

Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO

29



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO
Tom 29

Pod redakcją
Magdaleny OCHWAT

Redaktorzy tomu
Bernadeta Niesporek-Szamburska
Magdalena Ochwat

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: Magdalena Ochwat
Zastępca redaktora naczelnego: Bernadeta Niesporek-Szamburska
Sekretarz i redaktor językowy: Anna Guzy
Redaktor statystyczny: Justyna Hanna Budzik

Członkowie redakcji

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

Rada naukowa

Barbara Bogołębska (Uniwersytet Łódzki)
Zofia Budrewicz (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
Katarina Dudová (Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze)
Elżbieta Grabska-Moyle (Polski Uniwersytet na Obczyźnie, Londyn)
Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Renáta Hlavatá (Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze)
Jadwiga Kowalikowa (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
Maria Kwiatkowska-Ratajczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Jan Miodek (Uniwersytet Wrocławski)
Barbara Myrdzik (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
Marta Pančíková (Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie)
Jerzy Podracki (Uniwersytet Warszawski)
Jana Raclavská (Uniwersytet Ostrawski)
Danuta Rytel-Schwarz (Universität Leipzig — Uniwersytet w Lipsku)
Bogusław Skowronek (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
Stanislav Štěpáník (Uniwersytet Karola w Pradze)
Zenon Uryga (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
Bożena Witosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Maria Wtorkowska (Uniwersytet w Lublanie)
Tadeusz Zgółka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Spis treści

EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA

Maria KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: Polonistyczny regres, czyli o projektowanej dydaktyce polonistycznej	9
Krzysztof KOC: Niebezpieczny urok jednoznaczności — Paweł Smoleński <i>Wnuki Jozuego</i> (dydaktyka ostrzegawcza)	27
Krystian WĘGRZYNEK: Odczytując palimpsest miejski. Na przykładzie Katowic	41
Maria ŁYNNIK: Artysta — neurobiolog? Malarskie manipulacje procesami widzenia	57
Michał ŁUKOWICZ: Wyreżyserować lekcję. Nauczyciel jako aktor, reżyser i mistrz	71
Helena BALCEREK: Lektura szkolna ucznia z ASD. Na przykładzie <i>W 80 dni dookoła świata</i> Jules'a Verne'a	87

EDUKACJA JĘZYKOWA

Marta KUBAREK: Kompetencje kluczowe w edukacji polonistycznej a działalność innowacyjna szkół — przykład rozwiązań dydaktycznych	101
Jolanta NOCOŃ: Kontekst kulturowy a program edukacji językowo-komunikacyjnej w L1. Głos w dyskusji	111
Marta SZYMAŃSKA: Rozwijanie języka edukacji szkolnej na przykładzie streszczenia	123
Anna TABISZ: O zadawaniu pytań na lekcji języka polskiego. Studium przypadku	139
Marta Urszula CHYB: Aktywizowanie rozwoju sprawności słuchania w języku polskim jako ojczystym	157

ARTYKUŁY RECENZYJNE

Anna JANUS-SITARZ: Dylematy kształcenia polonistycznego, czyli czego nas uczą pierwsze lata reformy	175
Noty o Autorach	187
Indeks osobowy	191

Table of Contents

LITERARY AND CULTURAL EDUCATION

Maria KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: Polish-studies regression, or on designing Polish language didactics	9
Krzysztof KOC: The treacherous charm of the unambiguous — Paweł Smoleński's <i>Wnuki Jozuego</i> [Joshua's Grandchildren] (cautionary didactics)	27
Krystian WĘGRZYNEK: Attempting to read the urban palimpsest. The case of Katowice .	41
Maria ŁYNNIK: An artist as a neurobiologist? Painter's manipulations of the process of seeing	57
Michał ŁUKOWICZ: To direct a lesson. Teacher as an actor, director and masters . .	71
Helena BALCEREK: School reading of students with ASD. Based on the example of Jules Verne's <i>Around the World in Eighty Days</i>	87

LANGUAGE EDUCATION

Marta KUBAREK: Key competences in Polish education and the innovative activity of schools — an example of didactic solutions	101
Jolanta NOCÓN: Cultural context vs language-communicative education programme in teaching native tongue. A voice in discussion	111
Marta SZYMAŃSKA: Developing the language of school education as exemplified by a summary	123
Anna TABISZ: On asking questions in the Polish language lesson. Case study	139
Marta Urszula CHYB: Activating listening comprehension skills in Polish language as mother tongue	157

REVIEW ARTICLES

Anna JANUS-SITARZ: Dilemmas of Polish language education, or what the first years of reform teach us	175
Notes on Authors	187
Index of Persons	191

EDUKACJA LITERACKA
I KULTUROWA



MARIA KWIATKOWSKA-RATAJCZAK

 0000-0002-2840-4643

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Polonistyczny regres, czyli o projektowanej dydaktyce polonistycznej

Polish-studies regression, or on designing Polish language didactics

Summary: The author undertakes the topic of the Polish language education undergoing constant reform. She refers to the fact that the reformers disregard established didactic conclusions and take into account neither the students' needs nor the subjectivity of both young people and teachers. She indicates restrictions imposed on the spheres of school leeway and, at the same time, the expansion of the prescribed duties. Additionally, she points to the school curriculum overload. While underscoring the flaws of the literary mandatory readings' chronological ordering, she elucidates that the contemporary perspective, which have been introduced in teaching, is largely ostensible. What she proves is that editors of new Polish language school books simply multiple requirements towards teenage students and their humanist formation. She denies the purposefulness of teaching multitude of terms to students, and reminds us that such a rote learning trains memory but does not teach one how to think. She describes the petrification of knowledge of language and omission of communicative learning, which both stem from the core curriculum and the conservatism of handbooks. She is convinced that what is genuinely important may transpire at school outside the core curriculum and the scope of school books.

Keywords: the core curriculum, Polish language didactic, history of literature taught at school, handbooks/student's books, contemporary contexts, grammar, language communication

Szkoła w Polsce jest nieustannie reformowana. I nie byłoby w tym nic złego, gdyby zmiany powiązane były z wyciąganiem wniosków zarówno z walorów, jak i ograniczeń wcześniejszych rozwiązań. Niestety, kolejni reformatorzy zapominają o minionych dokonaniach. Pomijają ustalenia dydaktyków i rozmiągają się z oczekiwaniami uczniów. Postanowienia decydentów coraz bardziej ograniczają też swobodę nauczycieli.

Obowiązująca obecnie *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum* z 2018 roku przywraca jako obowiązkowy w zakresie kształcenia polonistycznego chronologiczny układ treści nauczania i zawiera oczekiwanie wprowadzania wynikających z niego licznych zagadnień kulturowych. Z jednej strony wymusza poznawanie tekstów zgodnie z porządkiem ich powstawania, z drugiej — zaleca równoczesne włączanie rozmaitych kontekstów lekturowych: historycznoliterackich, historycznych, politycznych, kulturowych, filozoficznych, biograficznych, mitologicznych, biblijnych, egzystencjalnych¹. W części rozporządzenia zatytułowanej *Warunki i sposób realizacji* czytamy ponadto:

[...] nauczanie języka polskiego na tym etapie edukacyjnym nie może sprowadzać się jedynie do uczenia historii literatury, może to bowiem prowadzić do encyklopedyzmu czy mnożenia faktów. Chronologia ma stanowić punkt odniesienia, umożliwić rozwijanie świadomości historycznoliterackiej uczniów, co powinno dokonywać się poprzez porównywanie zjawisk literackich w czasie. Należy przyjąć perspektywę współczesną do wprowadzania do tradycji.

PP 2018, s. 38

To słusze skądinąd założenie nie jest łatwe do zrealizowania i paradoksalnie — o czym dalej — formułuje wobec szkolnej polonistyki kolejne spore wymagania. Stawia przed nauczycielami dodatkowe warunki, które muszą wziąć pod uwagę w trakcie pracy z licealistami i uczniami techników.

Zadziwia jednak, że niektórzy twórcy nowych podręczników jeszcze bardziej, niż wynikałoby to z podstawy programowej, mnożą ponad wszelkie miary oczekiwania wobec nastolatków i ich humanistycznego kształcenia. Szczególnie mocno odczuć to mogą młodzi ludzie przechodzący z gimnazjum czy szkoły podstawowej na kolejny poziom edukacji polonistycznej. Mają oni zwyczaj poznawać: starożytność, średniowiecze, renesans, oświecenie. Uczniom klas I liceum kłopoty sprawiają tymczasem nie tylko teksty pochodzące z tych minionych epok. Równie niełatwe mogą się okazać także wspomniane wcześniej współczesne konteksty. Wymagają one przecież sporej świadomości kulturowej, której piętnastolatki jeszcze nie mają.

¹ Zob. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018, s. 27. Dalej odwołania do tego aktu prawnego zaznaczać będę w nawiasie jako PP 2018, podając odpowiednią stronę.

Nowy podręcznik i uwagi z przeszłości

Na problemy związane z nauką lektury projektowaną w szkolnych podręcznikach zwracano uwagę od dawna. Warto przypomnieć już chyba nieco zapomnianą autoanalizę dokonaną przez Bożenę Chrzastowską. W czasie wizyty w szkole poprosiła uczniów o ocenę książki, z której licealiści na co dzień korzystali, a której ta poznańska badaczka była współautorką². Ponieważ działo się to na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy publikowano szare, pozbawione koloru i drukowane na kiepskiej jakości papierze książki, młodzi ludzie negowali jakość edytorską podręcznika. Zwracali jednak uwagę przede wszystkim, co i w kontekście współczesnym warto mocno podkreślić — na niezrozumiałość podręcznikowej narracji. Starając się wyjaśnić powody uczniowskich trudności, Chrzastowska przywoływała analizy językoznawcze skupiające się na składni, leksyce, stylu pisania książek szkolnych³. Zauważała również:

Niekomunikatywność podręcznika nie wywodzi się jednak tylko z samego języka. Mój wstęp został oceniony przez młodych odbiorców bardzo wysoko, moje wprowadzenie do epoki starożytności jest dla nich niezrozumiałe. Dlaczego? — przecież pisałam to tak samo prostym językiem, co można sprawdzić. Sprawdzić można jednak i to, że pisałam fragmenty wykładu jak **inteligent** do **inteligenta**, który wszystko wie i niczego mu nie trzeba wyjaśniać. Np. — zna i rozumie pojęcie kultury, doskonale pojmuje, co składa się na pojęcie kultury europejskiej, bez trudu lokalizuje — w czasie i przestrzeni — źródła tej kultury⁴.

I w aktualnych podręcznikach zamieszczane są wprowadzenia czy inne fragmenty rozpoczynające kolejne rozdziały, gdzie wymienia się w nadmiarze nazwiska twórców, których tekstów uczniowie nie będą czytać. Równie hojnie przywołuje się odległe dla pierwszoklasistów zjawiska. W jednym z takich wstępów na jednej stronie naliczyłam dwadzieścia nazwisk oraz kilkanaście terminów z zakresu historii literatury i kultury starożytnej. I przywołani twórcy, i historycznoliterackie czy kulturowe problemy, o których się mówi w tych

² Zob. M. Adamczyk, B. Chrzastowska, J.T. Pokrzywniak: *Starożytność — oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej*. Warszawa 1987.

³ Zob. S. Gajda, A. Słodzińska: *Struktura językowa podręcznika*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj — dziś — jutro*. Red. B. Chrzastowska. Poznań 1981, s. 117—135. Por. K. Gąsiorek: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj — dziś — jutro...*, s. 137—145.

⁴ B. Chrzastowska: *Cegła*. „Polonistyka” 1992, nr 1, s. 56.

podręcznikowych cząstkach, są licealistom z reguły nieznane. Mogą je zapamiętać. Powątpiewać jednak można, co z takich „wprowadzeń” mają zrozumieć i jak spożytkować w dalszej pracy tak „naszpikowany” nazwiskami i terminami podręcznikowy tekst⁵.

To, co dzięki rozmowom z uczniami dostrzegła we własnej wypowiedzi i z dezaprobatą oceniła Bożena Chrzęstowska — wybitna znawczyni dydaktyki polonistycznej (tę opinię dokumentuje sygnalizowany wcześniej jej autokrytycyzm...) — dotyczy nie tylko wprowadzania do epok dawnych. Analogiczne zjawisko towarzyszy także traktowanym kontekstowo nawiązaniom do szeroko rozumianej współczesności. Zważmy bowiem, co tym ostatnim mianem określić mogą obecni piętnasto-, szesnastolatkowie? Czy istotnie potraktują tak odwołania do twórczości Edwarda Stachury i Haliny Poświatowskiej? Co wiedzą o stalinizmie i pokoleniu „Współczesności”? Jaką mają świadomość tego, czym charakteryzowała się twórczość doby PRL-u? Jak mogą rozumieć sugestię o osobnym miejscu wspomnianych twórców na literackiej, a nawet szerzej: kulturowej mapie tego okresu? Młodzi użytkownicy wybranego tu przykładowo nowego podręcznika zgodnie z zawartymi w nim sugestiami mają przecież też odwołać się na przykład do plakatu anonsującego nieznany im film z tego okresu. Co zatem mówi obecnym nastolatkom sugestia o umieszczeniu akcji dzieła filmowego w realiach lat siedemdziesiątych XX wieku? Znają je? Rozumieją rzeczywistość biograficznie odległą nawet wielu osobom z pokolenia ich rodziców? Jakże trzeba by uwzględnić informacje, aby nie „zaciemniać obrazu” tego, z czego wynika wartość dzieła filmowego, a uczniowie mogli nie tylko przyjąć te kwestie do wiadomości, ale i dostrzec to, dlaczego upływ czasu nie umniejszył znaczenia filmu? Można — oczywiście — uznać, że zadania tego typu przeznaczone są tylko dla humanistów, uczniów o ponadprzeciętnej świadomości literacko-kulturowej, realizujących kształcenie polonistyczne w zakresie rozszerzonym. Zaraz jednak musi nasunąć się pytanie: czego zatem oczekuje się od licealistów w ramach zakresu podstawowego? Wymóg wpisany w podstawę programową dotyczący patrzenia na przeszłość z perspektywy współczesności ich także dotyczy. Tymczasem w ramach powtórzenia i sprawdzenia wiadomości nabytych przez uczniów w trakcie pracy z materiałami pomieszczonymi w całym dziale podręcznika nie przewidziano dla tej grupy licealistów ani jednego zadania, dzięki któremu mogliby pokazać, że dawna kultura łączy się z ich obecnymi doświadczeniami, że to, co minione, może odkrywać sens ich włas-

⁵ W innym szkicu *Jak uczyć rozumienia historyczności w nowym liceum* także już przed laty Chrzęstowska dowodziła: „Czas, który nauczyciel zużywa na przekazywanie wiedzy, a uczeń na jej reprodukcję, jest czasem źle wykorzystanym, by nie rzec — czasem straconym. Właśnie dlatego nauczanie szkolnej historii literatury jest nieskuteczne”. Zob. B. Chrzęstowska: *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*. Wybór i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch. Poznań 2009, s. 167.

nego tu i teraz. Pytania i polecenia wymagają odtworzenia wiedzy o minionych zjawiskach historycznoliterackich⁶.

Podobna autoanaliza, jak ta dokonana przez Chrzastowską w relacji do jej współautorskiego podręcznika z lat dziewięćdziesiątych XX wieku, z pewnością przydałaby się i twórcom aktualnych szkolnych książek. Dobrze byłoby ją przeprowadzić nie tylko przy biurku, lecz także obserwując zachowania rzeczywistych odbiorców — uczniów. Trzeba przy tym pamiętać, że kształcenie literackie i kulturowe ma przecież — zgodnie z oczekiwaniami wynikającymi z podstawy programowej — akcentować ich egzystencjalne doświadczanie siebie, innych, świata..., ma inspirować do zadawania pytań dziełu, pytań warunkowanych kontekstem osobistym i kulturowym..., a preferowanym kierunkiem lekcyjnego działania ma być rozwijanie refleksyjności młodych ludzi (zob. PP 2018, s. 38).

Jasną ocenę własnej propozycji zawarła Bożena Chrzastowska (współtwórczyni do dziś wspomianej z nostalgią przez wielu obecnych polonistów szkolnej książki, ale przecież zarazem autorka całego jej metodycznego zamysłu) już w tytule autorecenzji: *Cegła*. Krytycznie bowiem odniosła się do jakości edytorskiej i objętości tego rewolucyjnego w owych czasach podręcznika, który w zależności od wydania (było ich kilkanaście!) liczył czterysta pięćdziesiąt — pięćset stron. Dzisiejsi uczniowie korzystają z książek kolorowych, ładnie wydanych, ale mających niekiedy blisko siedemset stron... i nie tylko ta ich ogromna objętość może dydaktyka niepokoić. Zastanawia także sposób wprowadzania wielu ilustracji. W podręczniku są one przecież ważnym elementem procesu kształcenia i to koncepcja dydaktyczna — o czym także przed wieloma już laty przekonywał inny znamienity dydaktyk Zenon Uryga — musi być nadrzędna wobec pozostałych zadań szkolnej książki. Ujawniają ją zarówno warstwa merytoryczna, jak i sposób strukturyzowania treści, formułowania pytań, proponowane ćwiczenia i projekty, a także funkcjonalność materiału ilustracyjnego⁷. Ikonografia powiązana z tematem może go dokumentować, może być traktowana kontekstowo, może też służyć nauce czytania obrazu. Każdy z tych sposobów w zależności od konkretnej sytuacji bywa z pewnością uzasadniony

⁶ Wszystkie przykłady zaczerpnęłam z jednego spośród obowiązujących obecnie podręczników. Celowo nie podaję w tym miejscu odpowiedniego przypisu. Nie jest bowiem moim zamierzeniem opiniowanie konkretnej szkolnej książki, ale zwrócenie uwagi na poważniejszy, wykraczający poza to *exemplum*, szerszy/głębszy problem dydaktyczny.

⁷ O roli podręcznika szkolnego zob. Z. Uryga: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej...*, s. 13—34. Por. Z. Uryga: *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*. W: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*. T. 1. Red. A. Kastory, G. Chomicki. Kraków 2002, s. 13—21. O wieloletniej roli dydaktycznej szkolnych książek polonistycznych mówił też Zenon Uryga — jeden z najlepszych znawców tego tematu — na IV Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Poznaniu (20—23 listopada 2019).

metodycznie. Uwagę zwracają jednak i takie rozwiązania podręcznikowe, kiedy fotos czy rysunek nie tylko nie wymagają, a nawet nie zachęcają do pogłębienia obserwacji; ich zadaniem jest bowiem raczej jedynie „upiększenie” książki, na co zwracał uwagę — przywołam kolejnego znawcę polonistyki szkolnej — Stanisław Bortnowski⁸. Brak sugestii sposobów wykorzystania ilustracji bywa niekiedy celowy, innym razem wywołuje zdziwienie, ale dydaktyczne obawy wynikają jednak z czegoś innego. Trudno bowiem zrozumieć, dlaczego na przykład niszczy się zamysł artysty, pozbawiając stworzony przez niego wizerunek elementu istotnego kulturowo i możliwego do — właśnie metodycznego — spożytkowania. Tak jest, kiedy na przykład na reproduktowanej fotografii powszechnie znanej rzeźby Michała Anioła, przedstawiającej Mojżesza, w szkolnym podręczniku ucina się ten fragment głowy, który Buonarroti opatrzył charakterystycznymi rogami...⁹. Pomija się tym samym możliwość pokazania, że ten dawny wizerunek obrazuje jedną z najbardziej znanych pomyłek stanowiących równocześnie źródło częstego motywu na rycinach, obrazach czy posągach. W odniesieniu do wyrzeźbionej przez Michała Anioła monumentalnej postaci przywódcy Izraelczyków w każdym kompendium historii sztuki mowa jest o omyłce w tłumaczeniu Biblii, jaką popełnił Święty Hieronim. Wskazuje się przy tym, że Hieronim był nie tylko świętym, ale i wybitnym uczonym, a jednak popełnił błąd... Tłumacząc fragment Pisma Świętego, w którym mowa jest o powrocie Mojżesza z góry Synaj, hebrajskie słowo *qaron* („promieniować”) oddał jako *cornatus* („rogaty”), powodując, że ten sam defekt pojawił się i w innych tłumaczeniach, dla których przekład Świętego Hieronima stał się podstawą (także na przykład w przekładzie Jakuba Wujka). Dało to tym samym początek motywu rogatego Mojżesza. Dlaczego nie wykorzystać tej popularnej historii jako motywacji/zachęcenia uczniów do poznawania minionych dziejów Wulgaty i jej wpływu na kulturę? Rogi z rzeźby Michała Anioła mogą też być inspiracją dla licealistów nie tylko do poszukiwań podobnych wizerunków Mojżesza, ale i porównania późniejszych przekładów, których przywołanie pozwala na naturalną integrację kształcenia kulturowo-literackiego i językowego.

⁸ O różnych możliwościach powiązania słowa z obrazem w polonistycznych podręcznikach pisał między innymi S. Bortnowski: *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. Kosętko, Z. Uryga. Kraków 2002, s. 124—132. Sporo uwagi temu zagadnieniu poświęcił też P. Kołodziej: *Czas na obraz. Dzieło malarzkie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880—1999)*. Kraków 2013, s. 223—250.

⁹ Nie sposób uznać, że sytuacja taka w przypadku dużego przecież nakładu podręcznika jest wynikiem braku profesjonalizmu, by nie rzec niefrasobliwości drukarni.

Terminy — pamięć czy myślenie?

Efektywne korzystanie ze szkolnej książki jest też złudne, kiedy wprowadza się w niej w nadmiarze profesjonalne terminy. W analizowanym przeze mnie polonistycznym podręczniku znaleźć można przykład, gdzie w efekcie omówienia kilkunastu zagadnień literackich i językowych nastolatek ma przyswoić blisko trzydzieści pojęć, a we wcześniejszej autorskiej narracji dotyczącej tych samych tematów użytych zostało zdecydowanie ponad czterdzieści dodatkowych terminów, z których nie wszystkie wymienione są w i tak przeładowanej podstawie programowej z 2018 roku. Już w pierwszym semestrze w I klasie liceum nastolatek ma wiedzieć, czym są między innymi: *sacrum* i *profanum*, *vanitas*, *papirologia*, *bibliistyka*, rozpoznać 5 odmian psalmów (*blagalne* — *lamentacyjne*, *pochwalne*, *dziękczynne*, *ufności*, *mądrościowe* — *dydaktyczne*), rozumieć *wizję proroczą*, rozróżniać *element znaczący* — *znaczony* oraz dwanaście rodzajów zdań złożonych, rozróżniać *pauzę wersyfikacyjną*, *wiersz metryczny* i *stychniczny*, *paralelizm składniowy* i *zaczeniowy*, umieć dostrzec *segmentację* i *rytmizację tekstu*, *anaforę spójnikową* i *parabolę*, ale też znać *entymemat* czy *hymn ambrożyjski*... Zawarte w książce sprawdzające polecenia typu: *wymień* i *krótko omów*, *objaśnij pojęcie* ewidentnie wskazują też na oczekiwanie od ucznia przypomnienia/odtworzenia twardej wiedzy. Z indeksu książki wynika zaś, że wśród definiowanych w ciągu mniej więcej pół roku pojęć pojawia się ponad dwieście osiemdziesiąt różnego rodzaju terminów z zakresu poetyki, teorii i historii literatury czy wiedzy o języku. Nie wszystkie zaś — powtórzę — używane w narracji podręcznikowej kategorii są wymienione w indeksie¹⁰.

Komentując i takie zjawisko, muszę ponownie odwołać się do innych, dawnych ustaleń Bożeny Chrzastowskiej. Ta — chyba najbardziej znana polska badaczka zajmująca się problematyką związaną z wprowadzaniem pojęć z poetyki i teorii literatury do edukacji polonistycznej¹¹ — wielokrotnie krytycznie odnosiła się do odtwórczego traktowania terminologii. Terminów oraz ich definicji — jak przekonywała — łatwo nauczyć i zweryfikować ich znajomość.

¹⁰ Zarówno wcześniejsze odwołania do autoanalizy Chrzastowskiej, jak i kolejne nawiązania do ustaleń Zenona Urygi, Stanisława Bortnowskiego nie mają na celu jedynie oceniania rozwiązań metodycznych zawartych w konkretnej licealnej książce, ale wspieranie dydaktycznej egzemplifikacji problemu. To jest też powód — podkreślę raz jeszcze — rezygnacji z przypisu lokalizującego wybrane podręcznikowe przykłady. Dodać warto, że analogiczne zjawisko nadmiaru terminologicznego dotyczy nie tylko książek polonistycznych, ale i podręczników do innych szkolnych przedmiotów.

¹¹ Zajmowała się tymi zagadnieniami już od lat siedemdziesiątych XX wieku. Zob. B. Chrzastowska: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1979; Eadem: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987.

Sprawdzamy wówczas jednak tylko uczniowską umiejętność magazynowania w umyśle kolejnych danych. Takie bowiem dedukcyjne nauczanie polega na transmisji wiedzy, na przekazywaniu faktów odkrytych przez naukę, wykorzystuje pamięć ucznia i do niej się odwołuje. Ukryte za terminami pojęcia mają zaś służyć lekturze. Ich poznawanie to z kolei długi, podzielony na etapy proces kształcenia zachodzący podczas czytania, omawiania i analizy tekstu. Przypomnijmy: wymaga on działań propedeutycznych, kiedy się uruchamia raczej lekturową uważność, ćwiczy dostrzeganie zjawiska, obserwuje pojęcie i nie wprowadza terminu; etap właściwy z kolei ukierunkowany jest na kojarzenie desygnatu z konkretnym zjawiskiem/rzeczą, ale i związany z porównywaniem, abstrahowaniem od elementów niekoniecznych, uogólnianiem cech i wprowadzaniem terminu, czyli — inaczej mówiąc — nazwy pojęcia; etap wdrożeniowy następuje dopiero wówczas, gdy w procesie lektury świadomie uwzględnia się pojęcie i dostrzega jego funkcję, a termin ekonomizuje porozumiewanie się z nauczycielem, choć przecież nie on jest tu celem lekcyjnych obserwacji¹².

I tu znowu można odwołać się do deklaracji zawartych w obowiązującej podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych. W preambule do niej czytamy, że poznawana przez ucznia wiedza ma być podwaliną pod kształtowanie umiejętności, a te z kolei mają inspirować do formułowania samodzielnych sądów oraz ich uzasadniania w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej. Za najważniejsze umiejętności twórcy dokumentu uznają myślenie, rozumienie sensów i znaczeń symbolicznych, kreatywne rozwiązywanie problemów, samodzielne docieranie do informacji i formułowanie sądów, współpracę w grupie (zob. PP 2018, s. 1—2). Takie sprawności wykształcić można, stosując czasochłonną metodę indukcyjną, polegającą na wspólnej z uczniami obserwacji istotnych cech konkretnego pojęcia, pogłębieniu analizy, pobudzaniu uczniów do spostrzegania i wnioskowania o istocie poznawanej kategorii złożonej z wielu desygnatów. **Założeniem działania indukcyjnego jest** bowiem właśnie **uaktywnianie myślenia** jako najważniejszej umiejętności pozwalającej na analizowanie zjawisk, wyciąganie wniosków i dociekanie sensu, a dzięki temu na aktywne uczestniczenie w świecie. Pozwala to — co ważne — integrować proces wprowadzania pojęć z rozwijaniem umiejętności analizy i interpretacji tekstów kultury oraz z formacyjną funkcją edukacji polonistycznej. Jak słusznie też zauważył nie tak dawno Dariusz Szczukowski, powołując się między innymi na prace Richarda Rorty’ego, Jacques’a Derridy, Michała P. Markowskiego, celem uczenia sztuki interpretacji nie jest wyłącznie jej profesjonalizacja i wykształcenie rzeszy literaturoznawców:

¹² Zob. B. Chrząstowska, A. Wójtowicz-Stefańska: *Kształtowanie pojęć na lekcjach języka polskiego*. W: *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak. Poznań 2011, s. 278—279.

Należy jednak pamiętać — pisał Szczukowski — że sprowadzenie interpretacji tylko i wyłącznie do kolejnej umiejętności pozwalającej oswoić i „opanować” dzieło w ramach wypracowanej siatki pojęć może prowadzić do instrumentalizacji literatury¹³.

Przypomnijmy: to również Bożena Chrzęstowska przestrzegała już przed laty przed fetyszem terminu i grzechotką teoretyczną w edukacji szkolnej¹⁴. Także w przywoływanej wcześniej autoanalizie podręcznika z lat dziewięćdziesiątych XX wieku zwracała uwagę i na inne uwarunkowania kształcenia na poziomie licealnym. Udokumentowała mocny rozdziew między projekcją wirtualnego odbiorcy podręcznika a jego rzeczywistym użytkownikiem. Już wtedy też pisała:

[...] trzeba zasadniczo zmienić terapię, dokonać przewartościowań w celach nauczania: **nie historia literatury czy teoretyczna wiedza o dziele literackim jest najważniejsza — cele poznawcze trzeba przesunąć na plan dalszy. „Najpierw język!”** i sprawność w jego użyciu — chciałoby się powiedzieć, trawestując tytuł i pomysł teleologiczny Marii Jędrychowskiej. Ta obserwacja wyniesiona ze spotkania [z młodzieżą — M.K.R.] powinna także znaleźć wyraz w zmienionym kształcie podręcznika; **nauczanie licealne musi w znacznie większym stopniu integrować starania o kompetencje tak odbiorcze, jak i nadawcze uczniów**¹⁵.

Komunikacja czy unieruchomiona wiedza?

Dla kształcenia kulturowo-literackiego nie pozostaje obojętne, jak projektowane i realizowane jest kształcenie językowe. To wniosek oczywisty także

¹³ D. Szczukowski: *Nauczanie literatury jako wyzwania i wyznanie*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 1. Red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska. Kraków 2014, s. 415—416.

¹⁴ O niebezpieczeństwie fetyszycacji terminu pisała już w *Teorii literatury w szkole* (zob. s. 150—156) na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku i przypominała w podręczniku akademickim *Innowacje i metody...* w roku 2011 (por. s. 272—273). Krytycznie na ten temat wypowiedziała się też Zofia Agnieszka Kłakówna, wskazując zarazem, że propozycje Bożeny Chrzęstowskiej nie zostały przełożone na rozwiązania podręcznikowe i poradnikowe. Zob. Z.A. Kłakówna: *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków 2003, s. 180—201.

¹⁵ B. Chrzęstowska: *Cegła...*, s. 57. Podkr. — M.K.R.

w kontekście wielu prac dydaktycznych z przełomu XX i XXI wieku¹⁶. Lingwiści wskazywali znaczenie kognitywistyki, zwracali uwagę na rolę nawiązań do kwestii komunikacyjnych i swoistego „zwrotu kulturowego”, koniecznego także w obrębie metodyki kształcenia językowego. Już w 2004 roku na Zjeździe Polonistów w Krakowie Stanisław Gajda wiele mówił o konieczności przekraczania granic dyscyplin i potrzebie reorganizacji sposobu poznawania. Obserwując poszerzenie przedmiotu badań językoznawczych, podkreślał znaczenie analiz użycia języka przez „użytkowników zanurzonych w konkretnych sytuacjach porozumiewania i w kontekście społeczno-kulturowym oraz tworzących dyskurs (por. traktowanie języka jako zbioru dyskursów)”¹⁷.

Lingwodydaktycy od lat dziewięćdziesiątych XX wieku postulowali odchodzić od traktowania języka wyłącznie jako systemu, tradycyjnego poznawania hierarchicznego układu jego kolejnych poziomów (od fonetyki do składni) i przechodzenie ku modelowi komunikacyjnemu¹⁸. Był on wpisany i w podstawę programową z roku 1998/1999, i w nowatorskie podręczniki z tamtego okresu, na przykład z cyklu *To lubię!*¹⁹ oraz towarzyszące im książki dotyczące sztuki pisania²⁰. Mocno eksponowana była retoryka, a twórcy pierwszej podstawy programowej uznali ją za „główny kontekst kształtowania sprawności językowych”²¹. Jasno jednak ostrzegali przed uczeniem definicji i terminów, a przekonywali o potrzebie uzmysławiania uczniom posiadanej przez nich wiedzy o aktach mowy, umiejętności formułowania wypowiedzi w konkretnych przypadkach/okolicznościach komunikacyjnych, w zależności od tego, kto, do kogo, w jakiej sytuacji, w jakim celu, z jakim skutkiem mówi. Tymczasem — jak trafnie zauważył Jerzy Kaniewski — w najnowszej podstawie programowej i dla szkół podstawowych (z roku 2017), i ponadpodstawowych (dokument

¹⁶ Obszerną dokumentację tej tezy znaleźć można między innymi w książce J. Nocoń: *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty — koncepcje — dylematy*. Opole 2018.

¹⁷ S. Gajda: *Język — językoznawstwo — polonistyka*. W: *Polonistyka w przebudowie*. T. 1. Red. M. Czermińska i inni. Kraków 2005, s. 33.

¹⁸ Szerzej na ten temat zob. np. K. Koc: *Od gramatyki opisowej do gramatyki komunikacyjnej*. „Polonistyka” 2009, nr 4.

¹⁹ Taki zamysł kształcenia językowego organizował cały cykl edukacyjny zaprojektowany w ramach tej serii książek. Był obecny zarówno w podręcznikach dla szkoły podstawowej, jak i gimnazjum oraz liceum.

²⁰ Zob. Z.A. Kłakówna: *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*. Warszawa 1993. Por. Z.A. Kłakówna, I. Steczko, K. Wiatr: *Sztuka pisania. Klasy 1—3 gimnazjum. Książka nauczyciela*. Kraków 2003.

²¹ Zob. T. Zgółka: *Nauczanie o języku (na trzech etapach edukacji szkolnej)*. „Polonistyka” 1999, nr 7, s. 405. Tam też Tadeusz Zgółka, współtwórca pierwszej podstawy programowej, pisze o innych aspektach kształcenia językowego, między innymi o związku z nauczaniem języków obcych, etyce mówienia, odmianach języka i znaczeniu przekładania języka z jednej odmiany na inną, czy o historii języka traktowanej jako składnik dziejów kultury.

z 2018 roku) „komunikacja językowa stała się na obu poziomach nauczania po prostu jednym z działów wiedzy o języku”²². Ukonkretniając zaś ten wniosek, badacz dopowiedział: „[...] **potencjalne komunikacyjne aspekty doskonalenia języka również zostały unieruchomione** wpisana tu **wiedza z zakresu retoryki** czy obowiązujących form wypowiedzi”²³.

Takie spostrzeżenia dodatkowo konkretyzuje zawartość przywoływanego tu już kilkakrotnie podręcznika licealnego. Bardzo wyraźnie dokumentuje on powrót do modelu kształcenia językowego sprowadzanego do gromadzenia wiedzy o języku. Ten tradycyjny, by nie rzec: zachowawczy kierunek edukacji lingwistycznej, szczególnie mocno ujawniają różnego rodzaju powtórzenia, repetytoria traktowane jako swoista „wiedza w pigułce”. Są one bardziej ilustracją encyklopedyzmu niż dążenia do kształtowania uczniowskich kompetencji językowych. Paradoksalnie również w podstawie programowej z 2018 roku znaleźć można podobne deklaracje:

Wzbogacanie wiedzy o języku traktowanym jako rozwijający się system i narzędzie służące poznawaniu świata oraz wartościowaniu ma służyć kształtowaniu u ucznia refleksji porządkującej i pozwalając na świadome uczestnictwo w różnych sytuacjach komunikacyjnych, związanych zarówno z odbiorem, jak i tworzeniem własnych tekstów. Służy temu również dalsze rozwijanie umiejętności retorycznych, które pozwalają nie tylko na tworzenie własnych wypowiedzi, ale kształtują umiejętności polemiczne oraz pozwalają rozpoznać próby manipulacji i skutecznie się im przeciwstawić.

PP 2018, s. 6—7

Podręcznik ujawnia diametralnie inne cele. Polecenia typu: *Wymień i krótko omów funkcje języka w komunikacji. Objasnij pojęcie znaku. Jakiego rodzaju znaków wyróżniamy* — nastawione są wyłącznie na sprawdzenie wiedzy. W podobnie odtworczy sposób bywa traktowana retoryka. Jak dowodził już Jerzy Ziomek, ściśle łączy się ona z komunikacją językową²⁴. Tymczasem młody użytkownik podręcznika dowiaduje się z niego, na czym w teorii (nie w praktyce!) polegają perswazja i manipulacja językowa. W szkolnej książce brak bowiem jakichkolwiek tekstów obrazujących te zjawiska, występujące

²² J. Kaniewski: *W poszukiwaniu całości. Koncepcja przedmiotu a przygotowanie nauczycieli*. W: Idem: *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*. Poznań 2019, s. 27.

²³ Ibidem, przypis 41, s. 27—28. Podkr. — M.K.R.

²⁴ Zob. J. Ziomek: *O współczesności retoryki*. W: *Problemy teorii literatury*. Seria 4. Red. H. Markiewicz. Wrocław 1998. Por. M. Rusinek: *Między retoryką a retorycznością*. Kraków 2003.

przecież nader często i w aktualnej — potocznej oraz kulturowej komunikacji²⁵. Licealista poznaje na przykład teorię dotyczącą kompozycji mowy i sposobów argumentacji w nawiązaniu do pojedynku Hektora z Achillesem czy schematów wnioskowania zastosowanych w opisie oblegania starożytnej Troi i Jasnej Góry przez Szwedów. Konia z rzędem temu, kto potrafi przekonywać (zgodnie z zasadami metodyki nauczania) wyjaśnić, jak analiza fragmentów *Retoryki* Arystotelesa i *Iliady* Homera ma przygotować ucznia do opracowania mowy mającej zachęcić piętnastolatków do wyjazdu na klasową wycieczkę i dlaczego (na poziomie rozszerzonym?!) mają użyć jednego sylogizmu.

Cel kształcenia językowego odśladania też przygotowane kompendium powtórkowe, w którym jest wyłącznie twarda, definicyjna wiedza. Uczeń znajduje w nim między innymi informacje o tym, czym zajmuje się retoryka, jakie są jej trzy klasyczne cele. Poznaje też zasady układania i wygłaszania mowy (stosowność, poprawność językową, jasność wypowiedzi, ozdobność) oraz etapy jej przygotowania (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio*). Przypomina mu się typy mów — począwszy od sądowych (oskarżycielskie i obronne), doradczych (namawiające i odradzające), okolicznościowych, wśród tych ostatnich wymienia się na przykład laudacje. Definicyjnie pisze się o dowodzeniu w tekście retorycznym. Tak samo prezentowane są typy argumentów oraz typy dowodzenia, choć tu zdarzają się przypadkowe przykłady, niepowiązane z jakąkolwiek konkretną mową (dotyczą placu zabaw dla dzieci, badań Biblioteki Narodowej, ale też trójkątów prostokątnych, alergii czy bankowego kredytu...). Jeśli do tego dodamy formuły mówiące, czym jest — zgodnie z teorią — spójność wypowiedzi (także spójność lokalna i globalna), a młody człowiek przebrnie przez informacje o ośmiu wykładnikach koherencji (nadal definicje!), ośmiu wykładnikach spójności tekstu (i tu również definicje), to trudno już chyba będzie mu przyswoić (?) piętnaście określeń środków retorycznych, wśród których uwzględniono między innymi: *amplifikację, katachrezę, litotę, polisyndeton...*

²⁵ Zagadnienie to świetnie literacko prezentuje między innymi: U. Eco: *Temat na pierwszą stronę*. Tłum. K. Żaboklicki. Warszawa 2015. Warto też porównać edukacyjnie wątpliwy charakter odległych doświadczeń uczniów podręcznikowych propozycji z dydaktycznie inspirującymi materiałami przedstawionymi w książce M. Rusinka, A. Załazińskiej: *Jak się dogadać, czyli retoryka codzienna*. Kraków 2018. Jej autorzy zarówno wykorzystują współczesne, autentyczne przykłady, jak i projektują ćwiczenia obrazujące praktyczną przydatność retoryki, a także objaśniają konsekwencje konkretnych zachowań językowych w sytuacjach bliskich codzienności. Przykłady z otaczającej nas rzeczywistości społeczno-politycznej znaleźć też można w niedawno wydanej publikacji K. Kłosińskiej, M. Rusinka: *Dobra zmiana. Czyli jak się rzadzi światem za pomocą słów*. Kraków 2019. Choć te ostatnie niekoniecznie muszą być zamieszczane w podręcznikach, to jednak wymieniam i tę publikację, aby przypomnieć o znaczeniu słowa, konsekwencjach jego używania, ale i potrzebie budowania świadomości językowej. A tego także wymaga podstawa programowa z 2018 roku.

Nie sposób też zrozumieć, jaki dydaktyczny sens ma kolejna, jedynie teoretyczna informacja dotycząca relacji między literaturą a retoryką czy następujące po niej ogólne objaśnienie sztuki prowadzenia sporów i... wyliczenie sześciu chwytów erystycznych. Przykłady wyłącznie encyklopedycznych zapisów zaczerpnąć można z wszystkich rozdziałów i podrozdziałów powtórkowej nauki o języku, co podkreśla się wprost, bez jakichkolwiek odwołań do idei i potrzeby nauki języka.

W podobny sposób w podręczniku wprowadza się również naukę pisania. Podany jest temat, nazwana lub zdefiniowana forma wypowiedzi i już z reguły nie projektuje się w nim koniecznych ćwiczeń z nią związanych. Dotyczy to nawet tak trudnej umiejętności, jak dokonanie i napisanie interpretacji porównawczej, którą to sprawność mają — zgodnie z obowiązującą podstawą programową z 2018 roku — nabyć uczniowie na poziomie rozszerzonym. Tymczasem — co również wiadomo od dawna — w procesie kształcenia nie wystarczy tylko samo zasugerowanie zestawienia tekstów. Trzeba też zaprojektować działania pozwalające nabyć niezbędne w toku przygotowywania tego typu wypowiedzi sprawności, zarówno te dotyczące problematyzowania zestawu, rozpoznawania zasady porównywania podobieństw i różnic, jak i wyłaniania dominant, formułowania hipotez interpretacyjnych. Uczeń musi też mieć świadomość możliwych ujęć kompozycyjnych wypowiedzi porównawczej, zdawać sobie sprawę, jak istotne znaczenie mają jakość opisu analitycznego oraz interpretacja całości. Skoro zaś w podstawie programowej mowa jest o „rozwijaniu świadomości historycznoliterackiej uczniów”, to trzeba też w procesie kształcenia — tym bardziej na poziomie rozszerzonym — wprowadzić elementy wartościowania rozumianego nie tylko jako rozpoznawanie wpisanych w utwory wartości, ale i uwzględnienie kryteriów historycznoliterackich we wnioskowaniu o jakości tekstów. Tego typu umiejętności wymagają zaprojektowania odpowiednich zadań oraz przewidzenia czasu na ich wykonanie i niezwykle ważne korygowanie efektów. Samo sformułowanie tematu interpretacji porównawczej jest zdecydowanie niewystarczające, jeśli chcemy rzeczywiście, a nie tylko formalnie, zrealizować obligatoryjny zapis z ministerialnego dokumentu.

To, co ważne: poza podstawą i podręcznikiem

Nie przypadkiem zakończyłam fragment dotyczący komunikacji językowej uwagami na temat interpretacji porównawczej. Przykład ten bowiem pozwala zadać pytanie nie tylko o kwestie związane z nauką pisania, ale i o sposób

ureczywistniania wymogu wynikającego z podstawy programowej z 2018 roku, a dotyczącego takiego ukierunkowania procesu kształcenia, który „ma służyć osiągnięciu przez ucznia umiejętności świadomego i krytycznego odbioru dzieł literackich, ich interpretacji w różnych kontekstach, rozpoznawania w nich odniesień egzystencjalnych, aksjologicznych i historycznych”. Dla nabywania bowiem takich sprawności — zgodnie z zapisem w dokumencie — istotne znaczenie „ma zintegrowanie kształcenia literackiego i językowego” (obydwa cytaty — za: PP 2018, s. 6).

