w krajach europejskich opierają się, jak wiadomo, na rzymskiej tradycji prawnej. Stąd też łacińska terminologia prawna stała się fundamentem uniwersalnego europejskiego języka prawa. Od czasów rzymskiego imperium łacina była językiem systemów prawnego i administracyjnego, wpływała więc od początku na terminologię prawną w językach polskim i słoweńskim.

W „spuściznie słownej”, jaką pozostawiła łacina w terminologii prawnej, można znaleźć poszczególne pojęcia (są to głównie zapożyczenia: słoweń. *kodeks*, *derogacija*, *kriminal*), terminy, których większość funkcjonuje zarówno w języku prawnym czy prawniczym¹, jak i w języku ogólnym, zwłaszcza publicystycznym (*pro bono*, *sui generis*, *bona fides*) oraz frazy (tzw. *regulae iuris* – zob. Petrak, 2019), które zasadniczo ograniczają się tylko do języka prawn(icz)ego. Łacińskie wyrażenia i frazy, mimo iż zwykle mają odpowiedniki w językach rodzimych, dzięki swojej znaczeniowej precyzji są często używane w tekstach prawnych i prawniczych. Znamienne, że występują w niezmienionej formie łacińskiej. W przeciwieństwie do nich poszczególne pojęcia łacińskiej proveniencji to najczęściej kalki, przyjmowane do języka polskiego czy słoweńskiego nierzadko za pośrednictwem innych języków, często języka niemieckiego. Dopóki internacjonalizmy te pozostają w obrębie języka specjalistycznego, ich denotacja zasadniczo się nie zmienia. Zupełnie inaczej zachowują się jednak w języku ogólnym, gdzie ulegają procesom (organicznego) rozwoju, ten zaś może, jak się okaże, patronować także zmianie znaczenia tych fraz czy wyrazów.

W artykule zaprezentowana zostanie porównawcza analiza polskich i słoweńskich rodzin wyrazów z rdzeniem pol. *krymin-* lub słoweń. *krimin-*, szczególnie zaś to, jak ich znaczenia i kwalifikacje zmieniały się w czasie i jakie to miało konsekwencje dla znaczeniowej (nie)zgodności słów pokrewnych w obu językach. Do analizy wybrano rodziny właśnie tych wyrazów ze świadomością, że w języku współczesnym istnieją między nimi zarówno znaczeniowe korelacje, jak i różnice,

¹ W Słowenii przyjmuje się na ogół, że język prawny lub język prawa to język, którym specjaliści prawa posługują się w tworzeniu tekstów fachowych i naukowych, przy czym badacze słoweńscy poważnie akceptują klasyfikację Nikoli Viskovicia, zgodnie z którą język prawny obejmuje trzy podgrupy, a mianowicie: język nauki o prawie, język normy prawnej i język praktyki prawnej (Fajfar, Jemec Tomazin, Žagar Karer, 2019). W Polsce obowiązuje natomiast rozróżnienie wprowadzone w 1948 roku przez Bronisława Wróblewskiego (1948). W jego ujęciu język prawny to język tworzenia prawa, a zatem język przepisów i norm prawnych, język, w którym zapisane są teksty prawne. W stosunku do niego język prawniczy to metajęzyk, żargon prawniczy, którym posługują się osoby stosujące i interpretujące prawo. Wspólna jest dla tych języków składnia, natomiast mogą się one różnić pod względem semantycznym (zob. leksem *powód*).

aż do poziomu międzyjęzykowej homonimii. Wtórny cel analizy porównawczej jest znalezienie czy też zaproponowanie translatorskiego ekwiwalentu, o ile to możliwe, wszystkich wariantywnych zastosowań leksemów.

Słoweński i polski język prawny – wpływ Unii Europejskiej

Początki zarówno słoweńskiego, jak i polskiego języka prawnego sięgają średniowiecza, czyli czasów, gdy w większości państw naszego kontynentu w takich sferach życia jak sądownictwo i liturgia przeważała jeszcze łacina. Dziś rozwój i wyraźne wzbogacanie słownictwa poszczególnych języków prawnych intensywnie odbywa się w obrębie Unii Europejskiej, jedną z powinności państw członkowskich jest bowiem harmonizacja ustawodawstwa narodowego z europejskim. Przyjęcie przez nie porządku prawnego UE wpłynęło na poszczególne języki między innymi w ten sposób, że za pośrednictwem przekładów przyjęły one nowe terminy i wyrażenia z innych oficjalnych języków UE, zwłaszcza z angielskiego i francuskiego (zob. Fajfar, 2017; Paolucci, 2024). Do wyraźnego przyrostu słownictwa doszło również w dziedzinie kolokacji zawierających człon *krymin-/krimin-*, a mianowicie zarówno w języku specjalistycznym, jak i w publicystyce czy w języku ogólnym. Ponieważ jednak taki rozwój języka jest w gruncie rzeczy sztuczny, podporządkowany specyficznym regułom i normom (oraz ograniczeniom)², kolokacje nie będą tu przedmiotem wnikliwszej analizy. Zostaną zaprezentowane raczej w celach ilustracyjnych – ukazania znaczeniowej „stabilności” słownictwa, które może być analizowane jako specjalistyczne, w przeciwieństwie do naturalnego, organicznego rozwoju słownictwa dokonującego się w obrębie języka ogólnego na przestrzeni dziesięcioleci, a nawet stuleci.

Rdzenie *krimin-* i *krymin-* – historia

Rdzenie *krimin-* i *krymin-* mają źródło w łacinie, oba zostały przejęte z języka niemieckiego, co zaświadczają odpowiednie słowniki; na przykład *Slovenski*

² Temat ten szczegółowo opracowują: Fajfar, 2019; Jemec Tomazin, Škrubej, Strban, eds., 2019; Paolucci, 2024.

etimološki slovar [Słoweński słownik etymologiczny] Marka Snoja zawiera takie oto wyjaśnienie:

kriminâl -a m lat. 'nefas, facinus nefarium' (19. stol.), *kriminâlen*, *kriminâlec*, *kriminâlka*, *kriminalist*.

Prevzeto po zgledu nem. *kriminal* iz lat. *crīminālis* 'kriminalen', kar je izpeljanka iz lat. *crīmen* 'zločin, krivda', prvotno 'obdolžitev, tožba' [...]. To se je razvilo iz ide. **kri-men-* (ali **krik-men-*) 'krik, kričanje', tvorbe iz korena **ker-* 'kričati' (Snoj, 1997)³.

Rozwój leksemu *kryminał* w słownikach polskich prezentuje się następująco.

W *Słowniku etymologicznym* Aleksandra Brücknera (1927) *kryminał* nie został odnotowany jako samodzielne hasło, pojawia się w definicji hasła *krzyk*: „Z licznych odpowiedników w dalszych językach [...] najciekawsze byłoby łac. *crimen* (stąd nasz *kryminał*), *gonienie z krzykiem za złoczyńcą na gorącym uczynku*” (Brückner, 1927: 276, hasło: *krzyk*).

Leksem *kryminał* został uwzględniony między innymi w *Słowniku polszczyzny XVI wieku* z taką wykładnią: *praw.* 'Przestępstwo, występek pociągający za sobą karę najczęściej pozbawienia czci, życia lub wolności, zwłaszcza zbrodnia obrazy majestatu; także sprawa sądowa o te zbrodnie' (*Słownik polszczyzny XVI wieku*, [b.r.w.], hasło: *kryminał*). Większość zapisów tego leksemu (12 z 14) ma jeszcze niezapożyczoną pisownię: *criminał*, ale już polskie końcówki fleksyjne (np. *criminały*). Ten sam słownik oprócz słowa *kryminał* notuje jeszcze słowa: *kriminalny* ('Przymiotnik od „kryminał”; dotyczący cięższego przestępstwa'), *kryminacyja* ('Oszczerstwo, potwarz'). Jako czwarte odnotowano jeszcze słowo *kryminalija*, we wszystkich źródłach zapisywane z *cri-* (którego to słowa wszystkie późniejsze dostępne słowniki już nie rejestrują), w znaczeniu: *praw.* 'Sprawa sądowa o zbrodnię obrazy majestatu lub o występki pociągający za sobą karę pozbawienia czci, życia lub wolności'. Z wyjaśnieniem 'Niezastosowanie się do poleceń lub zakazu, postąpienie wbrew nakazom' w tym samym słowniku pojawia się też słowo *przestępstwo*, którego konotacja sytuuje się nie tyle w dziedzinie prawa karnego, ile raczej moralności, a nawet duchowości⁴.

³ Tłumaczenie: „Zapóżyczzone na wzór niem. *kriminal* z łac. *crīminālis* 'kriminalen', co jest derywatem z łac. *crīmen* 'zbrodnia, wina', pierwotnie 'oskarżenie, proces sądowy'. Wywodzi się z ie. **kri-men-* (lub **krik-men-*) 'krik, kričanje', formacje z rdzenia **ker-* 'kričati'”. Jeśli nie podano inaczej, tłumaczenia z języka słoweńskiego – T.P.

⁴ Por. dalszy podział interpretacji na: „a. Nieposłuchanie, niewykonanie polecenia. a. Boskiego (zwykle o Adamie i Ewie). b. Naruszenie, złamanie prawa boskiego i nakazów religijnych; grzech.

Jako samodzielne hasło słowo *kryminał* znajdziemy też w *Słowniku języka polskiego* Samuela Lindego⁵ z początku XIX wieku, opatrzone definicją: ‘gardłowy występki, ein Criminal verbrechen’, z przykładem: „Czy to tak wielki kryminał, kochać się w pięknej osobie?”, w hasle *kryminalny* zaś ‘ob.[ocznie] pokarny, główny, gardłowy’, z przykładem: „Kryminalny sąd, który dekreta śmierci na winowayców ferować ma władzę” (Linde, 1807–1814, t. 1: 1151).

Słowo *kriminal* w języku słoweńskim zostało zapisane w XIX wieku – taką informację podaje *Slovenski etimološki slovar* Marka Snoja.

W słoweńsko-niemieckim słowniku Maksa Pleteršnika (1894/1895), który uważany jest za „złotą księgę słoweńskiego słownictwa”, nie został zapisany leksem *kriminal*, jest natomiast *prestopok*: „prestôpok, -pka, m. die Übertretung; policij-ski p., DZ.; – der Fehltritt, Mur., Cig., Jan” (Pleteršnik, 1894/1895, hasło: *prestopok*). W tym samym czasie w Wiedniu opublikowano słownik zatytułowany *Nemško-slovenska pravna terminologija* [Niemiecko-słoweńska terminologia prawna] Janka Babnika (1894), zawierający bogaty wybór wyrazów ze słoweńskiego języka prawnego końca XIX wieku, w tym słowa: *übertreten*, *Übertreter* i *Übertretung*, nienotujący natomiast leksemu *Krimen* ani jego derywatów. W słowniku języka słoweńskiego Jožego Glonara (1936) również nie ma ani słowa *kriminal*, ani słowa *prestopok*, a wśród podobnych znaczeniowo słów odnotowano jedynie *zločin* ‘hudo, kaznjivo dejanje – złołinc, złołinka – złołinsko ravnanje’ (‘groźny czyn karalny – zbrodniarz, zbrodniarka – zbrodnicy występki’).

Slovar tujk [Słownik wyrazów obcych] autorstwa Franca Verbinca z roku 1968 podaje słowa: *kriminal*, *kriminalen*, *kriminallec*, *kriminalist*, *kriminalnost* i *kriminologija*, przy czym hasło *kriminal* ma następujące znaczenia: 1. ‘hudodelstvo, złołin’ (‘niecny postępek, zbrodnia’), 2. ‘kazenska zakonodaja’ (‘prawo karne’), 3. ‘(kazensko) sodišče, sodnija’ (‘sąd karny, sąd’), 4. ‘kaznilnica, jetnišnica, zapor’ (‘kryminał, ciemnica, więzienie’) (Verbinc, 1968: 387).

Słownik Verbinca (a także późniejszy *Priročni slovar tujk* [Podręczny słownik wyrazów obcych] z roku 2005 – Beranek, ed., 2005), oprócz wymienionych słów, notuje też przymiotnik *kriminativen* w znaczeniu „obtożujoč, obtoževalen’ ter fig. ‘obrekljiv’” (oskarżający, oskarżycielski oraz żart. oszczerzy). Tego znaczenia późniejsze słowniki języka słoweńskiego już nie podają.

c. Odstępstwo od Boga, sprzeniewierzenie się Bogu” (*Słownik polszczyzny XVI wieku*, [b.r.w.], hasło: *przestępstwo*).

⁵ Słownik Lindego jest szczególnie nie tylko dlatego, że to pierwszy jednojęzyczny słownik języka polskiego, który polskie słowa objaśnia za pomocą cytatów z dzieł polskich autorów, lecz także dlatego, że ma zarazem charakter słownika wielojęzycznego, ponieważ często podaje ekwiwalenty polskich słów, zwłaszcza w innych językach słowiańskich i w języku niemieckim, a w wielu hasłach wyjaśniona jest również etymologia słów.

Wyrazy zanotowane w wydaniach elektronicznych słowników języka polskiego i słoweńskiego

Aby zobaczyć, do czego omówiony rozwój obu leksemów doprowadził, zbadano użycia wyrazów z rdzeniem *krymin-* i *krimin-* w wydaniach elektronicznych słowników normatywnych języków polskiego i słoweńskiego – analizie poddano *Wielki słownik języka polskiego* (Żmigrodzki, red., [b.r.w.], dalej: WSJP) i *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2014, dalej: SSKJ) [Słownik słoweńskiego języka standardowego].

W SSKJ hasło *kriminal* ma dwa znaczenia:

kriminal -a m (â)

1. nav. ekspr. *dejavnost, ki zajema kazniva dejanja*: zaiti v kriminal; organiziran kriminal / v državi narašča kriminal / pojav gospodarskega kriminala⁶
// ekspr. *kaznivo dejanje*: prišlo je do kriminala⁷
2. zastar. *zapor, ječa*: dolgo let je sedel v kriminalu⁸
pog., ekspr. taka obljuba je naravnost kriminal, *je zelo slaba, nemogoča, neprejemljiva*⁹

Zauważmy, że wszystkie definicje opatrzone są kwalifikatorami: „(zwykle) ekspresywny” w pierwszym znaczeniu ‘działalności obejmującej czyny karalne’, podobnie w przykładzie, w którym słowo *kriminal* jest synonimem czynu karalnego. Inne znaczenie słowa, z kwalifikatorem „przestarzały”, to więzienie lub ciemnica; kwalifikator potoczności (stylistycznie różnicujący) towarzyszy słowu *kriminal* w znaczeniu czegoś złego, nieakceptowalnego, skandalicznego. Chodzi zatem o cztery różne pola znaczeniowe, a mianowicie: działalność, czyn, przestrzeń i reakcję emocjonalną.

Podobnemu zewnętrznemu podziałowi podlega też hasło *kryminał* w WSJP:

1. *pot.* przestępstwo
2. *pot.* powieść
3. *pot.* więzienie
4. *pot.* czyn oceniany tak negatywnie jak przestępstwo (skandal)

⁶ Tłumaczenie: „zwykle ekspr. *działalność obejmująca czyny karalne*: wejść na drogę przestępczą; przestępczość zorganizowana / w państwie rośnie przestępczość / zjawisko przestępczości gospodarczej”.

⁷ Tłumaczenie: „ekspr. *czyn karalny*: doszło do kryminału”.