W analizowanej tu przykładowo szkolnej książce prezentuje się jeszcze więcej faktów niż w ministerialnym dokumencie, rzadziej opowiada historie, a niekiedy — jak w przywołanym wcześniej przykładzie — wówczas gdy opowieść o rogach Mojżesza nasuwa się sama, nie wykorzystuje się takiej możliwości... Ten anegdotyczny, zabawny w gruncie rzeczy przypadek pozwala jednak zwrócić uwagę i na kwestię poważniejszą, z którą od dawna mamy kłopot. Szkoła wyłaniająca się z urzędowych dokumentów i wielu — niestety — podręczników nie kreuje opowieści o człowieku — tym historycznym, ale przede wszystkim tym współczesnym; brakuje opowieści, w której odnaleźć mógłby się młody człowiek. W szkicu *Dziedzictwo — do przyjęcia czy do odrzucenia* pomieszczonym w tomie *Problematyka aksjologiczna w literaturze* Barbara Kryda cytowała wypowiedzi uczniów z przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, którzy o czytanych w szkole tekstach mówili: [...] *głupi bohaterowie, idiotyczne problemy, niezrozumiały mistycyzm, ciemny język, chała, denne, nawymyślał, a my musimy analizować*²⁶. W roku 2006 Bożena Chrzęstowska dowodziła:

Dziś już wiemy, że skuteczność procesu trzeba wyprowadzić z myślenia o uczniu i kontekstach kultury, w której on żyje. Uwarunkowania dobrej dydaktyki to: motywowanie działań komunikacyjnych (językowych), motywowanie doświadczeń czytelniczych i audiowizualnych, wiązanie ich z przeżyciami młodych ludzi, poszukiwanie pomostów między światem kultury masowej, w którym żyją, a światem kultury wysokiej, do którego chcemy wychowanków wprowadzić; pobudzanie ich postaw twórczych, samodzielności i inteligencji w rozumieniu i akceptacji tego, co historyczne²⁷.

²⁶ B. Kryda: *Dziedzictwo do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*. W: *Problematyka aksjologiczna w literaturze*. *Studia*. Red. S. Sawicki, A. Tyszczyk. Lublin 1992, s. 436.

²⁷ B. Chrzęstowska: *Przedmiot, podmiot i proces...*, s. 167. Cytat pochodzi ze szkicu B. Chrzęstowskiej: *Jak uczyć historyczności w nowym liceum*, którego pierwodruk ukazał się w tomie *O historyczności*. Red. K. Meller, K. Trybuś. Poznań 2006, s. 43—52.

Te i inne — sygnalizowane wcześniej — ustalenia dydaktyczne²⁸ nie zyskały uznania decydentów i edukacja polonistyczna dalej przebiega w rytmie: im więcej, tym lepiej. Obecnie problem jest chyba jeszcze poważniejszy. W roku 2020 szkolna polonistka domagała się czasu na niespieszne czytanie, którego — wobec przeładowania projektowanej w dokumentach (i podręcznikach — dodajmy) edukacji polonistycznej — zwyczajnie brakuje. Nauczycielka zauważyła też:

Wiem, że wprowadzanie w tradycję jest ważne, jednak forma, jaką proponuje nam nowa podstawa dla szkół średnich, przeczy wszelkim potrzebom ucznia. Jedyne strach przed egzaminem może zmusić uczniów do zapoznawania się z treścią lektur. Coraz głośniej powinniśmy mówić o tym, iż istnieją dwie rzeczy: czytanie tekstu literackiego i zapoznawanie się z treścią utworu (błogosławiony Internet!), a szkolna lista lektur raczej zabija czytanie, niż do niego zachęca. Efekt jest taki, że **to, co ciekawe w szkole, dzieje się zazwyczaj poza ścisłymi zapisami podstawy programowej, a nie w wyniku jej realizowania**²⁹.

To, co ważne, rozgrywa się często także poza podręcznikiem. Pozostaje wiara w dydaktyczny rozsądek nauczycielek i nauczycieli.

Bibliografia

- Adamczyk M., Chrząstowska B., Pokrzywniak J.T.: *Starożytność — oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej*. Warszawa 1987.
- Bortnowski S.: *Modele prezentacji malarstwa, grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. Kosętka, Z. Uryga. Kraków 2002, s. 124—132.
- Chrząstowska B.: *Cegła*. „Polonistyka” 1992, nr 1, s. 53—57.
- Chrząstowska B.: *Jak uczyć historyczności w nowym liceum*. W: *O historyczności*. Red. K. Meller, K. Trybuś. Poznań 2006, s. 43—52.

²⁸ By nie zaciemniać wyводу, nie wskazałam wielu publikacji dydaktyków, literaturoznawców, językoznawców, pedagogów, psychologów, neurobiologów podobnie traktujących omawiane zagadnienia edukacyjne. Przywołałam — przykładowo — prace Bożeny Chrząstowskiej, Zenona Urygi, Stanisława Bortnowskiego, Barbary Krydy, ponieważ chyba w największym stopniu wpłynęły na moje zapatrywania dydaktyczne, a niektórzy z nich także — jak sądzę — na przekonania sporej grupy innych badaczy polonistyki szkolnej.

²⁹ I. Starosta: *Przyjazna przestrzeń?*. „Uczyć Inaczej” 2019/2020, nr 3, s. 5. Podkr. — M.K.R.

- Chrząstowska B.: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987.
- Chrząstowska B.: *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*. Wybór i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch. Poznań 2009.
- Chrząstowska B.: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1979.
- Chrząstowska B., Wójtowicz-Stefańska A.: *Kształtowanie pojęć na lekcjach języka polskiego*. W: *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak. Poznań 2011, s. 267—280.
- Eco U.: *Temat na pierwszą stronę*. Tłum. K. Żaboklicki. Warszawa 2015.
- Gajda S.: *Język — językoznawstwo — polonistyka*. W: *Polonistyka w przebudowie*. T. 1. Red. M. Czerwińska i inni. Kraków 2005, s. 28—38.
- Gajda S., Słodzińska A.: *Struktura językowa podręcznika*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj — dziś — jutro*. Red. B. Chrząstowska. Poznań 1981, s. 117—135.
- Gąsiorek K.: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj — dziś — jutro*. Red. B. Chrząstowska. Poznań 1981, s. 137—145.
- Kaniewski J.: *W poszukiwaniu całości. Koncepcja przedmiotu a przygotowanie nauczycieli*. W: *Idem: Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*. Poznań 2019, s. 11—36.
- Kłakówna Z.A.: *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A.: *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*. Warszawa 1993.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K.: *Sztuka pisania. Klasy 1—3 gimnazjum. Książka nauczyciela*. Kraków 2003.
- Kłosińska K., Rusinek M.: *Dobra zmiana. Czyli jak się rzędzi światem za pomocą słów*. Kraków 2019.
- Koc K.: *Od gramatyki opisowej do gramatyki komunikacyjnej*. „Polonistyka” 2009, nr 4, s. 26—31.
- Kołodziej P.: *Czas na obraz. Dzieło malarzkie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880—1999)*. Kraków 2013.
- Kryda B.: *Dziedzictwo do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*. W: *Problematyka aksjologiczna w literaturze. Studia*. Red. S. Sawicki, A. Tyszczyk. Lublin 1992, s. 435—460.
- Nocoń J.: *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty — koncepcje — dylematy*. Opole 2018.
- Rusinek M.: *Między retoryką a retorycznością*. Kraków 2003.
- Rusinek M., Załazińska A.: *Jak się dogadać, czyli retoryka codzienna*. Kraków 2018.
- Starosta I.: *Przyjazna przestrzeń? „Uczyć Inaczej” 2019/2020, nr 3*.
- Szczukowski D.: *Nauczanie literatury jako wyzwa(la)nie i wyznanie*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 1. Red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska. Kraków 2014, s. 409—419.
- Uryga Z.: *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*. W: *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*. T. 1. Red. A. Kastory, G. Chomicki. Kraków 2002, s. 13—21.
- Uryga Z.: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj — dziś — jutro*. Red. B. Chrząstowska. Poznań 1991, s. 13—34.
- Zgółka T.: *Nauczanie o języku (na trzech etapach edukacji szkolnej)*. „Polonistyka” 1999, nr 7, s. 403—407.
- Ziomek J.: *O współczesności retoryki*. W: *Problemy teorii literatury. Seria 4*. Red. H. Markiewicz. Wrocław 1998.

Źródło internetowe

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018. <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/zalacznik-nr-1.pdf> [data dostępu: 6.11.2018].



KRZYSZTOF KOC

 0000-0001-9734-945X

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Niebezpieczny urok jednoznaczności — Paweł Smoleński *Wnuki Jozuego* (dydaktyka ostrzegawcza)

The treacherous charm of the unambiguous —
Paweł Smoleński's *Wnuki Jozuego* [Joshua's Grandchildren]
(cautionary didactics)

Summary: The author of the article stresses that what constitutes the purpose of humanistic education is showing the world from different perspectives and ambiguity as its inherent ingredient, which should be approached as both didactic and axiological challenge (especially in the light of concept of young people's civic education). In this context he proposes to have a glance at cultural microcosm (of today's Israel) described by Paweł Smoleński in his book published in 2019 entitled *Wnuki Jozuego* [Joshua's Grandchildren]. The Polish author of reportages shows in the said book how — based on the example of Jewish Israeli settlers in the West Bank — dealing with religious, ethnic, and cultural diversity and experiencing them on the daily basis, paves the way for radical views and, consequently, for unifying the past, present, and the future. Many among Smoleński's interlocutors/interviewees, however, touch upon the need for open dialogue, accepting otherness, and various outlooks on the most burning issues. Therefore, the story thus told may be treated as a warning against believing in only one righteous truth, as well as against the said belief's negative influence on the sphere of public exchange of thoughts.

Keywords: education, radicalism, anti-radicalism, reportage, diversity

Światła, a nie światło. Wierzenia i opinie, nie wiara i opinia.

Amos Oz¹

Przywołane słowa najbardziej chyba znanego w Polsce izraelskiego prozaka wybrane zostały na motto tego artykułu, ponieważ podkreślają, jak wielką wartość w refleksji nad otaczającym nas światem ma akceptacja różnorodności. Dlatego zaznaczające się między ludźmi różnice, nawet gdy powodują trudności we wzajemnym komunikowaniu się i zrozumieniu, trzeba chronić przed wszelkimi próbami ich niwelowania, zacierania czy niszczenia. Zamach na różnorodność bowiem jest w gruncie rzeczy zamachem na podstawowe prawa człowieka, w tym prawo do postrzegania świata z różnych perspektyw oraz prawo do ich poznawania. Płaci się za to oczywiście odpowiednią cenę, a jest nią życie w świadomości, że rzeczywistość, w jakiej funkcjonujemy, naznaczona jest nieusuwalnym piętnem niejednoznaczności. Ma to jednak, mimo wszystko, istotny walor edukacyjny, który opisuje Amos Oz:

Niektórzy dniem i nocą kładą nam do głowy, że „w jedności siła”. Nasza siła rzeczywiście tkwi w zjednoczeniu wokół prawa do bycia różnymi. Różność nie jest przejściowym złem, lecz źródłem błogosławieństwa. Różnica zdań nie jest uciążliwą słabością, lecz życiodajnym klimatem dla wzrostu kreatywności. Różnimy się między sobą nie dlatego, że niektórzy z nas jeszcze nie dostrzegają światła, ale dlatego, że na świecie jest wiele światła, nie jedno. Wierzenia i opinie, a nie wiara i opinia².

Komentarz ten, pozwalający lepiej zrozumieć kontekst macierzysty sentencji użytej w roli motto, dobrze ilustruje również dylematy, przed jakimi staje dziś szkolna edukacja humanistyczna. Czy przybliżać świat i człowieka z jednej, etnocentrycznej, polonocentrycznej perspektywy, a więc (odwołując się do metaforyki zaproponowanej przez Oza), czy należy w szkole rozświetlać naszą tradycję (głównie narodową) i współczesność jedną, ale za to bardzo wąską, mocną wiązką światła nadającą im w miarę spójny i jednoznaczny sens? Czy nie lepszym rozwiązaniem byłoby skorzystanie z oświetlenia punktowego, znacznie bardziej rozproszonego, o mniejszym natężeniu, ale wydobywającego z mroku przeszłości oraz terażniejszości problemy i kwestie (również te uniwersalne, ogólnoludzkie, ponadnarodowe) w sposób delikatniejszy, pozwalający dostrzec ich rozmaite odcienie, a nawet kryjące się w ciemnościach tajemnice i nierozstrzygalności?

Szukając argumentów przemawiających za tym, by rozważyć edukacyjny potencjał tkwiący w drugiej możliwości, warto sięgnąć po teksty, które opisu-

¹ A. Oz: *Do fanatyków. Trzy refleksje*. Tłum. L. Kwiatkowski. Poznań 2018, s. 71.

² *Ibidem*, s. 61.

ją świat i ludzi zmuszonych każdego dnia zmagać się z doświadczeniem różnorodności — religijnej, etnicznej, językowej, politycznej, konstytuującym ich codzienną rzeczywistość, tożsamość (indywidualną oraz zbiorową), a także relacje z Innym. Taki właśnie świat znajdziemy w Izraelu opisywanym w książce Pawła Smoleńskiego, czyli we *Wnukach Jozuego* (wydanej w 2019 roku).

Różnorodność „podejrzana”

Lektura tej opowieści ma istotne implikacje dydaktyczne. Uświadamia, że podejmowanie refleksji nad różnorodnością jest dziś właściwie koniecznością. Od tego bowiem zależą konkretne postawy, a ich wachlarz może być bardzo szeroki — od fascynacji, otwartości, uznania, do nienawiści, wrogości czy fanatyzmu. Smoleński pokazuje, że taki namysł jest wyzwaniem etycznym i psychologicznym; z jednej bowiem strony może prowadzić do zaciekle bronionego przekonania o słuszności tylko jednej racji i jednej perspektywy postrzegania świata, a z drugiej — do akceptacji tego, że odmienne racje i odmienne perspektywy mogą naruszyć fundamenty czyjegóż światoodczuwania, a nawet doprowadzić do rozpadu tego, co wydawało się dotąd pewne, stabilne i niepodlegające zakwestionowaniu.

Smoleński, wrzucając czytelnika w środek izraelskiego mikrokosmosu, pokazuje, że różnorodność stanowi jego immanentną cechę. Można doświadczyć kulturowego zawrotu głowy, analizując wielość poglądów i postaw, które są reprezentatywne dla poszczególnych grup żydowskiego społeczeństwa. Na to nakłada się wewnętrzne zróżnicowanie cechujące Palestyńczyków, wśród których są zarówno zwolennicy dialogu z Izraelem, jak i zaciekli wrogowie tego państwa z islamskimi fundamentalistami z Hamasu na czele, oraz niezwykle różnorodność religijna, z reguły bardzo ekspansywnie okazywana. Gdzie zatem, jeśli nie w tym miejscu naszej planety, można przyjrzeć się z bliska szansom i zagrożeniom wynikającym z doświadczenia różnorodności świata?

Smoleńskiego fascynują przede wszystkim status i sposób myślenia osadników żydowskich zamieszkujących tzw. terytoria okupowane przez państwo Izrael i położone na Zachodnim Brzegu Jordanu, a więc na terenach teoretycznie podlegających władzy Autonomii Palestyńskiej. W tym kontekście pojawiają się nazwy dwóch krain geograficznych znanych nam z kart Pisma Świętego, czyli Judea i Samaria. Reportażysta próbuje zrozumieć, skąd się bierze tak wielkie przywiązanie żydowskich mieszkańców położonych tam osiedli do tej przestrzeni i dlaczego administracja izraelska szczególnie ich chroni, ryzykując zbrojne akcje odwetowe (także terrorystyczne) ze strony militarnych ugrupowań palestyńskich.

Roszczenia mieszkańców żydowskich osiedli na Zachodnim Brzegu wprowadzone są z bardzo jednoznacznej interpretacji tekstów religijnych i starożytnych świadectw historycznych. Smoleński wyraźnie to eksponuje, przywołując w swojej opowieści obszerne fragmenty biblijnych historii, na przykład dotyczących wojen, jakie prowadził Jozue, oraz liczne wyimki z kronik Józefa Flawiusza. Co więcej, te odniesienia są także nader licznie obecne w wypowiedziach ludzi, z którymi reportażysta rozmawia. Zarówno on, jak i czytelnik odnoszą wrażenie, że dla izraelskich osadników oraz ich zwolenników czas uległ niezwyklej kompresji — dawne opowieści o zmaganiach izraelskiego narodu walczącego o uznanie prawa do swego istnienia i tworzenia własnych struktur państwowych, mimo że dotyczą zamierzchłej przeszłości i zupełnie innego kontekstu kulturowego, politycznego, społecznego, religijnego, są traktowane tak, jakby miały miejsce co najwyżej kilka lat wcześniej, jakby między drugą dekadą XXI wieku a wydarzeniami sprzed tysięcy lat istniała oczywista, logiczna i bezpośrednia więź (co zresztą intencjonalnie wyrażono w tytule książki).

Autor *Wnuków Jozuego* dostrzega taki sposób doświadczania relacji między współczesnością a przeszłością na przykład w Hebronie:

Abraham szedł z miasta Ur w Mezopotamii do ziemi Kanaan. Bywał w Egipcie i w Beer Szewie. Ale osobliwie upodobał sobie Hebron [...]. To, co zanotowano w Biblii, o czym pisał Józef Flawiusz [...] oraz wszystko, co działo się w Hebronie później, przez całe wieki nieprzerwanej żydowskiej obecności w mieście, jest dla tutejszych osadników historią ledwie poprzedniego dnia. Oni — co najwyżej — tu powrócili. Ich serca nigdy z Hebronu nie wyjechały³.

³ P. Smoleński: *Wnuki Jozuego*. Wołowiec 2019, s. 82—83. Takich biblijnych śladów poświadczających prawo żydowskich osadników do spornej ziemi i niejako sakralizujących ich roszczenie jest oczywiście znacznie więcej (Smoleński skrupulatnie je wymienia). W Hebronie patriarcha Abraham pochował swoją żonę Sarę. Z kolei w pobliżu Tekoi prorok Jeremiasz przepowiedział niewolę babilońską oraz zburzenie Świątyni, a następnie w tym samym miejscu zapowiadał zakończenie niewoli i odbudowę Świątyni. Stąd pochodził również prorok Amos, który wedle podań został w tym mieście pochowany. Osiedle Szilo znajduje się w miejscu, gdzie Jozue postawił Namiot Spotkania i umieścił w nim Arkę Przymierza, natomiast Bejt Cherion to miejsce związane ze starożytnymi powstaniem żydowskimi wymierzonymi przeciw hellenistycznemu imperium Seleucydów, a potem imperium rzymskiemu, a więc z wydarzeniami symbolicznymi i znaczącymi dla żydowskiej tożsamości, uzasadniającymi ich późniejsze roszczenia narodowo-wyzwoleńcze. Ibidem, s. 127—129 i 172. W kontekście zażartego konfliktu religijnego wokół Wzgórza Świątynnego w Jerozolimie trzeba też przypomnieć, że chodzi tu o górę Moria, na której Abraham miał ofiarować Bogu swojego syna Izaaka (a według muzułmanów, jego brata — Izmaela). Dziś znajduje się tam słynny meczet Al-Aksa i Kopuła Na Skale, a więc świątynie bardzo ważne dla świata islamu. Według żydów jednak, kiedy nadejdzie Mesjasz, zostanie tam wzniesiona Trzecia Świątynia (wcześniej stały tu Pierwsza i Druga Świątynia) — jest to więc i dla nich miejsce święte.

Takich biblijnych śladów poświadczających prawo żydowskich osadników do spornej ziemi i niejako sakralizujących ich roszczenie jest oczywiście znacznie więcej. To zakorzenienie osadniczej świadomości w odległej przeszłości (poprzedzającej narodziny islamu), w uświęconej tradycji, w świętych autorytetach i w świętej księdze stanowi interesujące świadectwo pragnienia ujednoczenia rzeczywistości współczesnej. Osadnicy wyraźnie kontestują prawa innej zbiorowości (Palestyńczyków) do tychże miejsc, a wszelkich żydowskich krytyków ich sposobu postrzegania rzeczywistości traktują jako zdrajców żydowskiej tożsamości. Akceptacja i uznanie różnorodności w tej perspektywie oznaczają *de facto* co najwyżej warunkowe przyzwolenie na współobecność Innego, ale pod warunkiem, że nie będzie przekraczał starannie wyznaczonych granic poszczególnych enklaw (w tym przypadku osiedli, stref itp.)⁴ ani tym bardziej nie będzie zgłaszał wobec nich pretensji czy roszczeń, z góry uznanych za nieuzasadnione, krzywdzące i wymierzone przeciw samemu Bogu.

Wyłania się z tego interesujący, także z edukacyjnego punktu widzenia, mechanizm kwestionowania różnorodności jako wartości pożądanej. Znosi on wieloperspektywiczność postrzegania świata, mitologizuje przeszłość, ujednocznia jej sens, proponuje wyrazistą aksjologię (oddzielając bezdyskusyjnie przyjaciół od wrogów), sakralizuje przestrzeń, uzasadnia poczucie moralnej wyższości oraz przekonanie o przynależności do wspólnoty wybranej i wyjątkowej, połączonej tajemniczymi, ale oczywistymi więziami z Absolutem. Ten układ elementów budziłby zapewne niepokój i zdziwienie, gdyby dotyczył tylko jednej, i to oddalonej od nas, wspólnoty. Powinien jednak tak naprawdę budzić strach, gdyż otwiera drogę radykalizmowi i myśleniu co najmniej autorytarnemu, a są to zjawiska, które, mimo odmiennego kontekstu, a także innych uwarunkowań niż izraelskie, stają się coraz częściej możliwe do zaobserwowania w Europie (także w Polsce). Tak skonstruowany model postrzegania świata w zasadzie nie podlega zakwestionowaniu. Nie pozwala się poddać publicznej debacie, gdyż wyklucza wszelką dyskusję wyrastającą przecież z różnorodności potencjalnych stanowisk, które należałoby uznać w punkcie wyjścia za równorzędne i równoprawne⁵.

⁴ Symbolicznym wyrazem troski o trwałość tychże granic jest mur oddzielający terytoria izraelskie od terenów administrowanych przez Palestyńczyków.

⁵ Potwierdzenie tego sposobu myślenia Smoleński dostrzega na przykład na ogrodzeniu wokół Ofry: *Na płocie otaczającym Ofrę pojawiły się plakaty z cytatami z Księgi Rodzaju o tym, że cała tutejsza ziemia należy do ludu Izraela, bo tak zdecydował Bóg*. P. Smoleński: *Wnuki Jozuego...*, s. 190.

W stronę radykalizmu

Perspektywa kategoryzowania świata wyprowadzona z doświadczenia różnicy oraz traktowania Innego jako obcego i wroga, w połączeniu z opisanym sposobem rozumienia przeszłości, a także jej związku ze współczesnością, prowadzi ku radykalizmowi. W przypadku Izraela radykalizm ten dostrzec można po obu skonfliktowanych stronach. Nie dotyczy on jedynie sfery idei i intelektualnych konstrukcji światopoglądowych, ale całkiem realnie ingeruje w życie codzienne całych społeczności. Nie jest on oczywiście przypisany jednej narodowości czy jednej religii, nie ma też związku z określonym wiekiem czy wykształceniem. Jego immanentną cechą jest przekonanie, że odmienna od mojej wspólnota religijna, etniczna, kulturowa dąży do unicestwienia mojej wspólnoty albo stanowi jej realne zagrożenie — dlatego jeśli istniejących różnic nie można przezwyciężyć, należy nad nimi zapanować. W tym celu trzeba osiągnąć pozycję dominującą (w sferze politycznej, militarnej, gospodarczej itp.), a jeśli się to nie uda, warto raz po raz sięgać po przemoc, by drugą stronę przestraszyć lub/i poniżyć, a w skrajnym przypadku zabić jej przedstawicieli⁶.

Cechy takiej mentalności reportażysta odnajduje na przykład w Meirze Etingerze, przywódcy radykalnej organizacji żydowskich osadników znanej jako Młodzież ze Wzniesień. Mimo młodego wieku (urodził się w 1991 roku) uznawany jest za ikonę tej grupy. Jego fanatyczne poglądy wymierzone są, co ciekawe, zarówno w podstawy państwa Izrael, jak i rzecz jasna, są jawnie wrogie wobec Arabów. Nic dziwnego zatem, że jego działalność spędza sen z powiek izraelskim służbom bezpieczeństwa, bardziej obawiającym się, jak pisze Smoleński, terroryzmu żydowskiego niż palestyńskiego⁷. Reportażysta podkreśla, że w parze z przekonaniem Etingera, *że zna, niczym prorok, niepodzieloną, jedyną prawdę*⁸, idą konkretne działania polegające na aktach wandalizmu,

⁶ Interesujący obraz prezentujący nie tylko kumulację owych napięć, lecz także ich tragiczne skutki, zarówno po stronie izraelskiej, jak i palestyńskiej, przedstawia serial *Nasi chłopcy* (reż. Joseph Cedar, Tawfik Abu Wael) wyprodukowany przez HBO, który swoją premierę miał w 2019 roku. Nawiązuje on do wydarzeń z 2014 roku, czyli do zamordowania przez palestyńskich terrorystów trzech nastoletnich żydowskich osadników (Ejala Jifraha, Gilada Szara i Naftalego Fraenkela), a następnie do porwania i zamordowania przez trzech młodych ortodoksyjnych żydów palestyńskiego nastolatka Muhammada Abu Khdeira (co miało być aktem odwetu za zbrodnię popełnianą na Izraelczykach). Serialowa rekonstrukcja przebiegu zdarzeń ukazuje, do czego prowadzą religijne zaślepienie, nienawiść, żądza zemsty za wszelką cenę oraz zaciepła wrogość wobec odmienności etnicznej, kulturowej, językowej i religijnej. W tej filmowej historii warto też zwrócić uwagę, jak łatwo opowieść o popełnionych zbrodniach zawłaszczają fanatycy po obu stronach izraelsko-palestyńskiego konfliktu oraz wykorzystują symbolicznie do wzmacniania wzajemnej wrogości i eskalowania rzeczywistej przemocy.

⁷ Wspomniany serial interesująco opowiada również o tym aspekcie.

⁸ P. Smoleński: *Wnuki Jozuego...*, s. 174.

nękanii i zastraszaniu Palestyńczyków, izraelskich Arabów, chrześcijan, działaczy pokojowych izraelskiej lewicy, rabinów sprzeciwiających się konfliktowi, a także starcia z izraelskim wojskiem oraz policją⁹.

Radykalizm nie uznaje też sfery *sacrum* ani żadnego tabu. Na przykład aresztowani podejrzani w związku ze zbrodnią w Dumie, popełnioną na rocznym arabskim chłopcu i jego rodzicach, byli posądzeni także o wcześniejsze podpalenie kościoła Prymatu Świętego Piotra nad Jeziorem Tyberiadzkim i atak na kościół Zaśnięcia Marii Panny w Jerozolimie, a na podstawie całej książki Smoleńskiego można by sporządzić obszerne zestawienie okrutnych zbrodni i aktów przemocy, jakich dopuścili się żydowscy i palestyńscy radykałowie. Ich ofiarami były dzieci (w tym niemowlęta — jak dziewięciomiesięczna Szalhetwet Pas zastrzelona w Awraham Awinu przez palestyńskiego snajpera 26 marca 2001 roku), modlący się Palestyńczycy (jak na przykład ofiary ataku Barucha Goldsteina w Grocie Patriarchów z 1994 roku), nastolatki (na przykład wagarowicze — Kobi i Josef, bestialsko zamordowani w 2001 roku w pobliżu Tekoi przez arabskich sprawców, lub arabski chłopiec, którego porwali i spalili trzej żydowscy napastnicy w lipcu 2014 roku¹⁰) czy kobiety w widocznej ciąży (jak podczas ataku palestyńskiego nastolatka z Betlejem w 2016 roku na mieszkańców Tekoi). W tej przerażającej kronice kryminalnej zdumiewa, jak często sprawcami tychże czynów byli bardzo młodzi ludzie.

Wielu żydowskich rozmówców reportażysty zastrzega, że jest to zbrodnicza aktywność dość małych grup (przynajmniej jeśli chodzi o radykałów izraelskich) i podlega ona powszechnej krytyce. Powiązanie radykalizmu z mniejszością wcale nie służy jednak bagatelizowaniu problemu; mocno niepokoi ono na przykład osoby zaangażowane w działalność obywatelską i na rzecz praw człowieka, jak również służby specjalne Izraela. Poszukując genезy radykalnych postaw, zwłaszcza wśród młodych, odnajdują je w ich najbliższym środowisku — w wychowaniu, edukacji w rodzinach, w szkołach i jesziwach, we wpływie rodziców, rabinów i nauczycieli, a nawet w cichym przyzwoleniu udzielanym przez władze¹¹.

⁹ Ważną przestrzenią prezentowania swoich przekonań przez Młodzież ze Wzniesień jest Internet. Na stronach im sprzyjających odnaleźć można było na przykład instrukcję dotyczącą tego, jak przygotować atak z użyciem bomby zapalającej i jak go przeprowadzić, by nikt nie ocalał. Także jednak i w tym przypadku radykalizm wyrażany werbalnie bardzo szybko przeobraził się w radykalizm urzeczywistniony: *Dokładnie wedle tej internetowej instrukcji w styczniu 2015 roku w wiosce Duma spalono rodzinę Dawabsze. Na domu zostawiono napisy „Zemsta” i „Niech żyje Mesjasz Król” z wymalowaną obok liter charakterystyczną koroną i gwiazdą Dawida. Roczny chłopiec, Ali Dawabsze, zginął na miejscu. Jego rodzice (poparzenia sięgały ponad dziewięćdziesięciu procent ciała) zmarli w izraelskich szpitalach. Ocalał tylko Ahmed, pierworodny syn Riham i Saida, cudem uratowany przez wujka. Ibidem, s. 180.*

¹⁰ Zob. przypis 6.

¹¹ Zob. P. Smoleński: *Wnuki Jozuego...*, s. 165.

Życie i formowanie własnej tożsamości wśród ludzi egzystujących w ciągłym poczuciu zagrożenia, przekonanych o swoich racjach, mających poczucie misji, pewnych swej przewagi, zaangażowanych ideowo, pielęgnujących troskliwie więzi wewnątrzspołnotowe, karmiących się poczuciem krzywdy i niesprawiedliwości, mających jasno zarysowany portret wroga, pozwala dość łatwo wypracować sobie spójny i logiczny, a w dodatku bardzo jednoznaczny model postrzegania świata. Uwalnia przy okazji od wysiłku myślenia i bagatelizuje, a nawet odrzuca inne perspektywy patrzenia na rzeczywistość. Mechanizm ten jednak może być niebezpieczny dla wspólnoty — radykalizm bowiem wyzwala radykalizm i prowadzi do eskalacji przemocy. Groźne jest też to, że wiedzę czyni zbędną, zwłaszcza o odmiennościach i różnicach, a więc również edukację ukierunkowaną na coraz lepsze rozumienie innych i siebie. Trafnie diagnozuje to zjawisko Akiwa Eldar, dziennikarz, wykładowca akademicki i pisarz:

My po prostu nie chcemy psuć sobie samopoczucia. Nie lubimy, by męczyć nas faktami, wiedza jest niepotrzebna. [...] Gdzieś w głębi duszy porwał nas projekt osiedli. Dokonała się mentalna aneksja Zachodniego Brzegu. To po prostu nasze. Nie widzimy, że osiedla nas zniszczą¹².

Radykalizmu nie można lekceważyć — dla życia wspólnotowego nie ma bowiem wielkiego znaczenia jego skala, zwłaszcza jeśli jego oddziaływanie można dostrzec gołym okiem w sferze publicznej. Dlatego Eldar nie wyolbrzymia poziomu społecznego poparcia dla żydowskich radykałów, ale za to mocno eksponuje realny ich wpływ na dyskurs o sprawach istotnych dla izraelskiego społeczeństwa: *W dalszym ciągu są mniejszością, lecz nadają ton debacie, mają władzę polityczną i ideologiczną. Są krzykliwi, groźni, ekspansywni¹³.*

Milcząca obojętność czy bierna akceptacja tego faktu mogą być jednak bardzo niebezpieczne dla podstaw demokracji, która wyrasta z szacunku dla różnorodności i która prawo do jej wyrażania gwarantuje wszystkim. W imię tego prawa nie może ona przecież akceptować projektów jej zniszczenia. Dlatego Akiwa Elder przestrzega:

Dzisiaj jednak w Izraelu [...] mniejszość dyktuje swoją wolę większości, obojętnej, lekceważącej rzeczywistość, uśpionej wygodą i dostatkiem życia. Jedni żyją dniem dzisiejszym, a dla drugich liczy się przeszłość¹⁴.

¹² Ibidem, s. 273.

¹³ Ibidem, s. 280.

¹⁴ Ibidem, s. 282.

Edukacja antyradykalna

W kontekście odradzających się i ekspansywnych radykalizmów, zagarniających coraz większe obszary życia społecznego oraz politycznego (również w Polsce), potrzeba zabezpieczenia się przed ich skutkami powinna być jednym z edukacyjnych priorytetów, zwłaszcza w szkolnictwie powszechnym, a zarazem integralnym elementem wychowania obywatelskiego. W reporterskiej opowieści Smoleńskiego można odnaleźć kilka inspirujących wskazówek, jak należałoby to praktycznie realizować. Jedną z nich formułuje profesor Daniel Bar-Tal, psycholog społeczny i polityk:

*W izraelsko-palestyńskiej rozmowie trzeba wejść w detale, a komu chce się tracić na to czas? [...] Trzeba by było zastanowić się nad sobą, a to niekiedy bardzo boli. Jak opowiadać o wojnach w Gazie, co mówić o ostatnich starciach przy granicy, o demonstracjach i o latawcach podpalających izraelskie pola? Po co niuansować, komplikować, jeśli obraz jest w gruncie rzeczy jasny i prosty?*¹⁵.

Pomijając w tej wypowiedzi odniesienia do aktualnej sytuacji polityczno-społecznej w Izraelu, warto zwrócić uwagę przede wszystkim na postulowaną przez izraelskiego intelektualistę potrzebę kształtowania dojrzałej, zdolnej do samokrytyki, autorefleksji nad własną tożsamością, zwłaszcza w jej wymiarze zbiorowym i odniesionym do współczesności. Ta z kolei musi być oparta na analizie faktów i zależności między nimi. Tylko opowieść zniuansowana, utkana z konkretnych sytuacji, zdarzeń i ludzkich losów, pozwala odkryć perspektywę, z jakiej są one przedstawiane. Dopiero w tak zarysowanych uwarunkowaniach może dojść do dialogu (nawet między skonfliktowanymi wspólnotami), który zakłada szacunek dla różnorodności, a w konsekwencji — do różnorodności postaw, poglądów, racji itp.

Profesor Bar-Tal z niepokojem przygląda się też edukacyjnym mechanizmom ujednoznaczniania rzeczywistości uniemożliwiającym jakiegokolwiek uwieloznaczenie obrazu świata:

*Analizowaliśmy nasze i palestyńskie podręczniki szkolne. [...] Są najczęściej etnocentryczne, skupione na własnej krzywdzie, przedstawiają Innego jako zagrożenie, rzadko uczą empatii. Nie fałszują historii, a więc nie kłamają, lecz wykrawają z niej takie kawałki, które pasują do tezy: jesteśmy wyjątkowi i dlatego musimy liczyć się z agresją*¹⁶.

¹⁵ Ibidem, s. 297.

¹⁶ Ibidem, s. 296.

Dla polonisty zastanawiającego się nad współczesną polityką historyczną realizowaną przez polskie państwo oraz nad preferowaną koncepcją postrzegania europejskości i pod tym kątem analizującego choćby model polskości wpisany w treści kształcenia oraz obowiązkowe i zalecane teksty literackie na poziomie licealnym, słowa te brzmią dziwnie znajomo i zaskakująco uniwersalnie. Warto jednak pamiętać, że sposób formowania tożsamości narodowej scharakteryzowany przez Bar-Tala na pewno nie zapobiega, a w pewnych warunkowaniach może nawet sprzyjać radykalizmowi przybierającemu kształt agresywnego nacjonalizmu, ksenofobii i jawnej wrogości wobec ludzi uznanych za obcych. Dlatego moduł ukazujący zagrożenia wynikające z dominacji tylko jednej, mocno nacechowanej aksjologicznie, etnocentrycznej, idealizującej naród i przeszłość, nieufnej wobec inności, a co za tym idzie, podejrzliwie traktującej wszelkie różnice perspektywy podejmowania namysłu nad polskością, powinien być rdzeniem koncepcji kształcenia troszczącej się o ocalenie prawa do różnorodności.

Rezygnacja z takiego modułu i z edukowania ku różnorodności nie oznacza, iż dojdzie do natychmiastowej ekspansji radykalizmu we wszystkich istotnych obszarach życia społecznego. Bardziej prawdopodobne wydaje się najpierw powstanie obszaru buforowego oddzielającego demokrację liberalną od demokracji kolektywnej. To niezwykle interesujące, ale i bardzo groźne przeobrażenie opisuje cytowany już profesor Bar-Tal. Zwraca on uwagę, że język fanatyzmu zawsze zadaje gwałt wolności i wprowadza najpierw mentalny przymus — wszystko zaczyna się od zdyskredytowania inaczej myślących i ograniczenia prawa do wyrażania własnego zdania, jeśli nie jest ono zgodne z dyskursem narzucanym przez radykałów. Jednoznaczność zatem ma na celu zniszczenie różnorodności. Nieprzypadkowo Bar-Tal genezę tego procesu opisuje orwellowskim językiem:

Tak powstają wymarzone warunki, by myśl została zastąpiona przez „grupomyśl”, a więc zaprzeczenie myślenia. Demokracja liberalna, pilnująca wolności jednostki, staje się demokracją kolektywną, a ta zawsze tworzy monopol na kulturę, oświatę, sposób myślenia o państwie, patriotyzm. Można mieć własne zdanie, ale po co, skoro jest ono niesłuszne? Albo jesteś z nami, albo przeciwko nam. Z takiej dychotomii nie ma ucieczki, a wychylanie się przeciwko woli większości może być bardzo nieprzyjemnym doświadczeniem¹⁷.

¹⁷ Ibidem, s. 298.

Dydaktyka ostrzegawcza

Czym zatem byłaby dydaktyka ostrzegawcza? Jest to edukacja, która wyrasta z dwóch równie istotnych źródeł: pogłębionej analizy współczesnych niepokojów, zagrożeń, wyzwań oraz z refleksji nad przeszłością, a zwłaszcza jej najmroczniejszym obliczem¹⁸. Ostrzega ona przed mechanizmami zniewalania człowieka, narzucaniem mu ideologicznej perspektywy postrzegania świata, upraszczającymi schematami wyjaśniającymi w pozornie prosty sposób bardzo skomplikowane i złożone problemy oraz przed jednoznacznością, która w każdym możliwym obszarze aktywności człowieka ma wyeliminować niejednoznaczność i różnorodność. Przed skutkami tychże działań nie chronią ani demokracja, ani wolność słowa, ani łatwość komunikowania się i przepływu informacji, ani system medialny¹⁹. Tym zabezpieczeniem przed wspomnianymi zagrożeniami jest indywidualne zaplecze aksjologiczne, którego rdzeń stanowi akceptacja różnorodności. Trafnie ujmuje to Amos Oz, gdy stwierdza:

Humanizm wiąże się z pluralizmem, to znaczy z uznaniem równego dla wszystkich ludzi prawa do tego, by różnić się od siebie, oraz tego, że każda osoba jest całym światem mającym prawo do godnej egzystencji²⁰.

Warto zauważyć, że słowa te pochodzą z krótkiej książeczki o znaczącym tytule — *Do fanatyków...*, w której autor *Opowieści o miłości i mroku* twierdzi, że jedynym środkiem chroniącym Izraelczyków przed radykalizmem i fanatyzmem jest właśnie tak rozumiany humanizm²¹. Tożsamość, tak istotna dla edukacji kategoria, jest również opisywana przez Oza w tymże duchu — ma ona charakter otwarty, jest dynamiczna i zdolna do redefiniowania się na nowo w wyniku doświadczenia różnorodności:

Tożsamość ma znaczenie tylko i wyłącznie wtedy, gdy drzwi wejściowe są otwarte na oścież. Tylko wtedy, gdy istnieje wolność wyboru. Tylko

¹⁸ W tym kontekście należy przywołać choćby książki T. Snydera: *Czarna ziemia. Holocaust jako ostrzeżenie*. Tłum. B. Pietrzyk. Kraków 2015; T. Snydera: *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*. Tłum. B. Pietrzyk. Kraków 2017; T. Snydera: *Droga do niewolności. Rosja, Europa, Ameryka*. Tłum. B. Pietrzyk. Kraków 2019.

¹⁹ Zob. T. Garton Ash: *Wolne słowo. Dziesięć zasad dla połączonego świata*. Tłum. M. Godyń, F. Godyń. Kraków 2018. Por. S. Vaidhyanathan: *Antisocial Media. Jak Facebook oddala nas od siebie i zagraża demokracji*. Tłum. W. Mincer, K. Sosnowska. Warszawa 2018.

²⁰ A. Oz: *Do fanatyków...*, s. 60.

²¹ W słowach definiujących jego istotę dosłyszeć można fascynację wieloperspektywicznością świata, jakże bliską choćby innej wielkiej żydowskiej intelektualistce, czyli Hannah Arendt.

gdy każdy dobrowolnie postanawia utrzymać własną tożsamość i jej nie zmieniać²².

Reporterska opowieść Smoleńskiego, w której poczesne miejsce zajmuje też głos Amosa Oza²³, wpisuje się we współczesny wielogłos ostrzegający przed niebezpiecznym urokiem jednoznaczności i pokusą uwiedzenia radykalizmem. Tym istotniejsza w tym kontekście jest rola edukacji humanistycznej²⁴. Jej podstawową obligację trafnie wyrażają słowa Gartona Asha zamykające jego znakomite studium poświęcone wartości wolnego słowa:

Jedynie dzięki artykulacji różnic między nami możemy dostrzec wyrażenie, na czym one polegają i dlaczego są takie, a nie inne. [...] Nigdy nie będziemy i nie powinniśmy być jednomyślni. Musimy jednak dążyć do stworzenia uwarunkowań, w których będziemy zgodni co do tego, jak się różnić. W dużej skali, w *kosmopolis*, to dzieło dopiero się rozpoczyna²⁵.

Opis tego, co możemy zyskać dzięki wysłuchaniu wspomnianych ostrzeżeń i akceptacji różnorodności jako immanentnej cechy współczesnego świata, ukazuje Smoleński, przywołując postać rabina Menachema Fromana z Tekoi. Był on wielkim zwolennikiem dialogu ze wszystkimi uczestnikami życia społecznego w Izraelu, w tym także z osadnikami i radykalną żydowską młodzieżą, jak również z radykałami palestyńskimi (przyznawał się do spotkań z przywódcami islamskich fundamentalistów z Hamasu czy Brygad Al-Kassam). Wartością, którą cenił najwyżej i w imię której takie kontakty nawiązywał, był pokój. Nie było

²² A. Oz: *Do fanatyków...*, s. 87.