⁸ Tłumaczenie: „przest. *więzienie, ciemnica*: wiele lat przesiedział w kryminale”.

⁹ Tłumaczenie: „pot., ekspr. taka obietnica to zwykły kryminał, *jest marna, niemożliwa, nieakceptowalna*”.

Pola znaczeniowe można by w tym przypadku określić jako: akt, artefakt, przeświadeł, reakcja emocjonalna. W słowniku tym również wszystkie znaczenia opatrzone są stylistycznie różnicującym kwalifikatorem „potoczny”, ich nienacechowanymi odpowiednikami byłyby: 1. przestępstwo/występek/czyn karalny, 2. powieść kryminalna/film kryminalny¹⁰, 3. więzienie/zakład karny.

Pierwsze znaczenie według WSJP zatem odpowiada „drugiemu” znaczeniu według SSKJ, czyli kwalifikacji słowa jako „czynu”, przy czym w obu przypadkach chodzi o stylistycznie nacechowane, potoczne wyrażenia (ich nienacechowanymi odpowiednikami byłyby *kaznivo dejanje* w odniesieniu do słowa *kriminal* oraz *przestępstwo, występek*, ewentualnie *czyn karalny* w odniesieniu do słowa *kryminal*). Inaczej niż w języku słoweńskim polskie słowo *kryminal* nie oznacza jednak ‘działalności obejmującej czyny karalne’; to znaczenie w języku polskim przynosi słowo *przestępczość*: ‘ogół przestępstw popełnionych w określonym czasie w danym kraju, środowisku społecznym lub przez określoną grupę osób’ (WSJP, hasło: *przestępczość*). Do absolutnego znaczeniowego rozdźwięku, a tym samym fałszywej ekwiwalencji między słowami dochodzi w drugim znaczeniu według WSJP. Mianowicie w języku polskim słowo *kryminal* oznacza także ‘powieść, film lub inny utwór artystyczny o tematyce związanej z wykrywaniem sprawcy jakiegoś przestępstwa’ (WSJP, hasło: *kryminal*), a zatem gatunek literacki i filmowy; znaczeniowo odpowiada mu słoweńskie słowo *kriminalka*. Tym samym słowem określa się także kobietę parającą się przestępczością, a zatem „kryminalistkę”. SSKJ pod hasłem *kriminalka* notuje:

1. *literarno delo iz živiljenja in delovanja kriminalcev in kriminalistov // filmska upodobitev takega dela*¹¹
2. nav. ekspr. *ženska, ki se ukvarja s kriminalom: kaznilnica za kriminalke*¹².

Kryminal i *kriminal* całkowicie pokrywają się znaczeniowo w dwóch ostatnich znaczeniach według WSPJ. Pierwsze z nich to: 3. potocznie ‘więzienie’, co dokładnie odpowiada drugiemu znaczeniu w SSKJ, z tą tylko różnicą, że w słoweńskim słowniku słowo oznaczone jest jako przestarzałe, w polskim zaś opatrzone stylistycznie

¹⁰ Kwalifikator potoczności jest tu konsekwencją uniwerbizacji. Słowa powstałe w procesie skracania określeń wielowyzrazowych zarówno w języku polskim, jak i słoweńskim, przynajmniej na początku, sytuują się w polu języka potocznego, uniwerbizacja bowiem zaczyna się w języku mówionym. W języku słoweńskim zwłaszcza niektóre ustabilizowane wyrażenia w formie pisemnej neutralizują się do tego stopnia, że tracą kwalifikator w słowniku (por. *kriminalka* na określenie powieści/filmu, *daljinec* jako pilot zdalnego sterowania, *anonimka* jako list anonimowy).

¹¹ Tłumaczenie: „dzielo literackie opisujące życie i działalność kryminalistów i kryminalistyków // filmowy obraz takiej problematyki”.

¹² Tłumaczenie: „zwykle ekspr. kobieta zaangażowana w działalność przestępczą: więzienie dla kryminalistek”.

różnicującym kwalifikatorem „potocznie”. Ostatnie, czwarte znaczenie słowa *kryminal* według WSPJ odpowiada dodatkowemu znaczeniu słowa *kriminal* wymienionemu w SSKJ, a mianowicie: ‘ekspresywnie i potocznie na określenie czegoś skandalicznego’; w WSPJ to ‘czyn oceniany tak negatywnie jak przestępstwo (skandal)’, w SSKJ natomiast ‘nekaj slabega, nemogočega, nesprejmljivega’ (‘coś złego, niemożliwego, nieakceptowalnego’).

Rodzina wyrazów

Oprócz słowa *kryminal* WSPJ zawiera następujące hasła z tej samej rodziny wyrazów: *kryminalista*, *kryminalistka*, *kryminalistycznie*, *kryminalistyczny*, *kryminalistyk*, *kryminalistyka*, *kryminalizacja*, *kryminalizować*, *kryminalnie* i *kryminalny*. W tabeli 1 zestawiono te słowa, wraz z objaśnieniami, ze słoweńskimi ekwiwalentami/przekładami, podano też stopnie korelacji słów z morfologicznie pokrewnym słoweńskim odpowiednikiem. Pola bez koloru zawierają wyrazy charakteryzujące się ekwiwalencją znaczeniową, kolor żółty informuje o częściowej ekwiwalencji, zielony zaś to zupełny brak zgodności (*faux amis*, pozorna ekwiwalencja).

Tabela 1

Rodzina wyrazów z rdzeniem *krymin-* w WSPJ

Hasło w WSPJ	Objaśnienie w WSPJ	Przekład na język słoweński / ekwiwalent	Relacja między słowami
<i>kryminalista</i>	osoba skazana przez sąd za popełnienie przestępstwa	<i>kriminallec</i>	fałszywi przyjaciele: słoweń. <i>kriminalist</i> = pol. <i>kryminalistyk</i>
<i>kryminalistka</i>	kobieta skazana przez sąd za popełnienie przestępstwa	<i>kriminalka</i>	fałszywi przyjaciele: słoweń. <i>kriminalistka</i> = pol. <i>kobieta kryminalistyk</i>
<i>kryminalistycznie</i>	książk. z punktu widzenia kryminalistyki – dyscypliny wiedzy	<i>kriminalistično</i>	ekwiwalencja
<i>kryminalistyczny</i>	związany z kryminalistyką (dyscypliną wiedzy bądź instytucją)	<i>kriminalističen</i>	ekwiwalencja
<i>kryminalistyk</i>	1. specjalista z zakresu kryminalistyki – dyscypliny wiedzy 2. pracownik kryminalistyki – jednostki administracyjnej	<i>kriminalist</i>	słowo nie ma formalnego, a tylko znaczeniowy odpowiednik

Hasło w WSJP	Objaśnienie w WSJP	Przekład na język słoweński / ekwiwalent	Relacja między słowami
<i>kryminalistyka</i>	1.a dyscyplina wiedzy 1.b kierunek studiów: 2.a jednostka administracyjna w policji 2.b ludzie: zespół ludzi będących pracownikami kryminalistyki – jednostki administracyjnej	<i>kriminalistika</i> we wszystkich wymienionych znaczeniach	ekwiwalencja
<i>kryminalizacja</i>	1. <i>książk.</i> szerzenie się przestępczości w określonych środowiskach lub dziedzinach życia 2. <i>książk.</i> ustawowe uznanie czegoś za przestępstwo	<i>kriminalizacija</i>	ekwiwalencja
<i>kryminalizować</i>	czasownik od <i>kryminalizacja</i>	<i>kriminalizirati</i> , ale tylko w drugim znaczeniu: ‘uznawać coś za nielegalne’	ekwiwalencja
<i>kryminalnie</i>	1. w sposób związany ze ściganiem przestępstwa 2. w sposób związany z popełnianiem przestępstw	<i>kriminalno</i>	ekwiwalencja
<i>kryminalny</i>	1. związany ze ściganiem przestępców (wydział) 2. związany z popełnieniem przestępstwa (czyn) 3. taki, którego tematem jest przestępstwo (film)	<i>kriminalen</i>	ekwiwalencja w 2. i 3. znaczeniu, brak ekwiwalencji w 1. (słoweń. <i>kriminalističen</i>)
<i>kryminogennie</i>	<i>książk.</i> w sposób, który sprzyja zaistnieniu przestępstwa	brak ekwiwalentu	morfologicznie możliwe, nieużywane: <i>kriminogeno</i>
<i>kryminogenność</i>	<i>książk.</i> to, co sprzyja zaistnieniu przestępstwa	<i>kriminogenost</i> *	ekwiwalencja

* Hasła *kriminogenost* nie ma w SSKJ (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*, 2014), jest jednak w użyciu, zwłaszcza w tekstach fachowych – zob. Korpus Gigafida 2.0 (Center for Language Resources and Technologies (CJVT), [b.r.w.]).

TPDJP.2025.34.06 s. 10 z 18

Hasło w WSJP	Objaśnienie w WSJP	Przekład na język słoweński / ekwiwalent	Relacja między słowami
<i>kryminogenny</i>	<i>książk.</i> taki, który sprzyja zaistnieniu przestępstwa	<i>kriminogen</i>	ekwiwalencja
<i>kryminolog</i>	1. specjalista w dziedzinie kryminologii – dyscypliny wiedzy 2. pracownik kryminologii – jednostki administracyjnej	<i>kriminolog</i>	ekwiwalencja
<i>kryminologia</i>	1.a dyscyplina wiedzy 1.b kierunek studiów 2. jednostka administracyjna w policji zajmująca się wykrywaniem przestępstw i ściganiem przestępców	<i>kriminologija</i>	ekwiwalencja
<i>kryminologicznie</i>	z punktu widzenia kryminologii – dyscypliny wiedzy	<i>kriminološko</i>	ekwiwalencja
<i>kryminologiczny</i>	1. radykalizm; 1. związany z kryminologią – dyscypliną wiedzy 2. związany z kryminologią – kierunkiem studiów 3. laboratorium; 3. związany z kryminologią – jednostką administracyjną	<i>kriminološki</i>	ekwiwalencja

Objaśnienia: brak koloru – wyrazy charakteryzujące się ekwiwalencją znaczeniową; **kolor żółty** – częściowa ekwiwalencja; **kolor zielony** – brak zgodności (*faux amis*, pozorna ekwiwalencja).

Źródło: Żmigrodzki, red., [b.r.w.] (WSJP).

Uniwersalny słownik języka polskiego z roku 2008 w haśle przymiotnika kryminalny dodatkowo wymienia jego użycie rzeczownikowe: pot. ‘więzień skazany za przestępstwo pospolite, jak: zbrodnia, rabunek – w odróżnieniu od więźnia politycznego’, z przykładem Cella kryminalnych (Dubisz, red., 2008: 327).

W SSKJ rodzinę wyrazów z rdzeniem *krimin-* tworzą: *kriminalka*, *kriminalen*, *kriminallec*, *kriminalist*, *kriminalistika*, *kriminaliteta*, *kriminalističen*, *kriminalistični*, *kriminalnost*, *kriminolog*, *kriminologija*, *kriminološki*, *kriminogen*.

Pozostawiając na boku słoweńskie słowa, które są ekwiwalentami polskich i zostały ujęte w tabeli, można wyabstrahować w języku słoweńskim trzy formy, których w języku polskim nie ma bądź które mają inne znaczenie:

1. *kriminalka*: *kriminálka* -e ž (â)

1. *literarno delo iz življenja in delovanja kriminalcev in kriminalistov // filmska upodobitev takega dela*;

2. *nav. ekspr. ženska, ki se ukvarja s kriminalom*: *kaznilnica za kriminalke*¹³.

Polskimi ekwiwalentami poszczególnych znaczeń byłyby słowa *kryminał* i *kryminalistka*.

2. *kriminaliteta*: *kriminalitéta* -e ž (ê)

skupek, celota vseh izvršenih kaznivih dejanj: *preprečevati kriminaliteto*; *kriminaliteta med mladino / gospodarska kriminaliteta*¹⁴

♦ *pravn. alkoholna, kriminaliteta ki jo povzroča alkohol*¹⁵

Polskim ekwiwalentem byłaby *przestępczość* (między innymi również w syntagmie *przestępczość alkoholowa*).

3. *kriminallec*: *kriminálec* -lca m (â)

*nav. ekspr. kdor se ukvarja s kriminalom [...] // storilec navadno hujšega kaznivega dejanja*¹⁶

Znaczeniowo w języku polskim wyrazowi *kriminallec* odpowiadałoby słowo *kryminalista*.

Obszerny *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, którego pierwszy tom został opublikowany w roku 1994 (Zgółkowa, red., 1994–2005), pokazuje, że wymienione polskie przykłady nie wyczerpują wcale wszystkich słowotwórczych

¹³ Choć te znaczenia zostały już przywołane, warto je w tym miejscu powtórzyć. Tłumaczenia – zob. na s. 7 tego artykułu.

¹⁴ Tłumaczenie: „całość, suma wszystkich dokonanych czynów karalnych: zapobiegać przestępczości; przestępczość wśród młodzieży / przestępczość gospodarcza”.

¹⁵ Tłumaczenie: „prawn. przestępczość spowodowana nadużywaniem alkoholu”.

¹⁶ Tłumaczenie: „zwykle ekspr. kto zajmuje się przestępczością [...] // kto popełnia poważny czyn karalny”.

możliwości rdzenia *krymin-*. Dodatkowo wymienia bowiem jeszcze słowo *kryminalność* w znaczeniu ‘cecha czynu świadcząca o jego przestępczym charakterze, czyli popełnieniu go wbrew obowiązującemu prawu’, i podaje przykład: „Kryminalność jazdy po pijanemu nie podlega dyskusji”, oraz słowo *kryminałek* z kwalifikatorem „ironiczny” i wyjaśnieniem: ‘utwór literacki i filmowy mający za temat przestępstwo i metody jego wykrywania’; przykład: „Czytam głupie kryminałki, zamiast zająć się czymś pożytecznym”. Ciekawe, że w cytowanym przykładzie słowo *kryminałek* pojawia się w formie biernika liczby mnogiej, dzięki czemu pod względem dźwiękowym bardzo się zbliża do słoweńskiego odpowiednika. *Praktyczny słownik języka polskiego* ujawnia jednak jeszcze więcej: oprócz wspomnianych dwóch zawiera jeszcze słowo *kryminałka* i podaje jego dwa znaczenia: 1. *ironiczny* ‘utwór literacki lub filmowy mający za temat przestępstwo i metody jego wykrywania’, 2. *środowiskowy* ‘zakład karny, w którym odbywa się karę pozbawienia wolności, budynek’.

Poza tym słownik ten odnotowuje trzy znaczenia słowa *kryminalista*, jako drugie znaczenie (z adnotacją „z francuskiego” oraz „środowiskowy, rzadki”) podaje, że oznacza ono ‘specjalistę w zakresie prawa karnego’, trzecie znaczenie natomiast (opatrzone kwalifikatorem „z niemieckiego, rzadki”) wyjaśnia następująco: ‘w Niemczech: funkcjonariusz śledczy policji kryminalnej’. Widać więc jasno, że pod koniec minionego tysiąclecia, przed około trzydziestu laty, znaczeniowa odległość między językiem polskim i słoweńskim w tym zakresie była znacznie mniejsza niż dzisiaj – znaczenia słów z rejestru języka potocznego w gruncie rzeczy w całości się pokrywały.

Kolokacje

W języku słoweńskim słowo *kriminal* w sposób nienacechowany funkcjonuje w kolokacjach łącznie z przymiotnikami oznaczającymi ‘całość dokonanych w konkretnym okresie i na konkretnym obszarze czynów karalnych’. Definicji tej odpowiada w języku polskim słowo *przestępczość*. Etymologicznie słowo to wywodzi się z tego samego źródła co słowo słoweńskie (i między innymi niemieckie): *prestopiti* (‘przestąpić’). WSJP jako trzecie znaczenie hasła *przestąpić* wymienia: *przest.* ‘nie zastosować się do jakichś norm lub ustaleń’.

W roku 2018 wydano w Słowenii *Pravni terminološki slovar* [Słownik terminologii prawnej] (PTS), dostępny na portalu Fran (Dugar i in., 2018). Ten jednojęzyczny słownik terminologiczny obejmuje terminologię prawną stosowaną po 1991 roku. Publikacja zawiera interesujące nas hasła: *prestopništvo* i *kriminal*. W tabeli 2 umieszczono wszystkie występujące w tym słowniku kolokacje zawierające słowo *kriminal*, w drugiej kolumnie zapisano ich polskie ekwiwalenty znajdujące

się w słowniku WSJP w zakładce „Połączenia”¹⁷. W trzeciej kolumnie podano ekwiwalenty, które można znaleźć w bazach terminologii UE, między innymi w zbiorze IATE (InterActive Terminology for Europe, [b.r.w.]). Kolokacja *niewykryta przestępczość* nie jest odnotowana ani w słownikach, ani w korpusach, pojawia się jednak w Internecie w tekście publicystycznym.

Tabela 2

Kolokacje zawierające słowo *kriminal* w *Pravni terminološki slovar* (PTS)
i ich polskie odpowiedniki

Kolokacje zawierające słowo <i>kriminal</i> (Dugar i in., 2018)	Ekwiwalenty w języku polskim – w WSJP	Ekwiwalenty w bazach terminologii UE, między innymi w IATE	Inne źródła
<i>ekonómski kriminal</i>	–	<i>przestępczość gospodarcza; finansowa</i>	–
<i>gospodarski kriminal</i>	<i>przestępczość gospodarcza</i>	–	–
<i>kibernetiski kriminal</i>	–	<i>cyberprzestępczość</i>	–
<i>korporacijski kriminal</i>	–	<i>przestępczość korporacyjna</i>	–
<i>kriminal belih ovratnikov</i>	–	<i>przestępczość „białych kołnierzyków”</i>	–
<i>mladoletniški kriminal</i>	<i>przestępczość nieletnich</i>	–	–
<i>neodkrit kriminal</i>	–	–	<i>niewykryta przestępczość</i> (iza, 2003)
<i>organiziran kriminal</i>	<i>zorganizowana przestępczość</i>		–
<i>organiziran gospodarski kriminal</i>	–	<i>zorganizowana przestępczość gospodarcza</i>	–
<i>računalniški kriminal</i>	<i>przestępczość komputerowa</i>		–

Źródło: Dugar i in., 2018 (PTS); InterActive Terminology for Europe, [b.r.w.] (IATE); iza, 2003; Źmigrodzki, red., [b.r.w.] (WSJP).

Wszystkie wymieniane w WSJP kolokacje ze słowem *przestępczość* mają zasadniczo w języku słoweńskim ekwiwalent dosłowny, wyjątkiem jest *przestępczość kieszonkowa*, którą można by na język słoweński tłumaczyć słowem *žeparstvo*.

¹⁷ Kolokacje to: *przestępczość gospodarcza, kieszonkowa, komputerowa, korupcyjna, kryminalna, mafijna, narkotykowa, polityczna, przemytnicza, przygraniczna, samochodowa, seksualna, skarbową, ubezpieczeniową; międzynarodowa, zorganizowana; duża, najwyższa, ogromna; drobna, groźna przestępczość* (WSJP, hasło: *przestępczość*).

W kolokacjach przymiotnikowych w PTS pojawia się połączenie *organizirana kriminalna združba*: ‘skupina oseb, ki se združijo zaradi izvajanja kaznivih dejanj, pridobivanja protipravne premoženjske koristi ali družbene moči in delujejo po načelih hierarhične ureditve in delitve dela’ (‘grupa osób, które łączą się w celu popełniania przestępstw, uzyskiwania bezprawnych korzyści majątkowych lub władzy społecznej i działają zgodnie z zasadami hierarchicznej organizacji i podziału pracy’). Jego (dosłownym) polskim ekwiwalentem jest *zorganizowana grupa przestępcza*. Oprócz tego obserwujemy połączenie *kriminalna korporacija* ‘delinkvéntna korporacija’; jego polski ekwiwalent *korporacja przestępcza* funkcjonuje sporadycznie w publicystyce lub drobnych przyczynkach użytkowników Internetu. W nielicznych przypadkach w słoweńskich kolokacjach zamiast słowa *kriminal* używa się pojęcia *prestopništvo*, szczególnie w połączeniu: *mladoletniško prestopništvo*. W PTS jego definicja brzmi następująco ‘kaznivo dejanje, s katerim se kršijo družbena pravila’ (‘czyn karalny, który łamie zasady współżycia społecznego’) z synonimem *delinkvenca*. Odpowiada mu polski termin *przestępczość nieletnich*.

Wnioski

Słowa pokrewne z rdzeniem *krimin-* i *krymin-*, wywodzące się z tego samego etymologicznego źródła, z czasem wykształciły w języku polskim i słoweńskim nie tylko różne formy, lecz także odmienne znaczenia. Specyfika czy też potencjał słotwórczy każdego z tych języków sprawiły, że w obrębie rodzin wyrazów jednego z tych języków istnieją słowa, które w drugim języku nie mają ekwiwalentów. W języku polskim nie istnieje choćby przyrostek *-teta* na oznaczenie abstrakcyjnych pojęć rodzaju żeńskiego w słowach zapożyczonych (por. słow. *nataliteta*, *mentaliteta*). Podobnie w języku słoweńskim forma *kriminallec* ma przyrostek *-ec*, charakterystyczny dla męskiego wykonawcy czynności (por. *godec*, *igralec*), podczas gdy ten sam formant w języku polskim wyraża właściwość danej osoby (por. *mędrzec*, *starzec*). W obu językach męskiego wykonawcę czynności może wyrażać przyrostek *-ik* lub *-yk*, który w omawianej rodzinie wyrazów został wykorzystany tylko w języku polskim (*kryminalistyk* jako specjalista/pracownik). W języku polskim ‘mężczyźni wykonujący jakiś zawód’ określani są też końcówką *-a* (por. *dentysta*, *artysta*), która w tej funkcji występuje w języku słoweńskim bardzo rzadko (por. *vojvoda*). W języku słoweńskim tylko sporadycznie stosowane są również przysłówki, których forma pokrywa się z formą przymiotników rodzaju nijakiego. Istnieje więc przymiotnik *kriminogen*, słowniki natomiast nie rejestrują przysłówka *kriminogeno*, mimo iż

morfologicznie i znaczeniowo byłaby to forma akceptowalna, na przykład *vesti se kriminogeno* ('zachowywać się kryminogennie').

Wyraźną kulturowo-językową różnicę między oboma językami zaobserwować można na przykładzie rzeczownika oznaczającego 'kobietę uprawiającą jakiś zawód'. W języku słoweńskim funkcjonuje zarówno określenie *kriminalistka* 'kryminalistyk płci żeńskiej', jak i *kriminologinja* 'kryminolog płci żeńskiej' (pierwsze słowo umieszczono w SSKJ, drugie w słoweńskim słowniku ortograficznym – *Slovenski pravopis*, [b.r.w.]); oba należałoby na język polski tłumaczyć za pomocą rzeczownika, czyli jako *kobieta kryminalistyk*, względnie *kobieta kryminolog*¹⁸. Różnica między językami jest zauważalna również wtedy, kiedy słowa na skutek podobnego procesu zyskały odmienne przyrostki. Dobrym przykładem są słowa *kryminał* czy *kriminalka* określające gatunek literacki lub filmowy. Oba słowa są efektem uniwersalizacji, przy czym w języku polskim syntagmę *powieść kryminalna* zastąpił *kryminał*, a w języku słoweńskim *kriminalni roman* zredukował się do słowa *kriminalka*.

Potwierdza się, że znaczenia słów mają stabilniejszy charakter w obrębie języka specjalistycznego. Przytoczone kolokacje, które w większości sytuują się w polu terminologii (prawnej) Unii Europejskiej, świadczą o ich ugruntowaniu, ujednoliceniu i regularności; mniej stabilne są kolokacje w języku ogólnym, zwłaszcza w jego wariacie potocznym. Kolokwalne słowa pokrewne w języku polskim i słoweńskim bądź to dokładnie się pokrywają (między innymi *kryminał* i *kriminal* jako potoczny synonim więzienia lub jako określenie czegoś nieakceptowalnego, skandalicznego), bądź też zamieniły się w fałszywych przyjaciół. Okazało się, że to, co te słowa „mówią” nam dzisiaj, różni się od tego, jakie miały znaczenie jeszcze kilka dziesięcioleci temu. Jakimi nowymi znaczeniowymi „roszadami” zaskoczą nas języki polski i słoweński w przyszłości?

Zastosowanie w dydaktyce

Słownictwo z analizowanych rodzin wyrazów należy do różnych rejestrów języka – od potocznego do specjalistycznego. Oznacza to, że osoby uczące się języka polskiego lub słoweńskiego jako języka obcego będą się z tym słownictwem spotykać na

¹⁸ Dopuszczalne byłoby też tłumaczenie przez dodanie słowa *pani*, czyli *pani kryminolog*, *pani kryminalistyk*. W zdaniu często płeć można „wyczytać” z zastosowanych form żeńskich czasowników, przymiotników itp., na przykład: „Nasza policyjna kryminolog przygotowała raport”. Możliwe do stworzenia są też feminatywy *kryminolożka* i *kryminalistka*, które jednak nie zostały jeszcze zarejestrowane przez słowniki.

różnych etapach nauki, od całkowicie początkowych (*kryminał/kriminal* jako gatunek) do najbardziej zaawansowanych (kolokacje).

Zamieszczone dalej przykłady ćwiczeń pokazują, że omawiany materiał może być wykorzystywany do utrwalania i poszerzania wiedzy uczniów na wiele sposobów, zarówno w zakresie słownictwa, jak i gramatyki (zwłaszcza słowotwórstwa).

Ćwiczenie 1. Zadanie słowotwórcze

Proszę zidentyfikować słowa z rodziny wyrazów z rdzeniem *krimin-/krymin-*, które powstały w wyniku uniwerbizacji. Proszę określić proces słowotwórczy, w wyniku którego powstały, oraz podać co najmniej trzy przykłady uniwerbizmów w każdym języku z pola znaczeniowego gatunku filmowego/literackiego.

kriminalka – *kriminalni roman/film*; proces słowotwórczy: *krnitev in dodajanje pripone -ka*; inne przykłady: *grozljivka, detektivka, risanka, dokumenta-rec, celovečerec...*

kryminał – *film kryminalny/powieść kryminalna*; proces słowotwórczy: *derywacja dezintegracyjna*; inne przykłady: *dreszczowiec, dokument, liryk, kreskówka, krótkometrażówka...*

Ćwiczenie 2. Ćwiczenie porównawcze

Proszę napisać krótki tekst (5 zdań) i użyć w nim jak najwięcej wyrazów z rdzeniem *krimin-/krymin-*, a następnie tekst przetłumaczyć.

Bibliografia

- Babnik J., 1894, *Nemško-slovenska pravna terminologija*, c.k. dvorna in državna tiskalnica, Dunaj, <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-608PQZVG> [dostęp: 18.06.2025].
- Beranek M., ed., 2005, *Priročni slovar tujk*, Cankarjeva založba, Ljubljana.
- Brückner A., 1927, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków, <https://www.wbc.poznan.pl/publication/510848> [dostęp: 20.12.2025].
- Center for Language Resources and Technologies (CJVT), [b.r.w.], *GigaFida: Reference Corpus of Contemporary Slovene*, <https://viri.cjvt.si/gigafida/> [dostęp: 20.11.2025].

- Dubisz S., red., 2008, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, wyd. 2, 1 dodr., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dugar G. i in., 2018, *Pravni terminološki slovar*, Založba ZRC, ZRC SAZU, <https://doi.org/10.3986/9789610501732>.
- Fajfar T., 2017, *Terminologija v Evropski uniji*, Založba ZRC SAZU, Ljubljana, <https://doi.org/10.3986/9789610504092>.
- Fajfar T., 2019, *Težave in rešitve pri oblikovanju slovenske terminologije v Evropski uniji*, w: *Med jasnostjo in nedoločeno. Pravna terminologija v zgodovini, teoriji in praksi*, eds. M. Jemec Tomazin, K. Škrubej, G. Strban, GV založba, Ljubljana, s. 131–149.
- Fajfar T., Jemec Tomazin M., Žagar Karer M., 2019, *Slovenska pravna terminologija in njen prikaz v Pravnem terminološkem slovarju*, „Jezikoslovni zapiski”, št. 25 (1), s. 53–66, <https://ojs.zrc-sazu.si/jz/issue/view/672/301> [dostęp: 20.11.2025].
- Glomar J., 1936, *Slovar slovenskega jezika*, Umetniška propaganda, Ljubljana, <https://www.dlib.si/details/urn:nbn:si:doc-fmmrvri> [dostęp: 18.06.2025].
- InterActive Terminology for Europe (IATE), [b.r.w.], *IATE: EU Interinstitutional Terminology Database*, European Union, <https://iate.europa.eu/home> [dostęp: 18.06.2025].
- iza, 2003, *Putin niezadowolony z pracy służb ochrony porządku*, WP Wiadomości, 12.03.2003, <https://wiadomosci.wp.pl/putin-niezadowolony-z-pracy-sluzb-ochrony-porzadku-6037760293979265a> [dostęp: 18.06.2025].
- Jemec Tomazin M., Škrubej K., Strban G., eds., 2019, *Med jasnostjo in nedoločeno. Pravna terminologija v zgodovini, teoriji in praksi*, GV založba, Ljubljana.
- Linde S.B., 1807–1814, *Słownik języka polskiego*, t. 1–4, Drukarnia XX. Piarów, Warszawa, <https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/8173?language=pl#structure> [dostęp: 12.12.2025].
- Paolucci S., 2024, *Slovenski pravni jezik: vpliv drugih jezikov in pravnih sistemov na terminologijo, posebej ob vstopu Slovenije v EU*, „Jezik in slovstvo”, št. 69 (4), s. 157–171, <https://doi.org/10.4312/jis.69.4>.
- Petrak M., 2019, *Latinitas iuridica in evropski pravni jezik*, w: *Med jasnostjo in nedoločeno. Pravna terminologija v zgodovini, teoriji in praksi*, eds. M. Jemec Tomazin, K. Škrubej, G. Strban, GV založba, Ljubljana, s. 131–149.
- Pleteršnik M., 1894/1895, *Slovensko-nemški slovar*, Knezoškofijstvo, Ljubljana, <https://www.fran.si/136/maks-pletersnik-slovensko-nemski-slovar> [dostęp: 20.11.2025].
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*, 2014, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja, Ljubljana, <https://www.fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=133&View=1&Query=%2A> [dostęp: 18.06.2025].
- Slovenski pravopis*, [b.r.w.], Fran, <https://www.fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=134&View=1&Query=%2A> [dostęp: 15.11.2025].
- Słownik polszczyzny XVI wieku*, [b.r.w.], Instytut Badań Literackich PAN – Pracownia Słownika Polszczyzny XVI wieku, <https://spxvi.edu.pl/> [dostęp: 18.06.2025].