²³ Również niezwykle zainteresowanego postrzeganiem świata przez żydowskich osadników, czemu dał wyraz w książce: A. Oz: *Na ziemi Izraela*. Tłum. M. Czerniewska. Warszawa 1996.

²⁴ Tak rozumiana funkcja edukacji szkolnej wpisuje się w oczekiwania, jakie wobec humanistyki formułuje na przykład Ryszard Koziołek. Pisze on o humaniście sygnaliście: „Dostarcza języka i donosi na język. Widzę jego społeczną rolę jako tego, kto donosi na język publiczny, ostrzegając przed jego degradacją, brutalizacją i cyniczną sofistyką. Ale to za mało. Donosiciel języka dostarcza wypowiedzi, które nazwą to, czego nie znam, abym »o zamysłach nieprzyjacielskich mógł wiedzieć« (Linde)”. R. Koziołek: *Wiele tytułów*. Wołowiec 2019, s. 20. Z tak pojmowaną rolą humanisty wiąże się następująca funkcja szkolnej edukacji humanistycznej: „[...] kształcenie humanistyczne przygotowuje »sygnalistę«, to jest człowieka zdolnego znaleźć słowa odpowiednie do nazwania tego, co nadchodzi”. Ibidem, s. 22. Koziołek podkreśla w tym kontekście znaczenie literatury pięknej (podobnie jak Łukasz Musiał w książce *Do czego używa się literatury?*. Kraków 2016), ale przecież opisany wymiar formacyjny w edukacji można urzeczywistniać również za pośrednictwem literatury *non-fiction* (także tej opisującej inną niż polska rzeczywistość) — właśnie po to, by uchwycić procesy i zjawiska, które mogą budzić niepokój. Mimo bowiem iż wydają się dotyczyć kogoś innego, w sprzyjających im warunkach kulturowych, politycznych i społecznych mogą jednak dotyczyć również nas.

²⁵ T. Garton Ash: *Wolne słowo...*, s. 613.

to jednak przekonanie naiwne — by dać temu wyraz, żartobliwie przywoływał akt małżeństwa, stwierdzając, że „małżeństwo to przymierze, a nie narzucanie swego. Pokój jest o wiele bardziej skomplikowany”²⁶. Owemu przekonaniu towarzyszył równie silny sprzeciw wobec jakiegokolwiek radykalizmu i traktowania różnorodności jako zagrożenia — dlatego mówił: „Gdy ujarzmiemy, sami jesteśmy ujarzmieni, nienawiść powoduje, że nas nienawidzą”²⁷. Najbardziej intrygujące było jednak jego rozumienie relacji żydowsko-palestyńskich na Zachodnim Brzegu Jordanu, a więc w miejscu, gdzie zaobserwować można niezwykle natężenie wrogości i przemocy oraz wzajemnej nieufności i obcości, czego symbolem są mury, zasieki, płoty i blokady:

Trudno było zrozumieć rabina Fromana, gdy mówił, że osiedla w Judei i Samarii są jak palce dotykające w przyjaźni i szacunku palców drugiej obcej dłoni. [...] Tam gdzie jest płot, są i związki przerzucone ponad płotem, bo świat jest jednością, a nie zbiorem osobnych bytów²⁸.

Zanim ktoś w tym obrazie dopatry się utopii i uzna postać rabina z Tekoi za wyjątkowego idealistę i marzyciela, oderwanego od rzeczywistości, głoszącego idee niemożliwe do urzeczywistnienia, powinien także wiedzieć, jak wyglądał jego pogrzeb: „Opłakiwali go zwolennicy, ale też ci, co za życia byli gotowi wyrwać mu język. Żegnały zgodnie rabina lewica i prawica, żegnali osadnicy i wrogowie okupacji, wszyscy pochyleni w żałobnej zadumie”²⁹. Być może zatem warto posłuchać ostrzeżeń mądrych ludzi i chronić siebie oraz innych przed niebezpiecznym urokiem jednoznaczności.

Bibliografia

- Garton Ash T.: *Wolne słowo. Dziesięć zasad dla połączonego świata*. Tłum. M. Godyń, F. Godyń. Kraków 2018.
- Koziołek R.: *Wiele tytułów*. Wołowiec 2019.
- Musiał Ł.: *Do czego używa się literatury?*. Kraków 2016.
- Oz A.: *Do fanatyków. Trzy refleksje*. Tłum. L. Kwiatkowski. Poznań 2018.
- Oz A.: *Na ziemi Izraela*. Tłum. M. Czerniewska. Warszawa 1996.
- Smoleński P.: *Wnuki Jozuego*. Wołowiec 2019.
- Snyder T.: *Czarna ziemia. Holokaust jako ostrzeżenie*. Tłum. B. Pietrzyk. Kraków 2015.

²⁶ P. Smoleński: *Wnuki Jozuego...*, s. 150.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem, s. 151.

Snyder T.: *Droga do niewolności. Rosja, Europa, Ameryka*. Tłum. B. Pietrzyk. Kraków 2019.

Snyder T.: *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*. Tłum. B. Pietrzyk. Kraków 2017.

Tłum. W. Mincer, K. Sosnowska. Warszawa 2018.

Vaidhyanathan S.: *Antisocial Media. Jak Facebook oddala nas od siebie i zagraża demokracji*.



KRYSTIAN WĘGRZYNEK

 0000-0003-4453-6731

Instytut Badań Regionalnych Biblioteki Śląskiej

Odczytując palimpsest miejski Na przykładzie Katowic

Attempting to read the urban palimpsest The case of Katowice

Summary: The article invites the readers to approach the city itself as a text of culture. We are to read it alongside other narratives/narrations (literary, artistic, and cinematic) devoted to it. The author traces how Katowice's *space* has been transmuted into politically- and culturally-charged *places*, by distinguishing consecutive layers of the palimpsest (Polish village, building patterns of German and Polish times: the old and the new). The foregoing examples allow the author to indicate the traces of conceptions and ideologies reflected by architecture. He also includes some methodological recommendations/tips pertaining to reading the space.

Key words: the city, space, place, text, reading, ideology, palimpsest

Przestrzeń i miejsce. Uwagi wstępne

Skojarzenia przestrzeni miasta ze „starożytnym lub średniowiecznym rękopisem zapisanym na pergaminie, z którego został zeszkrobany albo starty tekst wcześniejszy”¹, czy ujmując szerzej — z „tekstem semantycznie wielowarstwowym, w którym spoza znaczenia dosłownego prześwitują znaczenia ukryte”², nie należą do rzadkości. Miasto XXI wieku jawi się jako „wielość planów na-

¹ T. Kostkiewiczowa: *Palimpsest*. W: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław 1989, s. 337—338.

² *Ibidem*, s. 338.

kładających się na siebie”³ czy wręcz „ocean znaków”⁴. W takim razie projekt czytania przestrzeni miasta/miejsca okazuje się zadaniem semiotycznym z wieloma niewiadomymi. Doprecyzujmy — za Yi-Fu Tuanem: „Przestrzeń jest bardziej abstrakcyjna niż *miejsce*. To, co na początku jest przestrzenią, staje się miejscem w miarę poznawania i nadawania wartości”⁵.

To rozróżnienie odniosę do procesu przekształcania przestrzeni na trzech płaszczyznach:

- zmian zachodzących w przestrzeni,
- kreowania przestrzeni i miejsca w tekstach kultury oraz tworzenia jej w tych tekstach,
- poznawania tak ukształtowanej struktury przez odbiorcę.

Pierwsza płaszczyzna wydaje się interesująca szczególnie w kontekście budowania przestrzeni symbolicznej miasta i **nadawania mu wartości** w rezultacie konstytuowania gmachów oraz ich dekonstrukcji (lub zmianie przeznaczenia), stawiania i burzenia pomników, nadawania nazw ulic i ich zmieniania. Druga płaszczyzna dotyczy odwzorowywania, parafrazowania i zniekształcania obrazu miasta w różnych tekstach kultury (opis miasta w dziele literackim, jego wizerunek malarski, sposób jego ukazania w dziele teatralnym czy filmowym), a także powstawania tekstów kultury w tej przestrzeni (jak koncert, festiwal, *happening*). Trzecia sfera to proces poznawania/dekodowania miejskiego palimpsestu przez odbiorcę w sytuacji choćby turystycznej (zwiedzanie indywidualne lub z przewodnikiem) czy — bardziej mnie tu interesującej — sytuacji dydaktycznej (wirtualny lub rzeczywisty spacer do szczególnych miejsc).

Zasadniczym celem opracowania jest zaprezentowanie idei odczytywania miejskiego palimpsestu na przykładzie Katowic, miasta, w którym mieszkam, uczę i którego uczę na lekcjach języka polskiego oraz edukacji regionalnej. Taki projekt ma charakter zdecydowanie interdyscyplinarny, toteż wymaga podjęcia współpracy z nauczycielami historii, wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o kulturze (plastyki), a także — gdyby go poszerzyć — z nauczycielami geografii i przyrody. Ramy tego eseju pozwalają jedynie na zaprezentowanie kolejnych, architektonicznych warstw miejskiej zabudowy, na przywołanie kilku różnych tekstów kultury odniesionych do określonego miejsca w mieście oraz na zarys ich analizy. Garść metodycznych wskazówek do **szkolnej lektury miasta** zaprezentuję w końcowej części artykułu.

³ L. Sobkiewicz: *Waltera Benjamina filozofia ulicy*. W: *Przestrzeń, filozofia i architektura*. Red. E. Rewers. Poznań 1999, s. 149.

⁴ A. Lasiewicz-Sych: *Obraz dialektyczny „nowej” architektury*. W: *Przestrzeń...*, s. 153.

⁵ Yi-Fu Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Warszawa 1987, s. 16.

Miasto

Traktowanie miasta jako palimpsestu i jego wielowarstwowe odkrywanie okazały się ważną strategią po przełomie roku 1989 — spod szarej socjalistycznej fasady wydobywano głębiej ukryte warstwy. Proces ten wywarł silny wpływ na literaturę małych ojczyzn⁶. Tak choćby postrzegano Gdańsk — jako „miasto-palimpsest, przemieszanych i poukrywanych warstw kulturowych, cywilizacyjno-materialnych, swoisty stop wielokulturowy przezierających śladów, fragmentów, **wygrzebywany** zza odsłaniających się nawarstwień elementów, które **czytane** są różnymi językami”⁷.

Katowice to przestrzeń, która wyłania się z mroku dziejów jako XVI-wieczna polskojęzyczna wioska rozwijająca się przy Kuźnicy Boguckiej, w XIX wieku staje się miastem zbudowanym przez Niemców i Żydów, a od prawie stu lat jest stolicą polskiego Górnego Śląska — również wartą poznania. Jej odkrywanie to także wyzwanie, czy raczej wezwanie do lektury, do analizowania „rozmaitości pisma, jakim zostały zapisane” Katowice⁸. To wezwanie powinno wynikać z troski o budowanie tożsamości miejsca oraz z odpowiedzialności za tworzenie nowej wspólnoty pamięci.

Skoncentruję się na opisie trzech placów znajdujących się na terenie dzisiejszych Katowic. Są to: śródmiejski rynek, plac Sejmu Śląskiego oraz nikiszowiecki plac Wyzwolenia. Pod wieloma względami wszystkie te miejsca można określić jako wielowarstwowe. Pozostałe fragmenty zabudowy lub zachowane wizerunki placów pozwalają prześledzić procesy historyczne przekształcające miasto w duchu ideologii państwa, które danym obszarem zarządzało, oraz towarzyszące tym procesom kulturowe formy wyrazu najwyraźniej zachowane w architekturze budowli.

Plany tych miejsc wskazują, że Katowice zostały miastem w wielu miejscach starannie wykreślonym. Nie mam tu bynajmniej na myśli niechlubnego okresu stalinogrodzkiego, zostały bowiem miastem „powstałym na podstawie koncepcji inżynierskiej”⁹.

⁶ Zob. E. Dutka: „*Za, a nawet przeciw*”, czyli *parę uwag i pytań o palimpsestowość miejsc i przestrzeni*. W: *Palimpsest. Miejsca i przestrzenie*. Red. A. Gomółka, A. Szawerna-Dyrszka. Katowice 2018, s. 20.

⁷ A. Bałajewski: *Miasto — palimpsest*. W: *Miejsce rzeczywiste, miejsce wyobrażone. Studia nad kategorią miejsca w przestrzeni kultury*. Red. M. Kitowska-Lysiak, E. Wolicka. Lublin 1999, s. 317.

⁸ H. Waniek: *Katowice blues*. Katowice 2010, s. 26.

⁹ I. Kozina: *Chaos i uporządkowanie. Dylematy architektoniczne na przemysłowym Górnym Śląsku w latach 1763—1955*. Katowice 2005, s. 247.

Rynek

Heinrich Nottebohm, dworski inspektor budowlany, który wytyczył plan Rynku (pierwotnie Markt, później Ring), dojrzał go w miejscu, gdzie „prastara błotnista z zachodu na wschód prowadząca tzw. polska droga”¹⁰ (obecnie ulice 3 Maja i Warszawska) krzyżowała się z drogą północ—południe, a przy skrzyżowaniu stała żydowska karczma. Z braku realistycznego szkicu musimy się zadowolić landszaftem niemieckiego pejzażysty Ernsta Knippla. To mógłby być — gdyby zgodzić się z Wojciechem J. Bursztą twierdzącym, że deskrypcja wsi i małego miasteczka była opisem „samym w sobie”, opisem „samozrozumiałym”¹¹ — tekst pierwotny naszej lektury Katowic.

Pozostałością po tej najstarszej warstwie jest figurka św. Jana. Stała na skrzyżowaniu drogi z Chorzowa i Siemianowic (dzisiejsza aleja Korfantego i ulica Świętego Jana) oraz traktu z Pszczyny i Mikołowa (ulice Młyńska, Staromiejska i Starowiejska). Po dziesięciu latach od powstania miasta, kiedy ulice brukowano, władze zdecydowały, że figurka utrudnia ruch i usunęły ją z tego miejsca. Nie została jednak zniszczona, lecz przeniesiona do zagrody Mikołaja Maczugi w Brynowie. Georg Hoffmann, nauczyciel Staatliches Gymnasium, traktuje to wydarzenie w swojej *Historii miasta Katowice* w sposób symboliczny: „Zniknął jedyny symbol miejscowości Katowice — statua św. Jana Nepomucena”¹². Taka — chciałoby się dodać — wiejska statua wolności polskich chłopów.

Kolejne warstwy palimpsestu tworzą: XIX-wieczna neobarokowa kamienica narożna między ulicami Pocztową a Młyńską oraz późniejszy gmach teatru — niemiecka warstwa miejska, a także miejska warstwa polska — sklepy z okresu PRL-u: Skarbek (wcześniej Arenda) i Zenit (w miejscu hotelu Welt). Najnowsza warstwa (po 1989 roku) to między innymi podwyższona platforma, tzw. plac Kwiatowy, nowa siedziba urzędu miasta (dawniej Dom Prasy). Brak na Rynku wyraźnych pozostałości z okresu międzywojennego — śladem inżynierii w tamtym czasie jest między innymi wyburzenie jednego z budynków i poszerzenie drogi na północ — dzisiejszej alei Korfantego.

Na pocztówkach z czasów niemieckich często widoczna bywa z rynku kopia wielkiej synagogi w stylu renesansowym z elementami średniowiecznymi. Ów synkretyczny styl był realizacją myśli Edwina Opplera, akcentującego w tej architektonicznej formie wyrazu wspólnotę losu Żydów i Niemców¹³. Świątynia

¹⁰ W. Nałęcz-Gostomski: *Dzieje i rozwój Wielkich Katowic jako ośrodka przemysłu i stolicy autonomicznego województwa śląskiego*. Katowice 1926, s. 78.

¹¹ W.J. Burszta: *Miasto i wieś — opozycja mitycznych nostalgii*. W: *Pisanie miasta — czytanie miasta*. Red. A. Zeidler-Januszewska. Poznań 1997, s. 105.

¹² G. Hoffmann: *Historia miasta Katowice*. Tłum. D. Makselon, M. Skop. Katowice 2003, s. 145.

¹³ Za: I. Kozina: *Chaos i uporządkowanie...*, s. 64.

została spalona we wrześniu 1939 roku. Wraz z budynkiem gimnazjum (dziś budynek III Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza) oraz gmachem miejskiej łaźni tworzyły one neogotycki kwartał miasta.

Na początku lat pięćdziesiątych XX wieku architekci Miastoprojektu opracowali nową koncepcję przestrzenną śródmieścia:

Centrum socjalistycznego Stalinogrodu skupiać się będzie wokół znacznie poszerzonego rynku. Ostanie się przy nim tylko obecny gmach teatru, reszta budynków, stanowiących dziedzictwo epoki kapitalistycznej, ustąpi miejsca wielkim, nowoczesnym budynkom administracyjnym, handlowym i kulturalnym¹⁴.

Niezwykłym pomysłem tego czasu był projekt cyrku wolnostojącego, który miał się znaleźć w okolicy Rynku. Plan Hipolita Rutkowskiego nawiązywał do monumentalnych projektów XVIII-wiecznych planistów rewolucjonistów¹⁵.

„Świątynny charakter »centrum«”¹⁶ przejawiał się w reprezentacyjnych miejscach w różnorodny sposób — dla rynku taką świątynią jest ratusz (to funkcja pragmatyczna każdego rynku) — był on w miejscu, gdzie dziś znajduje się teatr, potem mniej więcej tam, gdzie znajduje się narożna kamienica między ulicami Pocztową a Młyńską. **Świątynny charakter** Rynku od przeszło stu lat symbolizuje jednak gmach teatru. Wyraźnym gestem zatarcia wcześniejszego tekstu było usunięcie z tympanonu teatru napisu: *Deutschem Wort — deutscher Art* („Niemieckiemu słowu — niemieckiej sztuce”) i skucie części płaskorzeźb odwołujących do *Pierścienia Nibelungów*.

Większość „usunąć” zaczęła się od roku 1945 — od spalenia części rynku przez Armię Czerwoną i tworzenia „ułudy nowego, socjalistycznego świata”¹⁷, którego namiastkę dawały wspomniane: Zenit i Skarbek. Faktycznie nowoczesny okazał się budynek wzniesiony w latach siedemdziesiątych, symbol kosmicznej ery — hala widowiskowa Spodek, na którą roztacza się widok z północnej strony Rynku. W tym miejscu katastroficzną wizję zagłady Katowic snuł Feliks Netz. W jego fabule ożywają kamienne dinozaury z nieodległej kotliny w Parku Śląskim i atakują Śródmieście, także Spodek:

Z czasem, nie bez trudu, udało mi się ustalić, że: szesnastka, zjeżdżająca z góry ku Rondu, przejechała rutynowo pod szarym brzuszyskiem dino-

¹⁴ Ibidem, s. 205.

¹⁵ Zob. H. Rutkowski: *Studium gmachu cyrku wolnostojącego w Stalinogrodzie. Opis projektu*. „Architektura” 1955, nr 7, s. 206.

¹⁶ T. Sławek: *Akro/nekro/polis: wyobrażenia miejskiej przestrzeni*. W: *Pisanie miasta...*, s. 23.

¹⁷ A. Borowik: *Nowe Katowice*. Warszawa 2019, s. 443.

zaura, nie zatrzymując się; przecież jechałem tym tramwajem i podobnie jak motorniczy (to już moje domniemanie) nie przyjąłem do (ś)wiadomości, iż to, co przed chwilą przyciemniło obraz za szybą okienną [...], to nie wiszące nisko, ciemne chmury, zapowiadające deszcz, lecz cień dinozaura¹⁸.

Na katowickim Rynku toczy się także akcja *Zawróconego* Kazimierza Kutza. W jednej ze scen główny bohater Tomasz Siwek, którego gra Zbigniew Zmachowski, bierze udział w demonstracji zwolenników Solidarności formalnie jako agent władzy, ale faktycznie — jako protestujący: porwany zapałem tłumu w patriotycznym uniesieniu śpiewa *Boże, coś Polskę*. Śpiewa na tle pomnika ukazującego bohaterów rozstrzelanych przy ulicy Zamkowej (dzisiejsza aleja Wojciecha Korfatego) we wrześniu 1939 roku. Może bardziej na miejscu byłaby tu *Bogurodzica*. Szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę, że dokładnie w tej części Rynku, zwanej placem Obrońców Katowic, od XIV wieku funkcjonowała część Kuźnicy Boguckiej, a budynki kuźnicze znajdowały się w miejscu obecnego Separatora.

Plac Sejmu Śląskiego

Początkiem przekształcania przestrzeni w polskie miejsce (Rynek mimo wprowadzenia rodzimych akcentów, lecz niewyburzania zabudowań w okresie międzywojennym, nie dał się **nie czytać** jako miejsce niemieckie) była decyzja o zagospodarowaniu części miasta i stworzeniu konkurencyjnej przestrzeni reprezentacyjnej. W czasach niemieckich przy dzisiejszej ulicy Jagiellońskiej wybudowano jedynie budynki dydaktyczne: „Przy ulicy Prinz-Heinrichstrasse powstała miejska szkoła średnia (Oberrealschule) oraz Szkoła im. Księcia Henryka (Prinz-Heinrich-Schule)”¹⁹.

Od 1922 roku teren ten staje się zatem miejscem polskim: ulica księcia Heinricha zostaje ulicą Jagiellońską, niemieckie szkoły — zastąpione polskimi, a naprzeciw zaczyna się budowa budynku Urzędu Wojewódzkiego i Sejmu Śląskiego. Taki obiekt powstać musiał — Katowice awansowały do roli stolicy regionu. Kiedy w 1922 roku ogłoszono konkurs na projekt budynku, zaznaczono w jego regulaminie wyraźnie: „Styl gotycki wyklucza się”. Powstał zatem

¹⁸ F. Netz: *Dysharmonia caelestis*. Katowice—Warszawa 2004, s. 184.

¹⁹ L. Dame: *Jak Katowice stały się miastem*. Tłum. N. Nowara-Matusik. W: *Katowice oczami Niemców i Polaków*. T. 1. Red. G.B. Szewczyk. Katowice 2017, s. 87.

budynek w konwencji zmodernizowanego klasycyzmu — „uniwersalizm form klasycystycznych powodował, że były one często w różnych częściach Europy **zawłaszczone** jako architektura o wyrazie narodowym”²⁰. Faktycznie — forma budynku różni się wyraźnie od neogotyckich budowli, choć przypomina przecież neoklasycyzm gmachu Melpomeny — wówczas jednak taką architekturę odbierano jako „mocną odpowiedź na styl germański”²¹. Tę polskość podkreślały płaskorzeźby Jana Raszki, zatytułowane *Alegoria województwa śląskiego*, przedstawiające między innymi Polonię na tronie z godłem i włócznią przypominającą Atenę, oraz znicze nawiązujące do ognia westalek — zapewne odpowiedź na teatralne płaskorzeźby z Nibelungami.

To zdumiewające, że plac Sejmu Śląskiego — „niepodważalny pomnik polskości Katowic i symbol autonomicznego województwa w dwudziestoleciu międzywojennym”, już w rok po upamiętnieniu bohaterstwa śląskich powstańców, staje się areną faszystowskiego wiecu, a po upływie kolejnych kilku lat jest *theatrum* komunistycznym.

W tradycyjnym kontekście okolicę przedstawił w swym filmie *Szczęście świata* Michał Rosa: budynek urzędu jest twierdzą, która nie dostanie się w ręce wroga — tak trzeba odczytywać scenę demonstracji z sierpnia 1939 roku. Głównym miejscem akcji jest jednak znajdujący się gdzieś niedaleko niezwykle dom, pokazujący wieloetniczną strukturę przedwojennego Śląska (na kolejnych piętrach mieszkają tu: rodzina śląska, niemiecka, samotny polski miłośnik przyrody i wabiąca wszystkich swoim czarem Żydówka — *Szczęście świata*).

Inaczej gmach urzędu i okolice „**naszą** rzeczywistość” [podkr. — K.W.] zapamiętał artysta zwiedzający Śląsk w latach trzydziestych:

Gmach województwa w Katowicach jest jednym z najpotężniejszych gmachów, jakie kiedykolwiek widziałem. Nie jest on ładny i trochę przebrzmiały w swoim architektonicznym wyrazie. [...] W swej granitowej okazałości ma jakiś petersburski charakter. „Zimnij Dworiec” naszej rzeczywistości stanowi moment najcharakterystyczniejszy śląskiego pejzażu²².

„Pałac Zimowy”, a dokładniej: Grudniowy, wyczarowano tu nieomal między potężnymi gmachami władz wojewódzkiej i partyjnej. Kilkadziesiąt lat później rozpoczęto budowę Centrum Kształcenia Ideowo-Wychowawczego Kadr Robotniczych (dziś Katowice Miasto Ogrodów — Instytucja Kultury im. Krystyny Bochenek). Po 1945 roku przestrzeń zmieniła symbole (między innymi nazwę na plac Dzierżyńskiego!), choć nie zmieniła przeznaczenia — to także dziś najbardziej polityczny plac miasta.

²⁰ I. Kozina: *Chaos i uporządkowanie...*, s. 102.

²¹ *Ibidem*, s. 104.

²² J. Iwaszkiewicz: *Podróże do Polski*. Warszawa 1987, s. 124.

O ile przedwojenny plac Powstańców i gmach Urzędu Wojewódzkiego były polską odpowiedzią na Rynek, którego wyraźnie spolonizować się nie udało, o tyle budowa nowej partyjnej siedziby była rozgrywką wewnętrzną tamtej władzy. Tak to opisuje narrator *Cysorza*:

Idea jego pałacu [Grudnia — K.W.] powoli spełniała się. A tak po prawdzie, to już się spełniła. Przecież chodziło głównie o tę salę sądową, gdzie mógłby odbierać hołdy, nie będąc posądzany, że naśladuje Gierka w Spodku. To, że trzy czwarte budynku było wciąż w budowie, nie miało żadnego znaczenia. Obiekt stał już na zewnątrz w jako takiej krasie. Główna sala — w morderczym tempie wykańczana na wojewódzką konferencję — już służyła swojemu celowi²³.

Rozgrywką polityczną znacznie odłożoną w czasie było usytuowanie pomników dwóch antagonistów: Wojciecha Korfanteo i Józefa Piłsudskiego. Postacie z pomników na siebie nie patrzą — dzielą ich mury **gmachu województwa**. Korfanty zajął miejsce na cokole przeznaczonym dla Marszałka, jego z kolei pomnik wylądował na cokole przeznaczonym dla komunistycznego bohatera. Budynek Okręgowej Rady Związków Zawodowych, który dziś stoi za pomnikiem, wybudowano w latach 1952—1955. Na osi budowli planowano pierwotnie pomnik komunistyczny²⁴, dziś króluje tu Marszałek.

Czasy odrzucania stalinowskiego reżimu w najgorszym stalinogrodzkim momencie dziejów miasta tak zapisały się w pamięci bohaterów *Dysharmonia caelestis*:

— Towarzyszu Ksawery [...] jest sugestia, żebyście się udali na plac Dzierżyńskiego, gdzie cały czas wali (tak powiedział: wali!) tłum, i spróbowali go wywabić (tak powiedział: wywabić) sprzed komitetu i skierować do nas, przed rozgłosnię [...] dopiero późnym wieczorem, o godzinie 22.00, przerwano program i przeczytałem komunikat, że uchwałą Rady Państwa czy Sejmu, już dokładnie nie pamiętam, Katowice powracają do swojej historycznej nazwy. I wtedy powiedziałem po raz pierwszy: „Tu Radio Katowice”²⁵.

Zamknięciem tej sceny jest najbardziej palimpsestowy fragment historii miasta: „Miasto, w którym żył od niedawna, zrzucało z ramion szynel nienawistnej nazwy i on razem z tysiącem szabel bezlitośnie go deptał”²⁶.

²³ M. Smolorz [S. Szulecki]: *Cysorz*. Katowice 1990, s. 89.

²⁴ I. Kozina: *Chaos i uporządkowanie...*, s. 214.

²⁵ F. Netz: *Dysharmonia...*, s. 96—97.

²⁶ *Ibidem*, s. 97.

Plac Wyzwolenia

Główny plac Nikiszowca, jak również całe osiedle robotnicze dziś znajdujące się we wschodniej części Katowic powstały i tym razem przy stole kreślarskim. Autorami projektu byli stryjeczni bracia Emil i Georg Zillmannowie, natomiast pomysłodawcą wybudowania dwóch osiedli (Giszowiec i Nikiszowiec) wywiezionych z lokalnych tradycji okazał się tajny radca górniczy Anton Uthemann.

Oddajmy głos historykowi sztuki:

Architektura bloków nawiązywała do estetyki „familoka”. Wszystkie były tej samej wysokości, dwu- lub pięcioosiowe, o elewacjach wyłożonych cegłą licówką. Ich wyraz estetyczny różnicowały płaskie wykusze owalne, prostokątne, trapezoidalne, ozdobione pasami cegły układającej się w geometryczne wzory. Różne kształty miały też bramy i obramienia drzwi. Wszystkie te elementy ożywiały wyraz architektoniczny budowli²⁷.

Początkowo centralnym punktem górniczego miasteczka z czerwonej cegły, czymś „na kształt świątyni”²⁸, jest budynek zarządu kopalni Giesche przy wieży szybu Carmer („zagrał” w finale *Perły w koronie*), która góruje nad przestrzenią. Znajduje się on jednak poza obrębem Rynku. Kiedy stanie przy nim — już zaprojektowany — kościół Świętej Anny, wtedy właśnie Kirchplatz (plac Kościelny) stanie się *axis mundi* tego małego kosmosu. Kościół wyróżnia się na tle zabudowy masywną bryłą, neobarokowymi kształtami i hełmowym dachem — różnym na przykład od neogotyckiej wieży szybu, ma bowiem przypominać najważniejsze śląskie sanktuarium na Górze Świętej Anny. Co ciekawe, pomysł takiego wyróżnienia wychodzi od Uthemanna: „Zauważę tylko, że wybrany styl — polski barok jezuicki — jest, wedle mojej opinii, zarówno ze względu na historię, jak i krajobraz, bardziej stosowny w tej okolicy niż gotyk”²⁹.

Tak tę przestrzeń postrzega komisarz Drwęcki, główny bohater *Śląskiego dziękczynienia*, współczesnego kryminału z akcją osadzoną w międzywojniu:

Pierwsze wrażenie było takie, jakby wjechali w ceglany labirynt. [...] W centrum szeregi bram układały się w arkadowe mosty unoszące zawieszane nad ziemią ciągi okien. [...] Miało to swój urok, intrygowało, lecz wyglądało obco. Rzeczywiście czuć tu było Zachód, bo bardzo podobne

²⁷ B. Szczyńska-Gwiazda: *Urbanistyka i architektura drugiej połowy XIX wieku i początku XX stulecia*. W: *Sztuka Górnego Śląska*. Red. E. Chojecka. Katowice 2004, s. 202.

²⁸ M. Szejnert: *Czarny ogród*. Kraków 2007, s. 44.

²⁹ Ibidem, s. 75.

robotnicze miasteczka można było znaleźć w Anglii i Ameryce. Klimat zachodniej cywilizacji emanował z każdej cegły³⁰.

Wiele uroczych zakątków tych osiedli rozstawił Kutz w filmowej trylogii. W zbiorowej podświadomości zachowały się przede wszystkim sceny batalistyczne z II powstania śląskiego filmowane na ulicach (szturm na pocztę) i centralnym placu Nikisza (pogrzeb bohaterów, egzekucja powstańców).

Nikiszowiec to ulubiony krajobraz śląskich filmowców: tu kręcili swoje filmy Janusz Kidawa, Maciej Pieprzyca czy Lech Majewski. Ostatni z wymienionych ukazał w swoim dziele losy niezwykłych artystów nieprofesjonalnych, zrzeszonych w Grupie Janowskiej. Obrazy Teofila Ociepki, Ewalda Gawlika czy Erwina Sówki to niezwykły palimpsest ukazujący przenikanie się świata magii i świata rzeczywistego. Najbardziej charakterystyczna pod tym względem jest twórczość Lecha Majewskiego. Unikatowość Sówki to jego swoisty synkretyzm — łączy on w planie obrazu „odmienne kulturowo elementy ikonograficzne”³¹. Czerpie inspiracje z *Mahabharaty* i *Bhagawadgity*. Na jego obrazach sąsiadują z sobą bogini Isztar i Święta Barbara, Hare Kriszna i Skarbnik.

Ten synkretyczny układ motywów został przeniesiony do spektaklu *Skazany na bluesa* wyreżyserowanego przez Arkadiusza Jakubika, a wystawionego w Teatrze Śląskim. Spektakl poświęcony charyzmatycznemu Ryszardowi Riedlowi, wokaliście zespołu Dżem, nawiązuje w swojej warstwie scenograficznej do płócien mistrza Sówki — scenę zaludniają postacie, bożki, boginie, święci i świątki... Temat przedstawienia teatralnego jako dzieła wielowarstwowego wymaga osobnego opracowania, szczególnie w kontekście cyklu przedstawień, który dyrektor sceny Robert Talarczyk zamknął tytułem *Śląsk święty, Śląsk przeklęty*, a na które składają się tak ciekawe tytuły, jak: *Piąta strona świata*, *Drach czy Czarny ogród*.

Podsumowanie z metodyczną zachętą

Miasto staje się palimpsestem architektonicznym w trakcie swego rozwoju. Najczęściej dzieje się to w rytm dziejowych przemian — powstają kolejne budynki w miejsce wyburzanych, stare zmieniają swoje przeznaczenie, nowoczesne nierzadko szybko się starzeją. Style architektoniczne wynikają z ducha epoki i wyznawanej w niej ideologii. Trudno nie zgodzić się z opinią Wańka:

³⁰ K.T. Lewandowski: *Śląskie dziękczynienie*. Wrocław 2009, s. 46.

³¹ M. Fiderkiewicz: *Zasztyfrowany wszechświat malarstwa Erwina Sówki*. Katowice 2016, s. 117.

W razie potrzeby (po 1922) wyburzano istniejące budowle, aby zyskać miejsce. Miasto stało się przestrzenią budowlanej przepychanki, bezcereimonialnej wobec już istniejącej tradycji [...]. I nie był to dialog różnych smaków czy pomysłów na gospodarowanie przestrzenią Katowic, ale raczej zapiekłe swary, w których zawsze jedno chciało być górą³².

Zastanawiające, że podobne wrażenia zanotował Bruno Arndt, katowiczanie, absolwent Oberrealschule przy dzisiejszej ulicy Jagiellońskiej, w swojej noweli *Missa solennis*:

Nasze miasto stało się jednym z pierwszych miast przemysłowych i wraz z tym rozwojem narodził się w nim duch wrogi wszelkiemu pięknu, duch materializmu, pazernego i nastawionego na zysk amerykańizmu [...] ja chcę być stróżem piękna na tym kawałku ziemi, przewodnikiem dla człowieka poszukującego czegoś więcej³³.

Wydawałoby się, że wielkie budowle czy monumentalne gmachy są na wieki wpisane w przestrzeń miasta, że trwale budują jego tożsamość, nie zawsze jednak tak bywa... Szczególnie w przypadku Katowic, czy szerzej nawet: wielu śląskich miast oraz ich mieszkańców³⁴. Katowice wydają się miastem niepostrzymanej awangardy — bo takie miano otrzymały budynki: drapacz chmur przy ulicy Żwirki i Wigury, Zenit, Skarbek, „Pałac Grudnia” czy Spodek. Tę zmieniającą się rzeczywistość zatrzymują artyści, którzy „ulegają czasowi, ale nie chcą go uznać”. Przestrzeń miasta zatrzymują w swych pomnikach, obrazach, książkach, zdjęciach, spektaklach czy filmach.

Kiedy śledzi się historię trzech katowickich placów, można dojść do wniosku, że najlepiej próbę czasu przetrwała ta ostatnia zabudowa. Czy nie dlatego, że najmniej ulegała dyktatowi wielkich narracji? Że umiejętnie łączyła lokalność i uniwersalność? Że przetrwała praktycznie w niezmiennym kształcie?

A jak czytanie miasta włączyć do procesu dydaktycznego? Zadaniem nauczyciela polonisty jest przede wszystkim towarzyszenie uczniowi w lekturze tekstu literackiego. Ten ostatni coraz rzadziej zagląda między okładki dzieła. Tymczasem otwarty tekst, z którym obcuje na co dzień, często pozostaje przezeń nieodczytany lub wręcz ignorowany.

Można ucznia nakłonić, zaczynając od analizy fotografii, obrazu, wiersza... Analizę wybranych przeze mnie przykładów warto zaplanować jako odrębne jednostki lekcyjne. Na osobne zajęcia zasługuje analiza rzeźby Świętego Jana

³² H. Waniek: *Wstęp*. W: *Ulice i place Katowic*. Red. G. Grzegorek. Katowice 2015.

³³ Cyt. za: F. Lubrich: *Katowickie Towarzystwo Śpiewacze im. Oskara Meistersa*. Tłum. M. Blidy. W: *Katowice oczami Niemców i Polaków...*, s. 149.

³⁴ Palimpsestem był dla Ksawerego Pruszyńskiego sam Ślązak, którego odkrywał on po 1922 roku. Zob. K. Pruszyński: *Węgiel i człowiek*. „Wiadomości Literackie” 1936, nr 48.

— ten wizerunek jest na tyle niejednoznaczny, że trudno ustalić, którego świętego wyobraża — Jana Chrzciciela, Jana Apostoła czy niezwykle na Śląsku popularnego Jana Nepomucena. Ciekawiej wypadnie konfrontacja tego wizerunku z innymi, szczególnie z figurką Świętego Jana znajdującą się przed kościołem Mariackim czy przed sanktuarium bogucickim³⁵.

Nieodzwonne okażą się fotografie wybranego miejsca w mieście. Jakże pouczające, szczególnie z historycznego punktu widzenia, będzie zestawienie fotografii z placu Sejmu Śląskiego przedstawiające kolejno: mszę połową w intencji powstańców śląskich (1938), „powitanie” niemieckiego wojska (październik 1939), wiec poparcia komunistycznej władzy (1 maja 1951) czy jedną z manifestacji po 1989 roku³⁶.

Wdzięcznym materiałem do analizy ikonograficzno-ikonologicznej³⁷ są obrazy twórców Grupy Janowskiej znajdujące się w zbiorach śląskich muzeów, przede wszystkim w Muzeum Śląskim oraz Muzeum Historii Katowic. Odbiór tych obrazów należy poprzedzić fragmentem eseju historyka sztuki³⁸ albo fragmentem filmu Lecha Majewskiego *Angelus*. Główną część zajęć warto poświęcić wybranemu obrazowi artysty z tego kręgu. Intrygująca wydaje się szczególnie analiza *Trzeciej warstwy* Erwina Sówki dokonana przez Marię Fiderkiewicz³⁹.

Tradycyjną formę pracy na lekcji stanowi analiza „tradycyjnego” tekstu związanego z miastem. W przypadku Katowic można wskazać i *Officina ferraria* Walentego Roździeńskiego, i dzieła autorów już przywołanych, głównie prozę i poezję Feliksa Netza (Śródmieście), *Cysorza* Michała Smolorza (Śródmieście), *Piątą stronę świata* Kazimierza Kutza (Szopienice), *Śląskie dziękczynienie* Konrada T. Lewandowskiego i *Czarny ogród* Małgorzaty Szejnert (Nikiszowiec i Giszowiec). Omówienie wybranych fragmentów da się umieścić w kontekście historycznoliterackim (na przykład: odczytanie wiersza Feliksa Netza poświęconego górnikom z kopalni Wujek w kontekście poezji stanu wojennego⁴⁰) czy też w konfrontacji z innym tekstem kultury (powieść Kutza a album rapera Miuosha)⁴¹.

Realizacja wszystkich omówionych propozycji najlepsze efekty przyniesie w czasie wycieczki dydaktycznej przeprowadzanej w wybranym punkcie

³⁵ Przydatna w przygotowaniu zajęć będzie na pewno następująca pozycja: J. Marecki, L. Rotter: *Jak czytać wizerunki świętych*. Kraków 2013.

³⁶ Bogaty materiał wraz ze szczegółowymi opisami znajduje się między innymi w cytowanej już publikacji: *Ulice i place Katowic...*

³⁷ E. Panofsky: *Studia z historii sztuki*. Wybrał, oprac. i posłowiem opatrzył J. Białostocki. Warszawa 1971.

³⁸ Zob. np. S.A. Wisłocki: *Janowscy „kapłani wiedzy tajemnej”*. *Okultyści, wizjonerzy i mistrzowie małej ojczyzny*. Katowice 2013.

³⁹ M. Fiderkiewicz: *Zasztyrowany wszechświat malarstwa Erwina Sówki...*, s. 118 i nast.

⁴⁰ F. Netz: *W blasku ich śmierci*. W: Idem: *Trzy dni nieśmiertelności*. Mikołów 2009, s. 69—70.

⁴¹ Miuosh: *Piąta strona świata*. [Płyta CD]. Fandango Records 2011.

miasta. Na samym placu Wyzwolenia przeprowadzić można co najmniej dwie lekcje: zajęcia poświęcone janowskiemu obrazom oraz lekcje na temat filmów Kazimierza Kutza; w tym drugim przypadku konieczne jest pokazanie wcześniejszych fragmentów *Soli ziemi czarnej* i *Perły w koronie*.

Wartą rozważenia propozycję stanowi przygotowanie wraz z innym nauczycielem, na przykład z historykiem, wycieczki interdyscyplinarnej. O tym, jak przygotować się do takiego przedsięwzięcia, pisała jeszcze w zeszłym stuleciu pionierka śląskiej edukacji regionalnej:

Uczniowie powinni mieć mapy i plany miasta, by doskonalić umiejętność posługiwania się nimi i mieć możliwość porównania opisu z mapy czy planu z rzeczywistością. Informacje zdobyte w trakcie wycieczki trzeba w interesujący sposób utrwalić i włączyć w ich system wiedzy. Wycieczka powinna oddziaływać na wyobraźnię, rozwijać zainteresowania historyczne, kształtować refleksyjny stosunek wobec przeszłości i teraźniejszości⁴².

Dziś dużym ułatwieniem w organizowaniu takich wyjść poza przestrzeń szkoły są gotowe aplikacje, z których uczestnicy mogą korzystać w swoich telefonach komórkowych.

Jeszcze inną propozycją dydaktyczną, chyba najczęściej w praktyce szkolnej podejmowaną, jest uczestnictwo w wydarzeniu społeczno-kulturalnym organizowanym na terenie miasta. Szczególnie inspirujący może być wybór takiego przedsięwzięcia, które zmienia dobrze znaną nam przestrzeń (na przykład w czasie projekcji multimedialnych na fasadach budynków).

Takie propozycje można by mnożyć w nieskończoność, ponieważ lektura miasta bywa niemal zawsze inna. Każdorazowy jego ogląd daje inny obraz — miasto przecież przeistacza się nieustannie. Bo czyż dziś nie jest tak, jak w ujęciu Tadeusza Sławka:

W ten sposób miasto ponowoczesne (by posłużyć się pięknym określeniem Zygmunta Baumana) jest zawsze „re-konstruowane”, jawiąc się w jednym miejscu, nigdy nie umiejscawia się tam na dobre, konstruuje kolejne „centra”, lecz struktury te są zawsze już „re-konstruowane”, przeniesione z innych miejsc miejscami nie (do końca, nie na dobre) umiejscowionymi⁴³.

⁴² K. Dyba: *Historia na ulicach Katowic. Propozycje zajęć z edukacji regionalnej*. Katowice 1998, s. 5.

⁴³ T. Sławek: *Akro/nekro/polis...*, s. 35.

Bibliografia

- Bagłajewski A.: *Miasto — palimpsest*. W: *Miejsce rzeczywiste, miejsce wyobrażone. Studia nad kategorią miejsca w przestrzeni kultury*. Red. M. Kitowska-Lysiak, E. Wolicka. Lublin 1999.
- Borowik A.: *Nowe Katowice*. Warszawa 2019.
- Burszta W.J.: *Miasto i wieś — opozycja mitycznych nostalgii*. W: *Pisanie miasta — czytanie miasta*. Red. A. Zeidler-Januszewska. Poznań 1997.
- Dame L.: *Jak Katowice stały się miastem*. Tłum. N. Nowara-Matusik. W: *Katowice oczami Niemców i Polaków*. T. 1. Red. G.B. Szewczyk. Katowice 2017.
- Dutka E.: „*Za, a nawet przeciw*”, czyli parę uwag i pytań o palimpsestowość miejsc i przestrzeni W: *Palimpsest. Miejsca i przestrzenie*. Red. A. Gomółka, A. Szawerna-Dyrszka. Katowice 2018.
- Dyba K.: *Historia na ulicach Katowic. Propozycje zajęć z edukacji regionalnej*. Katowice 1998.
- Fiderkiewicz M.: *Zaszifrowany wszechświat malarstwa Erwina Sówki*. Katowice 2016.
- Hoffmann G.: *Historia miasta Katowice*. Tłum. D. Makselon, M. Skop. Katowice 2003.
- Iwaskiewicz J.: *Podróże do Polski*. Warszawa 1987.
- Kostkiewiczowa T.: *Palimpsest*. W: *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński. Wrocław 1989.
- Kozina I.: *Chaos i uporządkowanie. Dylematy architektoniczne na przemysłowym Górnym Śląsku w latach 1763—1955*. Katowice 2005.
- Lasiewicz-Sych A.: *Obraz dialektyczny „nowej” architektury*. W: *Przestrzeń, filozofia i architektura*. Red. E. Rewers. Poznań 1999.
- Lewandowski K.T.: *Śląskie dziękczynienie*. Wrocław 2009.
- Lubrich F.: *Katowickie Towarzystwo Śpiewacze im. Oskara Meistersa*. Tłum. M. Blidy. W: *Katowice oczami Niemców i Polaków*. Red. G.B. Szewczyk. Katowice 2017.
- Marecki J., Rotter L.: *Jak czytać wizerunki świętych*. Kraków 2013.
- Miuosh: *Piąta strona świata*. [Płyta CD]. Fandango Records 2011.
- Nałęcz-Gostomski W.: *Dzieje i rozwój Wielkich Katowic jako ośrodka przemysłu i stolicy autonomicznego województwa śląskiego*. Katowice 1926.
- Netz F.: *Dysharmonia caelestis*. Katowice—Warszawa 2004.
- Netz F.: *W blasku ich śmierci*. W: Idem: *Trzy dni nieśmiertelności*. Mikołów 2009.
- Panofsky E.: *Studia z historii sztuki*. Wybrał, oprac. i posłowiem opatrzył J. Białoostocki. Warszawa 1971.
- Pruszyński K.: *Węgiel i człowiek*. „Wiadomości Literackie” 1936, nr 48.
- Rutkowski H.: *Studium gmachu cyrku wolnostojącego w Stalinogrodzie. Opis projektu*. „Architektura” 1955, nr 7.
- Sławek T.: *Akro/nekro/polis: wyobrażenia miejskiej przestrzeni*. W: *Pisanie miasta. Czytanie miasta*. Red. A. Zeidler-Januszewska. Poznań 1997.
- Smolorz M. [S. Szulecki]: *Cysorz*. Katowice 1990.
- Sobkiewicz L.: *Waltera Benjamina filozofia ulicy*. W: *Przestrzeń, filozofia i architektura*. Red. E. Rewers. Poznań 1999.
- Szczypka-Gwiazda B.: *Urbanistyka i architektura drugiej połowy XIX wieku i początku XX stulecia*. W: *Sztuka Górnego Śląska*. Red. E. Chojecka. Katowice 2004.
- Szejnert M.: *Czarny ogród*. Kraków 2007.
- Tuan Yi-Fu: *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Warszawa 1987.

Ulice i place Katowic. Red. G. Grzegorek. Katowice 2015.

Waniek H.: *Katowice blues*. Katowice 2010.

Waniek H.: *Wstęp*. W: *Ulice i place Katowic*. Red. G. Grzegorek. Katowice 2015.

Wiśłocki S.A.: *Janowscy „kapłani wiedzy tajemnej”*. *Okultyści, wizjonerzy i mistrzowie małej ojczyzny*. Katowice 2013.



MARIA ŁYNNIK

 0000-0001-5468-7141

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Artysta — neurobiolog? Malarskie manipulacje procesami widzenia

An artist as a neurobiologist?

Painter's manipulations of the process of seeing

Summary: Art and the notion of beauty related thereto are both disciplines and states which are quite unobvious and thereby requiring us to ask the question: Why is it that human beings have in their minds an inherent need to witness the beauty along with — resultant — need to create and receive art? The author of the text — by devising some neurobiological tools — attempts to elicit relative laws of beauty reception, and simultaneously she utilises the instruments of neuroaesthetics, which is a field of science that investigates the impact of art on processes taking place in the human brain. She explores, among other things, mechanisms put to use, consciously or otherwise, by artists in order to make their works a peculiar stimulus. The author describes a series of “tricks” used by visual arts creators who model the particular ways the visual perception processes function.

Keywords: art, brain, artists, neuroaesthetics, beauty

Niniejszy artykuł poświęcony jest zagadnieniu relacji, w jakiej mózg pozostaje do sztuki, a sztuka do mózgu.

Czym właściwie jest sztuka i dlaczego my — ludzie od zarania dziejów przejawiamy pociąg do jej tworzenia? W gruncie rzeczy jest ona czymś nienaturalnym — z biologicznego punktu widzenia wręcz zbędnym, gdyż w żaden sposób nie służy przetrwaniu w świecie. Czym bowiem się zajmuje? Przywołajmy najbliższe człowiekowi, najbardziej codzienne dziedziny sztuki. Literatura prezentuje nam światy alternatywne, wyobrażone, często wręcz całkowicie odrealnione. Malarstwo, nawet realistyczne, opiera się właśnie na tym, że

odchodzi od rzeczywistości w celu wyodrębnienia z niej (lub nadbudowania nad nią) czegoś, czego nie można ujrzyć gołym okiem. Nawet w najbardziej przystających do rzeczywistości kompozycjach artyści stosują elementy kreacji wyobrazeniowej. Należą do nich nie tylko światotwórstwo, deformacja czy odrealnianie, lecz także wybieranie ze świata zastanego konkretnych fragmentów. Już ów wybór jest zabiegiem, który ma w jakiś sposób nakierować człowieka na konkretny ogląd świata — coś uwydatniać lub performować. Sztuka więc stanowi, zdaje się, wyraz tego, że człowiekowi wciąż świata za mało. Jest czymś w rodzaju dewiacji — drogą wiodącą do jakiegoś wyższego stopnia odczuwania przyjemności z bycia w świecie.

Wynika z tego, że przestrzeń sztuki służy uchwytywaniu rzeczywistości w sposób odrębny — inny, nawet jeśli w niej bezpośrednio zakorzeniony. Można więc często zaobserwować coś w rodzaju rozdźwięku, dysonansu pomiędzy światem znanym człowiekowi a owym światem wyobrażonym — światem sztuki. Co ciekawe — ten właśnie dysonans, tę różnicę między spojrzeniem na świat realny a jego artystyczną reprezentację, nazywamy pięknem.

Sztuka, piękno oraz ich korelacje z umysłem zajmują dziedzinę badań zwaną neuroestetyką. Naukowcom prowadzącym badania w jej obrębie przyświeca idea możliwości odkrycia biologicznych uwarunkowań zapotrzebowania człowieka na piękno oraz reagowania na nie.

Neuroestetyka jako nauka zajmuje się badaniem procesów odbioru i tworzenia sztuki przez mózg człowieka. Jest to dziedzina interdyscyplinarna, która łączy wiedzę z zakresu neurobiologii, filozofii, psychologii, historii sztuki itd. Wywodzi się ona z estetyki eksperymentalnej, która z kolei bierze początek z psychologii eksperymentalnej. Wiąże się z tym także fakt, że dziedzina owa stara się odkryć specyfikę odbierania przez mózg bodźców związanych z elementami różnego rodzaju sztuk. Jak podaje Włodzisław Duch, dotychczasowe szczegółowe badania dotyczą głównie odbioru dzieł plastycznych, a także muzyki.

W obrębie współcześnie uprawianej neuroestetyki wyróżnić można trzy programy, którymi się ona zajmuje:

- badanie tego, jak uszkodzenia mózgu wpływają na zmiany w procesach tworzenia sztuki,
- prowadzenie eksperymentów w ramach estetyki — odbioru i przeżywania piękna za pośrednictwem mózgu,
- obserwowanie zależności między stanami neuronalnymi i przeżyciem estetycznym¹.

Badanie oddziaływania sztuki na mózg człowieka jest o tyle istotne, że dzieła artystyczne potrafią wywoływać niepowtarzalne reakcje umysłu i ciała

¹ Rozróżnienie to podaje Józef Bremer w: J. Bremer: *Neuroestetyka: czy przyszłość estetyki leży w neuronauce*. „Estetyka i Krytyka” 2013, nr 28 (1), s. 9—28.

człowieka. Obserwowanie owych reakcji pozwala wyodrębnić sfery aktywności mózgu niedające się zaobserwować w innych okolicznościach. Odkrycia takiego rodzaju mogą się okazać pomocne w zrozumieniu tego, jak człowiek i jego umysł funkcjonują w świecie. Włodzisław Duch w swoim artykule *Neuroestetyka i ewolucyjne podstawy przeżyć estetycznych* pisze tak: „Sztuka jest więc swojego rodzaju eksploracją naszego aparatu poznawczego, pozwalającego poruszać się w tej przestrzeni”².

Jak podkreśla w zacytowanym przeze mnie zdaniu toruński badacz, sztuka w dużej mierze służy ludziom do poruszania się w obrębie własnych procesów poznawczych, zajmując wobec nich pozycję obserwatora. W zetknięciu się z dziełami artystycznymi człowiek może dowiedzieć się wiele o sobie samym oraz o specyficznych elementach funkcjonowania swego organizmu.

Badacze neuroestetycy zajmują się więc szukaniem biologicznych praw rządzących sztuką i jej odbiorem — jej manifestacjami w umyśle człowieka. Vilayanur S. Ramachandran oraz William Hirstein, a także Semir Zeki, pionierzy tej dziedziny nauk, podchodzą jednak do zagadnienia owych praw bardzo ostrożnie, wręcz tłumaczą się w swoim wspólnym tekście³ z użycia takiego słowa. Nic dziwnego, gdyż piękno stanowi przecież jedną z najbardziej zsubiektywizowanych dziedzin, czy lepiej powiedzieć — przestrzeni, które pojawiają się w życiu człowieka. Można uważać, że nie jest ono właściwie czymś definiowalnym i odrębnym, co daje się obiektywnie opisać, lecz tylko i wyłącznie indywidualnym odczuciem. Najłatwiej ująć piękno, mówiąc o nim jako o pewnego rodzaju stanie emocjonalnym czy stanie świadomości. Można ująć opisany problem w popularnych słowach: „Piękno jest w oku patrzącego”.

Niemniej jednak, jak podkreślają Ramachandran i Hirstein, można pokusić się o ustalenie pewnego rodzaju prostych prawidłowości, które rządzą wielkością dzieł sztuki i warunkują ich odpowiedni odbiór. Są bowiem chwytły, które artyści (nazywani przecież przez Semira Zekiego „nieświadomymi neurobiologami”) stosują w celu oddania owego wrażenia piękna, uaktywniające mózgi odbiorców w taki sposób, że reakcja na sztukę staje się bodźcem specyficznym i daje człowiekowi niecodzienne, wykraczające poza możliwe do odebrania w świecie poza sztuką, wrażenia.

Na początek warto zastanowić się nad tym, czym właściwie jest owo piękno, które dla sztuki stanowi cel sam w sobie. Wiadomo, między innymi z eksperymentów, jakie przeprowadzili w swoim czasie Zeki i Kawabata (2004), że w trakcie osądu dotyczącego piękna jakiegoś obiektu, na przykład dzieła, w mózgu człowieka uaktywniają się obszary oczodołowo-czołowe, odpowiedzialne za

² W. Duch: *Neuroestetyka i ewolucyjne podstawy przeżyć estetycznych*. W: *Współczesna neuroestetyka*. Red. P. Baranowski. Poznań 2007, s. 2. Dalej używam skrótu N z podaniem strony.

³ Zob. W. Hirstein, V.S. Ramachandran: *Nauka wobec zagadnienia sztuki. Neurologiczna teoria doświadczenia estetycznego*. Tłum. M.B. Flórek, P. Przybysz. W: *Mózg i jego umysł*. Red. W. Dziarnowska, A. Klawiter. Poznań 2006, s. 327—364.

przekazywanie bodźców nagradzających. Trudno jednak powiedzieć, jakiego rodzaju nagrodą jest właściwie piękno i dlaczego tak obszernie angażuje ono układ limbiczny.

Jeżeli chodzi o neurobiologiczne podejścia do definicji piękna, jedną z nich, zresztą bardzo ciekawą, przedstawił za Richardem Taylorem Andrzej Łukasik. Pisał on o tym, że powstanie doznań estetycznych wiąże się z wrażliwością układu percepcyjnego człowieka na tzw. **fraktale**. Jak zauważa Łukasik,

Fraktale są rodzajem niezmienności wyrażającej się w tym, że pewien układ geometryczny powtarza się w kolejnych powiększeniach, na przykład fragment wybrzeża morskiego jest odtwarzany na całej długości tego wybrzeża, fragment zarysu chmury w całej chmurze⁴.

Łukasik wskazuje też, że wartość fraktalną obiektu można zmierzyć za pomocą wskaźnika D odzwierciedlającego złożoność oglądanego kształtu. Według badań Taylora, ludzie preferują wartości fraktalne o wskaźniku D z przedziału 1,3—1,5. Są to wskaźniki występujące najczęściej we fraktalach naturalnych. Owa wrażliwość mózgu na fraktale, jak tłumaczy Łukasik, wiąże się z ewolucyjnym przywiązaniem człowieka do pewnego rodzaju obrazów. Przedstawia on tzw. **hipotezę sawanny**. Hipoteza ta opiera się na założeniu, że w mózgu człowieka jeszcze z czasów prehistorycznych zakodowane są obrazy sawanny, prerii, otwartych pól i łąk. Wiąże się to oczywiście z ewolucyjnym pochodzeniem człowieka, który na pierwszych etapach gatunkowego bytowania zamieszkiwał właśnie tego rodzaju tereny. Obrazy bezkresnej przestrzeni sawanny kojarzą mu się zatem z bezpieczeństwem: maksymalną widocznością, która umożliwia szybsze dostrzeżenie wroga, a także z atmosferą domu — miejsca zamieszkania. Takie ujęcie problemu uzasadnia, dlaczego wielu ludzi na widok otwartych terenów popada w zachwyty, uczucie wewnętrznego spokoju i pogodzenia z sobą. Z tego właśnie powodu to obrazy, których wartość fraktalna jest zbliżona do naturalnych, cieszą się największą atrakcyjnością.

Zgodnie z Taylora definicją fraktali estetyka — piękno obrazu opiera się na stosunkach poszczególnych jego części do całości. Niezwykle ciekawe jest to — zrobię teraz drobną dygresję na temat literatury modernistycznej — że podobną definicję formułuje irlandzki pisarz James Joyce w powieści *Portret artysty z czasów młodości*. Bohater powieści — Stefan Dedalus (znaczące nazwisko) układa na kartach książki definicję piękna, która opiera się na tzw. **rytmie piękna**. Joyce pisze tak:

Rytm to pierwszy formalny stosunek estetyczny, w którym pozostają do siebie części pewnej estetycznej całości lub pewna estetyczna całość do jed-

⁴ A. Łukasik: *Ewolucyjna psychologia umysłu*. Rzeszów 2007, s. 154.

nej lub wielu tych części, albo wreszcie którakolwiek część do tej estetycznej całości, w której skład wchodzi⁵.

Obie te definicje opierają się na założeniu, że atrakcyjność dzieła sztuki wzmaga obecne w jego obrębie relacje między pojedynczymi elementami a większymi całościami, w których skład owe elementy wchodzi. „Wymierzanie” piękna mogłoby więc stać się możliwe dzięki naprzemiennemu wyodrębnianiu części oraz całości. Jeżeli chodzi o Joyce’a pomysł na piękno, z pewnością nie można przypisać mu tendencji do ustalania w dziełach artystycznych jakichś dających się ująć formalnie czy naukowo stosunków. Próbuje on po prostu intuicyjnie wytłumaczyć doznawanie specyficznego wrażenia, którego człowiek doświadcza w kontakcie z dziełem sztuki. Dla niego bowiem, jak wynika z kolejnych stron powieści, piękno to subiektywna reprezentacja ogólnego horyzontu bagażu emocjonalnego, jaki niesie w sobie dzieło. Według założeń autora, istnieje jakiś ogólny kod odczuwania piękna, który każdy odbiorca przekierowuje na własne dane — dostosowuje do siebie w całkowicie zindywidualizowany sposób. Taylor wszakże zdaje się tworzyć prawdziwą jednostkę pomiaru potencjalnych wrażeń estetycznych. Tutaj wyłania się najistotniejsza różnica między artystycznym a naukowym podejściem do sztuki. Myśli Joyce’a dowodzą jednak niezwykłej intuicji artystów odnośnie do spraw, do jakich nauka podchodzi fachowo dopiero wiele lat po tym, gdy wirtuozi sztuki intuicyjnie je „rozgryzą”.

Przedstawiony „fraktalny” pogląd na piękno oczywiście daje się łatwo obalić, gdyż sugeruje się tu, że odpowiednia wartość fraktalna zapewni atrakcyjność na przykład dzieła plastycznego, które powinno w takim układzie podobać się każdemu. Wiadomo jednak, że w rzeczywistości tak nie jest. Dla przykładu: obraz sawanny, który powinien z powodu przesłanek ewolucyjnych być atrakcyjny dla każdego człowieka, reprezentuje sobą nie tylko przestrzeń bezpieczną, lecz także bezkres, pustkę. Wielu ludzi boi się owej nieograniczoności, a co się z tym wiąże, niechętnie będą zapuszczać się w prerię. A oglądanie obrazów ją prezentujących będzie wzbudzało w ich ciałach raczej niepokój lub lęk niż zachwyty. To ujęcie problemu unaocznia fakt, że gdy w obszar odbioru sztuki wkrada się interpretacja, proste założenia mogą szybko ulec zmianie lub okazać się nieaktualne.

Niemniej jednak szczególnie w sztukach wizualnych — w malarstwie, stosunki przestrzenne są niezwykle ważne i niewątpliwie wpływają na odczucia estetyczne. Dzieło malarskie bowiem — obraz — jest zawsze całością składającą się z części, zapisem widzenia rzeczy tu i teraz, daje także możliwość oglądania ich w zaprojektowanych przez malarza zestawieniach i kombinacjach.

⁵ J. Joyce: *Portret artysty z czasów młodości*. Tłum. Z. Allan. Warszawa 1957, s. 184.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań o pięknie, jednym z jego najbardziej wysublimowanych odbiorców jest oko. Artyści neurobiolodzy bawią się (często nieświadomie) procesami percepcji wizualnej — niecelowo budują modele odbioru dzieła z fachowością prawdziwego znawcy mózgu i umysłu. Jak pisze Włodzisław Duch: „Układ wzrokowy wydobywa z dochodzącego do oka sygnału tylko to, co istotne, podobnie jak artysta próbujący oddać swój sposób widzenia” (N, s. 3).

Tego, że w życiu artystów (szczególnie malarzy) oko i widzenie odgrywają bardzo istotną rolę, dowodził w swoich wypowiedziach także Vincent van Gogh. W listach, które pisał do członków rodziny oraz do znajomych malarzy, zawarł on bardzo szeroki i szczegółowy komentarz do swojego artystycznego dzieła życia. W jednym z listów do brata Thea napisał: „Mam chwilami straszliwą jasność widzenia, odkąd natura jest tak piękna”⁶. Dużo razy mówił też o tym, że świat na niego napiera — że odkrywa się przed nim sam i mówi. To ujęcie jego sposobu widzenia świata, obecne w niesamowitych obrazach, zawiera bardzo wiele chwytów, mających na celu kierowanie percepcją odbiorców. Rzecz jasna — van Gogh stworzył te mechanizmy zupełnie nieświadomie.

Zanim przejdę do prezentowania owych chwytów, „sztuczek”, którymi posługuje się artysta, żeby uczynić dzieło sztuki bodźcem specyficznym, przedstawię krótko poszczególne procesy, jakie zachodzą w mózgu człowieka w trakcie „widzenia”. Taki przegląd może się bowiem okazać bardzo istotny podczas omawiania tego, jak mózg uaktywnia się w kontakcie ze sztukami wizualnymi.

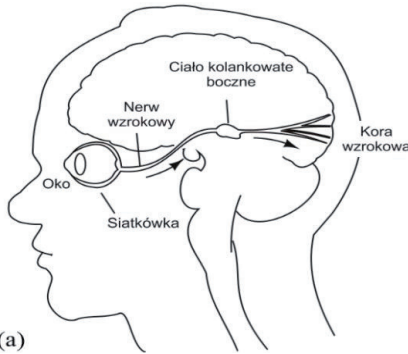
Jak widzimy? Nasze widzenie składa się z kilku poziomów. Podstawowym poziomem jest tzw. widzenie pierwszego stopnia: gdy bodziec wizualny w postaci światła dociera do oka, przechodzi ono przez soczewkę i dociera do położonej na dnie oka siatkówki. W tym momencie odbierany impuls świetlny zamienia się na elektryczny i zachodzi wstępna analiza informacji wzrokowej. Następnie informację tę ciało kolankowate boczne przekazuje do kory wzrokowej, znajdującej się w obrębie płata potylicznego.

Pierwszorzędna kora wzrokowa, oznaczona na rysunku 1. jako V1, odpowiada za przetworzenie informacji wzrokowej w postaci tzw. pierwotnego widzenia. Na etapie widzenia pierwotnego mózg nie widzi od razu całego oglądanego obiektu. Na początku dostaje obraz schematyczny, rozłożony na czynniki pierwsze. W korze wzrokowej V1 pojawia się bowiem coś w rodzaju fotograficznego szkicu: zbioru punktów, linii, krawędzi, konturów o określonej orientacji przestrzennej. Są to części, z których na późniejszym etapie układa się cały obraz.

Ta schematyczna informacja przekazywana jest następnie dwoma widocznymi tu szlakami do innych części mózgu. Szlak „co” prowadzi do kory skronio-

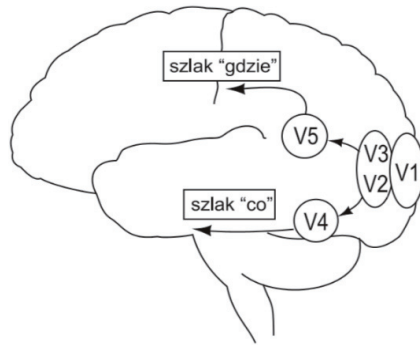
⁶ V. van Gogh: *Listy do brata*. Tłum. M. Chełkowski, J. Guze. Warszawa 1970, s. 347.

wej, a szlak „gdzie” — do kory ciemieniowej (rys. 2.⁷). Pierwszy z nich — zwany z łac. szlakiem *parvo* („małym”) — odpowiada za rozpoznawanie koloru, analizę kształtu i detali. Natomiast drugi z nich (z łac. *mango* — „duży”) zajmuje się percepcją ruchu, głębi, organizacji przestrzennej oraz poziomu luminacji.



(a)

Rys. 1. Pierwszorzędna kora wzrokowa



Rys. 2. Szlak „co” i szlak „gdzie”

W płatach skroniowych i płacie ciemieniowym dokonuje się już tzw. widzenie wyższe — wstępna kategoryzacja i konceptualizacja obiektu. Mózg określa widzianą rzecz językowo, co pozwala na zrozumienie odbieranego bodźca. Obraz staje się pełny i zrozumiały, gdy się go dookreśli językowo. Bez tego jest on niepoznawalny rozumowo.

Omawiając to, jak widzi mózg, należy także zwrócić uwagę na takie aspekty przetwarzania informacji wzrokowej, jak **hierarchiczność przetwarzania**, **funkcjonalna specjalizacja**, procesy *top-down* oraz **węzły kluczowe**. Omówię je wszystkie w kilku słowach.

Hierarchiczność przetwarzania polega na tym, że mózg przetwarza obrazy hierarchicznie — po kolei. Na początku percepuje elementy najprostsze, z których składa obrazy złożone. Funkcjonalna specjalizacja zaś opiera się na tym, że za odbiór poszczególnych informacji odpowiadają konkretne obszary mózgu, na przykład układ wzrokowy posiada szlaki (szlak „co” i szlak „gdzie”), które zajmują się przetwarzaniem odmiennych aspektów sceny wzrokowej.

Procesy *top-down* łączą się z hierarchicznością przetwarzania. Dotyczą one rozgraniczenia na widzenie pierwszorzędne oraz widzenie wyższe.

Jeżeli chodzi o węzły kluczowe, są to rejony w mózgu, które odgrywają kluczową rolę w powstawaniu jakiegoś wrażenia wizualnego. Oznacza to, że bez przetworzenia obrazu w danym obszarze mózgu nie doszłoby do jego pełnej percepcji w określony sposób. Na przykład świadoma percepcja koloru nie była-

⁷ Rysunki 1. i 2. pochodzą z: P. Markiewicz, P. Przybysz: *Neuroestetyka. Przegląd zagadnień i kierunków badań*. W: *Na ścieżkach neuronauk*. Red. P. Francuz. Lublin 2010, s. 107—149. Dalej używam skrótu NP z podaniem strony.

by możliwa bez przetworzenia go pierwotnie przez pole mózgu wzrokowego V4 (por. rys. 1.). Semir Zeki twierdzi, że kluczowym węzłem przetwarzania sztuk wizualnych jest pierwszorzędowa kora wzrokowa V1.

Jak wynika z biologicznego ujęcia widzenia, oglądania — jest ono procesem, którego najpierwotniejszych elementów czy części nie rejestruje mózg zdrowego człowieka. Nie widzi on bowiem skupiania się fragmentów podstawowych (linii, krawędzi, punktów — obrazów przetwarzanych przez korę wzrokową V1) w jedną całość. Inaczej wygląda to jednak u osób z zaburzeniami funkcjonowania mózgu, konkretniej: fragmentu przedniej części lewego płata skroniowego — na przykład u autystyków, osób z zespołem sawanta czy demencją starczą. W ich przypadku owo zaburzenie funkcjonowania lewego płata skroniowego powoduje, że nie sprawują kontroli nad korą wzrokową. Co z tego wynika — osoby z autyzmem mogą mieć dostęp do obszarów widzenia pierwotnego — dostrzegają niewidoczne dla zdrowych osób szczegóły. W taki sposób artyści autystycy, jak piszą Piotr Przybysz i Piotr Markiewicz, tworzą obrazy ujmujące proces stawania się obiektu. Na coś podobnego — kolejna literacko-filozoficzna konotacja — zwrócił uwagę już Maurice Merleau-Ponty — filozof, badacz percepcji i jej odzwierciedleń w malarstwie. W eseju *Oko i umysł. Szkice o malarstwie* pisze on tak:

Widzialne w znaczeniu pospolitym upamiętnia własne przesłanki, opiera się na pełnej widzialności, która pozostaje do odtworzenia, a która wyzwala uwięzione w nim fantomy. Są to poszukiwania [...] nakierowane na tę sekretną i gorączkową genezę rzeczy w naszym własnym ciele⁸.

Merleau-Ponty mówi, że gdy zwykły człowiek widzi efekt, malarz rejestruje proces. Zaskakująca jest także owa „geneza rzeczy w naszym własnym ciele”. Na to filozoficzne ujęcie widzenia jako odkrywania kształtów „w sobie” znalazła odpowiedź właśnie neuroestetyka, opisując procesy stawania się obrazu w naszych umysłach. Intuicja Ponty’ego jest tu bardzo inspirująca. Owo ujmowanie kształtowania się obrazu — jego układania się w mózgu znajduje oczywiście odzwierciedlenie w sztuce. Wystarczy spojrzeć na obraz van Gogha *Nocna kawiarnia przy placu Lamartine w Arles*⁹ — na lampy otoczone rozproszonymi smugami światła, które na przemian się rozpraszają i skupiają na nowo, rozkładając się na czynniki pierwsze, po czym ponownie składając się w całość. Przyniesione wywody są dowodem na to, że artysta jednak widzi inaczej.

Zapewne właśnie „inne” czy może „bardziej dogłębne” widzenie pomaga artyście z takim niezwykłym wyczuciem manipulować procesami zachodzący-

⁸ M. Merleau-Ponty: *Oko i umysł. Szkice o malarstwie*. Tłum. S. Cichowicz. Gdańsk 1996.

⁹ Zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Nocna_kawiarnia [data dostępu: 14.03.2020].

mi w mózgu odbiorcy. Jak uważał Pablo Picasso, artysta to ktoś w rodzaju kuglarza, który tworzy sztukę będącą „kłamstwem, które pozwala odkryć prawdę” (NP, s. 115). Rzeczywiście, malarz ucieka się do różnego rodzaju oszustw, manipulacji i złudzeń, takich jak iluzja głębi, perspektywa, w celu lepszego czy pełniejszego ukazania nie samego świata, lecz jego sposobu widzenia świata. Owo „widzenie” artystów jednakże w dużej mierze może być widzeniem o wiele doskonalszym i głębszym. Nie przez przypadek wspomniany już Merleau-Ponty nazywał malarzy „nauczycielami widzenia”. Jakie więc chwytły stosują artyści, żeby wznieść w ciele człowieka odczucia estetyczne?

Owych zabiegów jest wiele. Należą do nich: wyolbrzymianie, wieloznaczność, iluzja, kontrastowanie, grupowanie, izolowanie, zabawy symetrią oraz metaforą. Omówię tylko kilka z nich.

Wyolbrzymienie — superbodziec

Vilayanur S. Ramachandran i William Hirstein piszą, że

tym, co artysta próbuje uczynić (świadomie lub nieświadomie), jest nie tylko uchwycenie istoty czegoś, ale także jej wyolbrzymienie w celu pobudzenia tych samych mechanizmów neuronalnych, które mogłyby zostać zaktywizowane przez obiekt wyjściowy.

NWZ, s. 333

Wyolbrzymienie to wyodrębnienie cech charakterystycznych obiektu w celu uczynienia go atrakcyjniejszym wizualnie. Ramachandran i Hirstein tłumaczą wzmożoną reakcję organizmu na bodziec wyolbrzymiony „zasadą przesunięcia szczytowego”, która polega w pierwszej kolejności na znalezieniu cech najbardziej prototypowych danego obrazu, a następnie na jak największym uwydatnieniu różnicy między prototypem a obiektem indywidualnym. W taki sposób powstają karykatury — bierze się pospolitą ludzką twarz, a następnie nakłada się na nią twarz konkretną i jak najmocniej wyodrębnia się jej cechy charakterystyczne. Taki mechanizm można zaobserwować na karykaturach twarzy Baracka Obamy¹⁰. Na nich to cechy charakterystyczne prezydenta USA, takie jak odstające uszy czy szeroki uśmiech, zostają znacznie zhiperbolizowane. Osiągnięte w ten sposób „przesunięcie szczytowe” uaktywnia układ limbiczny, który przekazuje bodziec nagradzający.

¹⁰ Zob. <https://pl.pinterest.com/pin/513058582534151520/?lp=true> [data dostępu: 9.03.2020].

Innego rodzaju wyolbrzymianie można zaobserwować w sztuce erotycznej. Polega ono na następującej zasadzie: w sylwetkach kobiecych na wytlumieniu w nich wszystkiego, co męskie, a przerysowanie cech najbardziej kobiecych; w męskich zaś kształtach na wymazaniu kobiecości i uwydatnieniu męskości. Efekt ten można zobaczyć na przykładzie słynnej rzeźby *Wenus z Willendorfu*¹¹. Specyfika owej rzeźby polega bowiem między innymi na tym, że osiągnięte tu przerysowanie charakterystycznych części ciała kobiecego powoduje w organizmie odbiorcy pobudzenie erotyczne. Podobny efekt budzą także dzieła sztuki prezentujące powiększone do nierzeczywistych rozmiarów genitalia męskie.

Wyolbrzymieniu może ulegać nie tylko kształt, lecz także kolor. Do potęgowania działania superbodźców przyczynia się inny mechanizm, jaki stosowali artyści — mianowicie izolacja. Izolacja, jak tłumaczą Ramachandran i Hirstein, opiera się na mechanizmie funkcjonalnej specjalizacji poszczególnych części mózgu, na przykład obszarów odpowiedzialnych za przetwarzanie koloru. W celu stworzenia bodźca wyolbrzymionego artysta organizuje swój obraz tak, żeby jak najbardziej uaktywnić obszary odpowiedzialne za odbiór danej modalności, na przykład koloru, a zarazem jak najmocniej wytłumić inne obszary. Przykładowo — na obrazie *Pole pszenicy z kosiarzem*¹² van Gogh zalał całą przestrzeń żółcią, prawie całkowicie zamazując kształty i rezygnując ze szczegółów. W ten sposób wzmocnił znacznie odbiór koloru, a wytłumił przetwarzanie kształtów — sam tytułowy *kosiarz/żniwiarz* jest na obrazie ledwie widoczny.

Wieloznaczność

Bodziec wieloznaczny polega na tym, że istnieje wiele alternatyw percepcyjnych — kilka sposobów widzenia obrazu.

Jak pisze Zeki, „wieloznaczność to nie jest niepewność, ale pewność wielu, równie prawdopodobnych interpretacji, z których każda jest niezależna, kiedy pojawia się na scenie świadomości” (NP, s. 113).

Najprostszym przykładem obecności bodźca wieloznacznego może być słynna *Waza Rubina*. Koncept *Wazy* polega na tym, że podczas oglądania odbiorca musi dokonać wyboru, którą z dwóch alternatyw chce przyjąć. Widzimy bowiem albo puchar, albo dwie twarze. Ciekawe jest to, że nie można zobaczyć obu obrazów jednocześnie. W jednej chwili widzi się tylko jeden z nich.

¹¹ Zob. <https://cudaswiata.archeowiesci.pl/2010/03/venus-z-willendorfu/> [data dostępu: 9.03.2020].

¹² Zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Pole_pszenicy_ze_%C5%BCniwiarzem_i_s%C5%82o_%C5%84cem [data dostępu: 14.03.2020].

W trakcie oglądania *Wazy* Rubina uaktywniają się w naszych mózgach procesy podejmowania decyzji, zlokalizowane w obszarach ciemieniowo-czołowych. Ogląd *Wazy* bowiem wiąże się ze świadomym wyborem tego, czy w danym momencie będzie się oglądać puchar czy twarze. Ta konieczność wyboru jest jedną z przyczyn atrakcyjności owego obrazu i odczucia wrażenia piękna. Mózg uaktywnia się bowiem w sposób złożony w kilku obszarach naraz, co wiąże się z jego wzmożoną działalnością. Takiego rodzaju trudności są dla mózgu bardzo atrakcyjne.

W sztuce prawdziwej, zwykle o wiele bardziej złożonej niż *Waza* Rubina, owe alternatywne obrazy często po prostu nie dają się wyodrębnić, a interpretacja wzrokowa obrazów wcale nie jest oczywista. Utrudnieniem staje się to, że nie można wyspekulować najbardziej prawdopodobnego znaczenia dzieła plastycznego i dążyć do jego osiągnięcia.

Problem ten potęguje się w wypadku dzieł uszkodzonych, niedokończonych lub celowo stworzonych jako niepełne. Wtedy swoboda interpretacji staje się bardzo wielka, a dzieło uzupełniane jest w umyśle każdego człowieka na własny, niepowtarzalny sposób. W takich ujęciach oddziaływanie sztuki na umysł właściwie nie daje się (przynajmniej za pomocą aktualnych narzędzi) zbadać.

Iluzja

Bodziec iluzyjny jest elementem owego „oszukiwania” artystów, o którym mówił Pablo Picasso. Polega on bowiem na projektowaniu widzenia czegoś, co naprawdę nie ma miejsca. Jak piszą Markiewicz i Przybysz,

„Za każdym razem bodziec fizyczny wywołuje w umyśle odbiorcy wrażenie występowania przedmiotu, relacji lub cechy, które w rzeczywistości nie występują. Iluzja jest więc zjawiskiem percepcyjnym, wytworem działalności mózgu, a nie zjawiskiem fizycznym.

NP, s. 115

Na obrazach możemy dostrzec różnego rodzaju iluzje. Najczęstszymi są iluzja głębi oraz iluzja ruchu. Markiewicz i Przybysz dowodzą, że dotychczas powstało kilka hipotez, które mają uzasadnić odbiór bodźców iluzyjnych przez mózg człowieka. Jedną z takich hipotez jest bardzo interesująca myśl Margaret Livingstone, która podjęła się próby wyjaśnienia powodów widzenia na obrazach plastycznych iluzji ruchu.

Badaczka tłumaczy wrażenie ruchu funkcjonalnością szlaków *mango* i *parvo*: szlak „gdzie” służy między innymi analizowaniu poziomu luminacji (czyli ilości światła odbitej od danej powierzchni), natomiast szlak „co” analizuje kolor. Gdy mamy obraz, który jest naświetlony równomiernie, lecz mocno zróżnicowany kolorystycznie, mózg odbiera niejako sprzeczną informację. Szlak „gdzie” odbiera bowiem obraz jednolity, a szlak „co” — niejednolity, złożony z kontrastujących z sobą kolorów. Te dwie informacje stykają się w mózgu, co powoduje widzenie nieistniejącego ruchu. Omówiony przez Livingstone efekt widać na obrazie *Zielone pole pszenicy z cyprysem*¹³ Vincenta van Gogha.

Kontrast

Specyfika obrazu *Czarny kwadrat na białym tle*¹⁴ Kazimierza Malewicza zawsze budziła różnego rodzaju kontrowersje. Krytycy oraz zwykli odbiorcy sztuki zastanawiali się w zażartych wręcz sporach nad tym, czy takiego rodzaju manifestację można w ogóle nazwać sztuką. Niemniej jednak dzieło to uznane zostało za obraz piękna.

Dla badaczy mózgu problem *Czarnego kwadratu* jest po prostu oczywisty, gdyż o wartości dzieła w dużej mierze stanowią przesłanki biologiczne, a mianowicie duża wrażliwość mózgu na kontrasty.

Budowanie kontrastu opiera się na procesie wizualnym, zachodzącym w komórkach wzrokowych. Proces ów nosi nazwę **hamowanie obronne**. Odbywa się ono w komórkach zwojowych siatkówki. Gdy jedną z komórek nadmiernie pobudzi światło, hamuje ona działanie innych — oslepia je, opóźnia reakcję sąsiednich neuronów.

Komórki zwojowe najsilniej reagują na niejednorodnie oświetlone powierzchnie — gdy luminacja obrazu jest zaplanowana nierównomiernie. Najbardziej pobudzają neurony przejścia między częściami jasną i ciemną obrazu. Wówczas granice między bielą i czernią na obrazie wydają się jeszcze jaśniejsze: biel jest bielsza, a czerń — czarniejsza.

¹³ Zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Zielone_pole_pszenicy_z_cyprysem [data dostępu: 10.03.2020].

¹⁴ Zob. <https://www.laminerva.pl/2016/04/zrozumiec-sztuke-o-co-chodzi-w-czarnym.html> [data dostępu: 9.03.2020].

Symetria

Jak potwierdził przeprowadzony w roku 2006 przez zespół Jacobsena eksperyment, symetria jest o wiele bardziej przyjazna mózgowi niż jej brak. Rzeczony eksperyment polegał na tym, że badanym osobom pokazywało się abstrakcyjne formy geometryczne, z prośbą o ocenę, czy są one piękne czy brzydkie oraz czy są one symetryczne czy też asymetryczne. Wynikiem tego eksperymentu był wniosek, że osąd o pięknie obrazu aktywuje lewą bruzdę przedciemiennową — obszar mózgu odpowiadający za decyzje dotyczące symetrii. Z kolei sąd o brzydocie uaktywnia w mózgu człowieka korę motoryczną — organizm przygotowuje się do odparcia niechcianego bodźca. Dane odkrycia potwierdzają teorię, że wskaźnik symetrii odgrywa dużą rolę w przeżywaniu doświadczeń estetycznych, na przykład twarze symetryczne wydają się piękniejsze niż asymetryczne.

Wyniki omówionego eksperymentu sugerują więc, że podczas kreacji estetycznej w sztuce dominować powinna symetria jako nośnik największego piękna. Na wielu obrazach jednak zobaczyć można ruch wręcz przeciwny — deformację, dysonans. Dla przykładu: na obrazach Vincenta van Gogha *Kobieta w kawiarni Le Tambourin*¹⁵ czy *Głowa wieśniaczki*¹⁶, które przedstawiają twarze kobiet, to właśnie asymetria intryguje — ona jest w tym momencie pięknem, gdyż odchodzi od jednolitości i schematyczności, a zarazem unaocznia to, co najbardziej istotne i charakterystyczne dla danej twarzy.

Jak zaznaczają Ramachandran, Hirstein, a także Markiewicz i Przybysz, prawidłowości w odbiorze sztuki i chwyt malarzy dają się na razie opisać wyłącznie na poziomach podstawowych. Jeżeli chodzi o różnego rodzaju iluzje, na najmniej skomplikowanym etapie widzenia (w obrębie widzenia pierwotnego) działają one tak, że odbiorca obrazu nie ma wpływu na to, co widzi — czy chce, czy nie chce, widzi migotanie. Innego rodzaju procesy, już bardziej złożone, uaktywniają się w wypadku wieloznaczności, gdy człowiek oglądający obraz świadomie wybiera, które jego znaczenie chce widzieć, na przykład w przypadku *Wazy* Rubina decyduje, czy w danym momencie ogląda twarze czy kielich. Wciąż są to jednak procesy proste. O wiele trudniej jest z ujmowaniem mechanizmów aktywujących szerokie pola wyobraźni. Wciąż właściwie prawie nic nie zostało powiedziane o tym, skąd biorą się w mózгах ludzi obrazy całkowicie wyobrażone — powstałe jakby z niczego, opierające się tylko na przesłankach rzeczywistych. O ile można we fragmencie obejrzeć, jak sztuka działa, wciąż

¹⁵ Zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Agostina_Segatori_siedz%C4%85ca_w_kawiarni_du_Tambourin [data dostępu: 14.03.2020].

¹⁶ Zob. <https://www.vangogh.fineart24.pl/portret/> [data dostępu: 14.03.2020].

nie wiadomo, jak powstaje. Co więcej, im bardziej sztuka jest skomplikowana, tym trudniejsze staje się ujęcie jej w ramki praw.

W sztuce są także problemy o wiele bardziej skomplikowane, niż te omówione. Gwoli przykładu: nakładające się na siebie obraz malarski oraz jego literacka ekfrazy — przy swoim podobieństwie wyrazu — uaktywniają w mózgu odrębne procesy. Co ciekawe, czasem takie „ekfrazy” są niezamierzone. Dowodzi to niezwyklej zbieżności postrzegania świata i wizji twórczych dwóch różnych artystów. Jak można ocenić te problemy z punktu widzenia neurobiologii?