- Snoj M., 1997, *Slovenski etimološki slovar*, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, Ljubljana, <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=193&View=1&Query=%2A> [dostęp: 20.06.2025].
- Verbinc F., 1968, *Slovar tujk*, Cankarjeva založba, Ljubljana.
- Wróblewski B., 1948, *Język prawny i prawniczy*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków.
- Zgółkowska H., red., 1994–2005, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 1–50, Kurpisz, Poznań.
- Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti (ZRC SAZU), [b.r.w.], *Fran: Slovene Language Portal*, <https://www.fran.si/> [dostęp: 14.12.2025].
- Żmigrodzki P., red., [b.r.w.], *Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl> [dostęp: 18.06.2025].

Tina Podrżaj – absolwentka kierunku język polski i literatura polska oraz kierunku komparatystyka literacka na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Lublanie. Po studiach przez kilka lat uprawiała zawód tłumaczki z języka polskiego i hiszpańskiego na słoweński. Obecnie pracuje w Instytucie Sławistyki jako lektorka języka polskiego. Jest również tłumaczką przysięgłą języka polskiego i członkinią komisji egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych, a także członkinią stowarzyszeń: Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika oraz Društvo prevajalcev in tolmačev Slovenije. W ramach Centrum Edukacji Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu w Lublanie przygotowuje kursy i szkolenia z polskiego języka specjalistycznego. W artykułach naukowych porusza językoznawcze aspekty słoweńskiej i polskiej terminologii prawnej oraz tematy glottodydaktyczne języka polskiego jako obcego z perspektywy użytkownika słoweńskiego.

Tina Podrżaj – holds dual bachelor's degrees from the University of Ljubljana's Faculty of Arts, where she studied Polish Language and Literature and Comparative Literature. Following her graduation, she worked as a freelance translator from Polish and Spanish for several years. Currently, she serves as a Polish language teacher at the Institute of Slavic Studies at the University of Ljubljana. She is also an active court interpreter for Polish and a member of the examination board for court interpreters. She is a member of the Slovenian Association of Teachers of Specialist Foreign Languages and the Slovenian Translators' and Interpreters' Association. In her academic articles, she discusses linguistic aspects of Slovenian and Polish legal terminology and topics related to the teaching of Polish as a foreign language from the perspective of a Slovenian user.



Opublikowano: 29.12.2025

KINGA BIAŁEK

 <https://orcid.org/0000-0001-5164-9502>

Szkoła Edukacji PAFW i UW

JOANNA LILPOP

 <https://orcid.org/0000-0001-7330-605X>

Szkoła Edukacji PAFW i UW

O językowej dostępności materiałów edukacyjnych w świetle badań nad czytaniem tekstów przyrodniczych

On the Linguistic Accessibility of Educational Materials in Light of Research on Reading Science Texts

Abstract: This article focuses on the issue of linguistic accessibility of scientific educational texts, specifically for fourth-grade students. The study investigates how the complexity of language in instructional materials impacts students' content comprehension and cognitive engagement, while also taking into account their cultural background. The analysis is based on empirical data collected from a study where students completed tasks based on four versions of a popular science text. These versions were varied in two key areas: the degree of linguistic simplification and the quality of accompanying graphic design. The analysis compares students' test results, their self-assessments, and background information. The findings are interpreted within the framework of educational sociolinguistics and highlight the need for intentional text design that addresses issues of educational equity.

Keywords: educational sociolinguistics, disciplinary literacy, reading comprehension, linguistic text accessibility, science education

Abstrakt: Artykuł koncentruje się na zagadnieniu językowej dostępności tekstów edukacyjnych w kontekście kształcenia przyrodniczego w klasie IV szkoły podstawowej. Przedmiotem badania jest wpływ poziomu trudności językowej tekstu na rozumienie treści oraz aktywność poznawczą uczniów, także w odniesieniu do ich zaplecza kulturowego. Analizie poddano dane z badania empirycznego, w którym uczniowie rozwiązywali zadania na podstawie czterech wersji tekstu popularnonaukowego różniących się stopniem językowego uproszczenia oraz formą graficzną. W badaniu zestawiono wyniki testów i samooceny uczniów, a także informacje o ich tle edukacyjnym. Wnioski z badania zostały osadzone w perspektywie socjolingwistyki edukacyjnej i wskazują na potrzebę przemyślanego projektowania tekstów z uwzględnieniem nierówności edukacyjnych.

Słowa kluczowe: socjolingwistyka edukacyjna, czytanie dziedzinowe, rozumienie tekstu czytanego, językowa dostępność tekstu, nauczanie przyrody

Wstęp

Czytanie (sprawność czytania, umiejętność rozumienia tekstu) jest jedną z podstawowych kompetencji złożonych nabywanych w trakcie nauki szkolnej, warunkuje bowiem powodzenie edukacyjne na wielu polach. Braki czy trudności w rozwoju tej umiejętności mają poważne konsekwencje dla edukacyjnej kariery młodych ludzi (Stanovich, ed., 1988). Choć umiejętność ta kojarzona jest z kształceniem polonistycznym, to jej rola znacząco wykracza poza ten obszar.

Czytanie nie jest związane wyłącznie z kształceniem polonistycznym, warunkuje także nabywanie umiejętności w zakresie innych dziedzin wiedzy, takich jak przyroda, historia czy matematyka. Na najwcześniejszych etapach edukacji dzieci najczęściej stykają się z tekstami typu narracyjnego lub prostymi tekstami o charakterze informacyjnym. Wraz z postępem edukacyjnym, szczególnie od klasy IV szkoły podstawowej, uczniowie stają jednak przed wyzwaniem czytania coraz bardziej specjalistycznych tekstów dziedzinowych (Białek, 2020).

W literaturze edukacyjnej funkcjonuje pojęcie *discipline literacy*, które możemy spolszczyć jako „czytanie dziedzinowe” (Shanahan, Shanahan, 2012). Odnosi się ono do specyfiki czytania, pisania i komunikowania się w danej dyscyplinie nauki. Każda dziedzina ma swoje specyficzne sposoby reprezentowania wiedzy merytorycznej oraz jej konstruowania i przekazywania, co skutkuje innym podejściem do czytania. Ogólne strategie czytania, najczęściej doświadczane przez uczniów podczas nauki szkolnej, pomagają im rozumieć teksty, nie wystarczają jednak do dogłębnego zrozumienia dyscypliny naukowej. W tym miejscu warto odwołać się do badań nad specyfiką języka akademickiego w kształceniu glottodydaktycznym. Umiejętność posługiwania się językiem szkolnym stanowi kluczowe narzędzie poznawania rzeczywistości i przyswajania treści edukacyjnych na różnych etapach kształcenia oraz warunkuje sukces ucznia w procesie nauczania (Schleppegrell, 2012; Seretny, 2024). Ustalenia te warto wykorzystać w kształceniu umiejętności czytania różnorodnych tekstów, nie tylko w odniesieniu do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracji. Często uczniowie i uczennice posługujący się językiem polskim jako językiem komunikacji w rodzinie mają trudności z rozumieniem tekstów zapisanych stylem innym niż potoczny, który znają z sytuacji pozaszkolnych.

Klasa IV stanowi dla uczniów istotny próg na ich edukacyjnej drodze. Po trzech latach edukacji wczesnoszkolnej, realizowanej z jedną nauczycielką lub jednym nauczycielem, stają przed wyzwaniem nauki przedmiotowej. Jednym z przedmiotów, które są nauczane w klasie IV, jest przyroda. Na tym etapie uczenia się za najważniejsze uważa się zrozumienie ważnych pojęć przyrodniczych oraz zdobycie umiejętności charakteryzowania zjawisk, w tym procesów przyrodniczych.

Kompetencje językowe uczniów i uczennic mają fundamentalny wpływ na to, w jakim stopniu efektywnie nabywają oni wiedzę i umiejętności. Rozwój językowy i komunikacyjny dziecka zależy od wielu czynników związanych z oddziaływaniem nie tylko nauczyciela i szkoły, lecz także środowiska domowego. Ponieważ wpływ rodziny jest w znacznej mierze zależny od jej statusu socjoekonomicznego, szkoła musi odgrywać rolę wspierającą i wyrównującą szanse wszystkich dzieci (Moje, 2007).

Na jakość przyswajania wiedzy przyrodniczej w oczywisty sposób ma wpływ umiejętność czytania tekstów dziedzinowych. Podręcznik stanowi podstawowe źródło wiedzy przyrodniczej, a zawarte w nim teksty popularnonaukowe powinny być skonstruowane w sposób wspierający nie tylko nabywanie wiedzy, lecz także rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, z uwzględnieniem specyficznej konstrukcji formalnej i językowej tekstów przyrodniczych (Fang, 2012).

W odpowiedzi na te wyzwania przeprowadzono badanie empiryczne, w którym chciano sprawdzić, jak różniące się stopniem językowego uproszczenia i organizacji graficznej wersji tekstu popularnonaukowego wpływają na rozumienie treści przyrodniczych przez uczniów. Badanie to pozwala spojrzeć na problem dostępności językowej materiałów szkolnych z perspektywy socjolingwistyki edukacyjnej oraz z uwzględnieniem nierówności edukacyjnych.

Metodologia badania

Potrzeba przeprowadzenia badania wynika z braku jednoznacznych i spójnych wytycznych dotyczących redagowania tekstów w podręcznikach do przyrody dla uczniów klasy IV. Teksty te często różnią się pod względem językowym (na przykład poziomu słownictwa czy złożoności składni), formalnym (kompozycji i struktury), a także wizualnym, co może utrudniać ich odbiór i zrozumienie przez dzieci w tym wieku. Aby uniknąć zakłócenia wyników badania znajomością konkretnego materiału z podręcznika, zdecydowano się na przygotowanie na potrzeby badań tekstu o charakterze popularnonaukowym dostosowanego do percepcyjnych możliwości czwartoklasistów. Dzięki temu możliwe było rzetelne sprawdzenie kompetencji kognitywnych uczniów w oderwaniu od ich wcześniejszych doświadczeń szkolnych.

Badanie koncentrowało się na analizie wpływu cech językowych i sposobu edycji tekstów popularnonaukowych na ich zrozumienie przez uczniów klasy IV (Seretny, 2006). Postawiono dwa główne pytania badawcze:

- Jakie cechy tekstu związane z jego budową językową sprzyjają wykorzystaniu materiału jako źródła informacji?

- Jakie cechy tekstu związane z jego formą (edycją) sprzyjają wykorzystaniu go jako źródła informacji?

Podstawę badania stanowił tekst popularnonaukowy z książki Tomasza Rożka *Nauka – to lubię! Od ziarnka piasku do gwiazd* (Rożek, 2012). Celowo wybrano zagadnienie dotyczące fal akustycznych, które nie jest bezpośrednio związane z programem nauczania przyrody w klasie IV, aby zminimalizować wpływ wcześniejszej wiedzy uczniów na wyniki.

Tekst w oryginalnym brzmieniu został przeanalizowany przy użyciu narzędzi *Jasnopis* oraz *Logios*, które określiły poziom jego trudności. Program *Jasnopis* służy do ustalenia poziomu trudności tekstu na skali od 1 do 7; analizy w programie opierają się na pomiarze dwóch parametrów:

- indeksu mglistości FOG – indeks ten podaje liczbę lat edukacji szkolnej potrzebnej do zrozumienia tekstu, wyliczany jest na podstawie wzoru:

$$FOG = 0,4 \times \left(\frac{\text{liczba wyrazów}}{\text{liczba zdań}} + 100 \left(\frac{\text{liczba wyrazów trudnych}}{\text{liczba wyrazów}} \right) \right)$$

- indeksu Pisarka – indeks ten pokazuje czytelność tekstu na podstawie średniej długości zdań (ŚDZ) i procentu wyrazów trudnych (PWT) (Pisarek, 2002) oraz automatycznego testu Taylora (*Jasnopis*, b.d.).

Program *Logios* z kolei wyznacza wartość wskaźnika FOG.

Analiza wykazała, że tekst z podręcznika Rożka jest „nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe” (klasa trudności 4/7 według *Jasnopisu*). Tekst charakteryzował się średnią długością zdania wynoszącą 12,6 słów, zawierał 3% słów trudnych przy całkowitej liczbie 682 słów. Z kolei analiza za pomocą narzędzia *Logios* wykazała, że jest to tekst o wskaźniku FOG 7/8 (liczba lat nauki szkolnej koniecznych do zrozumienia tekstu). Dla porównania podobnej analizie poddano fragment podręcznika do przyrody – rozdział „Wędrówka” *Słońca nad widnokręgiem* (Żeber-Dzikowska, Wójtowicz, Kosacka, 2017: 32–33). Wyniki badania obu tekstów były porównywalne. W momencie prowadzenia badania na rynku były tylko dwa podręczniki do przyrody, opublikowane przez wydawnictwa Nowa Era i MAC, oba zawierały teksty o podobnej charakterystyce; zdecydowano się na wybór takiego tekstu, który miał najwięcej cech charakterystycznych dla tekstu z podręcznika (formalnych, językowych i graficznych).

Na potrzeby badania opracowano cztery wersje tekstu Tomasza Rożka:

- wersja A – tekst w oryginalnym brzmieniu bez ingerencji w formę;
- wersja B – tekst w oryginalnym brzmieniu o zmienionej formie edycyjnej;
- wersja C – tekst językowo uproszczony bez ingerencji w formę;
- wersja D – tekst językowo uproszczony o zmienionej formie edycyjnej.

Tabela 1

Informacje o modyfikacjach tekstu w czterech badanych wersjach
oraz wyniki analizy tekstów narzędziem *Jasnopis*

Warstwa tekstu	Wersja A	Wersja B	Wersja C	Wersja D
Język	oryginalny	oryginalny	skrócenie złożonych zdań uproszczenie fragmentów wyraźnie trudniejszych od pozostałych terminy naukowe używane w tekście pozostawione bez uproszczenia	skrócenie złożonych zdań uproszczenie fragmentów wyraźnie trudniejszych od pozostałych terminy naukowe używane w tekście pozostawione bez uproszczenia
Wyniki analizy tekstu narzędziem <i>Jasnopis</i>	klasa trudności: 4/7 tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe liczba zdań: 57 liczba słów: 682 liczba słów trudnych: 14		klasa trudności: 3/7 tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka liczba zdań: 65 liczba słów: 538 liczba słów trudnych: 12	
Edycja	jednolity tekst brak wyróżnień	dwa schematy graficzne wyróżnienie ciekawostek i opisów badań podkreślenia i pogrubienia ważnych informacji	jednolity tekst brak wyróżnień	dwa schematy graficzne wyróżnienie ciekawostek i opisów badań podkreślenia i pogrubienia ważnych informacji

Do każdej wersji tekstu dołączono identyczny zestaw zadań sprawdzających zrozumienie treści oraz ankietę dotyczącą czytelnictwa na lekcjach przyrody. Badanie przeprowadzono w 10 klasach IV szkoły podstawowej, różne wersje tekstów przydzielano uczniom losowo. Zgromadzone wyniki zostały opracowane zgodnie z klasyczną teorią testu (KTT).

Badanie miało na celu opracowanie szczegółowych wytycznych na temat optymalnej prezentacji tekstów przyrodniczych oraz technik wspierających uczniów w efektywnym czytaniu na lekcjach przyrody; uwzględniono przy tym efekt św. Mateusza (Stanovich, 2009), czyli kwestię pogłębiania się istniejących różnic, w kontekście edukacji przyrodniczej.