Przedstawione przeze mnie odkrycia neuroestetyków mogą znaleźć szerokie zastosowanie w wielu dziedzinach, między innymi w dydaktyce. Dzięki nim da się wyłonić nowe strategie uczenia się oparte na bodźcach związanych z pięknem. Jeżeli elementy sztuki, takie jak wyolbrzymienie, uaktywniają mózg w sposób specyficzny, wiąże się z tym także lepsze zapamiętywanie obrazu czy tekstu, który dany bodziec wywołuje. Można więc wykorzystywać takiego rodzaju bodźce „szokujące” mózg lub właśnie owe artystyczne „sztuczki” w celu usprawnienia procesów uczenia się i utrwalania wiedzy. Znajomość procesów biologicznych, które zachodzą w organizmie w kontaktach z pięknem, otwiera też nowe perspektywy psychologiczne (terapia za pomocą dzieł artystycznych), a także ułatwić może prowadzenie dyskursu o dziełach sztuki w klasie szkolnej.

Bibliografia

- Bremer J.: *Neuroestetyka: czy przyszłość estetyki leży w neuronauce*. „Estetyka i Krytyka” 2013, nr 28 (1), s. 9—28.
- Duch W.: *Neuroestetyka i ewolucyjne podstawy przeżyć estetycznych*. W: *Współczesna neuroestetyka*. Red. P. Baranowski. Poznań 2007.
- Hirstein W., Ramachandran V.S.: *Nauka wobec zagadnienia sztuki. Neurologiczna teoria doświadczenia estetycznego*. Tłum. M.B. Florek, P. Przybysz. W: *Mózg i jego umysł*. Red. W. Dziarnowska, A. Klawiter. Poznań 2006, s. 327—364.
- Joyce J.: *Portret artysty z czasów młodości*. Tłum. Z. Allan. Warszawa 1957.
- Łukasik A.: *Ewolucyjna psychologia umysłu*. Rzeszów 2007.
- Markiewicz P., Przybysz P.: *Neuroestetyka. Przegląd zagadnień i kierunków badań*. W: *Na ścieżkach neuronauk*. Red. P. Francuz. Lublin 2010, s. 107—149.
- Merleau-Ponty M.: *Oko i umysł. Szkice o malarstwie*. Tłum. S. Cichowicz. Gdańsk 1996.
- Naifeh S., White Smith G.: *Van Gogh. Życie*. Tłum. B. Stokłosa, M. Stopa. Warszawa 2017.
- Van Gogh V.: *Listy do brata*. Tłum. M. Chełkowski, J. Guze. Warszawa 1970.



MICHAŁ ŁUKOWICZ



0000-0001-8697-935X

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wyreżyserować lekcję Nauczyciel jako aktor, reżyser i mistrz

To direct a lesson

Teacher as an actor, director and masters

Summary: The article’s aim is to compare the specificity of two theoretically quite remote professions — that of a film director and a teachers. The analysis of differences and convergence points of the said jobs is to capture and particularise the potential of their mutual inspiration. What constitutes the exemplary material around which the presented research revolves are: the elements of the school didactic-upbringing process, work with film crew, and producing and theatrical play. Significant reference points for the analysis were the greatest role models in the field of pedagogics and film directing.

Keywords: teacher, film director, didactics, film, theatre

Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel jest przede wszystkim **aktorem**¹. Każda z lekcji to jego specyficzny performans wykonywany przed wymagającą i krytyczną widownią. Kształt takiego spektaklu czy jak chciał Jan Nowakowski — „widowiska”² każdorazowo zależy od wielu czynników, począwszy

¹ Koncepcję tę podejmowało już wielokrotnie wielu badaczy, np. w książce A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1995, czy P. Mikiewicz: *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły* w artykule zamieszczonym w wydawnictwie monograficznym: *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Red. P. Rudnicki, B. Kuntrowska, M. Nowak-Dziemianowicz. Wrocław 2008.

² Nauczyciel miałby być aktorem i reżyserem „skomponowanej przez siebie lekcji, tego »widowiska«, o którym tu orzekano, iż może mieć w sobie coś fascynującego”. J. Nowakowski: *Moment twórczy w nauczaniu literatury*. „Dydaktyka Literatury” 1982, t. 5, s. 12.

od tekstu scenicznego (omawiany na lekcji materiał) przez zebranych widzów (zespół klasowy wraz ze szczególnymi uwarunkowaniami³) do możliwości aktorskich nauczyciela (zręczności w przekazaniu materiału lekcyjnego)⁴. Model współpracy na linii aktor — publiczność będzie wypadkową potencjału improwizacyjnego uczniów (chęci niezależnego włączenia się w proces) i koncepcji nauczyciela („pomysł” na lekcję).

Wspomniana na ostatnim miejscu koncepcja lekcyjna jest częścią drugiej, może ważniejszej „rol”, jaką do odegrania na lekcji ma nauczyciel. Chodzi oczywiście o rolę **reżysera** jednostki lekcyjnej. W pracach naukowych z obszaru szeroko pojętej pedagogiki zawody reżysera i nauczyciela są z sobą okazjonalnie zestawiane⁵, ale punkt widzenia, który wspomniane teksty przyjmują, nie pozwala na szerszą analizę wielopozomowego charakteru pracy reżysera. Niniejszy artykuł, będący efektem doświadczeń pedagogiczno-reżyserskich piszącego, ma na celu zarysowanie perspektyw wzajemnych inspiracji wspomnianych profesji na podstawie równoległej analizy należnych im „elementów składowych”. Na taki sposób ujęcia tematu pozwoli potraktowanie (za Janem Nowakowskim) szkolnej lekcji jako specyficznego, niepochwytanego, nieodwracalnego, rozwijającego się w czasie dzieła sztuki, na wzór filmu lub dramatu⁶. Dla lepszego zobrazowania wybranych aktorskich i reżyserskich komponentów profesji nauczyciela zostanie przywołana również scena lekcji języka angielskiego z filmu Petera Weira *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*⁷ (na podstawie powieści Nancy H. Kleinbaum o tym samym tytule), w którym w rolę charzmatycznego, a zarazem inspirującego pedagoga Johna Keatinga wcielił się Robin Williams.

Użycie słowa *profesja* do scharakteryzowania omawianych w artykule zawodów jest intencjonalne. Z jednej strony ma zerwać ze społecznym utożsamianiem pracy nauczyciela tylko i wyłącznie z przyjemnością lub pracą dla idei⁸, z drugiej strony ma na celu podkreślenie konieczności profesjonalnego

³ Wiele czynników, które mają wpływ na nastrój panujący w klasie.

⁴ Stanisław Bortnowski pisał: „Energia i słabość to stałe wyznaczniki pracy nauczycielskiej, zarazem reżyserskiej i aktorskiej, a nasz stan ducha jest nieodłącznym elementem psychologii lekcji [...]”. S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa 2005, s. 109.

⁵ Między innymi w pracach: Stanisława Bortnowskiego, Jana Nowakowskiego, Małgorzaty Taraszkiewicz czy Marka Pieniążka.

⁶ „Jeśli lekcja należy do »sztuki«, to do sztuki rozwijającej się w czasie — jak muzyka, poezja, film, dramat. Jest czymś w istocie swej niepochwytanym, nieodwracalnym, czymś przemijającym. [...] »wibruje«, przekształca się, oddala i znów przybliża się do pierwotnego wyobrażenia w świadomości twórcy, by ostatecznie stać się tym, co może być uznane za dość wierną transpozycję koncepcji pierwotnej — albo też za twór nowy, czasem nieoczekiwany”. J. Nowakowski: *Moment sztuki w nauczaniu literatury...*, s. 14.

⁷ *Stowarzyszenie umarłych poetów (Dead Poets Society)*. Reż. P. Weir. USA 1989.

⁸ W tym kontekście o zawodzie nauczyciela pisał Stanisław Bortnowski: „Po prostu niech to będzie dobry, atrakcyjny, wymagający pomysłowości, trochę aktorski, trochę reżyserski zawód,

podejścia do procesu dydaktycznego, jeżeli ma on być efektywny⁹. Znaczącym faktem, który również dobrze oddaje specyfikę przywołanych zawodów, jest to, że z całą pewnością zamiast określenia *profesja* można by w tytule tego artykułu użyć słowa: *powołanie*.

Profesjonalizm i powołanie

Według *Wielkiego słownika języka polskiego*, słowo *profesja* oznacza „zajęcie, którego ktoś się nauczył, by potem wykonywać je jako swoją pracę”¹⁰. Tytuł zawodowy zarówno nauczyciela, jak i reżysera można otrzymać, kończąc odpowiednie szkoły. Powszechnie wiadomo jednak, że funkcjonowanie w ramach wspomnianych zawodów nie polega wyłącznie na wykonywaniu przećwiczonych schematów. W ramach studiów pedagogicznych czy reżyserskich młody człowiek otrzymuje jedynie pakiet narzędzi mających potencjalnie pomóc mu się odnaleźć w zawodzie. To, czy stanie się „dobrym” pedagogiem czy reżyserem, nie zależy (w odniesieniu do nauczyciela — dość paradoksalnie) od stopnia wykształcenia, ale przede wszystkim jego cech indywidualnych. Jak pisał Stefan Szuman w artykule *Talent pedagogiczny*, „Prawdopodobnie nie ma zalet i cnót, których nie należałoby życzyć »nauczycielowi doskonałemu«”¹¹. Stanisław Bortnowski, próbując dookreślić cechy idealnego pedagoga¹², skonstatował, że próba zebrania wszystkich wymienionych przez teoretyków dydaktyki właściwości wyróżniających dobrego nauczyciela „prowadzi donikąd i [...] tworzy nierealną i bezładną wizję”¹³. Zbiorczym hasłem, w którym często „zawiera się” sedno bycia dobrym nauczycielem, jest słowo *talent* bądź *powo-*

daleki od monotonii i nudy, prawnie chroniony i materialnie dowartościowany”. S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury...*, s. 30.

⁹ Warto już w tym miejscu zaznaczyć (poddając się żywiołowi językowych skojarzeń), że w obu profesjach niejednokrotnie efektywność łączy się z efektywnością. Efektowny spektakl czy film przynosi radość widzowi, tak samo jak efektowna (interesująca, zaskakująca) lekcja — uczniowi.

¹⁰ *Zawód* [hasło]. W: *Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. Źmigrodzki. https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=35176&id_znaczenia=3972763&l=21&ind=0 [data dostępu: 12.12.2019].

¹¹ S. Szuman: *Talent pedagogiczny*. W: *Osobowość nauczyciela*. Red. W. Okoń. Warszawa 1962, s. 95.

¹² „Dobry nauczyciel kieruje się miłością do ludzi: zarówno dorosłych, jak i dzieci (Dawid), ma dar kontaktowości (Mysłakowski), postępuje etycznie, jest uczciwy i pracowity (Kreutz), ma zapał i chęć do pracy zawodowej (Kozłowski)”. S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury...*, s. 20.

¹³ Ibidem.

lanie¹⁴. Bez wątpienia, większość z czytających te słowa potrafiłoby wymienić co najmniej kilku znanych mu przedstawicieli omawianych tu profesji, którzy, mimo przyswojonej wiedzy i ukończonych studiów, sprawiali wrażenie, jak gdyby „zupełnie minęli się z powołaniem”.

To właśnie słowo przychodzi na myśl, kiedy czyta się rozmaite wywiady z uznanymi reżyserami. Wiele z historii będących odpowiedzią na najbardziej znienawidzone przez twórców filmowych pytanie: „jak się zaczęła pana/pani przygoda z kinem?” stało się już niemal mitami, które sugerują słuchaczowi, że po prostu „tak musiało być”. Zdaje się, że pracujący jako nastolatek w wypożyczalni kaset VHS Quentin Tarantino nie miał innej możliwości, jak tylko zostać jednym z najbardziej cenionych współczesnych reżyserów¹⁵. Podobnie żyjące legendy kina — Martin Scorsese¹⁶ i Roman Polański¹⁷, którzy uczyli się życia i świata, spędzając czas w kinie, bo tylko do takiej edukacji mieli dostęp. Andrzej Żuławski, zestawiając swoje podejście do twórczości artystycznej z postawą Wernera Herzoga, mówił natomiast: „[...] on bardziej żyje po to, aby robić filmy, a ja bardziej robię filmy po to, żeby żyć”¹⁸. Naturalnie, w podobnej aurze i determinizmie zanurzone są historie/życiorysy nie tylko spełnionych reżyserów, ale również tych, którzy odnosili sukcesy w pracy artystycznej. Dyskurs ten jest najprawdopodobniej efektem przekonania o niepowszednich przymiotach, jakimi są obdarzeni wybitni artyści, a także wynikać może ze swoistości tajemniczej i skomplikowanej materii, w której pracują osoby „powołane” do tworzenia czegoś, czego nadal nie potrafimy w satysfakcjonujący sposób zdefiniować — sztuki. Warto zauważyć, że oprócz artystów najmocniej łączeni z kategorią *powołanie* są (oprócz, rzecz jasna, mających odbyć przymusową służbę wojskową będącą „powołaniem” zgoła innego rodzaju) duchowni

¹⁴ W tym wypadku chodzi o „powołanie” zgodne z potocznym rozumieniem terminu, kojarzące życiowy wybór profesji z tajemnicą i metafizyką. Należy jednak zaznaczyć, że owo pojęcie wielokrotnie było przedmiotem naukowych roztrząsań. Nauczycielskie powołanie definiował na przykład Jan Władysław Dawid jako „miłość dusz ludzkich”. Jak przekonywała Katarzyna Dormus w artykule *O „duszy nauczycielstwa” w świetle wspomnień gimnazjalistów galicyjskich*, „Jest to według niego miłość, bo »człowiek wychodzi poza siebie«, troszcząc się bezinteresownie o drugiego i jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest dobro moralne i oświecenie drugiej osoby”. K. Dormus: *O „duszy nauczycielstwa” w świetle wspomnień gimnazjalistów galicyjskich*. W: *Wychowawca, nauczyciel, mistrz. O potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty*. Red. B. Jędrychowska. Wrocław 2017, s. 123.

¹⁵ Zob. M. Górna: *Czekacie na nowego Tarantino? Ten facet z wypożyczalni VHS zmienił kino. I wielu próbuje go naśladować*. „Gazeta Wyborcza” z 16.08.2019. <https://wyborcza.pl/7,101707,25081465,byc-jak-quentin-tarantino-czyli-kto-tu-kopiuje-kogo-jak-facet.html> [data dostępu: 13.01.2020].

¹⁶ Zob. J. Wróblewski: *Reżyserzy*. Inowrocław 2013, s. 263.

¹⁷ J. Makowska, T. Knittel: *Roman Polański. Rozmowy poszczególne*. <https://ninateka.pl/film/roman-polanski-cz1> [data dostępu: 5.01.2020].

¹⁸ J. Wróblewski: *Reżyserzy...*, s. 118.

i nauczyciele. Trudno bowiem zdefiniować, czym tak naprawdę zajmuje się nauczyciel¹⁹. Jasne jest jednak, że jeżeli robi „to” dobrze — trudno jego szczególne umiejętności przeoczyć.

Czesław Banach w definicji hasła „nauczyciel” zamieszczonego w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* zwraca uwagę, że współczesny nauczyciel powinien odznaczać się profesjonalizmem²⁰. Przywołanie tej wartości pozwala na teoretyczne umocowanie efemerycznej istoty tego zawodu w realnych działaniach, jednym słowem — „sprowadza” go ze „świata idei” (i „powołań”) na ziemię. Tak jak reżyser, nauczyciel posługuje się różnymi środkami po to, żeby na swoich odbiorców wpływać, wywołując określone skutki, przede wszystkim edukować²¹. Elżbieta Buchcic definiuje „profesjonalnego nauczyciela” jako „osobę, która »nie popada w rutynę pracy w szkole«, a wręcz przeciwnie — mimo zmian zachodzących w placówkach edukacyjnych potrafi zainteresować nauczonym przedmiotem”²². Pedagog pracujący nieefektywnie²³ będzie nieefektywny. Uczniowie przestaną go słuchać, stracą do niego sympatię i zaufanie, nie będą brać czynnego udziału w lekcjach, zaczną ich unikać. Co ciekawe, podobnie jest z reżyserem. Jeżeli jego filmy nie spełniają filmo-

¹⁹ Potwierdzeniem tezy o „tajemniczej i skomplikowanej materii”, z którą tak jak artysta pracuje nauczyciel, może być koncepcja twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce — Marii Grzegorzewskiej, przekonującej w *Listach do młodego nauczyciela* z 1946 roku, że dobry nauczyciel „Im jest lepszym człowiekiem, lepiej do pracy przygotowanym, im ma większą dla drugich życzliwość, głębszą o nich troskę i poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, tym głębszy zostawi ślad w duszach dzieci”. M. Grzegorzewska: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa 1947, s. 15.

²⁰ Zob. C. Banach: *Nauczyciel*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Red. T. Pilch. Warszawa 2004, s. 548.

²¹ Dobrym przykładem takiego profesjonalnego podejścia są wytyczne Zenona Klemensiewicza z 1964 roku: „Żadne ogniwo lekcji nie może być czymś przypadkowym w danym miejscu jej budowy i w danym momencie jej trwania; każda czynność i każde pytanie, każda odpowiedź musi mieć swoje uzasadnienie, i to właśnie w tym, a nie w innym kontekście, w tej, a nie innej sytuacji. Lekcja powinna przynieść wyniki, i to właśnie te, dla których nauczyciel je podjął, które sobie z góry ustalił i określił”. Z. Klemensiewicz: *Sposoby wprowadzenia, opracowania i utrwalenia nowego materiału*. W: *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*. Red. B. Wieczorkiewicz. Warszawa 1964, s. 68.

²² E. Buchcic: *Czynniki warunkujące profesjonalizm nauczyciela*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2016, nr 2 (t. 25), s. 49.

²³ Podobnie jak zostało to zarysowane w artykule Marty Rusek pt. *Kwestia stylu. Refleksje o tożsamości polonisty i stylach nauczania*, określenie *efektywnie* nie wiąże się tu z nastawieniem na nowość i fragmentaryzm. „Efektywnością” w tym wypadku byłaby taka forma prowadzenia zajęć, która zajmowałaby uczniów. Oczywiście, nie ma mowy o możliwości zdefiniowania takiego „idealnego” modelu. Niełatwo sprawdzić, czy proces dydaktyczny jest efektywny, ale są pewne czynniki sugerujące, że uczniowie lubią sposób prowadzenia zajęć, np. wysoka frekwencja, aktywność. Zob. M. Rusek: *Kwestia stylu. Refleksje o tożsamości polonisty i stylach nauczania*. W: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2005, s. 205—225.

wo określonych wymogów „efektowności”²⁴, widzowie nie są zainteresowani jego dziełem. Brak sukcesu komercyjnego i artystycznego skutkuje w dalszej perspektywie utratą zaufania — zarówno publiczności, producentów, jak i aktorów.

Nauczyciel aktorem

Jedną z najbardziej znanych w kulturze postaci nauczyciela, który efektywnie i efektownie posługuje się w swoim zawodzie aktorstwem, jest John Keating — bohater powieści Nancy H. Kleinbaum *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*²⁵, brawurowo zagrany przez Robina Williama w adaptacji filmowej autorstwa Petera Weira z 1989 roku²⁶. Keating jest nowym nauczycielem języka angielskiego w renomowanej szkole — Akademii Weltona. Mężczyzna od razu wkupuje się w łaski swoich uczniów, stając się dla nich z czasem wielkim autorytetem. Przyczyną tego stanu rzeczy jest bez wątpienia ogromna charyzma, którą nauczyciel jest obdarzony i która pozwala mu na tworzenie przemyślanych, inteligentnych miniperformansów w ramach swoich zajęć. Na pierwszej prowadzonej lekcji z zespołem klasowym, wokół którego zogniskowana jest filmowa akcja, zamiast przywitać się z grupą, wychodzi z sali, pogwizdując. Tym samym zaprasza zdezorientowanych uczniów do spaceru po budynku szkolnym. Prośba ta budzi oczywiście duże zainteresowanie zespołu klasowego, który nie przywykł do tego typu zachowań w nieco skostniałej już placówce dydaktycznej. Należy jednak zwrócić uwagę, że nie sam gest wyjścia z sali jest tu nietypowy. To, co zdumiewa uczniów, to sposób podania informacji o zmianie miejsca zajęć — doskonały „występ” Keatinga wcielającego się w kogoś, kto nie będzie konwencjonalnym belfrem nauczającym *ex cathedra*. W efekcie odegranej przez siebie nonszalancji staje się on dla swoich widzów kimś zupełnie nieprzystającym do środowiska, w którym pracuje. Umiejętnościami aktorskimi Keating sprawia, że uczniowie (a widzowie filmu Weira razem z nimi) przestają mieć świadomość, że uczestniczą w procesie edukacyjnym, lecz interesuje ich przede wszystkim dalsza akcja — to, co za chwilę zrobi ten ekstrawagancki mężczyzna. Keating wykorzystuje pogwizdywanie jako „wędkę” mającą zachęcić uczniów do dalszego podążania jego śladem. Świadomie przyjmuje określoną

²⁴ Na „efektowność” filmu bądź spektaklu wpływ ma wiele elementów, które budują jego jakość artystyczną lub rozrywkową (reżyseria, gra aktorska, muzyka, scenografia, temat, przesłanie itd.).

²⁵ N.H. Kleinbaum: *Stowarzyszenie umarłych poetów*. Poznań 2012.

²⁶ Zob. *Stowarzyszenie umarłych poetów (Dead Poets Society)*...

konwencję, licząc na właściwe reakcje uczniowskie. Przymuszać można, że gdyby chłopcy z Akademii Weltona zareagowali niechętnie na propozycję wzięcia udziału w „spacerze/performance”, Keating, wbrew pozorom, nie znalazłby się na przegranej pozycji. Efektowna nietypowość gwarantuje wygenerowanie w zespole klasowym emocji, które „kierują uwagę”²⁷ i są kluczem do efektywnego przyswajania wiedzy.

Niedługo po opuszczeniu sali Keating za pomocą swoich umiejętności aktorskich przeprowadza uczniów przez kolejne ogniwa lekcyjne. Seria przywołanych utworów i kontekstów mogłaby być elementem wykładu, pogadanki czy dyskusji, jest jednak mistrzowsko wyreżyserowanym spektaklem. Aby właściwie opisać elementy reżyserskiej pracy Keatinga wykorzystane w omawianej scenie, warto odwołać się do słownika terminów filmowych. Na początku „popisu”, przywołując utwory poetyckie Whitmana, Herricka, a także swoje doświadczenia młodzieńcze, tworzy on narrację przywodzącą na myśl filmowy **plan ogólny**. Motyw przemijania zostaje przedstawiony słuchaczom w bardzo szerokim kontekście (młodość Keatinga, wiersz Herricka *Do panien, aby czasu próżno nie trwonily*, znaczenie hasła *carpe diem*), staje się tłem tematu lekcji, dzięki któremu zyska konkretyzację. Prosząc uczniów o przyjrzenie się twarzom nieżyjących już absolwentów, jak za pomocą filmowego **zbliżenia** Keating przenosi uwagę słuchaczy z planu ogólnego na konkret. Prosi uczniów o zrobienie kilku kroków naprzód, zbliżenie się do starego zdjęcia. Ta specyficznie podana²⁸ prośba o wgląd w sfotografowane twarze absolwentów Akademii Weltona generuje niebywałe skupienie wśród jego widzów. Kluczowa jest puenta tej sceny — osobliwie wyszeptane przez Keatinga hasło *carpe diem* i zbiorowa konsternacja klasy. W następstwie efektu immersji — „wciągnięcia” w profesorską narrację i sposobu artykulacji mającego imitować „głos z zaświatów” niektórzy ze słuchaczy biorą tę łacińską paremię za rzeczywistą wiadomość od starszych pokoleń. Trudno nie przypuszczać, że nawet później, kiedy wszyscy uczniowie zdali sobie sprawę z charakteru sytuacji — wyreżyserowanej zgrzywy Keatinga, przynajmniej kilku z nich doświadczyło czegoś, co można przyrównać do Arystotelesowskiego *katharsis*. W taki sposób, z pomocą aktorskich i reżyserskich umiejętności nauczyciela, abstrakcyjna opowieść o pełnych marzeń równolatkach stała się dla słuchaczy historią osobistą.

Omówiona perspektywa, rzecz jasna, ogniskuje się przede wszystkim wokół aktorskich elementów pracy nauczyciela. Gdyby John Keating nie dysponował odpowiednią charyzmą, dykcją czy postawą, nie byłoby mowy o potencjalnym

²⁷ A. Dąbrowski: *Wpływ emocji na poznawanie*. „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2012, nr 3 (83), s. 327.

²⁸ Keating wykorzystuje swoje umiejętności retoryczne (przypomina słuchaczom, że śmierć jest nieunikniona, podkreśla podobieństwa między pokoleniami uczniów) i aktorskie „sztuczki” (ścisza głos).

efekcie *katharsis*. Jednak oprócz wyżej wymienionych, unaocznia się w tej scenie jeden z najważniejszych aspektów pracy pedagogicznej, który pokrywa się z profesją reżysera — kierowanie uwagą widzów. W teatrze bądź kinie za wiarygodnością aktora, który opowiada historię, stoi wiele innych osób — od inspicjentów, poprzez kostiumografów, charakteryzatorów, po operatora i reżysera. W szkole nauczyciel jest skazany na samotność — musi reżyserować samego siebie.

Nauczyciel reżyserem

Najbardziej powszechna jest jednak okoliczność lekcyjna, w trakcie której nauczyciel albo jest tylko jednym z aktorów, albo w ogóle skupia się wyłącznie na kierowaniu grupą — reżyserowaniu. W ramach analizy tej sytuacji warto zająć się trzema zagadnieniami dotyczącymi obu profesji — obsadą, pracą na planie (w próbach) i efektem finalnym pracy.

Andrzej Wajda, analizując swój proces twórczy, skonstatował kiedyś, że „są dwa momenty, w których reżyser musi mieć natchnienie — kiedy wybiera temat i kiedy wybiera aktorów. Reszta jest wykonaniem i przypomina piłowanie laubzegą”²⁹. Z wyjątkiem ewentualnych nacisków producenckich, a także innych, niezależnych od decyzji artystycznych przyczyn, z reguły to reżyser wybiera obsadę³⁰. Aktorzy, z którymi współpracuje, to grupa osób chętnych do współdziałania, jeżeli nie z powodów wysublimowanych, to przynajmniej finansowych. W realiach szkolnych nauczyciel otrzymuje grupę do pracy niezależnie od swojej woli, a poziom zaangażowania tego kolektywu w kooperację jest dużo mniej przewidywalny i sterowalny niż w wypadku artystów. System współpracy nauczyciela z uczniami można porównać do produkcji serialowych „tasiemców”, gdzie do utworzonego zespołu aktorskiego dołącza raz na jakiś czas inny reżyser, z którym grupa nawiązuje relację będącą wypadkową składników, jakie wynikają z osobistych preferencji.

W edukacji szkolnej okoliczności pozadydaktyczne są marginalizowane, informacje na temat dotychczasowych osiągnięć i życia osobistego nauczycieli nie mają dla uczniów większego znaczenia — funkcjonują jedynie w społeczności szkolnej jako ciekawostka. Niezwykle rzadko się zdarza „nauczyciel celebryta”

²⁹ Cyt. za: R. Gliński: *Między słowem a obrazem. Z notatnika reżysera*. „Images” 2011, nr 15—16 (vol. 8), s. 136.

³⁰ Tak samo jest z tematem, którym się zajmuje. Analiza tego zagadnienia w ramach omawianego problemu byłaby z pewnością bardzo ciekawa, kwestia jest jednak na tyle złożona, że wymagałaby odrębnego artykułu.

przyciągający na lekcje grono chcących z nim współdziałać słuchaczy³¹, uczniowie zresztą są pozbawieni możliwości wyboru swoich pedagogów, co wymaga od obu stron mocnego skoncentrowania się na procesie lekcyjnym (twórczym). Ów proces na swoim podstawowym poziomie nie różni się bardzo od współpracy na linii aktor — reżyser.

Wybitny twórca teatralny i pedagog Zygmunt Hübner w książce *Sztuka reżyserii* pisał:

Reżyser jest inspiratorem, musi zarażać swoją pasją, swoją wiarą w sens tego, co robi. Wpierw aktorów, następnie publiczność. Jakże mógłby tego dokonać, nie mając sam ani pasji, ani wiary? Jeśli nachodzą go wątpliwości — lepiej, jeśli nie zdradza się z nimi wobec aktorów. Kiedy przyjdzie mu do głowy: „Po co ja to robię?”, a za późno już, aby się wycofać, niech raczej idzie na wódkę, niż zwraca się z tym pytaniem do zespołu³².

Trudno się nie zgodzić, że zarówno reżyser, jak i nauczyciel powinni się charakteryzować wiarą w to, co robią. Brak przekonania o sensie swojej pracy naraża przedstawicieli obu profesji na niewiarygodność i skutkować musi utratą (jakże ważnego) autorytetu. Inną sprawą są jednak wątpliwości reżysera (nauczyciela) dotyczące konkretnych zagadnień w ramach rozmaitych działań ze współpracownikami (uczniami). Nie ulega wątpliwości, że kierowanie grupą generuje wiele sytuacji wymagających podejmowania ważkich decyzji. Czy ten, który raz za razem zmuszony jest uzgadniać, rozstrzygać, wyrokować, ma prawo do jawnego przyznania, że „nie ma pojęcia”? XX- i XXI-wieczna historia polskiej praktyki reżyserskiej wyklarowała w ramach tego zagadnienia trzy odmienne strategie. Pierwszej z nich patronować może postać Romana Polańskiego, jako reżysera despoty, trzymającego pieczę nad najmniejszym szczegółem swojego przedsięwzięcia i niejednokrotnie traktującego aktora instrumentalnie. Ten typ pracy najlepiej charakteryzuje zdanie, które autor *Noża w wodzie* wypowiedział kiedyś podczas pracy na planie filmu *Chinatown* do aktorki Faye Dunaway: „Możesz się ze mną kłócić, Faye, lecz pamiętaj, że nie mogę się mylić. Jestem reżyserem”³³. Ta wypowiedziana pewnie pół żartem, pół serio konstatacja tworzy wizerunek reżysera jako osoby genialnej, niedostępnej, przekonanej o swojej nieomyślności. Druga strategia, pośrednia, charakteryzuje się ukrywaniem wątpliwości. Reżyser często czuje się zagubiony, nie jest pewny swoich decyzji, ale stara się to ukryć. Trudno ocenić, ilu twórców realizuje ten „program”,

³¹ Takie sytuacje zdarzają się z większą częstotliwością w ramach dydaktyki szkół wyższych, gdzie kadra prowadząca zajęcia ma większą swobodę w doborze tematyki zajęć i indywidualizacji procesu dydaktycznego.

³² Z. Hübner: *Sztuka reżyserii*. Warszawa 1982, s. 67.

³³ J. Szczerba: *28 ran Sharon Tate*. „Gazeta Wyborcza” z 7.10.2009, s. 16.

ponieważ w zawodzie, w którym ogromną wartość ma autorytet prowadzącego grupę, jego jawne przyznawanie się do niewiedzy musi być niesłychaną rzadkością, co nie znaczy, że deklaracje „reżyserskiego zbłądzenia” się nie zdarzają. Patronem trzeciej strategii współpracy między reżyserem i aktorami byłby z pewnością Andrzej Wajda, filmowiec znany z tego, że zawsze jasno komunikował swoją niewiedzę i wątpliwości. W jednym z wywiadów Jarzy Radziwiłowicz wspominał historię, gdy pod koniec pracy nad *Człowiekiem z marmuru* Wajda wpadł na pomysł nagrania improwizowanej sceny na gdańskim dworcu. Nie miał jednak na nią żadnego konkretnego pomysłu, do czego szybko ekipie się przyznał, a w ramach przeprosin zaprosił Radziwiłowicza i Jandę na kolację, postawił wódkę i przeszedł ze swoimi aktorami na „ty”, sugerując, że po takiej kompromitacji nie ma innego wyjścia³⁴. W każdej z tych grup znajdują się artyści uważani za wielkich, ale gdyby wczytać się w relacje i wywiady ze współpracownikami tych trzech grup reżyserów, jasne się staje, że im reżyser bardziej egocentryczny i bezwzględny, tym aktorzy bardziej do jego metod zdystansowani. Oczywiście, w wielu wypadkach reżyserska bezkompromisowość uznawana bywa za jedną z głównych przyczyn powstania wybitnego dzieła³⁵. Wielu aktorów, na przykład współpracownicy Jerzego Jarockiego, podkreślało, że jego niepobłażliwy tryb pracy ich ukształtował. Elżbieta Konieczna, autorka książki o artyście, w rozmowie z Jolantą Ciosek konstataowała: „Wszyscy chcieli z nim pracować, bo doceniali jego geniusz i wiedzieli, że stoją przed potencjalnym sukcesem. Równocześnie określili: potwór w pracy, tyran, terrorysta nie brakowało. Bali się go, nienawidzili i kochali zarazem”³⁶. Niewątpliwie takie (nazwane kiedyś przez Konrada Swinarskiego, autora legendarnych *Dziadów* z krakowskiego Teatru Starego) „nacinanie kory”³⁷ aktorskiej prowadzi do wielu zdumiewających efektów, są jednak one często okupione różnymi traumami.

³⁴ *Wajda Making, Jerzy Radziwiłowicz // Wajda Making odc. 2.* <https://www.youtube.com/watch?v=dtrVVRCXlZY> [data dostępu: 20.12.2019].

³⁵ Tutaj można przywołać Jamesa Camerona, uznawanego w środowisku hollywoodzkim za reżysera-tyrana, który odbierając statuetkę Oscara za *Titanica* w 1998 roku, wykrzyknął: „Jestem królem świata!”, dając dowód swojego egocentryzmu. Jeden z największych wizjonerów współczesnego kina „podczas kręcenia *Titanica* [...] kazał Kate Winslet godzinami tkwić w lodowatej wodzie i pozwolił jej myśleć, że się topi, bo zależało mu na autentyzmie. Sam Worthington, który gra w *Avatarze*, dla autentyzmu oberwał od reżysera trzymetrową pałką z kauczuku. Z kolei podczas pracy nad *Otchłanią* Cameron oszczędzał czas, zabraniając aktorom chodzić do toalety. Mieli się załatwiać w wodzie, nie zdejmując kostiumów”. Cyt. za: I. Nyc, A. Niedek: *Tyran kina*. „Wprost” 2009, nr 52/1405. <https://www.wprost.pl/tygodnik/182305/Tyran-kina.html> [data dostępu: 13.01.2020].

³⁶ J. Ciosek: *Geniusz i demon. Bezwzględny. Tyran. Wrażliwiec. Jerzy Jarocki*. „Polska Gazeta Krakowska” 2018, nr 238. <http://www.e-teatr.pl/pl/artykuly/265422,druk.html> [data dostępu: 20.01.2020].

³⁷ Termin użyty w książce J. Opalskiego pt. *Rozmowy o Konradzie Swinarskim i „Hamlecie”*. Kraków 1988.

Z uwagi na charakter omawianej profesji, reżysera z pewnością dużo bardziej będzie interesował aktor w wypracowanej na potrzeby tworzonego dzieła roli niż jego kondycja po realizacji filmu bądź spektaklu. Priorytetowym bowiem celem autora filmowego bądź teatralnego jest stworzenie docenionego dzieła sztuki, to, co się dzieje „wokół” i „wobec” procesu twórczego, ma działać na rzecz utworu, ewentualnie może być sympatycznym dodatkiem.

W odniesieniu do przedstawionej sytuacji szkolny system współpracy opiera się na zupełnie innej podstawie³⁸. Otóż główną różnicą jest cel wspólnie realizowanych zadań. Teoretycznie proces dydaktyczny ma zakończyć się przyswojeniem przez uczniów określonej wiedzy bądź pozytywnie zdany egzaminem. Ambicją nauczyciela jest jednak nie to, aby uczniowie „zakuli, zdali, zapomnieli”, lecz nabyte umiejętności i informacje zostały z nimi dłużej. W przeciwieństwie do sukcesu artystycznego czy komercyjnego stworzonego przez reżysera dzieła sukces dydaktyczny jest nieuchwytny i nadal odraczany. Uczniowie przypominają sobie po wielu latach złote myśli ulubionych nauczycieli, wciąż wracają do nich sceny z życia szkolnego, wzory matematyczne i „wałkowane” na lekcjach historyczne fakty.

Być może właśnie z powodu tego „trwałego efektu współpracy” nauczyciela z uczniem pedagogiczne maniere mogące generować wśród młodych ludzi traumy były piętnowane już od najdawniejszych epok. Erazm z Rotterdamu pisał:

Do pługą lepiej posłać takiego nauczyciela, który swym huczącym głosem, wystraszyłby nawet woły i osły. Jakże ty ośmielasz się uczyć drugich, ty, co sam niczego się nie nauczyłeś? Jak śmiesz, ty tępy kacie, bić batem młode istoty, zdolne, z ucziwej rodziny, które potrafiisz raczej zabić, niż czegokolwiek wyuczyć! I to właśnie w budynku, który Grecy nazywali *scholie*, a Rzymianie *ludus* (szkoła), to jest miejscem zabawy i wytchnienia, ty posługujesz się swoim tyraństwem³⁹.

Postawę egocentryczną w pracy dydaktycznej wykluczały także późniejsze pokolenia. Aleksander Kamiński postulował na przykład współpracę na zasadach demokratycznych. Pisał on:

³⁸ Warto nadmienić, że pomimo różnic w charakterze funkcjonowania w obu profesjach, typologia podobna do przedstawionej funkcjonowała już w teoriach pedagogicznych. Józef Kozłowski wyróżnił bowiem trzy typy nauczycieli: spolegliwych i sympatycznych — tych, którzy są bardzo lubiani przez swoich uczniów; nauczycieli obojętnych — niebędących w stanie pobudzić uczniów do żywej współpracy; nauczycieli surowych — stawiających jedynie wysokie wymagania, nieustannie strofujących i karcących. Bez wątplenia można odnieść to rozróżnienie do przedstawionej w niniejszym artykule typologii reżyserów. Por. J. Kozłowski: *Analiza i ocena pracy nauczyciela*. Warszawa 1966.

³⁹ Cyt. za: S. Kot: *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*. Warszawa 1996, s. 210.

Podstawa demokratycznego kierownictwa wychowawczego, która stanowi fundament partnerskiej więzi z wychowanymi, sprowadza się do tego w gruncie rzeczy, iż wychowawca nie stawia siebie ponad ani poza młodzieżą, lecz wśród niej. Jest czynny razem z młodymi i wśród młodych. Doradza — nie narzuca, inspiruje i sprawdza, a nie wykonuje czegoś za młodzieżą. Kontroluje, gdyż wie, że młodzież lubi być kontrolowana przez tych, którzy jej przewodzą⁴⁰.

Chcąc odnieść do profesji reżysera to, co do tej pory zostało opisane w kontekście szkolnym, trzeba przyznać, że do iście „pedagogicznego podejścia” najbliższym takim artystom, jak Andrzej Wajda. Tym, którzy są wobec aktorów szczerzy i lojalni⁴¹. Nic dziwnego, że wobec tego reżysera tak często padało określenie „Nauczyciel” czy „Mistrz”.

Nauczyciel mistrzem

Rozważania te wskazują fakt ciągłego przenikania się profesji nauczyciela i reżysera. Oba zawody wymagają właściwego przygotowania i odpowiednich predyspozycji, ich istotą bowiem jest kontakt z drugim człowiekiem. Ów kontakt może być zadzierzgnięty w ramach konwencji spektaklu, gdzie nauczyciel reżyser jest narratorem i kieruje uwagą ucznia widza, a także może zostać nawiązany podczas wspólnej pracy, jako proces twórczy lub dydaktyczny. Pomiędzy to, że niejednokrotnie praca reżysera nauczyciela z aktorem uczniem ma konkretny finał (stworzenie wspólnego dzieła, efektywne zdanie egzaminu), jej efekty zostają ze współpracującymi dużo dłużej. Z tego powodu w obu zawodach szczególnej uwagi wymaga od reżysera i nauczyciela proces kooperacji, w ramach którego prowadzący grupę może stać się dla jej członków kimś więcej niż tylko „dobrym opowiadaczem historii” czy „edukatorem”.

W 2019 roku na krakowskim festiwalu filmowym Mastercard OFF Camera odbyło się spotkanie z młodą reżyserką Jagodą Szalc z okazji jej najnowsze-

⁴⁰ Cyt. za: B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 2001, s. 87.

⁴¹ W tym miejscu warto przywołać słowa Stanisława Bortnowskiego, który rozpatrywał kwestie nauczycielskiej szczerości, odwołując się do swojej własnej niemocy: „Czy moje pamięciowe niedowładności miałem ujawniać uczniom? Biczować się, przyznawać do nieuctwa? Czasami, tylko czasami to czyniłem. Reguła postępowania była inna: jeżeli na przykład zadałem wiersz do nauczenia się na pamięć, sam starałem się go opanować. Że czegoś ze spraw tego świata, a także literatury nie wiem, to oczywiście, to nie poniża mojego autorytetu, ale że nie umiem sobie z tym poradzić — tego nie mogę im powiedzieć. Zniszczą mnie!”. S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury...*, s. 123.

go filmu *Monument*, będącego dyplomowym projektem studentów kończących naukę w łódzkiej Filmówce. Na spotkanie przybyli również występujący we wspomnianym obrazie aktorzy, dla których film ten był pożegnaniem ze szkołą i rodzajem specyficznej pamiątki ze studiów. Przyznali oni, że podeszli do współpracy z Jagodą Szelc z rezerwą, ponieważ szkolne doświadczenia nauczyły ich, że pedagogom i „ludziom z branży” nie można zbyt zaufać. Obawy okazały się płonne. Jak przyznali występujący, praca nad filmową opowieścią o studentach, którzy przyjeżdżają na praktyki do prowincjonalnego hotelu, okazała się dla nich czymś niezwykle ważnym, wyzwalającym i dającym odwagę do dalszego funkcjonowania w zawodzie. Szelc stała się dla nich nauczycielem, ale także Mistrzem⁴².

Z całą pewnością ogromny wpływ na taką ocenę musiał mieć sposób pracy reżyserki⁴³. Wypowiadając się w rozmaitych wywiadach na temat swojej metody twórczej, autorka *Monumentu* podkreśla zwykle, że w kontakcie z ekipą filmową przykładą ogromną wagę do zespołowości i wzajemnej lojalności⁴⁴. Efektywne współdziałanie opierałoby się więc nie tylko na rozwiązywaniu bieżących problemów, ale również na planowaniu pracy, która uwzględnia dynamikę i możliwości grupy. W kontekście pedagogicznym tę kwestię podejmowały i lansowały dwa tomy *Dziecka w świecie współdziałania* pod redakcją Bronisławy Dymary⁴⁵, a także artykuł Anny Biernackiej *Sposoby angażowania uczniów w proces dydaktyczny, czyli o planowaniu*⁴⁶. Wspomniany sposób kooperacji

⁴² Definicję *mistrzostwa* w kontekście pedagogicznym formułował między innymi Jan Władysław Dawid, przekonując, że nauczyciela-mistrza cechuje „pragnienie i dążenie do tego, aby tak prowadzić swego wychowanka, by ten go przewyższył i stał się od niego doskonalszy”. K. Dormus: *O „duszy nauczycielstwa” w świetle wspomnień gimnazjalistów galicyjskich...*, s. 123.

⁴³ Relacja między młodymi aktorami a artystką filmową budzi skojarzenia z więzią między Janem Błońskim i Kazimierzem Wyką, jaką ten pierwszy opisał w artykule *Tajemnica Wyki*: „[Mistrz prowadzi] w takie sfery wiedzy, myślenia, jakich my nawet nie podejrzewamy, ale które gdzieś istnieją na pewno. Daje to uczniowi rozkoszne poczucie bezpieczeństwa. Mistrzem jest ten, kto potrafi wmówić, że za nim stoi wielka, tajemnicza wiedza, która wszystko wyjaśnia, a on ma do tej wiedzy klucz”. J. Błoński: *Tajemnica Wyki*. W: *Błoński przekorny. Dziennik. Wywiady*. Oprac. M. Zaczyński. Kraków 2011, s. 252.