Zadania dołączone do tekstów sprawdzały różne umiejętności związane z wykorzystywaniem tekstu jako źródła informacji. Zestaw zadań był taki sam dla każdej wersji tekstu. Zadania sprawdzały umiejętność wyszukiwania informacji, wnioskowania na ich podstawie oraz posługiwania się schematem, poziom ich trudności był zróżnicowany, miały też różne formy (zadania zamknięte, otwarte, półotwarte). Na wszystkie zadania można było odpowiedzieć z wykorzystaniem tekstu. Pod tekstem zapytano także o ogólny jego odbiór; odpowiedź należało zaznaczyć na osi. Arkusze testowe otwierała ankieta na temat sposobów pracy z tekstem na lekcjach przyrody oraz sposobów wykorzystywania tekstu do uczenia się przyrody. Wszystkie wersje arkusza zostały przedstawione do rozwiązania sędziom kompetentnym, nauczycielom przedmiotów innych niż przyroda. Sędziowie kompetentni uznali arkusze w wersji A i B za trudne ze względu na poziom trudności tekstu wyjściowego. Arkusze w wersji C i D zostały uznane za łatwe. Sędziowie kompetentni potwierdzili możliwość wykonania wszystkich zadań z wykorzystaniem informacji z tekstu.

Wyniki badania

W okresie od stycznia do lutego 2023 roku chętni nauczyciele zgłaszali klasy do badania. Testy w klasach przeprowadzono w lutym i marcu 2023 roku. W badaniu wzięło udział łącznie 141 uczniów z 9 klas IV, badani uczęszczali do 2 szkół niepublicznych i 2 szkół publicznych. Wyniki zostały zebrane i opracowane w okresie od kwietnia do czerwca 2023 roku. Szkołom biorącym udział w badaniu przekazano wyniki klas oraz zalecenia do dalszej pracy. W analizie wyników zastosowano założenia klasycznej teorii testu. Przeanalizowano dane pod względem łatwości testu, frakcji opuszczeń oraz rzetelności testu (*alfa* Cronbacha), zachowano podział na wyniki klas, podtestów oraz opracowano analizę zbiorczą. Nauczyciele uczący w klasach biorących udział w badaniu otrzymali informacje na temat wyników klasy i poszczególnych uczniów, a także rekomendacje do dalszej pracy.

Tabela 2

Zestawienie informacji o szkołach, które wzięły udział w badaniu

Kod	Typ	Miejscowość	Liczba uczniów	Średni wynik uczniów z egzaminu ósmoklasisty (2022) [%]		
				język polski	matematyka	język angielski
I	publiczna	Warszawa	450	65	60	64
II	niepubliczna	Warszawa	340	84	89	97
III	publiczna	Pruszków	600	64	60	66
IV	niepubliczna	Nadarzyn	100	nie organizowano		

W badaniu oceniano dwa typy umiejętności: przyrodnicze (zdobywane w szkole na lekcjach przyrody) oraz pracy z tekstem (kształcone na języku polskim), zgodnie z wymaganiami podstawy programowej obu przedmiotów. Choć czytania nie wskazano w wymaganiach dotyczących nauczania przyrody, jest ono kluczowe dla opanowania słownictwa przedmiotowego oraz praktycznych umiejętności, takich jak wykonywanie doświadczeń według instrukcji czy korzystanie z różnych źródeł informacji. Podstawa programowa języka polskiego dla klas IV–VI konkretyzuje umiejętności pracy z tekstem, między innymi identyfikowanie rodzaju tekstu, wyszukiwanie informacji, określanie tematu, dostrzeganie relacji między częściami wypowiedzi oraz odróżnianie faktów od opinii. Problem polega na tym, że uczniowie często nie potrafią przenosić umiejętności między przedmiotami. Skuteczna edukacja wymaga połączenia wiedzy dziedzinowej z kompetencjami rozumienia tekstu, dlatego w arkuszach za pomocą konstrukcji zadań sprawdzano zarówno kompetencje przyrodnicze, jak i polonistyczne.

Poszczególne wersje testu były proporcjonalnie rozłożone w każdej klasie. Testy dobrze mierzyły zakładane umiejętności, o czym świadczy zadowalający współczynnik rzetelności *alfa* Cronbacha.

Tabela 3

Parametry statystyczne testu w podziale na wersje arkusza

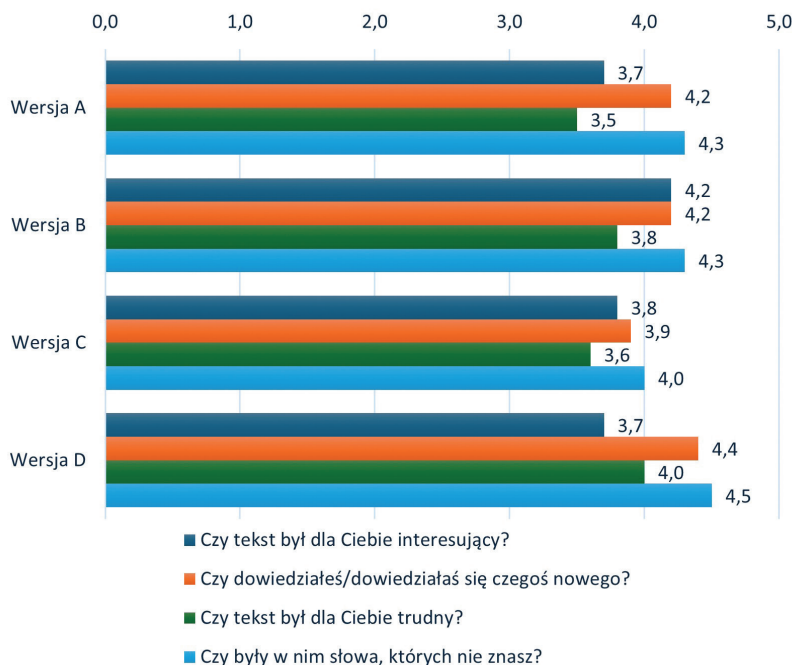
Wskaźniki	Wersja A	Wersja B	Wersja C	Wersja D
Łatwość	0,43	0,48	0,48	0,58
Rzetelność testu (<i>alpha</i> Cronbacha)	0,8	0,7	0,7	0,8
Frakcja opuszczeń	26%	17%	16%	16%

Wersja A okazała się najtrudniejsza dla czwartoklasistów, nieznacznie łatwiejsze były wersje B i C, natomiast znacząco łatwiejsza była dopiero wersja D (wersje A, B i C można opisać jako trudne, wersję D – jako umiarkowanie trudną). Tę prawidłowość widać także w wynikach dotyczących frakcji opuszczeń – wielu czwartoklasistów rezygnowało z realizacji niektórych zadań. Co ciekawe, w grupie rozwiązującej wersję A ogólny współczynnik frakcji opuszczeń był wyższy o 10 punktów procentowych (26% vs. 16%). Trudno z całą pewnością wyrokować o tym, jakie były przyczyny niepodejmowania wykonywania zadań przez uczniów, można jednak wysnuć hipotezę o tym, jak ważna jest dostępność tekstu wyjściowego: wersja A zawierała najbardziej złożony pod względem języka tekst wyjściowy oraz była pozbawiona wyróżników graficznych.

Przeprowadzone badanie wykazało jednoznacznie, że na rozumienie treści merytorycznych przez uczniów wpływają dwa kluczowe czynniki: uproszczenie języka oraz zastosowanie odpowiednich elementów graficznych. Analiza wyników testów pokazała, że połączenie obu tych modyfikacji przynosi najlepsze efekty (łatwość wersji D wyniosła 0,58), podczas gdy zastosowanie tylko jednej z nich (modyfikacji językowej lub graficznej) daje wyniki nieznacznie lepsze (0,48) niż wyniki wersji bez żadnych dostosowań (0,43). Warto podkreślić, że dostosowanie poziomu językowego nie dotyczyło kluczowej terminologii związanej z omawianym zagadnieniem, a jedynie struktur zdaniowych i słownictwa pomocniczego.

Uczniowie i uczennice biorący udział w badaniu trafnie oszacowali poziom trudności testu. W odpowiedzi na polecenie: „Oceń w skali 1–5, czy tekst był dla Ciebie trudny”, większość z nich zaznaczyła trudność zgodną z otrzymanym wynikiem (współczynnik r -Pearsona wyniósł 0,92). Z mniejszą trafnością badani ocenili poziom trudności słownictwa i nowej wiedzy (współczynnik r -Pearsona w obu wypadkach wynosił 0,57). Okazało się jednak, że opinia na temat tego, czy tekst był interesujący, nie była związana z wynikami z testu (r -Pearsona = -0,19). Rysunek 1 ilustruje średnie oceny przyznane wersjom tekstu w czterech kategoriach.

Badanie ujawniło również, że niektóre zadania miały niezmiennie niską łatwość niezależnie od wersji tekstu. W zadaniach specyficzne trudności sprawiały uczniom: konieczność posłużenia się wiedzą pozatekstową, konfrontacja wiedzy potocznej z informacjami z tekstu oraz odtworzenie w wyobraźni przebiegu doświadczenia. Wskazuje to jednoznacznie, że rozumienie tekstów popularnonaukowych wymaga nie tylko uniwersalnych kompetencji czytelniczych, lecz także specyficznych dla nauk przyrodniczych umiejętności rozumowania.



Rys. 1. Średnie oceny przyznane przez uczniów czterem wersjom tekstów w czterech kategoriach na skali od 1 do 5 ($N = 141$).

Wyniki badania warto potraktować jako wskazówki dla autorów podręczników z zakresu przedmiotów przyrodniczych. Teksty popularnonaukowe wykorzystywane w edukacji powinny być przede wszystkim dobrym źródłem wiedzy, z którym młodzi czytelnicy poradzą sobie samodzielnie, bez wsparcia osoby dorosłej. Teksty w podręcznikach często zawierają trudne wyrazy o niskiej frekwencji, które tylko w niewielkiej części stanowią niezbędne terminy naukowe. Należy pamiętać, że o ile warstwa merytoryczna (wiedza z zakresu przedmiotów przyrodniczych) jest niezwykle ważna w tego typu tekstach, o tyle warstwa redakcyjna powinna uwzględniać wiedzę na temat sposobu konstruowania tekstów dla tej grupy wiekowej, to sposób redakcji tekstu bowiem stanowić będzie o efektywności wykorzystania podręcznika.

Klasyczne już ustalenia badawcze Liu Na i Paula Nationa oraz Batii Laufer z lat osiemdziesiątych XX wieku wskazują, że aby zrozumieć tekst na poziomie wystarczającym do przeprowadzenia wnioskowania, czytelnik powinien rozpoznawać ponad 90% występujących w nim wyrazów (podano za: Nation, Warick, 1997).

Nowsze badania pokazują, że czynnikiem wpływającym na jakość rozumienia tekstu jest nie tylko liczba znanych wyrazów, lecz także poziom ich opanowania: bogactwo zasobu leksykalnego oraz pogłębiona znajomość wyrazów (zob. Perfetti, 2007; Cain, Oakhill, 2014). Uczniowie wykorzystujący teksty do samodzielnego uczenia się powinni poradzić sobie z większością wyrazów, aby móc skupić się na poznawaniu nowych pojęć i terminów. Autorzy tekstów edukacyjnych powinni świadomie kształtować ich warstwę leksykalną, ograniczać liczbę wyrazów abstrakcyjnych i o niskiej frekwencji. Nowe słownictwo, stanowiące mniej niż 10% wszystkich słów w tekście, powinno obejmować głównie pojęcia i terminy ściśle związane z omawianym zagadnieniem.

Równie istotna jest dbałość o przejrzystość składni. Dla czwartoklasistów trudność stanowi zrozumienie tekstów zawierających złożone konstrukcje, takie jak zdania wielokrotnie złożone czy zdania z imiesłowowymi równoważnikami. A przecież zrozumienie relacji między informacjami (na przykład czasowych czy przyczynowo-skutkowych) jest kluczowe dla przyswojenia wiedzy przyrodniczej. Intencjonalne wprowadzanie odpowiednich konstrukcji składniowych, odzwierciedlających logiczne relacje między informacjami, pozwala rozwijać umiejętności językowe uczniów, a jednocześnie wspiera proces rozumienia treści. W konstruowaniu tekstów edukacyjnych warto wykorzystać ustalenia związane z teorią podwójnego kodowania, zgodnie z którą podczas czytania działają dwa podsystemy poznawcze: jeden specjalizuje się w reprezentacji i przetwarzaniu obiektów i zdarzeń niewerbalnych (tj. wyobrażeń), drugi – w reprezentacji i przetwarzaniu języka. Kiedy zatem czytelnik rozumie słowa wydrukowane na stronie i powiązane z nimi obrazy, połączenie między tekstem i obrazem pomaga mu zrozumieć tekst w bardziej szczegółowy sposób. Teoria podwójnego kodowania znajduje potwierdzenie w praktyce dydaktycznej związanej z kształceniem kompetencji czytelniczych i uczeniem się w ogóle (Paivio, 2007).

Czytanie tekstów przyrodniczych stanowi wsparcie również w procesie nabywania umiejętności *stricto* przyrodniczych, takich jak rozumowanie naukowe czy myślenie krytyczne. Rozumowanie naukowe obejmuje tworzenie kognitywnych reprezentacji zjawisk, uogólnianie i rewidowanie własnych doświadczeń oraz zestawianie dowodów i wniosków z teoriami naukowymi. W niniejszym artykule przyjęto definicję zaproponowaną przez Deannę Kuhn (Kuhn, Pearsall, 2000; Kuhn, 2010), wedle której myślenie naukowe to umiejętność tworzenia kognitywnych reprezentacji zjawisk – niezależnie od stopnia ich złożoności – oparta na procesach uogólniania i rewidowania własnych doświadczeń (na przykład wynikających z obserwacji), a także na zestawianiu dowodów i wniosków z teoriami naukowymi. Rozumowanie naukowe wymaga aktywnej postawy poszukiwania wiedzy oraz krytycznego podejścia do własnych przekonań.

Na lekcjach przyrody teksty popularnonaukowe mogą pełnić funkcję modelu procesu rozumowania naukowego lub punktu wyjścia samodzielnego odtwarzania procedury badawczej. Nauczyciele mogą wspierać analizę tekstu odpowiednio dobranymi pytaniami, takimi jak: Co autor chciał zbadać?, Dlaczego wybrano taką procedurę?, Jakie były jej zalety i ograniczenia?, Jakie alternatywne metody można zastosować?, Jak można wykorzystać wnioski w innych sytuacjach?

Skuteczna praca z tekstem popularnonaukowym wymaga więc zarówno tego, by był on dostępny językowo (miał odpowiednie słownictwo i przejrzystą składnię), jak i by był wsparty wizualnie (elementami graficznymi). Dobrze przygotowany tekst dla młodszych czytelników powinien być dostosowany do ich możliwości percepcyjnych, a wszystkie dostosowania – przeprowadzone w sposób przemyślany i odpowiadający realnym potrzebom uczniów. Nauczyciele natomiast powinni systematycznie rozwijać u uczniów umiejętność pracy z tekstem, która wspiera rozumowanie naukowe i pozwala na samodzielne zdobywanie wiedzy.