⁴⁴ „To jest mój film, ale bez dyżurnych na planie bym go nie zrobiła. Chciałabym, żeby to się zmieniło, że buduje się schemat piramidalny, jak w korporacjach, z jedną najważniejszą osobą u szczytu. To jest nieprawdziwy i niedobry układ. Ja pracuję horyzontalnie, czyli falangowo. Jestem w centrum, to jest mój film, dałam mu zapłon, ale wszystkie kolejne pionki odchodzą ode mnie aż do ostatniego pionu produkcji, który zamyka kształt filmu. Który pion ma być najważniejszy, skoro one wszystkie zlewają się w jedno? Żaden”. M. Kempisty, J. Szelc: *„Ludzie boją się, że im kradną rozkosz”*. <https://www.filmawka.pl/jagoda-szelc/> [data dostępu: 20.01.2020].

⁴⁵ *Dziecko w świecie współdziałania*. Red. B. Dymara. Kraków 2001.

⁴⁶ A. Biernacka: *Sposoby angażowania uczniów w proces dydaktyczny, czyli o planowaniu...*, s. 101–119.

jest również spójny z myślą pedagogiczną, jaką propagowała przed laty Maria Grzegorzewska. Postulując relację opartą na życzliwości, a także wspólnocie nauczyciela z uczniami, badaczka pisała:

Radość z wyników choćby najdrobniejszych, ale dobrych w pracy, radość realizowania jakiejś myśli swojej, radość budzenia inicjatywy i zapału innych, radość budzącej się do życia coraz wyraźniej całej gromady i poszczególnych jednostek, radość życzliwej i skutecznej pomocy w procesie wrastania wychowanków w kulturę, w zdobywanie wiedzy, pogłębianie się, słowem stawanie się Człowiekiem wyjaśnia im wartość życia własnego⁴⁷.

Nie ulega wątpliwości, że zarówno nauczyciel, jak i reżyser, wprowadzając w życie owe rozpoznania Grzegorzewskiej albo tryb pracy Szela, w trudnych chwilach będzie miał okazję, tak jak John Keating, usłyszeć od swoich aktorów uczniów frazę: „O Kapitanie! Mój Kapitanie!”, a po latach nawet może ktoś nazwie go swoim „Mistrzem”.

Bibliografia

- Banach C.: *Nauczyciel*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Red. T. Pilch. Warszawa 2004.
- Biernacka A.: *Sposoby angażowania uczniów w proces dydaktyczny, czyli o planowaniu*. W: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2005.
- Błoński przekorny. *Dziennik. Wywiady*. Oprac. M. Zaczyński. Kraków 2011.
- Bortnowski S.: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa 2005.
- Buchcic E.: *Czynniki warunkujące profesjonalizm nauczyciela*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2016, nr 2 (t. 25).
- Dąbrowski A.: *Wpływ emocji na poznawanie*. „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2012, nr 3 (83).
- Dormus K.: *O „duszy nauczycielstwa” w świetle wspomnień gimnazjalistów galicyjskich*. W: *Wychowawca, nauczyciel, mistrz. O potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty*. Red. B. Jędrychowska. Wrocław 2017.
- Dziecko w świecie współdziałania*. Red. B. Dymara. Kraków 2001.
- Gliński R.: *Między słowem a obrazem. Z notatnika reżysera*. „Images” 2011, nr 15—16 (vol. 8).
- Grzegorzewska M.: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa 1947.
- Grzegorzewska M.: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa 1996.
- Hübner Z.: *Sztuka reżyserii*. Warszawa 1982.
- Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1995.
- Kleinbaum N.H.: *Stowarzyszenie umarłych poetów*. Poznań 2012.

⁴⁷ M. Grzegorzewska: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa 1996, s. 35.

- Klemensiewicz Z.: *Sposoby wprowadzenia, opracowania i utrwalenia nowego materiału*. W: *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*. Red. B. Wieczorkiewicz. Warszawa 1964.
- Kot S.: *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*. Warszawa 1996.
- Kozłowski J.: *Analiza i ocena pracy nauczyciela*. Warszawa 1966.
- Mikiewicz P.: *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły*. W: *Nauczyciel: mijsja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz. Wrocław 2008.
- Nowakowski J.: *Moment twórczy w nauczaniu literatury*. „Dydaktyka Literatury” 1982, t. 5.
- Opalski J.: *Rozmowy o Konradzie Swinarskim i „Hamlecie”*. Kraków 1988.
- Rusek M.: *Kwestia stylu. Refleksje o tożsamości polonisty i stylach nauczania*. W: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2005.
- Stowarzyszenie umarłych poetów (Dead Poets Society)*. Reż. P. Weir. USA 1989.
- Szczerba J.: *28 ran Sharon Tate*. „Gazeta Wyborcza” z 7.10.2009.
- Szuman S.: *Talent pedagogiczny*. W: *Osobowość nauczyciela*. Red. W. Okoń. Warszawa 1962.
- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 2001.
- Wróblewski J.: *Reżyserzy*. Inowrocław 2013.

Źródła internetowe

- Ciosek J.: *Geniusz i demon. Bezwzględny. Tyran. Wrażliwiec. Jerzy Jarocki*. „Polska Gazeta Krakowska” 2018, nr 238. <http://www.e-teatr.pl/pl/artykuly/265422,druk.html> [data dostępu: 20.01.2020].
- Górna M.: *Czekacie na nowego Tarantino? Ten facet z wypożyczalni VHS zmienił kino. I wielu próbuje go naśladować*. „Gazeta Wyborcza” z 16.08.2019. <https://wyborcza.pl/7,101707,25081465,byc-jak-quentin-tarantino-czyli-kto-tu-kopiuje-kogo-jak-facet.html> [data dostępu: 13.01.2020].
- Kempisty M., Szelc J.: *Jagoda Szelc: „Ludzie boją się, że im kradną rozkosz”*. <https://www.filmawka.pl/jagoda-szelc/> [data dostępu: 20.01.2020].
- Makowska J., Knittel T.: *Roman Polański. Rozmowy poszczególne*. <https://ninateka.pl/film/roman-polanski-cz1> [data dostępu: 5.01.2020].
- Nyc I., Niedek A.: *Tyran kina*. „Wprost” 2009, nr 52/1405. <https://www.wprost.pl/tygodnik/182305/Tyran-kina.html> [data dostępu: 13.01.2020].
- Wajda Making, Jerzy Radziwiłowicz // Wajda Making odc. 2*. <https://www.youtube.com/watch?v=dtrVVRCXlzY> [data dostępu: 20.12.2019].
- Wielki słownik języka polskiego*. Red. P. Żmigrodzki. <https://www.wsjp.pl/> [data dostępu: 3.01.2020].



HELENA BALCEREK

 0000-0003-2030-2797
Uniwersytet Warszawski

Lektura szkolna ucznia z ASD Na przykładzie *W 80 dni dookoła świata* Jules’a Verne’a

School reading of students with ASD
Based on the example of Jules Verne’s
Around the World in Eighty Days

Summary: The article discusses observations pertaining to one of the basic aims/objectives of education, namely: reception and analysis of a text read by students with ASD (Autism Spectrum Disorder) at the 2nd stage of their education, as well as the form of abridgement of the text (based on the example of Jules Verne’s *Around the World in Eighty Days*) to suit the needs and capabilities of special-needs students. The conclusions presented herein result from pedagogical observations conducted during many years of a Polish-language teacher’s work focused on students with ASD in one of Warsaw’s elementary schools. They point to the necessity of individual facilitation of the entire process of reception, analysis, and interpretation of the text read in order to meet the needs and capabilities of a particular student-reader. Selection of suitable text and the abridgement thereof to the level of a child with developmental disorder classified as ASD, must take into account the preceding diagnosis and special educational needs mentioned in a psychological and pedagogical counselling centre’s medical opinion.

Key words: text, didactic material, ASD (Autism Spectrum Disorder), reading comprehension, special needs education, abridgement

Wprowadzenie

Jednym z najważniejszych celów kształcenia uczniów na poziomie szkoły podstawowej jest rozwijanie umiejętności **czytania ze zrozumieniem** oraz

wykorzystywania zawartych w tekście informacji. W obowiązującej podstawie programowej z 2017 roku czytamy:

Zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz działania sprzyjające zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów, kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim. [...]

Czytanie jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, to jedna z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w procesie kształcenia¹.

Niestety, teksty zaproponowane w podstawie programowej, w programach nauczania oraz podręcznikach szkolnych są dobrane do uczniów rozwijających się prawidłowo. Zgodnie z rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej² dotyczącymi kształcenia uczniów ze stwierdzonymi zaburzeniami rozwoju³, tj. posiadających orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej (zwanej dalej PPP) o potrzebie kształcenia specjalnego, edukacja tych uczniów ma się opierać na tym samym materiale dydaktycznym, co edukacja dzieci rozwijających się prawidłowo⁴. Materiał ten nie jest jednak odpowiednio dostosowany do

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do Rozporządzenia MEN z dnia 24 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>, s. 12 [data dostępu: 20.03.2020].

² Preambuła ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572, z późn. zm.); ustawa o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U., poz. 882); Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz.U. 2014, poz. 392) oraz Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2014, poz. 414). Rozporządzenie MEN z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2015, poz. 357).

³ Pod pojęciem *zaburzenia* rozumie się: zaburzenia w spektrum autyzmu — ASD (w tym zespół Aspergera), nadpobudliwość psychoruchową, niepełnosprawności intelektualne, niepełnosprawności fizyczne i inne zaburzenia orzeczone przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

⁴ Zgodnie z treścią Uzasadnienia do Rozporządzenia MEN z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2015, poz. 357), celem nauczania integracyjnego jest zapewnienie integracji dzieci objętych kształceniem specjalnym ze

poziomu ich rozwoju, zarówno w sferze percepcyjno-poznawczej, jak i emocjonalnej oraz społecznej. Przekazywane treści mogą być odbierane i rozumiane zupełnie inaczej niż w intencji nadawcy. Niektóre gatunki czy treści tekstów literackich są zbyt skomplikowane, aby mogły stanowić właściwy materiał dydaktyczny⁵. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie problemu dotyczącego doboru i dostosowania tekstu (na przykładzie utworu literackiego) do pracy z uczniami z zaburzeniami rozwoju — przede wszystkim w postaci ASD.

Edukacja zgodna z diagnozą poradni a dostosowanie tekstu

Cele edukacji polonistycznej na II etapie edukacji, czyli w klasach IV—VIII szkoły podstawowej, oparte są nie tylko na dostarczaniu wiedzy teoretycznej, lecz przede wszystkim na nabywaniu wielorakich umiejętności zarówno językowych, jak i literacko-kulturowych. Jak pisze Jolanta Nocoń,

Istotą edukacji jest transfer nie tylko wiedzy i umiejętności, ale także wartości, postaw, idei, światopoglądów itp. Uczymy, kształtujemy, kształcimy, wychowujemy kogoś, uczymy czegoś, kształtujemy lub kształcimy coś, wychowujemy w jakimś kierunku. Zatem cel edukacji to zmiana jakościowa dokonująca się w osobie edukowanej (edukującej się), rozwój jednostki ludzkiej we wszystkich obszarach jej osobowości⁶.

Na wartość edukacji polonistycznej zwraca również uwagę zapis w podstawie programowej:

środowiskiem rówieśniczym, w tym z dziećmi pełnosprawnymi (§ 5 ust. 1 pkt 5 rozporządzenia). Uczniowie z diagnozami PPP o potrzebie kształcenia specjalnego (z ASD i z zespołem Aspergera, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, niedostosowaniem społecznym oraz nadpobudliwością psychoruchową) uczący się w klasach ogólnych oraz klasach integracyjnych publicznych szkół podstawowych, zgodnie z Ustawą z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2014, poz. 811) dotyczących podręczników szkolnych oraz wyżej wymienionymi celami dydaktycznymi, korzystają z jednego, tego samego podręcznika, co uczniowie rozwijający się prawidłowo. Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów wymagają dokonywania przez nauczyciela zmian, a także dostosowywania zaproponowanych w podręcznikach tekstów literackich w ramach realizacji ogólnie wybranego programu.

⁵ Wnioski z obserwacji pedagogicznych, analizy dokumentów i testów osiągnięć szkolnych uczniów z zaburzeniami rozwoju, mających orzeczenie PPP, przeprowadzonych od 2012 do 2018 roku w ramach czynnej pracy zawodowej nauczyciela polonisty w jednej z warszawskich szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi.

⁶ J. Nocoń: *Dyskurs edukacyjny i jego społeczny zasięg*. W: *Język a edukacja. Tekst edukacyjny*. Red. J. Nocoń, A. Tabisz. Opole 2013, s. 14.

Język polski jest kluczowym przedmiotem nauczania — poznawanie wybitnych utworów literackich sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza go w świat kultury polskiej i europejskiej. Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego⁷.

Próba edukacji oparta na nieodpowiednio dobranym materiale dydaktycznym — lekturze z kanonu tekstów zawartych w podstawie programowej i szkolnych programach nauczania w formie dogodnej tylko dla uczniów rozwijających się prawidłowo, z pominięciem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie przyniesie spodziewanych efektów⁸. Jak pisze Anna Janus-Sitarz,

Konieczna jest refleksja nad możliwością wykorzystania starych i nowych teorii interpretacji dzieła literackiego w praktyce szkolnej, zaadaptowania ich w celu przywrócenia utraconej zdolności odczuwania przyjemności lektury utraconej w ciągu ostatnich lat z wielu przyczyn. Wśród tych przyczyn jedne wiążą się z przemianami cywilizacyjno-społecznymi [...], inne ze słabą techniką czytania i kłopotami w rozumieniu czytanego tekstu⁹.

Dlatego obowiązkiem — zadaniem nauczyciela jest odpowiednie dobranie oraz dostosowanie materiałów dydaktycznych do potrzeb i możliwości takich uczniów. W podstawie programowej czytamy:

Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości.

Uczniom z niepełnosprawnościami, w tym uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, nauczanie dostosowuje się do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się. Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia (uniemożliwiały osiągnięcie

⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych..., s. 18.

⁸ Wymagane efekty kształcenia umiejętności czytania ze zrozumieniem ujęte są w podstawie programowej z 2017 roku (s. 60—62) w *Treściach nauczania — wymaganiach szczegółowych* (pkt I) i rozpisane w dwóch punktach: 1. Czytanie utworów literackich. 2. Odbiór tekstów kultury.

⁹ A. Janus-Sitarz: *Szkolne strategie lektury wobec „stanu nieczytania”*. W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk. Warszawa 2006, s. 216.

sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami¹⁰.

Do cywilizacyjno-społecznych przyczyn utrudnionej zdolności czytania ze zrozumieniem zalicza się współczesne problemy edukacyjne wynikające z rosnącej liczby dzieci mających różnorodne zaburzenia w procesie rozwoju (zwane także chorobami cywilizacyjnymi). To powoduje słabą technikę czytania i kłopoty w rozwijaniu umiejętności interpretacji oraz analizy tekstu przez takich uczniów. Z roku na rok zwiększa się liczba uczniów z wydanymi przez PPP orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na zaburzenia rozwojowe. Do najczęściej powtarzających się diagnoz PPP należy ASD (*Autism Spectrum Disorder*)¹¹. Według klasyfikacji zaburzeń rozwojowych dokonanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, zawartej DSM-5. z 2013 roku, ASD to spektrum zaburzeń w uniwersalnym rozmiarze, którego nie da się jednocześnie zdefiniować, ponieważ charakter występujących symptomów jest bardzo zróżnicowany i opiera się na dwóch kryteriach:

- na stałych deficytach w zakresie komunikacji społecznej i społecznej interakcji,
- na ograniczonych i powtarzających się wzorcach zachowania, zainteresowań lub aktywności¹².

Uczniowie z ASD są bardzo różnorodną grupą edukacyjną zarówno pod względem funkcjonowania społecznego, komunikacyjnego, jak i intelektualnego. Autyzm może mieć zatem różne postaci. Percepcja, logiczne myślenie, odbieranie i rozumienie komunikatów u każdego dziecka może prezentować się na innym poziomie, gdyż tego typu zaburzenia są bardzo zróżnicowane, charakteryzują się wieloma typami symptomów i cech. Indywidualna diagnoza w orzeczeniu PPP opisuje konkretną grupę symptomów i może wskazywać, jakie działania należy podjąć w celu wspierania edukacji danego ucznia z uwzględnieniem poziomu jego rozwoju¹³. Tekst będący materiałem dydaktycznym musi zostać indywidualnie dostosowany (zgodnie z wskazówkami za-

¹⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych..., s. 13.

¹¹ Wniosek na podstawie dokumentacji Mokotowskiego Wydziału Oświaty oraz własnych obserwacji prowadzonych w ramach czynnej pracy zawodowej nauczyciela języka polskiego w dwóch mokotowskich szkołach podstawowych w Warszawie w latach 2010—2019.

¹² Zob. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. DSM-5*. American Psychiatric Association, Arlington, VA, 2013, s. 50: „Autism Spectrum Disorder, Diagnostic Criteria 299.00 (F84.0):

A. Persistent deficits in social communication and social interaction across multiple contexts, as manifested by the following:

B. Restricted, repetitive patterns of behavior, interests, or activities, as manifested by at least two of the following”.

¹³ Zob. M. Mountstephen: *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej?*. Tłum. J. Jedlińska. Warszawa 2011, s. 44.

wartymi w orzeczeniu PPP oraz wnioskami z obserwacji pedagogicznej konkretnego ucznia) pod względem: objętości, układu graficznego, treści, leksyki, stylistyki. Takie dostosowanie jest zadaniem współczesnego nauczyciela polonisty, pracującego z dziećmi mającymi zaburzenia w procesie rozwoju zarówno w klasie, gdzie uczniowie z ASD uczą się wspólnie z uczniami w normie, jak i w formie nauczania indywidualnego.

W 80 dni dookoła świata — materiał dydaktyczny dla ucznia SP z ASD

Dzieci z ASD (szczególnie w postaci zespołu Aspergera) bardzo często mają zdiagnozowany wyższy niż przeciętny poziom rozwoju intelektualnego i poznawczego, natomiast zaburzona jest ich sfera rozwoju emocjonalnego i społecznego. Mają duże trudności z odczytywaniem metafor, ironii, a także przekazów niedosłownych. Nie do końca rozumieją pojęcie fikcji literackiej, choć z ciekawością sięgają po gatunki fantastyczne. Doskonała pamięć, skupienie uwagi na szczegółach oraz duża wiedza z kręgu ich zainteresowań często mają przełożenie na bogaty zasób słownictwa i dostrzeganie powtarzających się motywów¹⁴. Uwzględniając te cechy, można odpowiednio dobrać i dostosować tekst literacki do specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka z ASD, jego mocnych i słabych stron oraz możliwości i celów kształcenia — tak, aby stał się odpowiednim materiałem dydaktycznym. Najbardziej optymalny tekst należy do gatunków prozatorskich z ograniczoną liczbą metafor i innych przekazów niebezpośrednich, ale ma szybką oraz bogatą w szczegóły akcję (najlepiej z ograniczonym tłem społecznych relacji bohaterów, które mogą być całkowicie lub w dużym stopniu niezrozumiałe przez dziecko z ASD ze względu na trudności w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich). Im więcej konkretnych informacji bliskich zainteresowaniom i cechom ucznia — czytelnika, tym lepiej.

Dobrym przykładem może być powieść podróźniczo-przygodowa *W 80 dni dookoła świata* Jules'a Verne'a. Przytoczony fragment bogaty w szczegółowe informacje dotyczące głównego bohatera wskazuje, że jest to człowiek zamknięty w sobie, skrupulatny, lubiący pewne schematy, wzory matematyczne, które determinują jego introwertyczny styl bycia i funkcjonowania w jedynej grupie społecznej — Klubie Reforma. Podobne cechy obserwuje się u dzieci z ASD, dlatego czytelnik może łatwiej utożsamiać się z bohaterem czytanej przez siebie

¹⁴ Zob. M. Winter: *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*. Tłum. E. Niezgodna. Warszawa 2011, s. 10, 17.

książki. Wzbudzi to jego zainteresowanie, ułatwi kontakt z dziełem literackim i będzie tzw. punktem zaczepienia między światem przedstawionym w powieści i własną rzeczywistością.

*Rzadko można było spotkać kogoś równie zamkniętego w sobie. Mówił mało i lakonicznie, co jeszcze podkreślało jego tajemniczość. Właściwie prowadził najzupełniej jawny tryb życia, ale ponieważ **co dzień z matematyczną dokładnością czynił to samo**, [wyobraźnia ciekawych nie znajdowała zaspokojenia i skłonna była doszukiwać się rzeczy, które nie istniały].*

*Czy pan Fogg podróżował? Było to rzeczą bardzo prawdopodobną, bo **nikt, tak jak on, nie znalazł się na mapie**. Zdawało się, że najdalsze zakątki świata są mu znane niczym własna kieszeń. **Niejednokrotnie, gdy w klubie spierano się o los zaginionych czy zablakanych podróżników, Fogg zabierał głos i [wypowiadał w tej materii] swoją opinię w krótkich i zwięzłych słowach**. Podsuwał wówczas [iście prorocze] wyjaśnienia, zawsze potwierdzone przez rozwój wypadków. Wyglądało na to, że Fileas Fogg [przemierzył całą ziemię, przynajmniej w wyobraźni].*

*Jedno nie ulegało wątpliwości: **od wielu lat nie opuszczał Londynu. Zobaczyć go było można jedynie na trasie, którą codziennie przebywał, to znaczy między domem a klubem**; zupełnie nie pamiętano, żeby kiedykolwiek ukazał się w jakimś innym miejscu, przynajmniej tak twierdziły osoby, które [miały zaszczyt znać go nieco bliżej]. Co dzień czytywał dzienniki i grał w [wista]; zdaje się, że tylko te dwie czynności uważał za właściwy sposób spędzania czasu. Szczególnie odpowiadała jego naturze gra w karty, można było bowiem przy niej milczeć. Wygrywał na ogół dużo, ale wygrane kwoty nigdy nie pozostawały w jego kieszeni, natychmiast wciągał je do [swojego budżetu] na cele dobroczynne. [...]*

*Pan Fogg zadowalał się jednym służącym. Śniadania i obiady jadał w klubie [w **godzinach określonych z dokładnością chronometru**], zawsze w tej samej sali, przy tym samym stole; z nikim wówczas nie rozmawiał i nigdy nie szukał towarzystwa. **Punkt o dwunastej w nocy udawał się do domu na spoczynek**, pod żadnym pozorem nie dając się nakłonić do skorzystania z luksusowych sypialni klubowych. Dziesięć godzin na dobę spędzał u siebie, poświęcając ten czas na sen i toaletę¹⁵.*

Trudniejsze wyrażenia (zamknięte w nawiasach kwadratowych) powinny zostać opatrzone przypisami lub komentarzami, dzięki czemu uczeń w każdej chwili będzie mógł sprawdzić znaczenie niezrozumiałego sformułowania i pod-

¹⁵ J. Verne: *W osiemdziesiąt dni dookoła świata*, s. 5. http://bibliotekaszkolnazgraboszyce.blox.pl/resource/W_80_dni_dookola_swiate.pdf [data dostępu: 2.04.2017]. Podkreślenia w tekście i wydzielenie w nawiasach trudniejszych wyrażen — H.B.

świadomie rozwijać swoje słownictwo. Wyższy niż przeciętny poziom rozwoju poznawczego i inteligencji sprzyja lekturze tekstu opartego na bardziej skomplikowanych konstrukcjach gramatycznych, dlatego czytelne będą wtrącenia czy szyk przestawny zdań złożonych. Dodatkowym atutem jest podział na fragmenty (akapity, krótkie rozdziały), ponieważ dzieci z ASD pozytywnie odnoszą się do wydzielania konkretnych przestrzeni działania. Zbyt długi tekst wpływa na przyspieszenie zmęczenia lub znużenie. Doskonała pamięć może być niekiedy także utrudnieniem, ponieważ negatywne sytuacje i przeżycia tak trwale zapisują się w umyśle dziecka, że najmniejsze odwołania mogą całkowicie zaburzyć proces czytania, uruchomić blokadę funkcji poznawczych na rzecz smutnych wspomnień.

Prawidłowe dostosowanie tekstu już w pierwszym momencie zetknięcia się dziecka z lekturą ma na celu wywoływanie pozytywnych emocji. Podział na krótkie fragmenty (akapity) umożliwia robienie przerwy na odpoczynek po odczytaniu wyznaczonej graficznie „całości”. Większa czcionka (np. 14—16 punktów) i interlinia (półtora) sprawiają, że jest on czytelniejszy, łatwiejszy w percepcji wzrokowej. Obramowanie czy też łagodne, kolorowe tło wyróżnia przestrzeń do czytania od marginesów i dodatkowo uatrakcyjnia zapis (należy jednak unikać zbyt jaskrawych kolorów, które mogą wywoływać niepotrzebne pobudzenie psychoruchowe, a tym samym utrudniać skupienie uwagi na treści). Dodatkowo można podkreślić najważniejsze informacje (pogrubione w podanym przykładzie), co ułatwi dziecku selekcję informacji i wskaże logiczny ciąg przyczynowo-skutkowy najważniejszych elementów fabuły.

Czytelna stylistyka, dostosowanie treści do poziomu i zainteresowań dziecka, konkretne umiejscowienie w czasie oraz powtarzający się motyw schematyczności postępowania głównego bohatera, tak bliskie osobom z ASD, budzą pozytywne skojarzenia i uruchamiają chęć czytania. Ciekawa narracja, zamknięta w bezpośredniej, prostej stylistyce, dynamiczna akcja, realistyczne wydarzenia, dające możliwość konfrontacji z własną rzeczywistością i zainteresowaniami ucznia, wydłużają momenty koncentracji uwagi i aktywnego czytania. W ten sposób wspierana jest ciekawość treści, a nie obowiązek pracy z tekstem:

Właśnie dziś, dnia 2 października, pan Fogg odprawił swego dotychczasowego sługę Jakuba Forstera za to, że woda, którą ten podał do gotowania, [miała 84 stopnie ciepła według Fahrenheita], a nie 86, jak to było przykazane. Następca [niefortunnego lokaja miał się stawić] między jedenastą a pół do dwunastej.

Pan Fileas Fogg, wyprostowany i sztywny, siedział w głębokim fotelu. [Nogi zestawił jak żołnierz na paradzie], ręce oparł na kolanach. Oczywiście śledził wskazówki zegara — mechanizmu, nawiasem mówiąc, wielce skomplikowanego, który pokazywał nie tylko godziny, minuty i sekundy, ale także dni, tygodnie i miesiące oraz lata. Z wybiciem jedenastej trzydzieści

*Fileas Fogg miał zamiar wstać i udać się według zwyczaju do klubu. W tej chwili zapukano do drzwi małego salonu, gdzie znajdował się pan Fogg*¹⁶.

Jak pisze Anna Janus-Sitarz, „niestety nie można jednoznacznie określić czynników, które gwarantują przyjemność lektury”¹⁷. O taką gwarancję szczególnie trudno w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ ich forma w danym momencie czytania zależy od bardzo wielu zmiennych (jak choćby tego, co wydarzyło się na przerwie, jaka jest pogoda czy miejsce, w którym akurat odbywają się zajęcia). Uczniowie ci (szczególnie z symptomami nadpobudliwości psychoruchowej) mają duże problemy z koncentracją uwagi, są bardzo podatni na bodźce i często się rozpraszają. Dlatego w chwili, gdy dziecko traci zainteresowanie tekstem, powinno się przerwać lekturę. Wówczas bardzo pomocne okazują się wydzielone graficznie krótkie akapity oraz podkreślone wytłuszczonym drukiem najważniejsze informacje. Oddzielone fragmenty sprawiają wrażenie szybkiego czytania i dają możliwość wielokrotnych przestojów, służących chwili odpoczynku. Natomiast wytłuszczony zapis przyciąga wzrok czytającego dziecka i pozytywnie wpływa na kodowanie informacji w jego pamięci.

Niedostosowany materiał dydaktyczny będzie wiązał się z problemami rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem, odbioru oraz interpretacji tekstu. Dziecko nie zdoła prawidłowo go odczytać, nie zrozumie treści, nie odczuje motywacji, przyjemności czytania, nie dokona analizy, selekcji zawartych w tekście informacji. Praca z tekstem na długo będzie mu się kojarzyła z przykrym obowiązkiem, któremu nie jest w stanie sprostać. W konsekwencji nie wyrobi w sobie nawyku czytania dla przyjemności. Dlatego zanim uczeń z ASD przystąpi do pracy z tekstem (nie tylko literackim), dobrze jest sprawdzić, czy jest on właściwy dla poziomu rozwoju dziecka (w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej) oraz potrzeb i możliwości wynikających z zaburzenia rozwoju (a także indywidualnych symptomów ASD). Mary Mountstephen w swojej książce podpowiada:

Czy dana książka jest na odpowiednim poziomie trudności, można sprawdzić, prosząc, żeby dziecko przeczytało tekst z którejś strony. Jeśli nie jest ono w stanie przeczytać przynajmniej pięciu słów, oznacza to, że książka jest za trudna¹⁸.

¹⁶ Ibidem, s. 7.

¹⁷ A. Janus-Sitarz: *Szkolne strategie lektury wobec „stanu nieczytania”*..., s. 221.

¹⁸ M. Mountstephen: *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci*..., s. 82.

Zakończenie

Przygotowując tekst literacki jako materiał dydaktyczny dla uczniów z ASD, warto wspomnieć tezę Patrycji Huget: „Dla dziecka uczącego się czytać litery i wyrazy odbierane są początkowo jako nic nieznaczące znaki, które stopniowo stają się znajome i nabierają znaczenia”¹⁹. Aby uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi — z ASD (ale również z innymi zaburzeniami rozwoju) — mogli osiągnąć założone w podstawie programowej cele edukacyjne: „[...] czytania jako umiejętności rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów”²⁰, dodatkowo realizując założenia szeroko rozumianej edukacji, a także niwelować symptomy wynikające z konkretnego zaburzenia i stymulować normatywne procesy rozwojowe, należy indywidualnie dostosować materiał dydaktyczny, jakim jest tekst. Odpowiednio dobrana do specyficznych, indywidualnych cech i trudności danego dziecka lektura okazuje się skutecznym materiałem dydaktycznym. Aby dodatkowo wzmocnić efektywność pracy z tekstem, nauki umiejętnego czytania ze zrozumieniem i wykorzystywania zawartych w tekście informacji, ważna jest powtarzalność pewnych działań. Powtarzanie i utrwalanie informacji, jak czytać, z czasem zmienia się w samodzielne, aktywne odbieranie treści podanych tekstów, subiektywną interpretację odwołującą się do określonych standardów, a schemat działania przyczyni się do zniwelowania początkowych trudności.

Bibliografia

- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. DSM-5.* American Psychiatric Association, Arlington, VA, 2013.
- Huget P.: *Specyficzne trudności w uczeniu się — dysleksja, dysgrafia i dysortografia*. W: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2012.
- Janus-Sitarz A.: *Szkolne strategie lektury wobec „stanu nieczytania”*. W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk. Warszawa 2006.
- Mountstephen M.: *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej?*. Tłum. J. Jedlińska. Warszawa 2011.
- Nocoń J.: *Dyskurs edukacyjny i jego społeczny zasięg*. W: *Język a edukacja. Tekst edukacyjny*. Red. J. Nocoń, A. Tabisz. Opole 2013.

¹⁹ P. Huget: *Specyficzne trudności w uczeniu się — dysleksja, dysgrafia i dysortografia*. W: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2012, s. 32.

²⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych..., s. 12.

Winter M.: *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*. Tłum. E. Niezgoda. Warszawa 2011.

Źródła internetowe

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do Rozporządzenia MEN z dnia 24 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 2. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [data dostępu: 20.03.2020].
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20102281489/O/D20101489.pdf> [data dostępu: 20.03.2020].
- Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20102281490/O/D20101490.pdf> [data dostępu: 20.03.2020].
- Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20140000811/T/D20140811L.pdf> [data dostępu: 20.03.2020].
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf> [data dostępu: 20.03.2020].
- Uzasadnienie do Rozporządzenia MEN z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/.../ksztalcenie-specjalne.uzasadnienie-2.docx> [data dostępu: 7.05.2017].
- Verne J.: *W osiemdziesiąt dni dookoła świata*, s. 5. http://bibliotekaszkolnazgraboszyce.blox.pl/resource/W_80_dni_dookola_swiate.pdf [data dostępu: 2.04.2017].

EDUKACJA JĘZYKOWA



MARTA KUBAREK

 0000-0002-9409-1884

V LO im. Władysława Broniewskiego w Katowicach

Kompetencje kluczowe w edukacji polonistycznej a działalność innowacyjna szkół — przykład rozwiązań dydaktycznych

Key competences in Polish education and the innovative activity of schools — an example of didactic solutions

Summary: The aim of the article is to discuss the issue of key competences and to show examples of didactic solutions related to their education in the scope of Polish language education and educational work. The author focuses primarily on social and communication competences. She presents the assumptions of pedagogical innovation, which assumes youth project activities. She also points out the benefits of casting students as explorers, seekers, and creators.

Keywords: key competences, social competences, communication competences, didactic innovations

Kształcenie kompetencji kluczowych to jeden z najważniejszych celów we wszystkich systemach kształcenia w Europie¹. Jest to związane z zaleceniem, jakie przyjął Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej w 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dokument ten wskazywał potrzebę rozwijania „oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie, w tym stra-

¹ Zob. *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Red. A. Smoczyńska. Warszawa 2005.

tegi osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji². Opublikowano w nim listę ośmiu kompetencji³.

Z uwagi na liczne zmiany społeczne i gospodarcze na światowym rynku pracy, które związane są między innymi z automatyzacją, cyfryzacją i przemianami cywilizacyjnymi oraz polityką socjalną, w roku 2018 Rada Unii Europejskiej wydała nowe zalecenie, które weryfikowało i uzupełniało poprzedni dokument, dostosowując go do aktualnych potrzeb⁴. Opierając się na przywołanym akcie prawnym, można wyróżnić obowiązujące dziś kompetencje kluczowe, na które składają się:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności,
- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- kompetencje cyfrowe,
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
- kompetencje obywatelskie,
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Każda z wymienionych kompetencji stanowić ma połączenie wiedzy⁵, umiejętności⁶ i postaw⁷. Ponadto mają się one cechować dynamicznym charakterem i podlegać zmianom zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym. Wiesława Żuchowska zaznacza, że

ćwiczone i sprawdzane w doświadczeniu nie są już tym samym, co na początku kształcenia. Nie tylko przekształcają się w sprawność, ale obrastają refleksją i świadomością, pozwalają tworzyć uogólnienia, stają się źródłem nowej wiedzy. W myśleniu o dydaktyce kompetencje stają się nie celem wyłącznie, ale narzędziem uczenia się, podstawą [...] dalszego

² Zob. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku. Dz.U. L 394 z 30.12.2006, s. 10.

³ Porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna.

⁴ Zob. Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C189/01). [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) [data dostępu: 31.03.2020].

⁵ Fakty i liczby, pojęcia, idee i teorie, które są już ugruntowane i pomagają zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie.

⁶ Zdolność i możliwość realizacji procesów bądź korzystania z dostępnej wiedzy do osiągnięcia wyników.

⁷ Gotowość i skłonność do działania bądź reagowania na idee, osoby lub sytuacje.

kształcenia i wychowania. Można je rozumieć jako niezbywalny element kultury uczenia się⁸.

Kompetencje kluczowe wydają się niezbędne dla człowieka, który chce w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa informacyjnego. Warto jednak przywołać koncepcję Lecha Zachera zakładającego, że współczesne społeczeństwo przekształca się w społeczeństwo wiedzy. Powoduje to, że obecnie istotniejsze od ilości stają się jakość informacji, dostępność i szybkość przetwarzania. Dochodzi do regulacji informacji i wprowadzania rozumnego ładu informacyjnego oraz „tworzenia się nowego substratu intelektualnego jednostek, grup, społeczności, narodu, ludzkości”⁹. W myśl tej koncepcji powinno zatem dojść do zmian społecznych, dzięki którym społeczeństwa staną się roztropne, rozważne i mądre¹⁰. Kształcenie kompetencji kluczowych ma wspierać opisywany proces zmian.

Kształcenie wymienionych obszarów trwać ma przez całe życie, w związku z czym stały się one punktem obowiązkowym w pracy dydaktycznej na wszystkich poziomach kształcenia we wszystkich typach szkół i przedszkoli. Analiza *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*¹¹, kierunków polityki oświatowej oraz obszarów nadzoru pedagogicznego i ewaluacji z lat 2015—2020 wskazuje, że założenia te zostały uwzględnione w polskich szkołach. W zdecydowanej większości ujęte są w ogólnych celach kształcenia zawartych w *Podstawie programowej...*¹². Umiejscowienie obszarów spójnych z kompetencjami kluczowymi we wstępie dokumentu świadczy o tym, że ich kształcenie stanowi nadrzędny cel edukacji, którego osiągnięcie wspomagać powinni wszyscy nauczyciele niezależnie od nauczanego przedmiotu. Warto dodać, że realizację tych założeń na bieżąco kontrolują organy nadzoru pedagogicznego.

Wydaje się jednak, że mimo opublikowania wykazu kompetencji kluczowych w roku 2006 dopiero od roku 2018 podkreślenie wagi opisywanych kompetencji, ich kształcenie i przede wszystkim dokumentowanie wszelkich działań z nimi związanych stały się jednym z priorytetów polskich szkół. Nie oznacza to, że kompetencje te nie były kształcone wcześniej. Wręcz przeciwnie, obsza-

⁸ Zob. W. Żuchowska: *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*. „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 1.

⁹ J. Goćkowski, K.M. Machowska: *Spoleczeństwo wiedzy a społeczeństwo informatyczne*. W: *Spoleczeństwo informatyczne. Szansa czy zagrożenie*. Red. B. Chyrowicz. Lublin 2003, s. 106.

¹⁰ Zob. L.W. Zacher: *Od społeczeństwa informacji do społeczeństwa wiedzy. Spoleczeństwo informacyjne. Wizja czy rzeczywistość?*. Kraków 2004.

¹¹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*. <https://podstawaprogramowa.pl/> [data dostępu: 30.03.2020].

¹² Warto zaznaczyć, że wcześniejsze dokumenty oświatowe również uwzględniały obszary wskazywane jako kompetencje kluczowe. Por. N. Cieślak, J. Samsel-Opalla: *Pojęcie kompetencji kluczowych w Podstawie programowej*. „Nauczyciel i Szkoła” 2010, nr 1—2, s. 77—82.

ry w nich wymienione uwzględniano w procesie kształcenia od lat. Świadczy o tym ich obecność w tzw. starej podstawie programowej czy we wprowadzeniu programu operacyjnego Kapitał Ludzki realizowanego w latach 2007—2013. Samo pojęcie kompetencji kluczowych i uaktualnienie zakresu jego znaczenia stały się niezwykle istotne w związku z nowym zaleceniem. Świadczą o tym obowiązkowe szkolenia z zakresu kompetencji kluczowych organizowane we wszystkich placówkach, pojawienie się licznych zakładek, wpisów i publikacji na stronach internetowych szkół związanych z kształceniem kompetencji kluczowych czy tworzenie obowiązkowych konspektów lekcji, które stanowią dokument potwierdzający ich kształcenie. Z jednej strony potwierdza to nadmierną biurokrację wciąż obecną w szkolnictwie, z drugiej jednak — świadczy o dostrzeganiu potrzeby kształcenia wybiegającego ponad zagadnienia przedmiotowe, łączenie różnych dziedzin i obszarów wiedzy i umiejętności oraz chęć twórczego i aktywnego współdziałania uczniów i nauczycieli.

Jedną z form działania często wykorzystywaną w procesie kształcenia kompetencji kluczowych jest wprowadzanie innowacji pedagogicznych. Dzieje się tak za sprawą wprowadzenia ustawy *Prawo oświatowe*, która zakłada, że innowacyjność jest integralnym elementem działalności szkoły. Ustawa ta zniósła wymogi formalne warunkujące realizację innowacji, co wpłynęło na wyzwolenie kreatywności uczniów i nauczycieli¹³. W niniejszym opracowaniu omówiona zostanie innowacja pt. *Współdziałanie? To wyzwanie! Kształcenie kompetencji społecznych i komunikacyjnych w różnorodnych sytuacjach zadaniowych*¹⁴. Innowacja ta stanowi przykład rozwiązania dydaktycznego, którego celem jest kształcenie kompetencji kluczowych ze szczególnym naciskiem na kompetencje osobiste i społeczne oraz kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji.

Termin *kompetencje społeczne* użył po raz pierwszy w 1959 roku Robert White. Psycholog ten zdefiniował je jako umiejętności, które pozwalają na skuteczną interakcję z otoczeniem¹⁵. Krystyna Skarżyńska określa je jako „umiejętności osiągania celów społecznych i jednostkowych z jednoczesnym zachowaniem dobrych stosunków z partnerami interakcji”¹⁶. Inni zakładają natomiast, że są to różnorodne i złożone umiejętności zapewniające efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych. Anna Matczak podkreśla przy tym, że są one „wyznacznikiem efektywności funkcjonowania jednostki w rzeczy-

¹³ Zob. Ustawa *Prawo oświatowe*. Dz.U., poz. 2248. <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przeg-dok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4186> [data dostępu: 30.03.2020].

¹⁴ Innowacja opracowana i przeprowadzona została przez M. Kubarek (nauczycielkę języka polskiego) i A. Wójcik (pedagoga szkolnego) w Szkole Podstawowej „OMEGA” w Katowicach w roku szkolnym 2018/2019.

¹⁵ Zob. H. Sęk: *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa 2004, s. 74—75.

¹⁶ E. Sternal: *Kompetencje społeczne w obliczu przemian społeczno-gospodarczych*. „Prze-gład Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 88.

wistych sytuacjach życiowych”¹⁷. Warto przy tym zaznaczyć, że pojęcie *kompetencje społeczne* bywa utożsamiane z inteligencją społeczną i emocjonalną, umiejętnościami społecznymi czy ze zdolnościami do wykonywania określonych czynności¹⁸. Są one warunkowane cechami osobowości, temperamentem, inteligencją ogólną, społeczną i emocjonalną, a ich nabywanie wymaga tzw. treningu społecznego, którego celem jest podnoszenie efektywności funkcjonowania jednostki. Można je podzielić na: kompetencje twarde (zawodowe) oraz kompetencje miękkie. Do drugiej grupy, która stanowi obszar zainteresowania opisywanej innowacji, zaliczyć należy: umiejętności osobiste (sprawne zarządzanie sobą i swoją pracą, zdolność motywowania samego siebie, zorganizowanie zajęć) oraz umiejętności interpersonalne (komunikowanie się z ludźmi, przekonywanie ich do swoich racji, motywowanie, inspirowanie, zarządzanie zespołami, autoprezentację, radzenie sobie ze stresem, asertywność, negocjacje czy *savoir-vivre*). Warto podkreślić, że kompetencje te uznaje się za niezwykle przydatne w życiu każdego człowieka niezależnie od wykonywanego zawodu.

Pojęcie *komunikacja* oznacza natomiast porozumiewanie się czy udzielanie wiadomości (informacji). Polega ona „na wzajemnej wymianie informacji przez partnerów interakcji oraz jest procesem mającym ciągłość i trwającym w czasie”¹⁹. Komunikacja ściśle łączy się z aspektem społecznym, gdyż wpływa na tworzenie się wspólnego systemu społecznego²⁰. Kompetencje komunikacyjne zakładają zatem zachowania werbalne i pozawerbalne, które są adekwatne do kontekstu. Mogą być oceniane pod kątem trafności, stosowności i skuteczności. Skuteczność zakłada osiągnięcie zamierzonego celu. Trafność i stosowność świadczą natomiast o użyciu środków językowych odpowiednio do sytuacji komunikacyjnej, stosowaniu zasad etykiety językowej *etc.* Prowadzi to do wniosku, że proces komunikacji jest zależny od wiedzy i umiejętności uczestników aktu komunikacji, ich motywacji oraz kontekstu²¹. Oznacza to, że kształcenie kompetencji komunikacyjnych wymaga zarówno budowania świadomości językowej uczniów, jak i stawiania ich w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych.

Prezentowana innowacja pedagogiczna miała na celu kształcenie kompetencji społecznych i komunikacyjnych uczniów klas VI szkoły podstawowej²². W myśl zasad pogłębienia wiedzy oraz łączenia teorii z praktyką²³ wszelkie

¹⁷ A. Matczak: *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa 2001.

¹⁸ E. Sternal: *Kompetencje społeczne...*, s. 88.

¹⁹ M. Sikorski: *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli*. „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2010, nr 2, s. 157.

²⁰ Zob. A. Szejnberg: *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*. Wrocław 2004, s. 86.

²¹ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge: *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Tłum. D. Kobylińska, P. Izdebski, A. Jaworska. Warszawa 2007, s. 22.

²² Łączyła się zatem z kompetencjami w zakresie rozumienia i tworzenia informacji oraz kompetencjami osobistymi, społecznymi i w zakresie umiejętności uczenia się.

²³ Zob. M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa 1995.

proponowane rozwiązania miały charakter praktyczny i stawiały uczniów w sytuacjach zadaniowych, nadając im role odkrywców, poszukiwaczy lub twórców. Takie podejście pozwoliło na maksymalne zwiększenie uczniowskiej motywacji do pracy oraz wykazywało praktyczny i pozaszkolny wymiar podejmowanych działań.

Innowacja składała się z następujących etapów:

- wprowadzenia — zapoznania uczniów z tematyką innowacji;
- gry terenowej — treningu kompetencji społecznych;
- omówienia zagadnień teoretycznych i okazjonalnych zadań w ramach treningu kompetencji społecznych — zorganizowania cyklu zajęć poświęconych kompetencjom społecznym i komunikacyjnym;
- projektu uczniowskiego — przygotowania treningu kompetencji społecznych w formie gry terenowej dla uczniów klas młodszych;
- ewaluacji.

Wprowadzenie wiązało się z przeprowadzeniem testu kompetencji społecznych. W tym celu posłużono się testem przygotowanym jako propozycja narzędzia do badania kompetencji społecznych określonych jako wskaźniki rezultatów projektów prowadzonych w ramach Lokalnych Systemów Wsparcia²⁴. Podzielony on został na trzy części: samokontrolę i radzenie sobie z agresją, współpracę w grupie i relacje z rówieśnikami oraz wsparcie otoczenia. Uzyskane wyniki testu połączone z obserwacjami nauczycieli dotyczącymi zachowania uczniów pozwoliły wskazać słabe strony kompetencji społecznych uczestników projektu i wyodrębnić obszary wymagające wsparcia oraz treningu.

Gra terenowa była formą treningu kompetencji społecznych i komunikacyjnych²⁵. Uczniowie zostali podzieleni na losowo wybrane zespoły kilkuosobowe. Każda z drużyn musiała mieć jeden telefon z zainstalowanym komunikatorem, który umożliwia przesyłanie wiadomości tekstowych, zdjęć i filmów²⁶. Po ustaleniu kolejności startu uczniowie wymienili się numerami telefonów. Pierwsza z grup otrzymała mapę wskazującą miejsca, w których znajdowały się punkty kontrolne z zadaniami²⁷. Gdy do nich dotarła, musiała kolejnej grupie udzielić instrukcji, jak dotrzeć we wskazane miejsce. Następne drużyny nie otrzymywały mapy, mogły zatem polegać jedynie na instrukcjach wysyłanych przez

²⁴ Kwestionariusz ankiety wykorzystanej w opisywanej innowacji dostępny jest na stronie: https://centrumwspieraniarodzin.pl/images/uploads/Zalacznik_3_OPZ_1_Kwestionariusz%20ankiety%20kompetencji%20spo%C5%82ecznych.pdf [data dostępu: 30.03.2020].

²⁵ Gra odbywała się w parku Kościuszki w Katowicach, co pozwoliło na przywołanie wydarzeń historycznych związanych z tym miejscem. Tym samym można założyć, że podczas prowadzonych zajęć kształcono dodatkowo elementy kompetencji obywatelskich.

²⁶ Korzystanie z telefonu jako narzędzia komunikacji świadczy o kształceniu kompetencji cyfrowych uczniów.

²⁷ Praca z mapą wskazuje kształcenie kompetencji matematycznych oraz kompetencji w zakresie nauk przyrodniczych.

poprzedników. Komunikaty uczniowie przekazywali w różnej formie (krótkiej wiadomości tekstowej²⁸, zdjęcia konkretnego miejsca²⁹, rozmowy telefonicznej³⁰, zdjęcia narysowanej mapy³¹ lub filmu³²). Każde z poleceń zawierało konkretne wskazówki i wymagania dotyczące tworzonych form wypowiedzi. Ich skuteczność oceniana była natomiast na podstawie tego, czy instruowana grupa dotarła do wyznaczonych punktów. Po dotarciu do celu uczniowie nagrywali filmy, w których odpowiadali na zadawane przez nauczyciela pytania³³, pozwalające podsumować całość działań³⁴. Na tej podstawie uczniowie dostrzegli, że ich komunikaty nie zawsze są skuteczne, bywają mało precyzyjne i chaotyczne³⁵. Ponadto zauważyli, że ograniczenia związane z liczbą znaków, formą wypowiedzi i jej czasem znacząco utrudniały im budowanie skutecznych wypowiedzi. Podkreślali też, że działanie w grupie nie zawsze było łatwe. Lepiej współpracę oceniali zespoły, które ustaliły zasady i podzieliły się obowiązkami.

Omówienie zagadnień teoretycznych i wprowadzanie okazjonalnych zadań w ramach treningu kompetencji społecznych odbywało się w ramach lekcji języka polskiego, godzin wychowawczych oraz uroczystości szkolnych. Tematyka prowadzonych zajęć obejmowała następujące zagadnienia:

- pojęcie komunikacji i jej rodzaje;
- stosowność i skuteczność wypowiedzi językowych;
- sztukę autoprezentacji;
- negocjacje i dyskusję jako formy osiągnięcia celu;
- *savoir-vivre* w języku i zachowaniu;

²⁸ Pierwsze polecenie wymagające ułożenia krótkiej wypowiedzi pisemnej brzmiało: „Wyślijcie SMS do kolejnej grupy, w którym wyjaśnicie, jak dotrzeć do tego punktu. Wasza wiadomość nie może przekroczyć 100 znaków (w tym wliczamy pauzy)”. Kolejne z poleceń przyjęło formę: „Na dołączonych kartkach napiszcie instrukcję dotarcia do tego punktu. Wasza praca musi składać się z 5 zdań pojedynczych. Zdjęcie gotowego tekstu wyślijcie kolejnej grupie”.

²⁹ „Zróbcie jedno zdjęcie okolicy, w taki sposób, aby kolejna grupa była w stanie na jego podstawie dotrzeć do tego miejsca. Wyślijcie je. Pamiętajcie, że nie możecie dołączyć do wiadomości żadnej dodatkowej informacji”.

³⁰ „Zadzwońcie do kolejnej grupy i udzielcie jej wskazówek, jak dotrzeć do tego punktu. Wasze połączenie nie może być dłuższe niż 30 sekund”.

³¹ „Na dołączonych kartkach narysujcie plan dotarcia do tego punktu. Możecie używać w nim tylko znaków i symboli — nie można używać słów. Zdjęcie stworzonego schematu prześlijcie kolejnej grupie”.

³² „Nagrajcie filmik, w którym poinstruujeecie kolejną grupę, jak dotrzeć do tego miejsca. W kadrze może znajdować się tylko jedna osoba (od czubka głowy do ramion). W tle nie mogą znajdować się charakterystyczne miejsca, przedmioty, obiekty itp. Filmik nie może przekroczyć 30 sekund. Gotowe dzieło wyślijcie kolejnej grupie”.

³³ „Czy otrzymywane instrukcje były czytelne? Jeśli nie, dlaczego? Czy korzystali z pomocy spotkanych ludzi? Co sprawiło im trudność? Jakie funkcje pełnili w zespole? Czego ich nauczyła ta gra?”.

³⁴ Film został zmontowany i zaprezentowany uczniom podczas podsumowania projektu.

³⁵ Podczas gry tylko jeden zespół dotarł do wszystkich punktów.

- pojęcie perswazji i manipulacji;
- współpracę w zespole;
- radzenie sobie ze stresem;
- dążenie do celu;
- umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach;
- opanowanie umiejętności dobrego komunikowania: asertywności, tolerancji.

Część zadań związana była z obchodami Ogólnopolskiego Tygodnia Bibliotek Szkolnych, między innymi tworzenie wykazów linków do edukacyjnych stron internetowych związanych ze wskazanymi przedmiotami szkolnymi czy robienie zdjęć promujących czytelnictwo w ramach akcji *Z książką mi do twarzy*. Inne zadania miały związek z Międzynarodowym Dniem Języka Ojczystego. Z tej okazji uczniowie przeprowadzali akcje promujące język polski. Ich zakres planowali na podstawie fragmentu *Ustawy o języku polskim* zawartego w podręczniku³⁶. Zasady autoprezentacji ćwiczone między innymi podczas pracy nad formami wypowiedzi. Przykładem mogą być programy kulinarne nagrywane przez uczniów w ramach utrwalania zasad tworzenia przepisu kulinarnego.

Zadania proponowane uczniom wymagały współpracy w grupie, planowania pracy, terminowej realizacji zadań, sprawnej komunikacji, kreatywności i korzystania z różnorodnych narzędzi, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych. Każde wykonane zadanie omawiał nauczyciel; wiązało się z samooceną uczniów. Samoocena ta zakładała wskazanie tego, co uznawali za swój sukces, określenie poziomu zaangażowania w projekt oraz przedstawienie trudności, jakie napotkali, sposobów zapobiegania im i rozwiązywania bieżących problemów.

Zadanie, które miało na celu podsumowanie prowadzonych zajęć, polegało na zaplanowaniu i przeprowadzeniu przez młodzież gry terenowej dla uczniów klas V. Uczniowie ustalili z nauczycielem podział na kilkusobowe grupy odpowiedzialne za przygotowanie zadań w wyznaczonych punktach kontrolnych oraz harmonogram działań (termin przedstawienia propozycji zadań, termin prezentacji potrzebnych materiałów oraz termin przeprowadzenia gry). Ponadto uczniowie wraz z nauczycielem ustalili regulamin gry, instrukcję dla grup oraz punktację za wykonane zadania. Na miejsce gry uczniowie wybrali teren Wojewódzkiego Parku Kultury i Wypoczynku — strefę wolną od ruchu samochodowego, co pozwoliło na bezpieczne przemieszczanie się grup piątoklasistów.

Zadania zaproponowane przez uczniów były różnorodne i wymagały między innymi umiejętności współpracy w zespole, aktywności twórczej, kreatywności, a także sprawnego komunikowania się. Wśród zaproponowanych zadań znalazły się scenki rodzajowe, kalambury, elementy pantomimy, quizy, gry,

³⁶ Zob. A. Łuczak, A. Murdzek: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy 6*. Gdańsk 2017, s. 113.

puzzle, a nawet zadania konstruktorskie z wykorzystaniem klocków lego. Każdy punkt zakładał innego rodzaju aktywność, co sprawiało, że uczestnicy byli w pełni zmotywowani i angażowali się w proponowane zadania.

Po zakończeniu gry uczestnicy oceniali zadania, które musieli wykonać. Zwracali przy tym uwagę na to, czy polecenia zostały sformułowane jasno i zrozumiale. Organizatorzy natomiast wskazywali, z jakimi problemami musieli się uporać podczas przeprowadzania zabawy. Wskazywali powody ewentualnych problemów, konfliktów i nieporozumień oraz sposoby ich rozwiązania.

Ewaluacja pozwoliła na podsumowanie wszystkich działań realizowanych w ramach innowacji. Uczniowie stworzyli wykaz tego, czego się nauczyli, w którym wymienili:

- współdziałanie w grupie (umiejętność przydzielania zadań zgodnie z predyspozycjami uczestników, wybór lidera, kontrolę realizowanych zadań, dokonywanie ewaluacji);
- poznanie różnych form komunikacji;
- poszukiwanie kreatywnych rozwiązań;
- stosowanie się do zasad zdrowej rywalizacji;
- wsłuchiwanie się w potrzeby i pomysły innych,
- poszukiwanie dróg wzajemnego zrozumienia;
- działanie pod presją czasu i stresu wynikającego z sytuacji zadaniowej;
- zarządzanie czasem pracy;
- realizowanie celów długoterminowych.

Wskazali też obszary, nad którymi chcą jeszcze pracować. Wśród nich wymienili: rozwiązywanie problemów i konfliktów; budowanie skutecznych komunikatów oraz terminową realizację zadań. Wszystko ujęli w formie plakatu, który został wyeksponowany na terenie szkoły.

Opisana innowacja stanowi propozycję realizacji założeń związanych z kształceniem kompetencji kluczowych. Jej założenia pozwalają na włączenie różnorodnych działań projektowych czy okazjonalnych, dzięki czemu jej wprowadzanie można swobodnie powiązać z zagadnieniami omawianymi w ramach lekcji języka polskiego czy godzin wychowawczych. Zwraca ona szczególną uwagę na kompetencje społeczne i komunikacyjne, ale umożliwia też wprowadzanie elementów kształtujących inne obszary. Zapewnienie uczniom możliwości decydowania o formie pracy oraz umożliwienie im organizowania działań dla uczniów klas młodszych powodują natomiast, że mają oni poczucie odpowiedzialności i docenienia. To oni bowiem występują w roli ekspertów i organizatorów. Warto dodać, że prowadzona forma zajęć pozwala ponadto na międzyoddziałowe integrowanie uczniów, zapoznanie ich z różnymi formami komunikacji, kształcenie umiejętności dostosowywania formy i sposobu komunikacji do sytuacji oraz ćwiczenie sztuki autoprezentacji i szeroko rozumianych zdolności organizacyjnych.

Bibliografia


- Cieślak N., Samsel-Opalla J.: *Pojęcie kompetencji kluczowych w Podstawie programowej*. „Nauczyciel i Szkoła” 2010, nr 1—2.
- Goćkowski J., Machowska K.M.: *Spoleczeństwo wiedzy a społeczeństwo informatyczne*. W: *Spoleczeństwo informatyczne. Szansa czy zagrożenie*. Red. B. Chyrowicz. Lublin 2003.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Red. A. Smoczyńska. Warszawa 2005.
- Łuczak A., Murdzek A.: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy 6*. Gdańsk 2017.
- Matczak A.: *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa 2001.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K.: *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Tłum. D. Kobylińska, P. Izdebski, A. Jaworska. Warszawa 2007.
- Nagajowa M.: *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa 1995.
- Sęk H.: *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa 2004.
- Sikorski M.: *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli*. „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2010, nr 2.
- Sternal E.: *Kompetencje społeczne w obliczu przemian społeczno-gospodarczych*. „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2.
- Sztejnberg A.: *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*. Wrocław 2004.
- Zacher L.W.: *Od społeczeństwa informacji do społeczeństwa wiedzy. Spoleczeństwo informacyjne. Wizja czy rzeczywistość?*. Kraków 2004.
- Zuchowska W.: *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*. „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 1.

Źródła internetowe

- Kwestionariusz ankiety. https://centrumwspieraniarodzin.pl/images/uploads/Zalacznik_3_OPZ_1_Kwestionariusz%20ankiety%20kompetencji%20spo%C5%82ecznych.pdf [data dostępu: 30.03.2020].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego. <https://podstawaprogramowa.pl/>
- Ustawa *Prawo oświatowe*. Dz.U., poz. 2248. <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4186> [data dostępu: 30.03.2020].
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku. Dz.U. L 394 z 30.12.2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> [data dostępu: 30.03.2020].
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C189/01). [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) [data dostępu: 30.03.2020].



JOLANTA NOCOŃ

 0000-0002-9709-1724
Uniwersytet Opolski

Kontekst kulturowy a program edukacji językowo-komunikacyjnej w L1 Głos w dyskusji

Cultural context vs language-communicative education programme
in teaching native tongue
A voice in discussion

Summary: The article's theme concerns challenges encountered in the 21st century in the course of language communicative education within the scope of Polish as a native language. The author expresses conviction that socialisation process does not substitute for education, and therefore one of the paramount purposes/aims of language education within the scope of native language is to cater to the language-communicative needs of students stemming from cultural transformation taking place in the contemporary world. New tasks that a Polish language teacher needs to face are developing the so-called new communicative competency which facilitates communicative acts in media-dominated world of today, including digital media. The said tasks also involve counteracting the lowering of verbal communication standards, particularly the cases of verbal aggression and primitive vocabulary.

Keywords: cultural and communicative context, language socialisation, language education

Wychodząc z założenia, że „Pedagog zawsze działa w określonym kontekście kulturowym, a nowe tendencje wpływają na edukację, zwłaszcza na edukację humanistyczną”¹, chciałabym w artykule odnieść się do najważniejszych

¹ K. Ożóg: *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego — czy zmierzch kultury pisma?*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. Kopeć, Z. Sibiga. Rzeszów 2010, s. 11.

wyzwań, jakie stawia XXI wiek przed edukacją językowo-komunikacyjną w zakresie języka polskiego jako ojczystego. Przyjmuję, że są one konsekwencją przeobrażeń dokonujących się we współczesnym świecie, takich jak między innymi: globalizacja, komercjalizacja, multimedialność, rewolucja informatyczna i informacyjna, społeczeństwo Sieci, kultura obrazu, kultura popularna czy też marginalizacja wartości humanistycznych na rzecz pragmatycznego podejścia do życia. Jestem również zdania, że nauczyciel polonista powinien wziąć odpowiedzialność za rozwój językowy młodego pokolenia — socjalizacja bowiem nie może wyręczać edukacji — a kształcenie językowe musi się otwierać jednocześnie na trzy perspektywy: na przeszłość (by kształtować „wspólny” język, zapewniając tym samym trwanie integralnej tożsamości międzypokoleniowej i uniwersalnych ideałów *bene dicendi*), terażniejszość (rozpoznaną językowo-komunikacyjną współczesność, zarówno w jej aspektach wartościowanych pozytywnie, jak i zagrożeń) oraz przyszłość (mimo że jest nieznana). Uważam również, że priorytetowe cele kształcenia językowego w zakresie języka ojczystego, wynikające z dynamicznie dokonujących się przeobrażeń we wszystkich sferach życia, to: kształtowanie pożądanych postaw i systemu wartości wokół języka i komunikacji² oraz zaspokojenie potrzeb językowo-komunikacyjnych uczniów ukierunkowane zarówno na transmisję kulturową (enkulturację), jak i na wymogi współczesnego świata³.

W dalszej części artykułu skoncentruję się na sprecyzowaniu (na dużym jednak poziomie ogólności) treści kształcenia językowego w ramach drugiego z celów, przyjmując za punkt wyjścia analizę dynamiki dokonujących się zmian w zewnętrznym wobec szkoły kontekście kulturowym. Skupię się zatem na potrzebach językowo-komunikacyjnych uczniów, które wynikają z jednej strony z przeobrażeń tradycyjnych konwencji zachowań językowo-komunikacyjnych, w tym także z upowszechniania się antywzorów werbalnego porozumiewania się, z drugiej — z powstawania nowych konwencji językowo-komunikacyjnych przystosowanych do potrzeb nowej komunikacji.

* * *

Współczesny człowiek od urodzenia żyje w świecie mediów, które stały się dla niego naturalnym codziennym i zawodowym środowiskiem komunikacyjnym. Wiele kontaktów społecznych to dziś kontakty zapośredniczone przez me-

² Pytanie, jakie wartości i postawy należałoby uznać za pożądane w nowej rzeczywistości kulturowo-komunikacyjnej.

³ W tym drugim przypadku konieczne staje się skonkretyzowanie wzorca, na podstawie którego możliwe byłoby rozpoznanie potrzeb. Jedną z konsekwencji realizacji tego celu powinno być kształtowanie (się) świadomości językowej (czy też wiedzy o języku i komunikacji / językowo-komunikacyjnej).

dia, a zdaniem kulturoznawców, możemy mówić o powstaniu społeczeństwa zmediatyzowanego⁴.

Media wpływają na język i konwencje komunikacyjne, to pod ich wpływem kształtuje się (w procesie socjalizacji) kompetencja językowo-komunikacyjna⁵. Dla tekstów medialnych charakterystyczne są nielinearność i mozaikowość, fragmentaryczność i kolażowość, eliptyczność i skrótowość treści i formy, interaktywność i dialogowość, a także wielokodowa symultaniczność (synergia kodów). Oprócz adaptacji gatunków tradycyjnych powstają nowe wzorce gatunkowe tekstów, funkcjonujących w przestrzeni komunikacji medialnej, oraz nowe formy tekstowe (na przykład hipertekst). Zmiana dotyka także tradycyjnych układów komunikacyjnych i ról nadawczo-odbiorczych, tworzą się nowe zwyczaje graficzne (pismo i język podlegają wizualizacji), ewoluują konwencje grzecznościowe⁶.

Szczególne znaczenie dla ludzi mają dziś media cyfrowe. Zdaniem Eugeniusza Wilka, do komunikowania (się) w świecie cyfrowym potrzebna jest nowa kompetencja komunikacyjna, której niewielką tylko część stanowi kompetencja językowa w rozumieniu tradycyjnym⁷: media elektroniczne

apelują [...] raczej do holistycznie pojmowanych możliwości percepcji, a nie tylko do kompetencji językowej. Mamy zatem do czynienia z no-

⁴ Zob. T. Goban-Klas: *Cywilizacja medialna*. Warszawa 2005, s. 43.

⁵ Zdaniem Haliny i Tadeusza Zgólków, polszczyzna medialna dwutorowo wpływa na komunikację codzienną. Z jednej strony to naśladownictwo, czyli świadome posługiwanie się polszczyzną w sposób, jaki to robią osoby występujące w mediach, co uznawane jest za wzorzec godny powielenia; z drugiej — tzw. ślady, czyli spontaniczne, mimowolne przenoszenie elementów polszczyzny mediów do komunikacji codziennej. Zob. H. i T. Zgólkowie: *Polszczyzna mediów w komunikacji codziennej — ślady i naśladownictwa*. W: *Język w mediach masowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa 2000, s. 51—59.

⁶ Zob. U. Żydek-Bednarczuk: *Dyskurs medialny*. W: *Przewodnik po stylistyce polskiej. Style współczesnej polszczyzny*. Red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk. Kraków 2013, s. 186, 191. Zdaniem Małgorzaty Marcjanik, nie ma rewolucji w etykiecie językowej, jest ewolucja związana z procesami kulturowo-społecznymi: demokratyzacją, w rezultacie której upraszczają się formy etykietałne (najmłodsze pokolenie posługuje się etykietałnymi skrajnie uproszczonymi, zawierającymi minimum grzeczności); globalizacją przynoszącą wzorowanie się na zachodnich wzorcach kultury (zapożyczenia etykietałne z języka angielskiego wzbogacające gwarę młodzieży), komputeryzacją skutkującą mechanizacją zachowań grzecznościowych, które zmierzają do osiągnięcia natychmiastowego pożądanego celu („nastawienie na szybkie i skuteczne osiąganie grzecznościowych celów komunikacyjnych, bez uwzględniania cech osobowych adresata, jak też bez ujawniania cech nadawcy”). M. Marcjanik: *Zmiany w etykiecie językowej ostatnich lat XX wieku*. W: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa 2001, s. 82.

⁷ Zob. E. Wilk: *Nawigacje słowa. Strategie werbalne w przekazach audiowizualnych*. Kraków 2000, s. 52.

wym rodzajem przekazu, wymagającym nieco innych predyspozycji odbiorczych”⁸.

Tę nową formę kompetencji komunikacyjnej Wilk nazywa telepiśmiennością typu II. Pozwala ona na nielinearny i interakcyjny odbiór i (współ)tworzenie tekstu otwartego, o zburzonym porządku hierarchicznym i znacznym stopniu dowolności⁹.

Kompetencja komunikacyjna — konieczna, by funkcjonować w mediach cyfrowych — nie jest gorsza od właściwej tradycyjnym formom komunikowania się, lecz inna. Nie można jej postrzegać w kategoriach kryzysu, ale raczej wyzwania dla edukacji językowej, która musi przygotować ucznia do komunikowania się we współczesnym świecie:

Dziś musimy stworzyć otwarte systemy, które koncentrują się na przyszłości, tym samym na dzieciach, których umiejętności są nam dziś najmniej znane, którym jednak musimy zapewnić dostęp do rozlicznych możliwości¹⁰.

Dlatego też w programie kształcenia językowego powinny się znaleźć „zmediatyzowane” sprawności komunikacyjne nadawcze i odbiorcze — należałoby nie tylko poddawać je poznawczemu oglądowi, ale także doskonalić w aspekcie praktycznym, a wiedzy doświadczeniowej¹¹ nadawać wymiar wiedzy jawnej.

Współcześnie człowiek żyje nie tylko w świecie mediów, ale także w tyglu odmianowym i dyskursywnym, swoistym wieloświecie i wielości społeczności dyskursywnych oraz w wielu „językach”¹². Społeczność dyskursywna to grupa ludzi, która obejmuje uczestników współdziałalności i współkomunikacji w określonej sferze ludzkich zachowań¹³:

Społeczność dyskursywna dysponuje zespołem swoich komunikacyjnych celów, norm i mechanizmów. Posługuje się określonym repertuarem gatunków lub ich odmian. Może nawet mieć swój język czy wariant języka narodowego, ale może sięgać po różne języki¹⁴,

⁸ Ibidem, s. 37.

⁹ Zob. ibidem, s. 29—30 i nast.

¹⁰ M. Mead: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. Hołówna. Warszawa 1978, s. 128.

¹¹ Wiedza nabyta przez ucznia w procesie socjalizacji językowo-komunikacyjnej, niejawna, intuicyjna.

¹² S. Gajda: *Nowe społeczności dyskursywne a edukacja komunikacyjna*. W: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych...*, s. 10.

¹³ Ibidem, s. 8.

¹⁴ Ibidem, s. 9.

jest dla niej charakterystyczny pewien repertuar sytuacyjno-komunikacyjny oraz repertuar środków komunikacyjno-językowych (w tym specyficzna leksyka czy też formuły etykietałne)¹⁵. Zdaniem Stanisława Gajdy, powinniśmy się nauczyć żyć w tym tyglu, także nauczyć się porozumiewać się „sami z sobą” oraz z innymi, zarówno z członkami tej samej społeczności, jak i z członkami innych wspólnot, czasami odległych — obcych, wrogich¹⁶. To powinno być kolejne zadanie-wyzwanie dla edukacji językowo-komunikacyjnej. I nie chodzi tu o przyswajanie na lekcjach różnych odmian dyskursywnych i stylowych (większość z nich uczeń nabydzie/nabywa doświadczeniowo), ale raczej o uświadomienie różnorodności wariantów języka oraz dookreślenie zasad posługiwania się nimi. W świadomości ucznia nie może dziś istnieć tylko jeden uniwersalny wariant polszczyzny literackiej, choć oczywiście ciągle należy się mu centralne miejsce w kształceniu językowym.

Prawdziwym wyzwaniem dla polonisty staje się współcześnie proces obniżania się standardów werbalnego komunikowania się oraz jego konsekwencje, w tym między innymi rozprzestrzenianie się odmiany ogólnej języka w miejsce języka literackiego; ekspansja odmiany potocznej, która staje się multifunkcyjna, zyskując tym samym rangę interdialektu; interferencje, w wyniku których tworzą się hybrydy stylowe/odmianowe; zjawisko antykultury mowy i szerzenie się tzw. negatywnej komunikacji, pełnej agresji w różnej postaci; prymitywizm i kicz językowy; niewrażliwość na poprawność językową.

Szczególny niepokój budzić powinno zjawisko rozprzestrzeniania się postaw agresywnych wobec drugiego człowieka, w miejsce życzliwości, co ma także swój wymiar językowo-komunikacyjny. Coraz częściej mówi się wręcz o kryzysie języka, a jednym z jego objawów jest brutalizacja zachowań językowych we wszystkich typach kontaktów. Sprowadza się ona między innymi do wykorzystywania języka jako broni do zwalczania przeciwnika, ale nie przez etyczną perswazję i rzeczową oraz logiczną argumentację, lecz przemoc werbalną pozbawiającą adresata godności, mającą sprawić mu przykrość, a w skrajnych przypadkach zniszczyć. Agresywny, napastliwy język nie służy porozumieniu, lecz konfrontacji, przekracza granice etyczne, zakłamuje wizerunek drugiego człowieka i świata. To język nienawiści, nietolerancji i odrzucenia¹⁷. Przy tym zdominowanie konstruktywnej krytyki agresywnymi zachowaniami językowymi nie tylko przenosi się na kompetencję językowo-komunikacyjną młodych ludzi, ale także przynosi, z perspektywy szkoły, skutki znacznie poważniejsze, o charakterze wychowawczym, gdyż staje się pożądanym stylem życia:

¹⁵ Zob. ibidem.

¹⁶ Zob. ibidem.

¹⁷ Zob. J. Puzynina: *Słowo — wartość — kultura*. Lublin 1997. Por. *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*. W: „Język a Kultura”. T. 17: *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*. Red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska. Wrocław 2005.

Agresywność sposobu bycia, w tym także używania języka, staje się świadomie stosowanym środkiem osiągnięcia dominacji nad adresatem wypowiedzi i skłonienia go do działań oczekiwanych przez nadawcę [...]. Jego odczucia przestają być w tej sytuacji ważne i nie są brane pod uwagę. W ten sposób agresywność przekształca się z cechy ujemnej w pożądaną, właściwą człowiekowi energicznemu i przedsiębiorczemu. Dotychczas uznawano ją za wartość w środowiskach pozostających w konflikcie ze społeczeństwem, obecnie zaczyna być podobnie traktowana przez część elit społecznych¹⁸.

Pojęcie agresji zyskuje niejednoznaczny konotację: z jednej strony negatywną, kojarzoną z całą gamą środków językowych (na przykład ze złośliwymi epitetami, z wyzwiskami, obelgami, przezwiskami, przekleństwami, wulgaryzmami), z drugiej — pozytywną, będącą efektem przesunięcia semantycznego i przypisania temu pojęciu takich cech pozytywnie wartościowanych, jak przebojowość, błyskotliwość, zaradność¹⁹.

Badania Anny Jasik pokazują, że w kontaktach nieoficjalnych i swobodnych zachowania agresywne są powszechne w gwarze uczniowskiej, a repertuar intencji stosowania agresji werbalnej jest bogaty i zróżnicowany, jeśli chodzi o środki językowe²⁰. Tymczasem w szkole problem, o którym tu mowa, spłyca się do wulgaryzacji, nie dostrzegając całej złożoności agresji jako problemu nie tylko językowego, ale i społeczno-kulturowego:

Zachowań komunikacyjnych trzeba się nauczyć. Należy poznać formę wyrażania każdej możliwej emocji i każdego uczucia oraz związanej z nim postawy wobec drugiego człowieka. Każda wyuczona forma przekazu treści emocjonalnych związanych ze społecznymi relacjami przyczynia się do wzbogacenia relacji z innymi ludźmi, ale też pomaga w rozwoju empatii. [...] można, a nawet należy wprowadzić do programów edukacyjnych trening życzliwości zawierający nauczanie związanych z tą postawą zachowań komunikacyjnych²¹.

W procesie kształcenia językowego uwagę należałoby zwrócić także na pewne sprawności receptywne zogniskowane wokół rozpoznawania aktów agresji

¹⁸ H. Satkiewicz: *Językowe przejawy agresji w mediach*. W: *Język w mediach masowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa 2000, s. 33.

¹⁹ Zob. M. Rzeszutek: *Agresja w świadomości młodzieży*. W: „Język a Kultura”. T. 17..., s. 238—239.

²⁰ Zob. A. Jasik: *Wyzwiska, obelgi, pogróżki w gwarze uczniowskiej (próba typologii gatunkowej)*. W: „Język a Kultura”. T. 17..., s. 261.

²¹ T. Smereka: *Agresja i życzliwość w zachowaniach komunikacyjnych*. W: „Język a Kultura”. T. 17..., s. 78.

językowej, która czasami może być wyrażana w sposób niezwykle subtelny, na przykład jako ironia, sarkazm, szyderstwo. To choćby zjawisko antyetykiety, definiowanej jako „zachowania językowe mieszczące się formalnie w obrębie grzeczności, lecz pełniące funkcję inwektyw”²².

Oprócz negatywnej komunikacji niepokój polonisty szkolnego budzić powinien prymitywizm językowy, który można ujmować na dwa sposoby: jako język niespełniający przyjętych norm oraz jako język prosty i ubogi. W pierwszym znaczeniu to między innymi rażące indywidualne lub społeczne poczucie piękna mowy przekraczanie granic językowego dobrego smaku: używanie wulgaryzmów w przestrzeni publicznej, podejmowanie tematów zakazanych, uznawanych za wstydlive, niebezpieczne, kontrowersyjne, przykre lub niemoralne²³, i to w sposób dosadny²⁴, a także upowszechnianie się tzw. kiczu językowego²⁵, polegającego na schlebieniu gustom masowego odbiorcy po to, by go sobie zjednać²⁶. Prymitywizm językowy ujawnia się także w przekraczaniu społecznych konwencji zachowań językowo-komunikacyjnych, w tym między innymi konwersacyjnych i grzecznościowych, oraz w obniżeniu się społecznej i indywidualnej wrażliwości językowej. Liberalizm w sposobie używania języka przez siebie i innych, obojętność wobec przekraczania norm i konwencji, przejmowanie zachowań etycznie i estetycznie nagannych wydają się dziś dla wielu czymś naturalnym i akceptowalnym.

Na niepożądane zjawiska zachodzące w aktach komunikacji społecznej polonista szkolny musi zwracać uwagę uczniów, poddawać je refleksji i wartościowaniu, kształtować w ten sposób świadomość oraz postawy. W innym przypadku mogą stać się one godnymi naśladowania wzorcami interakcji komunikacyjnych. Oznacza to, że normatywnie zorientowanej kulturze języka na lekcjach polskiego towarzyszyć musi kultura wypowiedzi/mowy propagująca dobre wzorce zachowań językowo-komunikacyjnych, a szczególnego znacze-

²² S. Kowalski: *O sejmowej etykiecie*. W: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych...*, s. 86.

²³ Zob. A. Dąbrowska: *Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze*. W: „*Język a Kultura*”. T. 20: *Tom jubileuszowy*. Red. A. Dąbrowska. Wrocław 2008, s. 175.

²⁴ „Zmniejszaniu się obszaru tabu sprzyja tzw. kultura obnażania (w sensie dosłownym i przenośnym), przesunięcie granic prywatności, związane choćby z powszechnym posługiwaniem się telefonami komórkowymi, rozpowszechnieniem prasy kolorowej ostro walczącej o czytelników, otwartość mówienia przez osoby publiczne (aktorzy, piosenkarze) o sprawach prywatnych, granicząca często z ekshibicjonizmem. Zjawisko to określa się mianem kultury zwierzeń”. Ibidem, s. 176.

²⁵ Jerzy Bralczyk i Grażyna Majkowska wymieniają trzy odmiany językowego kiczu w mediach: kicz sentymentalno-pretensjonalny (właściwy prasie kobiecej), kicz pseudointelektualny i kicz pseudoemocjonalny. J. Bralczyk, G. Majkowska: *Język mediów — perspektywa aksjologiczna*. W: *Język w mediach masowych...*, s. 45.

²⁶ Zob. ibidem, s. 44.

nia powinno nabierać wychowanie językowe, którego jednym z celów staje się kształtowanie postaw blokujących zachowania językowe niezgodne z ciągle jeszcze obowiązującymi konwencjami społecznego komunikowania się.

Szerzenie się prymitywizmu językowego w znaczeniu drugim, jako języka prostego i ubogiego, związane jest z kilkoma głównymi tendencjami we współczesnej kulturze, a mianowicie ze zwrotem ku oralności i z ekspansją we wszystkie sfery komunikacji społecznej tzw. mówioności²⁷, dla której typowy jest język sytuacyjny, zanurzony w bezpośrednim kontekście tu i teraz (zamiast języka abstrakcji), zubożony kod językowy (ograniczony) oraz odmiana potoczna jako interdialekt zdolny (na pozór) zaspokoić wszystkie potrzeby komunikacyjne²⁸. Trzeba jednak mieć świadomość, że kulturowy zwrot ku oralności sam w sobie nie musi powodować skutków negatywnych dla edukacji językowo-komunikacyjnej pokolenia wstępującego, jeżeli mowa będzie realizowana na poziomie piśmienności. Tak się jednak nie dzieje — jak pokazują badania, nasila się zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego, czyli braku umiejętności „radzenia sobie w sytuacjach wymagających porozumienia się za pomocą słowa pisanego mimo opanowania umiejętności czytania i pisanania”²⁹. Szerzy się też tzw. nowa reguła tekstowości — na teksty pisane przenosi się spontaniczność mowy, wzrasta ich nacechowanie interakcyjnością i sytuacyjnością, upowszechnia się tendencje do skrótu i do upraszczania, język przyjmuje postać hybrydy o cechach odmiany pisanej i mówionej³⁰, hipotaksa zastępowana jest parataksą, a linie tematyczne — polami tematycznymi³¹. Piśmienność to także odmienne matryce mentalne, warunkujące myślenie abstrakcyjne i dyskursywne, oparte na tekstach jako całościach zbudowanych z sądów połączonych relacjami logicznymi. To tzw. piśmienny styl myślenia, w istotny sposób wpływający na sposób konstruowania i percepcji tekstu zarówno pisanego, jak i mówionego³². W sytuacji gdy język staje się barierą ograniczającą człowieka, szczególna uwaga nauczyciela języka polskiego powinna zostać zwrócona na rozwijanie oraz doskonalenie umiejętności mówienia i pisanie w regule piśmienności, a także czytania i słuchania tekstów w tej regule tworzonych. Temu tradycyjnemu zadaniu edukacji polonistycznej należy się dziś pozycja priorytetowa, jak również szczególna uwaga.

Na strukturę kompetencji językowo-komunikacyjnej młodego pokolenia istotny wpływ ma jeszcze jeden ekspansywny proces we współczesnej kultu-

²⁷ Zob. A. Skudrzyk: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005, s. 137.

²⁸ Zob. J. Warchała, A. Skudrzyk: *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice 2010.

²⁹ A. Skudrzyk: *Czy zmierzch...*, s. 58.

³⁰ Zob. *ibidem*, s. 48.

³¹ Zob. J. Warchała, A. Skudrzyk: *Kultura piśmienności...*, s. 151.

³² Zob. A. Skudrzyk: *Czy zmierzch...*, s. 144.

rze: jej multimedializacja i zwrot w kierunku wizualności. W ikonosferze świat jest pokazywany, w logosferze — opisywany. W obu przypadkach uruchamia się percepcja wzrokowa, ale przebiegająca w odmienny sposób. Odbiór tekstu werbalnego to proces o strukturze linearnej, zmierzający do odtworzenia wewnętrznego porządku logicznego między narastającymi w układzie hierarchicznym sensami. Dochodzenie do istoty przekazu następuje stopniowo, globalnej całości tekstu na poziomie znaczeniowym nie da się ogarnąć jednym rzutem oka, jak dzieje się to w przypadku obrazu. Z kolei odbiór tekstu ikonocznego charakteryzują: polisensoryczność, migawkowe, wycinkowe widzenie świata, zdeintegrowane i fragmentaryczne, bez powiązań logicznych między elementami tworzącymi wizualną całość³³. Jest to proces wymagający mniej wysiłku intelektualnego od odbiorcy, szybszy, ale i zdecydowanie bardziej powierzchowny. Przy tym obcowanie z ikonosferą i ograniczenie kontaktu z dłuższymi tekstami werbalnymi powodują, że percepcja linearnego tekstu werbalnego jest coraz trudniejsza dla młodego pokolenia, a tekst bez obrazków zamyka się przed czytelnikiem/słuchaczem. Problemy z percepcją przekładają się też na problemy z tworzeniem (redagowaniem) spójnych, złożonych, linearnych tekstów werbalnych, których wewnętrzna struktura semantyczna i formalna zaczyna przypominać kolaż posklejany z równorzędnych fragmentów w przypadkowej kolejności, które łączy jedynie hipertemat.

Niepożądanym z punktu widzenia ideału *bene dicendi* efektem pozaszkolnej socjalizacji językowo-komunikacyjnej nauczyciel polonista powinien przeciwdziałać. Wśród priorytetów edukacji językowo-komunikacyjnej musi się znaleźć nie tylko wspomniana już piśmienność, ale konieczna jest także intensyfikacja pracy nad rozwijaniem kompetencji językowej (językowej sprawności systemowej) na poziomie kodu rozwiniętego (jako reakcja na zubożenie kompetencji językowej objawiające się opanowaniem wyłącznie kodu ograniczonego). We współczesnej sytuacji kulturowo-językowej nauczyciel języka polskiego musi stać się w jakiejś części glottodydaktykiem.

* * *

Na koniec wypada zgodzić się ze stwierdzeniem Urszuli Żydek-Bednarczuk, że „Zadania, które stoją przed nowoczesną edukacją, wymagają zbudowania nowych i przeobrażenia starych kompetencji komunikacyjnych i językowych”³⁴, pamiętając jednakże o potrzebie ochrony tego, co trwałe, wartościowe i uniwersalne w tradycyjnych formach, wzorcach oraz ideałach werbalnego komunikowania się. To zadanie trudne dla decydentów oświaty, autorów programów i podręczników, a także nauczycieli, którzy w większości należą do pokole-

³³ Zob. J. Warchała, A. Skudrzyk: *Kultura piśmienności...*, s. 259.

³⁴ U. Żydek-Bednarczuk: *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*. W: *W trosce o dobrą edukację*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2009, s. 56.

nia wychowanego w całkiem innej rzeczywistości kulturowo-komunikacyjnej, a jak twierdzi, chyba słusznie, Margaret Mead, „Wyobrażenia dorosłych, nawet wtedy, gdy pozornie jest całkiem nieskrępowana, kurczowo trzyma się rzeczy znanych z przeszłości”³⁵. To „Starsze pokolenie w krajach rozwiniętych kontroluje środki, których dla przyspieszenia swego rozwoju potrzebują młodzi”³⁶. Kontroluje między innymi edukację, która zorientowana zostaje przede wszystkim na odtwarzanie kultury i, w przypadku kształcenia językowego, konwencji zachowań komunikacyjnych akceptowanych przez pokolenie ludzi dorosłych. W ten sposób proces edukacyjny przebiega w pewnym zakresie obok realnej rzeczywistości. Problem ten w istotnym stopniu zdaje się dziś dotyczyć edukacji językowo-komunikacyjnej na lekcjach języka polskiego.