Wnioski końcowe i dyskusja

Celem przedstawionego opracowania była analiza warunków, w jakich tekst popularnonaukowy może najskuteczniej odpowiadać na potrzeby czytelnicze uczniów klas IV. Chociaż tego typu teksty mają potencjał dostarczania przyjemności z lektury, ich główne zadanie w edukacji polega na wspieraniu poznania i pogłębianiu wiedzy o świecie. Przeprowadzone badanie – o charakterze wstępnym i eksploracyjnym – polegało na analizie reakcji uczniów na wybrany tekst oraz zestaw zadań. Ustalenia badawcze pozwalają na sformułowanie pierwszych wniosków i otwarcie szerszej dyskusji nad tym zagadnieniem.

Wyniki analizy wskazują, że istotnym obszarem wymagającym dalszych badań i działań dydaktycznych jest rozwój tzw. *discipline literacy* – kompetencji językowych specyficznych dla poszczególnych przedmiotów nauczania. Umiejętność rozumienia i używania języka właściwego danej dyscyplinie (na przykład przyrodzie, matematyce czy historii) stanowi klucz do pełnego uczestnictwa uczniów w procesie edukacyjnym (National Research Council, 2014). W badaniu skoncentrowano się na przyrodzie, ale podobne mechanizmy prawdopodobnie występują także w innych dziedzinach.

Ponadto zwrócić należy uwagę na aspekt nierówności – zarówno w zakresie dostępu uczniów do językowo przystępnych materiałów edukacyjnych, jak i w stopniu przygotowania nauczycieli do pracy z tekstem dziedzinowym. Dzieci z różnych

środowisk edukacyjnych startują z odmiennymi zasobami językowymi i doświadczeniami lekturowymi, co bezpośrednio wpływa na szanse edukacyjne poszczególnych uczniów. Nieumiejętność rozpoznania tych różnic może pogłębiać istniejące nierówności. Aby temu zapobiec, przyszłe działania powinny obejmować:

- identyfikację kluczowych struktur językowych właściwych każdej dyscyplinie,
- opracowanie skutecznych strategii nauczania tych struktur,
- rewizję materiałów edukacyjnych pod kątem ich przystępności językowej,
- a przede wszystkim – systemowe wsparcie nauczycieli i nauczycielek w rozwijaniu kompetencji związanych z nauczaniem języka dyscypliny.

Działania te muszą mieć charakter interdyscyplinarny – łączyć wiedzę przedmiotową z ekspertyzą w zakresie języka i czytelnictwa. Doświadczenia innych krajów – chociażby Stanów Zjednoczonych – pokazują, że takie podejście jest nie tylko możliwe, ale i skuteczne (zob. McConachie, Petrosky, 2009).

Dalsze badania powinny skupić się na opracowaniu ram kształcenia języka dyscypliny oraz na projektowaniu rozwiązań dydaktycznych, które pomogą zniwelować nierówności w dostępie do wiedzy przedmiotowej już na wczesnych etapach edukacji (Ostrowska, Chrzanowski, 2022).

Bibliografia

- Białek K., 2020, *Czytanie tekstów argumentacyjnych w szkole. Teoria i praktyka*, Universitas, Kraków.
- Cain K., Oakhill J., 2014, *Reading Comprehension and Vocabulary: Is Vocabulary More Important for Some Aspects of Comprehension?*, „L'Année Psychologique”, vol. 114, no. 4, s. 647–662, <https://doi.org/10.3917/anpsy.144.0647>.
- Fang Z., 2012, *Language Correlates of Disciplinary Literacy*, „Topics in Language Disorders”, vol. 32, no. 1, s. 19–34.
- Jasnopis, b.d., <https://jasnopis.pl> [dostęp: 20.10.2025].
- Kuhn D., 2010, *What is Scientific Thinking and How Does It Develop?*, w: *Handbook of Childhood Cognitive Development*, ed. U. Goswami, 2nd ed., Wiley-Blackwell, Hoboken, NJ, s. 497–523.
- Kuhn D., Pearsall S., 2000, *Developmental Origins of Scientific Thinking*, „Journal of Cognition and Development”, vol. 1, s. 113–129, https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N_11.
- McConachie S.M., Petrosky A., 2009, *Content Matters: A Disciplinary Literacy Approach to Improving Student Learning*, 1st ed., Jossey-Bass, Hoboken, NJ.

- Moje E.B., 2007, *Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching*, „Review of Research in Education”, vol. 31, s. 1–44, <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046001>.
- Nation P., Waring R., 1997, *Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists*, w: *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*, eds. N. Schmitt, M. McCarthy, Cambridge University Press, Cambridge, s. 6–19.
- National Research Council, 2014, *Literacy for Science: Exploring the Intersection of the Next Generation Science Standards and Common Core for ELA Standards: A Workshop Summary*, The National Academies Press, Washington, DC, <https://doi.org/10.17226/18803>.
- Ostrowska B.E., Chrzanowski M.M., 2022, *Nowy, wspaniały i dostępny świat*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 15, s. 149–162, <https://doi.org/10.14746/pi.2022.15.12>.
- Paivio A., 2007, *Mind and Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- Perfetti C., 2007, *Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension*, „Scientific Studies of Reading”, vol. 11, no. 4, s. 357–383, <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>.
- Pisarek W., 2002, *Nowa retoryka dziennikarska*, Universitas, Kraków.
- Rożek T., 2012, *Nauka – to lubię. Od ziarnka piasku do gwiazd*, il. A. Nałęcz-Jawecka, T. Kędzierski, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa.
- Schlepppegrell M.J., 2012, *Academic Language in Teaching and Learning: Introduction to the Special Issue*, „The Elementary School Journal”, vol. 112, no. 3, s. 409–418, <https://doi.org/10.1086/663297>.
- Seretny A., 2006, *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „LingVaria”, t. 1, nr 2, s. 91–98.
- Seretny A., 2024, *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*, Universitas, Kraków.
- Shanahan T., Shanahan C., 2012, *What is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?*, „Topics in Language Disorders”, vol. 32, no. 1, s. 7–18, <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>.
- Stanovich K.E., ed., 1988, *Children's Reading and the Development of Phonological Awareness*, Wayne State University Press, Detroit, MI.
- Stanovich K.E., 2009, *Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy*, „Journal of Education”, vol. 189, no. 1–2, s. 23–55, <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>.
- Żeber-Dzikowska I., Wójtowicz B., Kosacka M., 2017, *Przyroda. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, MAC Edukacja, Kielce.

Kinga Białek – dr, polonistka i hebraistka, z pracą w szkole związana od 2007 roku. Od 2015 roku pracuje w Szkole Edukacji PAFW i UW jako dydaktyczka literatury i języka polskiego oraz tutorka. Dzięki współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych i Centralną Komisją Egzaminacyjną miała okazję uczestniczyć w wielu projektach badawczych. Interesuje się wszystkim tym, co jest związane z nowoczesną, efektywną i wartościową dydaktyką języka polskiego, szczególnie rozwijaniem kompetencji czytelniczych. Angażuje się w projekty mające na celu podnoszenie jakości kształcenia nauczycieli. Autorka książki *Czytanie tekstów argumentacyjnych w szkole. Teoria i praktyka*.

Kinga Białek – PhD, a Polish and Hebrew philologist, involved in school education since 2007. Since 2015, she has been working at the School of Education of the Polish-American Freedom Foundation and the University of Warsaw as an instructor of literature and the Polish language, as well as a tutor. In collaboration with the Educational Research Institute and the Central Examination Board, she has participated in numerous research projects. Her academic interests focus on modern, effective, and meaningful teaching of the Polish language, especially the development of reading comprehension skills. She is engaged in projects aimed at improving the quality of teacher education. Author of the book *Czytanie tekstów argumentacyjnych w szkole. Teoria i praktyka*.

Joanna Lilpop – mgr, absolwentka Wydziału Biologii Uniwersytetu Warszawskiego na kierunku biotechnologia, współtworzyła BioCentrum Edukacji Naukowej oraz Fundację BioEdukacji, a następnie kierowała nimi. Opracowała i wdrożyła programy edukacyjne w środowisku edukacji pozaformalnej, stworzyła nowoczesne pomoce dydaktyczne dla szkół oraz programy szkoleń dla nauczycieli. W działalności naukowej w Instytucie Badań Edukacyjnych zajmowała się diagnozą umiejętności związanych z rozumowaniem naukowym dzieci i młodzieży. Jej zdaniem krytyczne myślenie i podstawy rozumowania naukowego muszą stać się alfabetem młodego pokolenia, a przedmiot biologia daje wspaniałe narzędzia do kształcenia tych umiejętności. Narzędzia te doskonalili w pracy z młodymi nauczycielami.

Joanna Lilpop – MsC, a graduate of the Faculty of Biology at the University of Warsaw, where she majored in biotechnology. She co-founded and led the Center for Innovative Bio-Science Education and the BioEducation Foundation. She has developed and implemented educational programs in non-formal education settings, created innovative teaching materials for schools, and designed training programs for teachers. In her research work at the Educational Research Institute, she focused on diagnosing scientific reasoning skills among children and adolescents. She believes that critical thinking and the foundations of scientific reasoning must become the new alphabet of the younger generation – and biology offers excellent tools for developing these skills. She continues to refine and apply these tools in her work with early-career teachers.

VARIA



Opublikowano: 30.12.2025

MAREK OZIEWICZ

 <https://orcid.org/0000-0002-5028-0771>

University of Minnesota, USA

Center for Climate Literacy

KATARZYNA MENCHEL

 <https://orcid.org/0009-0001-7916-0255>

MARTYNA MACHOCZEK

 <https://orcid.org/0009-0007-6307-6562>

Edukacja w dobie kryzysu klimatycznego Wywiad z prof. Markiem Oziewiczem

Education in Times of Climate Crisis Interview with Prof. Marek Oziewicz

Abstract: The interview with Professor Marek Oziewicz, a literary scholar from the University of Minnesota, focuses on the challenges of environmental education and its methods in times of climate crisis. The professor has for many years promoted new ideas related to ecological humanities, which may inspire a new society more attuned to the natural world. He talks about the importance of narration and storytelling in education. The conversation highlights the role of introducing new methods and teaching solutions, while also stressing the need to learn from students' actions. It also addresses changes to the contemporary school system, such as: countering climate scepticism, supporting teachers in their work with students' climate-related emotions, and motivating young people by fostering passion and providing meaningful goals. Professor Oziewicz highlights the need to update the literary canon with books better suited to new challenges, while also encouraging new ecocritical readings of classic works. Overall, the interview offers reflections on the role of teachers and school systems.

Keywords: climate crisis, climate education, stories, ecocriticism

Abstrakt: Wywiad z prof. Markiem Oziewiczem, literaturoznawcą z Uniwersytetu Minnesoty, skupia się na analizie wyzwań i metod edukacji ekologicznej w dobie kryzysu klimatycznego. Rozmówca od wielu lat szerzy treści związane z humanistyką ekologiczną, która w przyszłości może zainspirować nowe, wrażliwe na kwestie środowiska społeczeństwo. Opowiada o znaczeniu narracji i opowieści w edukacji. W wywiadzie podkreślono rolę wprowadzania nowych metod oraz rozwiązań dydaktycznych, a także konieczność wyciągania wniosków z podejmowanych przez uczniów działań. Zaproponowano

wdrażanie zmian we współczesnym systemie szkolnictwa, takich jak działania wobec sceptycyzmu klimatycznego, praca nauczyciela z emocjami uczniów dotyczącymi przemian planety czy motywowanie młodych ludzi przez wzbudzanie pasji, wyznaczanie celu, także zmiany w zakresie kanonu lektur lub/i ich odczytania.

Słowa kluczowe: kryzys klimatyczny, edukacja klimatyczna, opowieści, ekokrytyka

Żyjemy w czasach pogłębiającego się kryzysu klimatycznego – to moment, w którym powinniśmy się zastanowić, w jaki sposób chcemy wpływać na kształtowanie lepszego jutra. Współczesna szkoła nie może pozostać oderwana od wyzwań otaczającej nas rzeczywistości. Przed nauczycielami stawia się niełatwe zadanie przygotowania uczniów do mierzenia się z problemami dzisiejszego świata. Działania szkół na rzecz klimatu i środowiska najczęściej ogniskują się na obchodach Dnia Ziemi lub realizacji sporadycznych inicjatyw ekologicznych, podczas gdy kluczowe jest działanie systemowe. Zachęcanie młodych ludzi do postaw zorientowanych na zdrowie i dobrostan ludzkości oraz planety wymaga nowych metod, odwołań, interpretacji, a przede wszystkim – nowych opowieści. Nauczyciel ma realną możliwość korzystania z nich w celu zaszczepiania w uczniach idei szacunku oraz współpracy człowieka z przyrodą i istotami nie-ludzkimi. Nastaly czasy, w których człowiek musi zmienić sposób myślenia o swej odrębności wobec zbioru nazywanego naturą. Treści konsumowane przez dzieci oraz młodzież są szczególnie ważne, ponieważ przenikają do ich umysłów i zaszczepiają w nich nowe idee, które być może ocalą nas wszystkich. Tam, gdzie powstaje koncepcja świata opartego na pozytywnych relacjach wszystkich mieszkańców naszej planety, tam rodzi się jedno z możliwych rozwiązań kryzysu.

Podczas III Seminarium z Pedagogiki Ekologicznej miałyśmy okazję uczestniczyć w wykładzie oraz warsztatach przeprowadzonych przez Pana Profesora na temat wpływu edukacji na budowanie kompetencji klimatycznych. Trzy metody wykorzystania opowieści przedstawione na warsztatach (mapy pojęciowe, markery nadziei i metoda KLIK) mogą być stosowane w praktyce dydaktycznej. Czy zaproponowane metody powinny się modyfikować w zależności od wieku oraz możliwości grupy, z którą nauczyciel pracuje?

Jestem zagorzałym zwolennikiem adaptacji i widzę duży potencjał w tych metodach. Z naszego doświadczenia z nauczycielami w Stanach Zjednoczonych wynika, że te metody działają. Ale trzeba też brać pod uwagę czynniki lokalne, czyli na przykład to, do jakiej książki lub jakiego filmu się odwołujemy z nadzieją, że przemówią one do młodzieży. Kontekst jest ważny. Czy będzie to praca z trzecią klasą, czy z piątą szkoły podstawowej, czy praca w szkole średniej? Inaczej też planujemy,

gdy mamy czas na 20-minutowy moduł, a inaczej gdy możemy na ten materiał poświęcić jedną lekcję albo dwa tygodnie. Nauczyciel, który robi coś po raz pierwszy, będzie potrzebował więcej czasu i zawsze jego zajęcia będą wersją pilotażową, czyli do poprawek. Nauczyciel, który będzie uczył kompetencji klimatycznych po raz drugi lub trzeci, będzie już pewniej stawiał kroki. Ważne jest, żeby zacząć. Praktyka pokaże, co można zrobić z daną metodą w danej klasie i w danych warunkach. I najlepiej oczywiście byłoby, gdyby nauczyciele, którzy tworzą takie lekcje lub programy, mogli się nimi dzielić z innymi. Czyli potrzebna jest koordynacja – żeby nauczyciele współpracowali, dzielili się swoimi doświadczeniami. Sprawdzone metody można potem promować i rozpowszechniać w kolejnych szkołach. Dzielenie się sprawdzonymi pomysłami jest bardzo ważną częścią budowania kompetencji klimatycznych w edukacji.

Zdajemy sobie sprawę, że katastrofa klimatyczna jest ponurą wizją przyszłości, która wzbudza strach w osobach w każdym wieku. Zadaniem nauczycieli pracujących z grupą uczniów o różnym stopniu wrażliwości jest przekazanie wiedzy na temat możliwych konsekwencji antropocentrycznego działania ludzkości wobec planety, co może spotkać się ze skrajnymi reakcjami. Szczególnie młodsze dzieci narażone są na lęk przed zbliżającym się załamaniem środowiska, a więc również znanego im świata. W jaki sposób mówić o takich zagadnieniach jak: szóste wymieranie gatunków, coraz mniejsze ilości wody potrzebnej do życia, ocieplenie klimatu czy przeludnienie, by nie przerazić uczniów, a tym samym nie pchnąć ich ku postawie biernej, często występującej w ramach ucieczki od strachu?

Na to pytanie nie ma łatwej ani jednoznacznej odpowiedzi. Czasami mówi się, że istnieją dwa tryby ludzkiego działania i myślenia. Jeden opiera się na strachu, a drugi na pasji. Na przykład dystopie związane z klimatem, które zaczęły się pojawiać od lat osiemdziesiątych, były oparte na założeniu, że przedstawienie przerażających przyszłych konsekwencji dzisiejszych wyborów przebudzi ludzi i zachęci ich do innego działania. Dystopia jest gatunkiem napędzanym strachem. A strach często działa jako motywacja do działania. Jeden z głównych amerykańskich działaczy ekologicznych Bill McKibben opublikował ostatnio cały długi artykuł na temat roli strachu w konfrontacji z kryzysem klimatycznym (McKibben, 2024).

Strach nie jest jednak główną ludzką motywacją, szczególnie do działań na dłuższą metę. Człowiek czerpie większą satysfakcję z działania, które wypływa z pasji, kiedy ta pasja znajduje coraz to nowe wyzwania. Wyzwaniem dla nas jest budowanie pedagogii kompetencji klimatycznej, która jak najmocniej czerpie z pasji, zapału i zainteresowań. Taka edukacja może też czasami czerpać ze strachu – na przykład przed tym, co by się stało, gdyby nasza lokalna rzeka umarła, a razem z nią żaby, ważki, raki, owady i inne stwory. Ale główną motywacją powinna być pasja i chęć realizacji konkretnego celu, który jest osiągalny i pozytywny – na przykład

posadzenie przy rzece konkretnych roślin, które będą pokarmem i schronieniem dla owadów i innych istot.

Te rozmowy i działania muszą, oczywiście, być dostosowane do możliwości różnych grup wiekowych. Na przykład omówienie tematu wymierania gatunków warto zacząć od rozmowy o tym, jakie istoty w naszym lokalnym środowisku są zagrożone i jak możemy im pomóc. Jeśli w strumieniu w naszej miejscowości mieszkają żaby, to pomyślny, czego te żaby potrzebują do życia i jak możemy im pomóc. Podobne lekcje mogą dotyczyć roślin, owadów, ptaków, zarządzania wodą deszczową i innych pozornie małych spraw. Ważne jest, żeby dzieci odkrywały, że coś mogą zrobić i że to działanie ma znaczenie.

Taka edukacja nie zaczyna się od globalnej zmiany świata, ale właśnie od uratowania żaby, ptaka albo drzewa. Takich małych spraw jest dużo i każda z nich otwiera przestrzeń do rozmowy z młodymi ludźmi. Co ich porusza? Co z nimi rezonuje? Dla niektórych osób ważną kwestią będzie zanieczyszczenie rzeki i te osoby będą walczyły o tę rzekę. Dla kogoś innego ważną sprawą są emisje gazów cieplarnianych i fakt, że powietrze pełne jest cząsteczek pyłu, który niszczy płuca. Na przykład w tym roku ukazała się książka pediatry dziecięcej dr Debry Hendrickson pt. *The Air They Breathe. A Pediatrician on the Frontlines of Climate Change* [Powietrze, którym oddychają dzieci. Refleksje pediatry na froncie zmian klimatycznych] (Hendrickson, 2024). Książka ta pokazuje katastrofalne skutki zdrowotne dla dzieci i młodzieży wynikające z różnych form zanieczyszczenia powietrza, upałów i emisji związanych z globalnym ociepleniem. Każdy z nas musi odkryć, o co chce walczyć. Walka przeciwko czemuś, co jest złe, a walka o coś, co jest dobre lub pożądane, to dwie różne formuły. Obie są ważne w życiu, ale sztuką jest znalezienie równowagi i proporcji między rzeczami, które robimy z pasji, a tymi, które robimy ze strachu.

Osobiście uważam, że rozwijanie pasji i zainteresowania światem, w którym żyjemy, jest ważne. I widzę, że coraz więcej książek i filmów dla młodych ludzi promuje przekaz, w którym jesteśmy częścią tego świata – człowiek nie jest istotą odrębną od natury, ale jej częścią, tak samo jak zwierzęta, grzyby, inne formy życia, a nawet rzeki czy kontynenty. Jest coraz więcej filmów i opowieści, które mocno afirmują fakt, że jesteśmy biologicznymi istotami, żyjącymi tu i teraz, że mamy fizyczne ciała i takie same potrzeby jak większość zwierząt. Takie opowieści komunikują, że jesteśmy częścią jednego, wielkiego, cudownego ekosystemu, którym jest Ziemia.

Wyobraźmy sobie, jak żyją ludzie wychowani w takim myśleniu. Tacy ludzie traktują Ziemię i świat natury jak swój dom. Będą o niego dbać nie dlatego, że ktoś ich złapie na wyrzucaniu śmieci do lasu i zapłaci karę. Takim ludziom wyrzucanie śmieci do lasu nawet nie przychodzi do głowy, bo jest tak nieracjonalne jak wrzucenie śmieci do własnego łóżka. Zmiana tej głębokiej postawy mentalnej jest trudna,

ale warta wysiłku¹. Jedynym systemem, który pozwala nam zakorzenić takie postawy w głowie i w sercu, jest właśnie edukacja. To są wartości, które można w ludziach budować. One jednak rosną powolutku: najpierw nasionko, potem pęd, a dopiero po jakimś czasie z tego pędu wyrasta krzak albo drzewo. Taka praca wymaga czasu i dlatego szkoły są dla niej najlepszym środowiskiem. Jeżeli zaczniemy tego typu edukację i rozmowy z siedmiolatkami, to do matury mamy dwanaście lat na ukształtowanie ekocentrycznych postaw, wartości i sposobów myślenia młodego człowieka. A tacy młodzi ludzie z kolei to gwarancja zmian, których nasz świat potrzebuje.

Jak nauczyciel powinien sobie radzić z uczniami przejawiającymi sceptycyzm, nie tylko wobec działań na rzecz środowiska, ale i samego występowania kryzysu? Wiemy, iż uczniowie dorastają w różnych środowiskach, wpływających na ich postrzeganie świata. Mogą zetknąć się wcześniej z poglądami negującymi nadzieje nieuchronnie zbliżającej się katastrofy.

Decyzja, jak podchodzić do sceptycyzmu klimatycznego, zależy od nauczyciela, bo są różne rodzaje sceptycyzmu. Nauczyciele powinni być szkoleni, aby rozpoznawać te różne formy i reagować adekwatnie. Na przykład część sceptycyzmu ma podłoże psychologiczne i wypływa z negatywnych emocji klimatycznych, głównie ze strachu przed konfrontacją z prawdą, poczuciem winy lub bezradnością. Istnieje całe pole badawcze poświęcone psychologii i emocjom klimatycznym. Istnieją też organizacje, jak Climate Mental Health Network (<https://www.climatementalhealth.net>), które prowadzą szkolenia w tej dziedzinie dla młodzieży, rodziców i innych grup. Potrzebujemy takich szkoleń także dla nauczycieli. Niedawno miałem przyjemność uczestniczyć w pracach grupy, których owocem jest książka pt. *The Existential Toolkit for Climate Justice Educators. How to Teach in a Burning World* (Atkinson, Ray, 2024). Zawiera ona praktyczne wskazówki odnośnie do tego, jak pracować z emocjami klimatycznymi w szkole i na kursach uniwersyteckich (krótkie opisy rozdziałów znajdziecie na stronie: <https://www.existentialtoolkit.com/>). Zdaję sobie sprawę, że psychologiczny sceptycyzm klimatyczny jest ważnym tematem.

Innym i paradoksalnie rzadziej występującym typem sceptycyzmu jest kwestionowanie naukowych faktów o zmianach klimatycznych. Dostępnych jest wiele źródeł, w tym stron poważanych amerykańskich organizacji rządowych, naukowych, badawczych i opiniotwórczych, jak NASA, NOAA, EPA, Pentagon, Yale Climate Connections, „Wall Street Journal”, „Nature”, w których można znaleźć aktualne definicje i bieżące fakty dotyczące zmian klimatu. Oczywiście są też strony IPCC, ONZ, UNESCO, WHO i innych międzynarodowych organizacji. Istnieje także specjalna strona stworzona przez naukowców i badaczy (<https://skepticalscience.com/>),

¹ Zob. także: Kotowski, 2024. Autor artykułu podkreśla rolę kulturowej zmiany postrzegania świata na rzecz bardziej odpowiedzialnego funkcjonowania człowieka w dobie antropocenu.

na której znajduje się lista kłamstw, przekonań i nieprawdziwych twierdzeń związanych ze zmianami klimatu, do tego korekta każdego z tych wpisów wsparta dowodami. Narzędzie to jest użyteczne, ale może być trudne do wykorzystania w szkole. Nie możemy na przykład odesłać szóstoklasisty, który ma takie czy inne wątpliwości, żeby przestudiował stronę prowadzoną przez specjalistów od zmian klimatu. Nauczyciele muszą być przeszkoleni, żeby potrafili poradzić sobie z głównymi rodzajami sceptycyzmu klimatycznego.

Ciekawą strategią mogłoby być choćby zrobienie klasowego projektu. Jeżeli uczniowie mają pytania lub wątpliwości dotyczące zmian klimatu, można stworzyć grupy, które przeprowadzą swoje badania. Taki projekt stwarza też przestrzeń do rozmów o tym, dlaczego uczniowie wierzą lub nie w zmiany klimatyczne i skąd czerpią wiedzę na ten temat.

Innym aspektem konfrontacji ze sceptycyzmem, szczególnie dziś, w erze niekończących się teorii spiskowych, jest refleksja nad zadaniami edukacji. Rolą nauczyciela jest umożliwić uczniom opanowanie materiału, rozmowy i krytyczną refleksję na tematy określone w podstawach programowych konkretnych przedmiotów. Ale rolą nauczyciela nie jest przekonać każdego na siłę do czegoś, czego ta osoba nie akceptuje, nawet jeżeli jest to uznana prawda naukowa. Ani nie jest rolą nauczyciela w imię mylnie pojętej obiektywności zawsze prezentować alternatywne ujęcia problemów. Na lekcję geografii nauczyciel nie musi zapraszać zwolennika teorii płaskiej Ziemi, aby uczniowie poznali „alternatywną” wersję geografii. Nie zaprasza też teologa, aby przedstawił „alternatywną” wersję stworzenia świata lub jego geologicznej historii. Nie prosimy neofaszystów, aby przedstawili swoją „alternatywną” wersję praw człowieka, ani nie powinniśmy zapraszać domorośłych „ekspertów” kwestionujących realia zmian klimatycznych, które są przecież opisywane i badane przez naukę od ponad pięćdziesięciu lat. W edukacji publicznej nie dajemy takich opcji.

Przestrzeń klasy, a tym samym przestrzeń edukacji jest miejscem, gdzie powinniśmy przekazywać wiadomości i uczyć się rzeczy, które są naukowo prawdziwe i zgodne z wartościami społecznymi naszej cywilizacji. Rolą edukacji jest umożliwienie uczniom zadawania pytań i uczenia się o kwestiach ważnych dla współczesnego świata, do których z pewnością można zaliczyć zmiany klimatyczne. W szkołach publicznych powinniśmy szanować prawo uczniów do własnego zdania, ale należy też pamiętać, że opisy badań ukazujących postępujące zmiany klimatyczne odzwierciedlają naukowy konsensus, a nie opierają się na personalnej opinii lub indywidualnym wyborze. Zmiany klimatyczne są największym kontekstem trwającego stulecia i będą potężnym czynnikiem, który ukształtuje nasze życie.

Rolą nauczyciela wciąż pozostaje nie tylko kształcenie, lecz także wychowanie młodych ludzi do życia w stale zmieniającym się świecie i społeczeństwie. Szczególnym wyzwaniem wydaje się nauczanie kompetencji klimatycznych, gdy

kwestie związane z ochroną środowiska w dalszym ciągu budzą wiele kontrowersji. W jaki sposób instytucje edukacyjne i organizacje niezależne mogą wspierać działania nauczycieli związane z edukacją środowiskową?

Edukacja środowiskowa i klimatyczna to wyzwania, których nie można zrzucić na barki indywidualnych nauczycieli. Mam nadzieję, że wkrótce zostaną wdrożone poważne reformy systemów edukacyjnych, takie, które zmieniają także myślenie o nauczaniu kompetencji klimatycznych. Zmiany te są już wprowadzane w różnym tempie w różnych krajach. Wsparcia dla nauczycieli powinny dostarczać wszelkie instytucje, które mają ku temu możliwość: gminy, województwa, kuratoria, ministerstwo. Koordynacja środków, szkoleń oraz materiałów działa najlepiej, jeśli jest realizowana na większą skalę, szczególnie przez instytucje badawczo-naukowo-edukacyjne. Dlatego tak ważne są działania podejmowane na Uniwersytecie Śląskim, które tworzą wzorce i dostarczają inspiracji innym placówkom edukacyjnym.

Naszym celem powinno być wprowadzenie spójnego systemu edukacji klimatycznej, który będzie towarzyszył uczniom na wszystkich etapach szkolnych i na wszystkich przedmiotach. Treści przekazywane uczniom powinny być wplecione w materiał przedmiotu, powracać i być rozwijane w późniejszych latach. Pogłębione treści mogą mieć charakter interdyscyplinarny oraz łączyć się z działaniami pozaszkolnymi.

Współczesny system edukacji jest mocno zamknięty – wszystko odbywa się w budynku i w ograniczonej przestrzeni klasy. Internet i inne media dostarczają nam możliwości uczenia się w wielu różnych miejscach i w o wiele szerszym kontekście niż przestrzeń budynku. Wyzwaniem jest stworzenie edukacji, która miałaby komponent pozaklasowy, by dzieci spędzały czas na dworze, ucząc się bycia ludzimi istotami poza klasą. I pod tym względem edukacja podstawowa oraz średnia jest według mnie o wiele ważniejsza od akademickiej. To tutaj zmiany powinny być najpoważniejsze. Za wsparciem instytucjonalnym muszą iść pieniądze, szkolenia, integracja. System edukacji jest jednym z najbardziej skomplikowanych systemów stworzonych przez naszą cywilizację. Ten stopień skomplikowania wymaga, by integracja treści nauczania była na jak najwyższym poziomie – konieczne jest tworzenie zasobów umożliwiających działanie na skalę lokalną, regionalną i krajową.

Od lat edukacja na rzecz środowiska związana jest najczęściej jedynie z obchodami Dnia Ziemi oraz ze sporadycznym podejmowaniem inicjatyw, co nie wystarcza do wykształcenia pełnej kompetencji klimatycznej wśród uczniów. Jakie działania mogą podjąć nauczyciele, by zachęcić podopiecznych do systematycznego postępowania na rzecz dobrostanu planety, a także zmiany w sposobie postrzegania rzeczywistości?

Sporadyczne inicjatywy nie wystarczą. Powinniśmy dążyć do jak największej integracji rozmów na temat ekologii, refleksji, a także czytania materiałów oraz

realizowania projektów². Edukacja na rzecz klimatu i środowiska powinna odbywać się na wszystkich przedmiotach, przez cały rok i od zerówki. Na razie standard jest taki, że tematyka związana ze zmianami klimatu, ekosystemem czy ogólnym stanem planety jest podejmowana jedynie w Dzień Ziemi. Uczniowie angażują się w projekt lub „tydzień tematyczny”, a później wracają do „normalnego” życia. Takie działania nie są wystarczające ani adekwatne do wyzwań, które przed nami stoją.

Jeżeli choć jeden nauczyciel próbuje integrować treści klimatyczne lub ekologiczne z materiałem przedmiotu, którego uczy, jest to krok do przodu. Jeśli będzie tych nauczycieli kilku oraz jeśli będą oni otrzymywać odpowiednie wsparcie, każdy z nich może poprowadzić osobny projekt, obejmujący na przykład daną porę roku i związany z nią ekologiczny czy klimatyczny temat. Taką porą roku może być jesień, a tematem – jesienna migracja ptactwa. Głównym celem edukacji klimatycznej jest stworzenie przestrzeni na refleksję, dyskusję, a także działanie w naszym lokalnym kontekście.

Oczywiście, szkoły i uczniowie nie są grupą, która może napisać nową konstytucję, zmienić prawo czy usprawnić funkcjonowanie systemu elektroenergetycznego państwa. Odpowiedzialność ta leży na politykach. Uczniowie nie wymyślą również nowych generatorów energii atomowej – to zadanie naukowców. Dziewięćdziesiąt dziewięć procent ludzkości nigdy nie będzie ekologami lub naukowcami studiującymi zagadnienia klimatyczne. I właśnie dlatego wyzwaniem jest przygotowanie każdego człowieka, niezależnie od ścieżki życiowej, do tego, co jako Ziemianin powinien robić, w jaki sposób dbać o ekosystemy planety oraz jak ukierunkować nasze codzienne funkcjonowanie, aby przyspieszyć stworzenie cywilizacji ekologicznej. Początek zmian w świadomości społeczeństwa powinien mieć miejsce w szkole. Możemy oczywiście starać się wpływać na myślenie osób dorosłych, ale zmiany w edukacji – od przedszkola do matury – są najlepszą inwestycją w przyszłość.

Zmiany klimatyczne to rodzaj wyzwania, które nie ma jednego rozwiązania. Musimy do tego tematu podejść jako do zobowiązania na całe życie. To wykształca w nas poczucie odpowiedzialności, za którym idą czyny, zależne oczywiście od naszych możliwości. Musisz wiedzieć, co możesz zrobić, i podejmować w tym zakresie działanie, a także budować wspólnoty. Praca we wspólnotach sprawia, iż działanie na rzecz budowania klimatycznie świadomego społeczeństwa jest bardziej efektywne.

W obszarze zainteresowań Pana Profesora znajdują się przede wszystkim opowieści i ich wpływ na edukację ekologiczną. Jesteśmy ciekawe, czy w Pana

² Zob. Obrycka, 2024. Autorka tekstu nie tylko tłumaczy, lecz także analizuje samo pojęcie „posthumanizm”, skupia się przy tym na współwystępowaniu tego, co ludzkie i nie-ludzkie. W pierwszej kolejności odnosi posthumanizm do codziennego życia każdego człowieka, a następnie proponuje włączenie go do obszaru pedagogiki.

opinii nauczyciele powinni skłaniać się ku ekokrytycznemu odczytaniu klasycznych dzieł literackich przez nadawanie im współczesnych kontekstów czy warto jednak sięgać po nowe historie, prymarnie związane z zagadnieniami klimatu i środowiska?

Zarówno teksty klasyczne, jak i współczesne mają potencjał, aby budować kompetencje klimatyczne³. W edukacji akademickiej panuje większa swoboda w wyborze omawianych tekstów, natomiast program edukacji szkolnej ma narzucone, wybrane odgórnie lektury. Należy przyjąć najlepszą strategię, na jaką pozwalają okoliczności. W przypadku, gdy nauczyciel nie ma możliwości podzielenia się z uczniami współczesnym tekstem, a pracuje z lekturami z kanonu, najlepiej jest zaproponować ich ekokrytyczne odczytanie. Wielu świetnych polonistów wysuwa propozycje pozwalające na otwarcie dyskusji na temat klimatu czy środowiska podczas omawiania klasycznych dzieł polskiej literatury. Należy nie tylko znajdować, lecz także tworzyć przestrzeń pozwalającą na takie refleksje.

Gdy weźmiemy pod uwagę szczególne powiązanie tożsamości narodowej z patriotyzmem, zobaczymy, że ekokrytyczne odczytania klasyki to spore wyzwanie dla polskiej edukacji. Patriotyzm stanowi tradycyjny argument przemawiający za stałą obecnością pewnych lektur w kanonie. Jednocześnie powinniśmy szukać w lekturach kanonicznych nowych sensów, jeśli chcemy budować kompetencje klimatyczne w świadomości uczniów. Żyjemy w XXI wieku i być może istnieje szansa na znalezienie lepszej równowagi pomiędzy tekstami tradycyjnymi, odnoszącymi się do świata o wiele pokoleń odsuniętego od dzisiejszej rzeczywistości, a tekstami opisującymi współczesne realia.

Duża grupa polonistów, pedagogów i polskich naukowców opowiada się za zmianami w kanonie lektur szkolnych. Czas pokaże, kiedy te zmiany dojdą do skutku. Faktem jest, że współczesna szkoła potrzebuje lektur dla skomputeryzowanego pokolenia dorastającego w epoce zmian klimatycznych, globalnych migracji i wielokulturowości. Potrzebujemy utworów, które będą odnosić się do problemów polskiej i światowej współczesności w o wiele większym stopniu niż było to kiedyś. Nawet jeśli nadamy im nowe odczytania, utwory kanoniczne nie będą tak aktualne jak treści zawarte we współczesnych opowieściach. Młodzi ludzie są w dzisiejszym świecie niezwykle ważni, ponieważ to oni prą do zmian i do aktualizacji starych rozwiązań.

W XX wieku odeszliśmy od utopijnych wizji świata. Współczesna literatura zdominowana jest przez opowieści dystopijne, które pomagały w poradzeniu

³ Zob. Żurek, 2024. W artykule autor podkreśla związek między przekonaniami na temat źródeł/przyczyn kryzysu klimatycznego a ekokrytyką w badaniach literackich. Skupia się na sprawczości płynącej z utworów literackich oraz ich nowych odczytań.

sobie z rzeczywistością powojenną, a także rozwojem technologicznym. Czy opowieści oparte na nadziei mogą jeszcze powrócić i stać się dominującymi wyobrażeniami na temat przyszłości?

Opowieści komunikujących nadzieję jest coraz więcej. Oczywiście chciałoby się, aby powstawały w większej ilości i szybciej, ale nadzieja oraz wyobrażenia na temat przyszłości to trudny temat.

Na Uniwersytecie Minnesoty realizujemy program studiów licencjackich, na który składają się cztery kursy. Jeden z nich dotyczy tego, jak zbudować ekologiczną cywilizację. Jednym z głównych komponentów kursu, takich, który uczestnicy zgłębiają, jest umiejętność myślenia o przyszłości, tzw. *episodic future thinking*. Ten specyficzny rodzaj myślenia wykształcił całą gramatykę. Trudność w tym obszarze polega na tym, iż łatwiej nam określić to, czego się boimy, niż to, co w lepszej przyszłości chcemy ujrzeć i w jaki sposób ma ona funkcjonować. Tak samo wielu młodym ludziom o wiele prościej jest określić, czego nie chcą studiować niż zaplanować wymarzoną przyszłość. O wiele trudniej przychodzi nam stwierdzenie, czego chcemy, niż określenie tego, czego nie chcemy. Zasada ta przekłada się na literaturę i być może wyjaśnia, dlaczego mamy tyle tekstów dystopijnych.

Antycypacja przyszłości wychodzi nam jednak lepiej, jeśli robimy to wspólnie z innymi. Dzisiejsze gry, seriale i filmy tworzone są najczęściej w grupach, a więc może i literatura dająca nadzieję powinna powstawać właśnie w ramach współpracy grup. W takich grupach uczestnicy mogą uczyć się od siebie, czym jest nadzieja i w jaki sposób rozumieją ją inni. Wówczas tworzy się wizja świata, który ludzie chcą w przyszłości zamieszkiwać, i ta wizja zostaje opowiedziana. Konkretnie określenie tego, co w przyszłości możemy zrobić, aby ukształtować bardziej pozytywną, ekocentryczną rzeczywistość, i jak miałyby ona wyglądać, zajmie nam jeszcze trochę czasu. Jest to duże przedsięwzięcie, na którego realizację nie znaleźliśmy jeszcze konkretnych sposobów. Wiemy jednak na pewno, iż obecny system petrocywilizacji jest destruktywny. Nasza cywilizacja funkcjonuje w trybie wypalania zasobów i to się musi zmienić.

Zmiana funkcjonowania społeczeństwa stanowi niemałe wyzwanie, lecz powieści opartych na nadziei i wpływających na świadomość odbiorców jest na szczęście coraz więcej. Dzięki takim opowieściom możemy wypracowywać nowe rozwiązania, co już zresztą się dzieje. Jesteśmy w trakcie największej przemiany cywilizacyjnej w historii ludzkości. I chciałbym, żeby w przyszłości ludzie mogli powiedzieć, że „w latach dwudziestych ta zmiana zaczynała być widoczna”. Literatura pozwala wypracować nowe wzorce zachowań i myślenia, ale za nimi musi iść działanie. To zabiera czas i jest to bardzo skomplikowany proces.

Serdecznie dziękujemy za wywiad, który z pewnością zainspiruje osoby zainteresowane edukacją ekologiczną, a przede wszystkim nauczycieli mierzących się na co dzień z poruszonymi problemami i da nadzieję na przyszłość.

Bibliografia

- Atkinson J., Ray S., 2024, *The Existential Toolkit for Climate Justice Educators. How to Teach in a Burning World*, University of California Press, Berkeley.
- Hendrickson D., 2024, *The Air They Breathe: A Pediatrician on the Frontlines of Climate Change*, Simon & Schuster, New York.
- Kotowski B., 2024, *Najdoskonalszy ze światów, czyli o recyklingu kulturowym w antropocenie*, „Parezja”, nr 1 (21), s. 13–29, <https://doi.org/10.15290/parezja.2024.21.02>.
- McKibben B., 2024, *Fear*, Bill McKibben, 9.10.2024, <https://billmckibben.substack.com/p/fear> [dostęp: 21.08.2025].
- Obrycka M., 2024, *Po co pedagogice posthumanizm?*, „Refleksje”, nr 2 (24), s. 14–21, pobrano z: <https://refleksje.zcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2024/04/Refleksje-2-2024-on-line-POPR.pdf> [20.08.2025].
- Żurek Ł., 2024, *Wiersz jak wysychająca rzeka i nasza wrażliwość. O współczesnej ekokrytyce w badaniach literackich*, „Konteksty Kultury”, nr 21 (1), s. 61–77, <https://doi.org/10.4467/23531991KK.24.009.19752>.

Marek Oziewicz – doktorant Uniwersytetu Wrocławskiego, profesor literaturoznawstwa na Uniwersytecie Minnesoty, laureat Nagrody Mythopoeic za książkę *One Earth, One People: The Mythopoeic Fantasy Series of Ursula K. Le Guin, Lloyd Alexander, Madeleine L'Engle and Orson Scott Card*. Dyrektor instytutu zajmującego się nauczaniem poprzez literaturę o wpływie człowieka na środowisko i zmiany klimatyczne. Jego badania skupiają się wokół narracji głównie w literaturze anglojęzycznej i mediach dla dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu narracji na poczucie sprawczości wśród jej odbiorców. Autor wielu prac naukowych, między innymi: *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia „Opowieści z Narnii” C.S. Lewisa* oraz *Fantasy and Myth in the Anthropocene: Imagining Futures and Dreaming Hope in Literature and Media*.

Marek Oziewicz – Professor of Literature at the University of Minnesota and a PhD candidate at the University of Wrocław. He is the recipient of the Mythopoeic Award for his book *One Earth, One People: The Mythopoeic Fantasy Series of Ursula K. Le Guin, Lloyd Alexander, Madeleine L'Engle, and Orson Scott Card*. He is also the director of an institute dedicated to education through literature on human impact on the environment and climate change. His research focuses on narrative studies, primarily in English-language literature and media for children and young adults, with particular emphasis on the influence of narrative on readers' and viewers' sense of agency. He is the author of numerous scholarly publications, including *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia 'Opowieści z Narnii'*

C.S. Lewisa, and *Fantasy and Myth in the Anthropocene: Imagining Futures and Dreaming Hope in Literature and Media*.

Katarzyna Mencfel – absolwentka studiów licencjackich, studentka studiów II stopnia na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na specjalności nauczycielskiej. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na literaturze dla dzieci i młodzieży, a w szczególności na roli zwierząt oraz możliwościach edukacji ekologicznej w szkołach podstawowych. Autorka pracy licencjackiej *Biografie zwierząt stowarzyszonych z i towarzyszącymi człowiekowi w baśniach Hansa Christiana Andersena* oraz artykułu na jej podstawie pt. *Biografie psów w baśniach Hansa Christiana Andersena pt. „Krzysiwo” oraz „Bałwan ze śniegu”*.

Katarzyna Mencfel – a graduate of the BA programme and currently a second-cycle (MA) student at the University of Silesia in Katowice, specializing in teacher education. Her academic interests focus on literature for children and young people, with particular emphasis on the role of animals and the potential for environmental education in primary schools. She is the author of the bachelor's thesis *Biografie zwierząt stowarzyszonych z i towarzyszącymi człowiekowi w baśniach Hansa Christiana Andersena* and of the article based on this research, entitled "Biografie psów w baśniach Hansa Christiana Andersena pt. 'Krzysiwo' oraz 'Bałwan ze śniegu'."

Martyna Machoczek – absolwentka studiów licencjackich, studentka studiów II stopnia na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na specjalności nauczycielskiej. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na literaturze dziecięcej i młodzieżowej, w szczególności na ekokrytycznych odczytaniach klasycznych powieści oraz włączaniu ich we współczesną edukację. Autorka pracy licencjackiej pt. *Nowe opowieści inspirujące utopie na podstawie „Opowieści z Narnii” C.S. Lewisa*.

Martyna Machoczek – a graduate of BA programme and currently a second-cycle (MA) student at the University of Silesia in Katowice, specializing in teacher education. Her academic interests focus on children's and young adult literature, with particular emphasis on ecocritical readings of classic novels and their application in contemporary education. She is the author of the bachelor's thesis entitled *Nowe opowieści inspirujące utopie na podstawie 'Opowieści z Narnii' C.S. Lewisa*.

Redaktor Magdalena PACHE
Projektant okładki Tomasz TOMCZUK
Korektor Marzena MARCZYK
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. Jordana 18, 40-043 Katowice
<https://wydawnictwo.us.edu.pl>
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Ark. druk. 12,0. Ark. wyd. 13,5.

Egzemplarz bezpłatny



Więcej informacji