Bibliografia

- Bralczyk J., Majkowska G.: *Język mediów — perspektywa aksjologiczna*. W: *Język w mediach masowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa 2000.
- Dąbrowska A.: *Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze*. W: „Język a Kultura”. T. 20: *Tom jubileuszowy*. Red. A. Dąbrowska. Wrocław 2008.
- Gajda S.: *Nowe społeczności dyskursywne a edukacja komunikacyjna*. W: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa 2001.
- Goban-Kłas T.: *Cywilizacja medialna*. Warszawa 2005.
- Jasik A.: *Wyzwiska, obelgi, pogrożki w gwarze uczniowskiej (próba typologii gatunkowej)*. W: „Język a Kultura”. T. 17: *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*. Red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska. Wrocław 2005.
- Kowalski S.: *O sejmowej etykietce*. W: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa 2001.
- Marcjanik M.: *Zmiany w etykietce językowej ostatnich lat XX wieku*. W: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa 2001.
- Mead M.: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Tłum. J. Hołówka. Warszawa 1978.
- Ożóg K.: *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego — czy zmierzch kultury pisma?*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. Kopec, Z. Sibiga. Rzeszów 2010.
- Puzynina J.: *Słowo — wartość — kultura*. Lublin 1997.
- Rzeszutek M.: *Agresja w świadomości młodzieży*. W: „Język a Kultura”. T. 17: *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*. Red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska. Wrocław 2005.
- Satkiewicz H.: *Językowe przejawy agresji w mediach*. W: *Język w mediach masowych*. Red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa 2000.
- Smereka T.: *Agresja i życzliwość w zachowaniach komunikacyjnych*. W: „Język a Kultura”. T. 17: *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*. Red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska. Wrocław 2005.

³⁵ M. Mead: *Kultura i tożsamość...*, s. 129.

³⁶ *Ibidem*, s. 106—107.

- Skudrzyk A.: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005.
- Warchała J., Skudrzyk A.: *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice 2010.
- Wilk E.: *Nawigacje słowa. Strategie werbalne w przekazach audiowizualnych*. Kraków 2000.
- Zgółkowie H. i T.: *Polszczyzna mediów w komunikacji codziennej — ślady i naśladownictwa*. W: *Język w mediach masowych*. Red. J. Brańczyk, K. Mosiołek-Kłosińska. Warszawa 2000.
- Życzliwość i agresja w języku i kulturze*. „Język a Kultura”. T. 17. Red. A. Dąbrowska, A. Nowakowska. Wrocław 2005.
- Żydek-Bednarczuk U.: *Dyskurs medialny*. W: *Przewodnik po stylistyce polskiej. Style współczesnej polszczyzny*. Red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk. Kraków 2013.
- Żydek-Bednarczuk U.: *Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej*. W: *W trosce o dobrą edukację*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2009.



MARTA SZYMAŃSKA

 0000-0002-7881-0957

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Rozwijanie języka edukacji szkolnej na przykładzie streszczenia

Developing the language of school education as exemplified by a summary

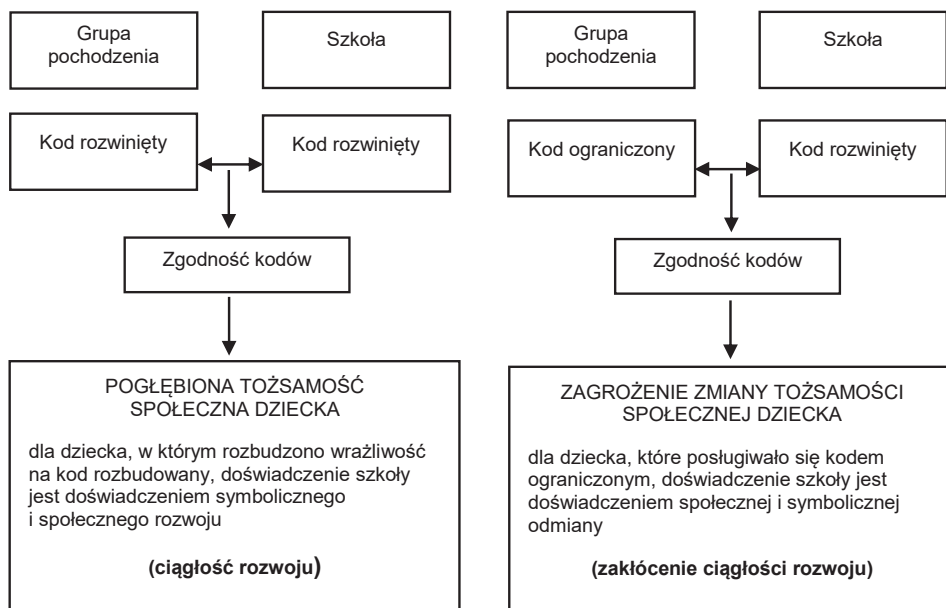
Summary: The author of the article defines school communicative situation as the one requiring from the student an ability to use specialised language known as the language of school education. According to regulations currently in force, improving the fluency in the said language is a task of teachers of all school subject because knowing it is one of the conditions of attaining educational success. The article presents a proposal to work on a summary that includes the determinants of school education language.

Keywords: language of school education, summary, language education, teaching language

Dla każdego ucznia i każdej uczennicy przekroczenie progu szkoły to bardzo ważny moment. Wraz z uczniami do nowej szkoły, nowej klasy wkracza ich dom: kapitał, który z niego wnoszą. Niektóre elementy tego domowego zaplecza można zobaczyć gołym okiem, a niektóre, i to one staną się podstawą zaprezentowanej tu analizy, usłyszeć. Na temat relacji między kapitałem językowym a pochodzeniem społecznym, od lat pięćdziesiątych XX wieku, kiedy swoje badania przedstawił Basil Bernstein¹, napisano już bardzo wiele i w bardzo róż-

¹ B. Bernstein: *Some Sociological Determinations of Perceptions*. „British Journal of Sociology” 1958, vol. 9, s. 159—174; Idem: *Language and Social Class*. „British Journal of Sociology” 1960, vol. 11, s. 271—276; Idem: *Odtwarzanie kultury*. Oprac. A. Piotrowski. Przeł. Z. Bokszański i A. Piotrowski. Warszawa 1990.

nych kontekstach². Jest to także obserwacja, której niemal bezwiednie dokonuje każdy nauczyciel poznający swoich nowych uczniów. Dziecko nie przychodzi zatem do szkoły jako „niezapisana tablica”, a to, co jest na niej zapisane, ma wpływ na to, jak się odnajdzie w nowej sytuacji komunikacyjnej, w której język potrzebny jest do innych celów. Poziom językowy ucznia wpływa na jego karierę edukacyjną od samego początku, a różnice w językowych zasobach nie są łatwe do zniwelowania.



Schemat 1. Konsekwencje relacji pomiędzy kodami komunikacji szkoły i grupy społecznej, z której wywodzi się dziecko³

Schemat 1. pokazuje, jakie konsekwencje dla rozwoju dziecka ma jedna ważna zmienna — poziom rozwoju językowego. To stopień opanowania języka pozwala uczennicom i uczniom odczuć zmianę związaną z rozpoczęciem szkol-

² Zob. np. W. Labov: *The Social Stratification of English in New York City*. Washington 1966. Por. Idem: *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia 1972; D. Hymes: *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*. London 1996; L. Milroy: *Language and Social Networks*. Oxford 1980; K. Ożóg: *Polszczyzna młodzieży — kod ograniczony i kod rozwinięty pochodną postawy mieć i postawy być*. W: *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*. Red. J. Porayski-Pomsta. Warszawa 2002, s. 13—23; M. Trysińska: *Kod rozwinięty i kod ograniczony w filmach animowanych dla dzieci*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012, s. 151—174.

³ E. Filipiak: *Człowiek — język — rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole)*, s. 8. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1818/Ewa%20Filipiak%20Cz%20C5%82owiek%20jezyk%20rzeczywistosc.pdf?sequence=1> [data dostępu: 23.03.2020].

nej edukacji jako kolejny etap rozwoju lub przeciwnie, stanowić barierę, która nie pozwala poczuć się w szkole jak u siebie.

Taki swoisty szok językowy niektórzy uczniowie i niektóre uczennice przeżywają w szkole dwukrotnie: pierwszy raz, gdy rozpoczynają edukację szkolną (czasem może to także dotyczyć przedszkola), a drugi — kiedy przechodzą do klasy IV, w której zmianie ulega sposób organizacji pracy.

Nie jest zatem zaskoczeniem, że praca nad językiem uczniów stanowi jedno z ważnych zadań projektowanego procesu edukacyjnego. We wstępie do podstawy programowej do języka polskiego dla klas IV—VIII czytamy: „Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego”⁴. Przywołany fragment wyraźnie wskazuje, że to język właśnie, poziom jego znajomości, jest ważnym środkiem służącym osiągnięciu sukcesu edukacyjnego. Tak wyrażony cel nauczania zostaje jeszcze wzmocniony i przeniesiony w obszar zobowiązań nauczycieli wszystkich przedmiotów, nie tylko języka polskiego:

Rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie i w piśmie, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów oraz przestrzeganie przez nich norm poprawnościowych, należy do obowiązków nauczycieli wszystkich przedmiotów⁵.

Te dwa przywołane fragmenty podstawy programowej stanowią wystarczającą podstawę do postawienia tezy, że praca nad specyficzną, charakterystyczną dla szkolnej edukacji odmianą języka/stylu⁶ jest jednym z najważniejszych zadań szkoły, a opanowanie tego sposobu komunikowania/komunikowania się — środkiem do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

W latach siedemdziesiątych XX wieku Jim Cummins na podstawie badań dotyczących dwujęzyczności i obserwacji uczenia się języka drugiego⁷ zaproponował podział znajomości języka na dwa poziomy: BICS (*basic interpersonal communicative skills*), czyli podstawowy system komunikacji interpersonalnej, i CALP (*cognitive academic language proficiency*), czyli zaawansowany po-

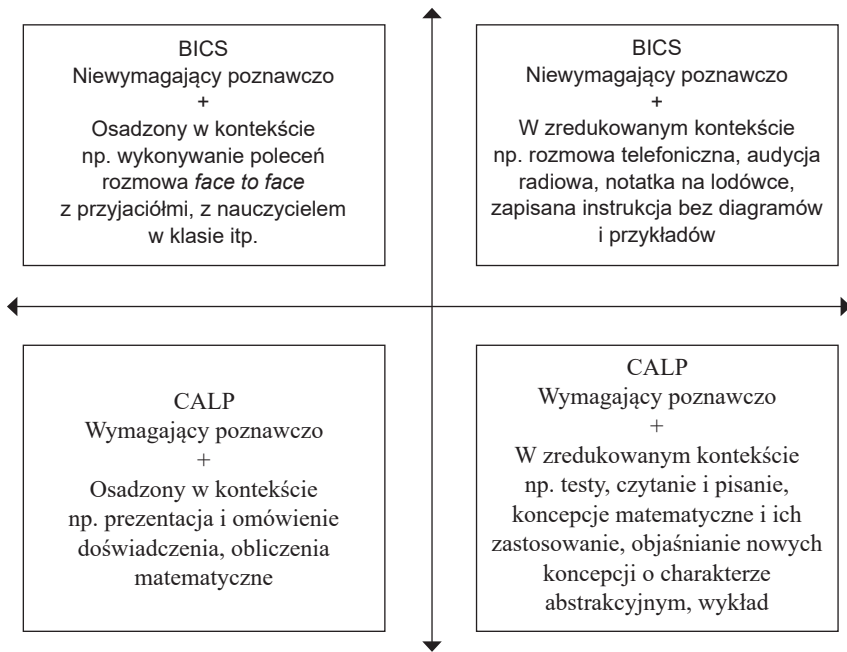
⁴ <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [data dostępu: 23.03.2020].

⁵ Ibidem.

⁶ W dalszej części tekstu zawsze będzie już mowa o języku. Umieszczenie tu alternatywy język/styl jest świadectwem świadomości braku precyzji wskazanej przez K. Bakułę, choć z powodów objaśnionych później wątpliwości te nie zostały uwzględnione. Por. K. Bakuła: *Mówione i pisane: komunikacja, język, tekst*. Wrocław 2008, s. 32—38.

⁷ W rozumieniu zaproponowanym przez W.T. Miodunkę. Por. W.T. Miodunka: *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. Kraków 2010, s. 240—241.

znawczo język dyskursu edukacyjnego. Podstawowy system komunikacji interpersonalnej (BICS) uczniowie opanują szybciej. To język związany z codzienną komunikacją, mocno osadzony w kontekście, z którym uczniowie przychodzą do szkoły. Także ten poziom opanowania języka wymaga pracy, wzbogacania słownictwa, ćwiczenia umiejętności „odczytywania” sytuacji komunikacyjnej i dopasowywania do niej komunikatu⁸. Rozwijanie zaawansowanego poznawczo języka dyskursu edukacyjnego to zadanie dla edukacji. Praca nad używaniem języka w kontekstach typowych dla szkoły wymaga od ucznia znacznie większego wysiłku poznawczego, ponieważ jest on nie tylko znacznie trudniejszy, ale także ograniczony kontekstowo. Uczący się mają przed sobą zadania wymagające mobilizacji z jednej strony zasobów językowych, a z drugiej — wiedzy oraz innych umiejętności. Miejsce kontekstu w rozumieniu wypowiedzi tworzonych w obydwu wspomnianych odmianach języka obrazuje schemat 2.



Schemat 2. Użycie języka a kontekst⁹

⁸ W polskiej szkole od lat dziewięćdziesiątych XX wieku postuluje się (z różnym skutkiem) wprowadzanie koncepcji komunikacyjnej w kształceniu językowym w opozycji, czy jako uzupełnienie, edukacji językowej opartej na przekazywaniu wiedzy na temat struktur językowych. Problemem tym nie będę się tutaj szczegółowo zajmować. Został on już opisany w wielu pracach. Por. np. M. Szymańska: *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków 2016. Tam także obszerna bibliografia.

⁹ Na podstawie Four Quadrants of the BICS/CALP Spectrum. W: K.M. Lillywhite: *Developing Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) in Diverse Classrooms*. Utah 2011, s. 36.

Użycie języka do celów związanych z uczeniem się różni się zatem od używania języka wyłącznie w funkcji komunikacyjnej. Osłabiona zostaje przede wszystkim rola kontekstu, w tym także niewerbalnych środków komunikowania, które mogą znacząco ułatwiać porozumienie. Dwie ważne szkolne sytuacje komunikacyjne — uczenie się/zdobywanie wiedzy i informowanie o tym, co się już umie — wiążą się z użyciem języka w sytuacji zredukowanego kontekstu, co z kolei wymaga korzystania ze struktur umożliwiających nie tylko precyzyjne przekazywanie informacji, ale także nazywanie relacji, porządkowanie i argumentowanie, wnioskowanie itd. Mamy tu zatem do czynienia z językiem dopasowanym do szkolnej sytuacji komunikacyjnej, w literaturze nazywanym też językiem edukacji szkolnej.

Termin **język edukacji szkolnej** jest stosunkowo nowy w polskiej dydaktyce. W oczywisty sposób wiąże się z procesami uczenia się i nauczania zachodzącymi w szkole. W literaturze anglojęzycznej i francuskojęzycznej używa się terminów *language of schooling*, *academic language* lub *langue de scolarisation*, *langue de l'école*¹⁰. Terminy te nie są tożsame, ale często stosowane są zamiennie¹¹. Szerokie rozumienie terminu zaproponowała Mary J. Schleppegrell: język edukacji szkolnej to język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności¹².

Dla większości dzieci rozpoczęcie nauki w szkole oznacza konfrontację z nowymi sposobami wykorzystywania języka. Sposoby te obejmują używanie języka do wykonywania nowych rodzajów zadań i realizacji nowych oczekiwań dotyczących tego, w jaki sposób zbudowana zostanie wypowiedź. Przebywanie w szkole, uczenie się, wiąże się z nowymi rodzajami interakcji, w których uczniowie zobowiązani są często do podawania informacji, które w codziennym kontekście można uznać za coś oczywistego, a także szczegółowego określania relacji między pojęciami. Ponadto oczekuje się, że uczniowie zaczną używać języka w nowy sposób, pisząc, co niesie ze sobą nowe sposoby organizacji treści. Te nowe sposoby

<https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=honors> [data dostępu: 23.03.2020].

¹⁰ Por. m.in. J. Cummins: *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*. In: *Encyclopaedia of Language and Education*. Eds. B. Street, N.H. Hornberger. New York 2008; M.J. Schleppegrell: *Academic Language in Teaching and Learning: Introduction to the Special Issue*. „The Elementary School Journal” 2012, no. 112 (3), s. 409—418; J.-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste et al.: *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. [B.m.w.] 2016.

¹¹ We wszystkich przywołanych nazwach pojawia się „język” jako element składowy, stąd decyzja o przyjęciu terminu „język edukacji szkolnej” mimo zastrzeżeń o mnożeniu różnych języków zgłaszanych m.in. przez K. Bakułę.

¹² „The language used in school to help students acquire and use knowledge”. M.J. Schleppegrell: *Academic Language...*, s. 419.

tworzenia znaczeń umożliwiają uczestnictwo w szerszym zakresie zadań i kontekstów, dlatego ważne jest, aby wszyscy uczniowie mieli możliwość rozwijania swojego potencjału językowego w miarę postępów w nauce¹³.

Tym, co odróżnia język codziennej komunikacji od języka edukacji szkolnej, jest przede wszystkim jego funkcja, zadania, jakie powinny być możliwe do wykonania przy jego użyciu, np.:

- informowanie: przekształcenie informacji podanych przez nauczyciela/tekst; opowiadanie „własnymi słowami”;
- porównywanie: opisywanie podobieństw/różnic między obiektami, pomysłami...
- porządkowanie: sekwencji obiektów, pomysłów, wydarzeń...;
- klasyfikowanie: grupowanie obiektów, pomysłów według określonych cech;
- analizowanie: dzielenie całości na części, identyfikowanie relacji lub modeli;
- wnioskowanie: formułowanie wniosków, hipotez, przewidywanie konsekwencji;
- ocenianie i perswadowanie: określanie powodów działania, decyzji, punktów widzenia;
- rozwiązywanie problemów: definiowanie/prezentowanie problemów, ustalanie rozwiązań;
- syntetyzowanie: grupowanie, integrowanie w całość;
- ewaluacja: ocena i weryfikacja wartości obiektu, pomysłu, decyzji...

Oczywiście, także w codziennej komunikacji może zachodzić konieczność użycia języka do osiągnięcia podobnych celów, jednak wymagany poziom precyzji wypowiedzi oraz możliwość wykorzystania środków pozajęzykowych są znacząco inne. Cechy języka edukacji szkolnej najwyraźniej dają się zaobserwować na dwóch poziomach: leksykalnym i składniowym. Elementami odróżniającymi język edukacji szkolnej od języka komunikacji, a zbliżającymi go do języka i stylu naukowego są:

- postawa mówiących — język edukacji szkolnej bliski jest stylowi oficjalnemu, akcentuje dystans mówiącego do odbiorcy i przekazywanych treści;

¹³ For the majority of children, starting school means confronting new ways of using language. These include using language to accomplish new types of tasks and new expectations for how they will structure what they say. Schooling brings new kinds of interaction, where students are often required to state information that in an everyday context could be taken for granted, and to specify relationships between concepts in some detail. In addition, students are expected to begin using language in a new mode, writing, which brings with it new ways of grammatical organization. These new ways of meaning-making enable participation in a wider range of tasks and contexts, so it is important that all students have opportunities to develop their language potential as they progress in schooling”. M.J. Schleppegrell: *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. London 2004, s. 21.

- nasycenie informacyjne tekstów — język edukacji szkolnej pojawia się zazwyczaj w tekstach dotyczących tematów abstrakcyjnych, które prezentowane są w sposób zwięzły i możliwie jednoznaczny;
- układ (kompozycja) informacji — teksty charakteryzują się specjalnym uporządkowaniem, akcentującym logikę wyводу; przeważają zdania wielokrotnie złożone (często podrzędnie), w których strukturze pojawiają się wskaźniki nawiązania i zespolenia rzadko występujące w języku codziennej komunikacji: takie jak: *tym samym...*, *z uwagi na...*, *ze względu na...*; występują także typowe dla dydaktycznej odmiany języka naukowego gatunki;
- dobór słownictwa — teksty charakteryzuje duże zróżnicowanie leksykalne, dominują w nich wyrazy abstrakcyjne, terminy specyficzne dla danej dziedziny oraz terminy ogólnoakademickie;
- kongruencja (zgodność) przedstawieniowa — w języku edukacji szkolnej często używane są tzw. metafory gramatyczne¹⁴, silnie związane z nominalizacją struktur składniowych, która powoduje nasycenie przekazu informacjami;
- prezentacja przekazu w oderwaniu od kontekstu¹⁵.

W szkole materializacją języka edukacji są teksty podręcznikowe, a także wymagania, jakie stawia się językowi wypowiedzi uczniów i nauczycieli. Stanisław Gajda klasyfikuje podręcznik szkolny jako gatunek, podlegający rygorom stylu naukowego w jego odmianie dydaktycznej¹⁶. Zdaniem Jolanty Nocoń,

Styl podręcznika szkolnego i w ogóle postać językowa każdego tekstu edukacyjnego kształtują się w specyficznej sytuacji konfliktu. Z jednej strony w szkole przekazywana jest naukowa, a nie potoczna wiedza o świecie, co wymaga użycia odpowiedniego języka-narzędzia; z drugiej — odbiorca-uczeń to osoba, którą charakteryzują istotne ograniczenia kompetencyjne

¹⁴ Według M.A.K. Hallidaya, metafora gramatyczna jest jedną z najważniejszych cech dyskursów akademickich, urzędowych i naukowych. Porównując dwa wypowiedzenia o tym samym znaczeniu: *Ponieważ technologia jest coraz lepsza, ludzie są w stanie podróżować coraz szybciej* i *Postęp w technologii umożliwia coraz szybsze podróżowanie*, zauważymy, w jaki sposób sensy wywiedzione z doświadczenia i logiki stają się bardziej metaforyczne. *Coraz lepsza (technologia)* i *podróżować* w kolejnym zdaniu stają się rzeczownikami; empiryczne znaczenie „spakowane” zostaje do grup nominalnych, zanika także koniunkcja wyrażona spójnikiem podrzędności *ponieważ*. Dla języka edukacji szkolnej charakterystyczne będzie zatem używanie rzeczowników w odniesieniu do procesu (w mniej formalnej komunikacji są to czasowniki) czy rzeczowników w odniesieniu do jakości (w mniej formalnej komunikacji są to przymiotniki); w funkcji podmiotu pojawiają się często także rzeczowniki abstrakcyjne.

¹⁵ Na podstawie C.E. Snow, P. Uccelli: *The Challenge of Academic Language*. In: *The Cambridge Handbook of Literacy*. Eds. D.R. Olson, N. Torrance. Cambridge 2009, s. 119—120.

¹⁶ S. Gajda: *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa—Wrocław 1982.

(poznawcze i komunikacyjnojęzykowe), i język nauki niekoniecznie może być tu najtrafniejszym nośnikiem treści [...].

Autor tekstu dydaktycznego jest zatem zmuszony szukać kompromisowego sposobu językowo-stylowej realizacji tekstu i odpowiedzieć sobie na podstawowe pytanie: na ile możliwe jest posłużenie się *rejestr*em naukowym, a w jakim stopniu musi on zostać zastąpiony innym *rejestr*em języka (*ogólnym* lub *popularnonaukowym*) po to, by przekaz nie okazał się niekomunikatywny? [...] I jeszcze jeden czynnik utrudniający autorowi podręcznika zadanie: tekst dydaktyczny w swym kształcie językowym powinien także stymulować rozwój kompetencji językowej ucznia, nie może więc być mowy o całkowitym dostosowaniu się do poziomu języka ucznia, ale jedynie o nieprzekraczaniu bariery, poza którą tekst traci sens dla odbiorcy¹⁷.

Ponieważ to podręcznik, a także wypowiedzi, które powstają na lekcji (pod kierunkiem nauczyciela), stanowią dla uczniów wzorzec do naśladowania, oczywiste jest, że język edukacji szkolnej i jego rozwijanie powinno się znajdować w centrum uwagi na wszystkich lekcjach. Jest to perspektywa nauczania ważna dla wszystkich uczniów, choć znacznie ważniejsza dla posługujących się kodem ograniczonym.

Jako przykład planowych działań, mających na celu pracę nad rozwijaniem języka edukacji szkolnej, przedstawiony zostanie fragment cyklu lekcji zaprojektowanych wokół tematu *Stworzenie świata*, który został przeprowadzony w klasie V. Uczniowie zapoznawali się z różnymi tekstami objaśniającymi pochodzenie świata, odpowiadającymi na pytanie *Skąd się wziął świat?*. Wśród tekstów o charakterze mitycznym znalazł się również taki, który odpowiadał na postawione wcześniej pytanie, korzystając z ustaleń nauki. Przygotowaniem do rozmowy było krótkie zadanie domowe: „Poszukajcie w Internecie informacji na temat Wielkiego Wybuchu”. Polecenie zostało wykonane, uczniowie posiadali notatki na zadany temat, choć, co nie było specjalnym zaskoczeniem, wszystkie informacje pochodziły z Wikipedii. Klasowa rozmowa toczyła się wokół opowiadania o wydarzeniu. Uczniowie zastanawiali się, czy to możliwe, czy są na to jakieś dowody, czy to tylko jeszcze jeden mit. Ujawniły się także problemy słownikowe: większość klasy nie wiedziała, jakie znaczenie ma przymiotnik „skondensowany”. Wspólnie poszukiwaliśmy znaczenia w internetowym słowniku języka polskiego i wtedy okazało się, że niektórzy zetknęli się z tym słowem jako określeniem mleka sprzedawanego w puszcze. W każdym razie słowo nie należało do czynnego słownika uczniów, wymagało dodatkowych działań, które prowadziłyby do stworzenia połączeń między tym, co nowe, i tym, co od

¹⁷ J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym — tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 53—54.

dawna w użyciu. W tym celu wybraliśmy technikę porównania. Technika ta, z której często korzystaliśmy na lekcjach, polega na zbudowaniu porównania z użyciem nowego słowa¹⁸. Kiedy uczniowie czytali swoje propozycje, okazało się, że skojarzenia prawie całej klasy są wyjątkowo „deserowe”. Tylko dwoje uczniów z doświadczeniem migracji miało inne propozycje. Zapamiętywanie wzmocniliśmy także, gromadząc znane już uczniom synonimy: *zagęszczony*, *gęsty*, *skupiony*, *zbity*, *stężony*... Każdy z uczniów mógł zaproponować własny graficzny zapis informacji lub dodać ilustrację.

Po takim przygotowaniu można już było przejść do tekstu o Wielkim Wybuchu¹⁹.

Wielki Wybuch

Uczeni twierdzą, że przed wieloma miliardami lat miał się zdarzyć WIELKI WYBUCH, czyli gigantyczna eksplozja. Świat był wtedy jak niewyobrażalnie małe i niewyobrażalnie ciężkie ziarenko, które nagle i z wielką gwałtownością rozerwało się. Z niego powstały galaktyki, rozprysły się jak odłamki po wybuchu granatu i do dziś jeszcze rozbiegają się na wszystkie strony. Tę nieustającą ucieczkę galaktyk jako pierwszy zauważył Edwin Hubble na początku XX wieku. Trzeba tu jednak dodać, że nie wszyscy uczeni uznają teorię Wielkiego Wybuchu za prawdziwą. W każdym razie niedawno, dzięki bardzo precyzyjnemu teleskopowi, noszącemu imię Hubble’a, na Ziemię dotarły niesamowite obrazy z Kosmosu. Kamery teleskopu wyniesione poza Ziemię rejestrują dramatyczne spektakle — zderzenia galaktyk przechodzących jedna przez drugą jak olbrzymie potwory z miliardów gwiazd, fale szoku rozchodzące się w przestrzeni po eksplozji gwiazdy supernowej, gorące wnętrza mgławicy, gdzie z pyłu i gazu tworzą się na naszych oczach nowe gwiazdy.

Zderzające się galaktyki widzimy takimi, jakimi były bardzo, bardzo dawno temu, bo dzieli je od nas odległość kilkuset milionów lat świetlnych. Najdalsze zaś galaktyki, do których sięgnął kosmiczny teleskop, stanowią absolutne wyzwanie dla naszej wyobraźni — są bowiem obrazem sprzed około czterestu miliardów lat. Tyle czasu potrzebowało ich światło, żeby do nas dotrzeć, pokonując trzysta tysięcy kilometrów w każdej sekundzie.

¹⁸ Zob. także R.J. Marzano, D.J. Pickering: *Building Academic Vocabulary. Teachers Manual*. Alexandria, Virginia, 2005. Por. M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska: *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL — matematyka*. Kraków 2018 <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/> [dostęp: 19.04.2020].

¹⁹ M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna: *To lubię! Teksty i zadania. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 5. Książka ucznia*. Kraków 1995, s. 102—103.

Dzięki teleskopowi Hubble’a uczeni oglądają więcej, niż są w stanie zrozumieć i zobaczyć.

Pierwsze spotkanie z tekstem miało charakter głośnego czytania przez nauczyciela. Samodzielnemu, cichemu czytaniu uczniowskiemu towarzyszyło podkreślanie niezrozumiałego słownictwa. Wyjaśnialiśmy je wspólnie, najpierw posiłkując się wiedzą uczniów, a dopiero gdy sobie nie poradziliśmy, korzystaliśmy ze źródeł internetowych, używając smartfonów. Uczniowie sami wybierali słowa, które miały zostać objaśnione w zeszytcie. Do zapisu stosowali techniki znane z poprzednich lekcji: synonimy, krótkie objaśnienia, ilustracje. Tylko uczniowie z doświadczeniem migracji dokładali do prowadzonych na bieżąco słowniczków kolejne karty „tropiciela słówek”²⁰. Jednego tylko nie trzeba było tłumaczyć — wielbiciele „Gwiezdných wojen” doskonale wiedzieli, co to są lata świetlne.

Wspólną pracę nad redagowaniem streszczenia poprzedziło zadanie kontrolne. Aby się przekonać, jak uczniowie bez pomocy poradzą sobie z wybieraniem i porządkowaniem informacji, poprosiłam ich o skrócenie tekstu o Wielkim Wybuchu tak, aby zawierał najważniejsze informacje. W efekcie powstało 25 tekstów, które pokazały różne kompetencje uczniów klasy V w zakresie tworzenia streszczenia. Uczniowie nie mieli w zasadzie problemu z wyborem informacji. Znakomita większość z nich ujęła w swoich propozycjach informacje:

- o Wielkim Wybuchu jako eksplozji, która miała miejsce bardzo dawno temu (np. *Przed miliardami lat miał być Wielki Wybuch, czyli ogromne BUM; Kilka miliardów lat temu był WIELKI WYBUCH! Uczni mówią, że był jak GIGANTYCZNA EKSPLOZJA!*; *Uczni twierdzą, że miliardy lat temu była ogromna eksplozja*²¹), choć niektórzy tylko nieznacznie skrócili zdanie z oryginału (np. *Przed wieloma miliardami lat miał się zdarzyć Wielki Wybuch; [...] że przed miliardami lat miał być Wielki Wybuch*) lub zmienili jego szyk (*Wielki Wybuch stać się miał przed miliardami lat*);
- o uczonych jako źródle tych informacji: *naukowcy mówią, uczeni myślą, według uczonych, uczeni przypuszczają, uczeni uważają*, a także powtórzone za tekstem *uczeni twierdzą*;
- o wielkości świata przed wybuchem (*Świat, który wybuchł, był mały i ciężki; Wtedy jeszcze świat był mały, skondensowany i gorący; Przed wybuchem*

²⁰ M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska: *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Przewodnik. Kraków 2017. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=16877> [data dostępu: 4.04.2020]. Por. M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska: *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Kraków 2017. <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/> [data dostępu: 4.04.2020].

²¹ Wszystkie fragmenty tekstów uczniowskich zostały poprawione pod względem ortograficznym.

świat był niewiarygodnie mały, ciężki i gorący; Minimalny świat wybuchł). Większość uczniów postanowiła jednak wykorzystać porównanie do ziarenka, modyfikując lub po prostu przepisując zdanie z tekstu. Niektórzy zdecydowali się zamienić w porównaniu ziarenko na kamień (*Świat był malutki i ciężki jak kamień*);

- o wątpliwościach niektórych badaczy (*Nie wszyscy uczeni myślą, że Wielki Wybuch jest prawdą; Nie wszyscy naukowcy się zgadzają z Wielkim Wybuchem; Nie wszyscy podzielali jego [Hubble'a] teorię; Niektórzy uczeni wątpili w Wielki Wybuch*); choć zdarzyło się, że uczniowie przepisali zdanie z tekstu (*Nie wszyscy naukowcy uznają tę teorię*);
- o zasługach Edwina Hubble'a (*Jako pierwszy zauważył to Edwin Hubble; Edwin Hubble w XX wieku zauważył rozszerzającą się galaktykę; Edwin Hubble jako pierwszy odkrył tę nieustającą ucieczkę galaktyk; Tę ucieczkę galaktyk pierwszy zauważył Edwin Hubble w XX wieku*), ale w wielu przypadkach uczniowie wyraźnie wykorzystywali konstrukcje z tekstu;
- o informacjach otrzymanych za pomocą teleskopu. W tym przypadku uczniowie skracali fragment tekstu opisujący wygląd kosmicznej przestrzeni przekazany przez teleskop, zwykle jednak przepisywali przynajmniej jeden element (*Teleskop zarejestrował dramatyczne spektakle, np. zderzenia galaktyk; Teleskop pokazuje trudne do wyobrażenia galaktyki*). Zdarzyły się jednak wypowiedzi, których autorzy podjęli próbę oderwania się od streszczonego oryginału (*Dzięki teleskopowi Hubble'a dotarły do nas widoki zderzeń galaktyk i tworzenia nowych gwiazd; Dzięki teleskopowi Hubble'a możemy zaobserwować zdarzenia dziejące się miliardy lat temu; Dzięki precyzyjnemu teleskopowi Hubble'a można zobaczyć przeróżne obrazy kosmosu*). Bardzo wielu uczniów przepisało ostatnie zdanie, tylko nieznacznie je modyfikując (*Dzięki teleskopowi uczeni dostrzegają więcej, niż mogą wytłumaczyć*).

Jeśli chodzi o strukturę składniową analizowanych tekstów, przeważają w nich zdania pojedyncze oraz zdania złożone podrzędnie, składające się z dwóch zdań. Relacja między składnikami najczęściej wybierana przez uczniów to rozwijanie informacji sygnalizowanej przez zdanie nadrzędne w zdaniu podrzędnym przydawkowym (*Świat był malutki i ciężki jak kamień, który nagle eksploduje*). W wielu tekstach ta sama informacja wywoływała jednocześnie użycie tej samej konstrukcji składniowej, np.: uczeni jako źródło wiedzy — zdanie złożone podrzędnie ze zdaniem dopełnieniowym (*Uczeni/Naukowcy mówią/ myślą, że...*); wątpliwości niektórych badaczy — zdanie złożone współrzędnie przeciwstawne (*[...] ale nie wszyscy [...]*).

Oczywiście, w zbiorze wszystkich tekstów, jakie przygotowali piątoklasiści, można znaleźć wiele różnych realizacji. Jedni uczniowie bardzo dobrze poradzili sobie z zadaniem, inni mieli problemy ze zbudowaniem spójnej wypowiedzi.

dzi, byli też tacy, którzy będą wymagali dużego wsparcia. Oto trzy wybrane przykłady:

Przykład 1.

Gigantyczna eksplozja, czyli Wielki Wybuch, stać się miał przed miliardami lat. Najpierw świat był bardzo mały i skondensowany. Nagle minimalny świat wybuchł, a potem powstały galaktyki.

Skutki Wielkiego Wybuchu pierwszy zauważył Edwin Hubble, ale nie wszyscy podzielali jego teorię.

W następnym dziesięcioleciu wątpliwości zostały rozwiane, dzięki teleskopowi noszącemu imię Hubble'a, który zarejestrował dramatyczne spektakle, takie jak np. zderzenia galaktyk.

Dzięki teleskopowi Hubble'a możemy spróbować opisać początek świata.

Przykład 2.

Kilka miliardów lat temu był Wielki Wybuch! Uчени mówią, że był jak gigantyczna eksplozja!

Jako pierwszy zauważył to Edwin Hubble. Żył on na początku XX wieku. Niedawno, dzięki teleskopowi Hubble'a, na Ziemię dotarły obrazy z kosmosu. Kamery teleskopu zarejestrowały, jak z pyłu i gazu tworzą się nowe gwiazdy. Od innych galaktyk dzieli nas kilka set milionów lat świetlnych.

Dzięki teleskopowi uczeni mogą nam więcej wytłumaczyć.

Przykład 3.

Świat przed eksplozją był jak ciężkie ziarenko. Było tak gorąco, że rozerwało się ziarenko i z rozerwanego ziarenka wyszły galaktyki. Edwin Hubble żył w XX wieku. Zauważył ucieczkę galaktyki. Niedawno wybudowano teleskop Hubble'a. Nie wszyscy wierzyli w Wielki Wybuch. Z kosmosu przysłano obrazy z teleskopu Hubble'a.

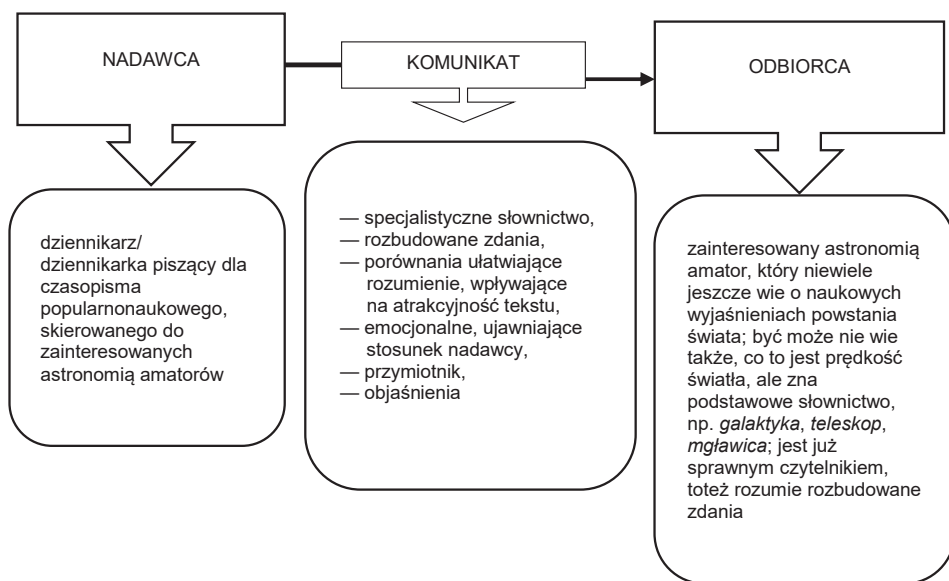
W każdym z przywołanych tekstów można wskazać mocniejsze i słabsze elementy, analizować je na co najmniej kilku płaszczyznach. Kiedy jednak przyjrzymy się uczniowskiemu wyborowi środków składniowych, zauważymy, że:

- w przykładzie pierwszym konstrukcja zdań wspiera łączenie informacji i wskazywanie relacji między nimi;
- w przykładzie drugim dominują zdania pojedyncze; jedyne zdanie złożone odwołuje się wprost do fragmentu oryginalnego tekstu, ale informacje w nim zawarte zostały dość sprawnie przekształcone;
- w przykładzie trzecim mamy do czynienia z zapisem tego, jak uczeń myśli, najpierw zapisując potok składniowy, a następnie dzieląc poznane informa-

cje na krótkie odcinki, które układa w kolejności zaproponowanej w tekście podstawowym.

Analiza uczniowskich realizacji zadania pokazała konieczność pracy nad szeroko rozumianymi kompetencjami językowymi, w tym nad językiem edukacji szkolnej.

Rozmowę o tekście rozpoczęliśmy od rekonstrukcji sytuacji komunikacyjnej: kto, do kogo, w jakiej sytuacji i dlaczego właśnie w taki sposób mówi? Propozycje były różne. Uczniowie dyskutowali, posiłkując się fragmentami tekstu, aby przekonać tych, którzy pomyśleli inaczej. Zgodziliśmy się na rekonstrukcję, którą przedstawia schemat 3.



Schemat 3. Rekonstrukcja sytuacji komunikacyjnej

Szczególnie ważna, z punktu widzenia celów lekcji, była analiza językowa. W V klasie uczniowie nie mają odpowiedniego metajęzyka do nazwania konstrukcji składniowych charakterystycznych dla czytanego tekstu (zdanie złożone, zdanie złożone współrzędnie/podrzędnie, typy zdań złożonych i ich funkcje, imiesłowowy równoważnik zdania itp.). Rozmowa była swego rodzaju walką z ograniczeniami języka, brakiem precyzyjnych terminów, które pozwoliłyby na skrócenie dyskusji i większą precyzję. Wnioski, do jakich doszliśmy, były z konieczności dość powierzchowne: długie zdania składające się z wielu części, dużo przecinków, wyliczenia, jedno zdanie przynosi dłuższą opowieść, w zdaniach można znaleźć różne zależności, poszczególne części dużego zdania jakoś od siebie zależą itp. Lepiej uczniowie poradzili sobie ze środkami wpływa-

jącymi na obrazowość. Z łatwością wskazywali porównania (*świat jak ziarenko; galaktyki jak potwory*), nagromadzenie epitetów (*niewyobrażalnie małe i niewyobrażalnie ciężkie ziarenko; gorące wnętrza mgławicy; olbrzymie potwory*), rozbudowane obrazy (*wybuchające galaktyki, które jak odłamki granatu rozpryskują się w przestrzeni; galaktyki walczące ze sobą jak potwory z gwiazd*). Zastanawiali się, co najlepiej nadawałoby się na ilustrację i dlaczego. Końcowy wniosek brzmiał: tekst jest barwny, działa na wyobraźnię, pozwala lepiej zrozumieć opisywane zjawisko komuś, kto o nim nie słyszał. Co jednak stałoby się z tekstem, gdyby zmieniła się sytuacja komunikacyjna? Jak wyglądałby komunikat, gdyby nadawcą był astronom, który jest przekonany, że Wielki Wybuch miał miejsce, a odbiorcą inny astronom? Uczniowie jeszcze raz, w niewielkich grupach, przyglądali się tekstowi, wykreślając z niego te fragmenty, które wydawały im się nie pasować do zarysowanej sytuacji. Wszyscy zgodnie, choć z żalem, wykreślili porównania i rozbudowane obrazy, zostawiając nieco epitetów. Usunęli także wszystkie te elementy, które wyrażały wątpliwość (*miał się zdarzyć; nie wszyscy uczeni uznają teorię*). Pozostawione zostały wszystkie specjalistyczne terminy, a wykreślone objaśnienia (np. informacja o prędkości światła). Okazało się, że z pierwotnego tekstu zostało niewiele — skondensowane, konkretne fakty. Efektem wspólnej pracy był następujący, dyskutowany i zapisywany na tablicy zdanie po zdaniu, tekst:

Przed miliardami lat nastąpił Wielki Wybuch. Skondensowany świat eksplodował. Galaktyki oddaliły się od siebie. W XX wieku dostrzegł to Edwin Hubble. Teleskop Hubble’a dostarczył na Ziemię dowody. Pochodziły one sprzed miliardów lat. Pokazywały zderzenia galaktyk, wybuchy supernowych, rozgrzewanie się mgławic i powstawanie nowych gwiazd.

Następnie zastanawialiśmy się, czym charakteryzuje się tekst, który powstał na lekcji. Jaka jest relacja między oryginałem a tym, co zaproponowali uczniowie. Znowu pomocne okazało się słowo, które sprawiło im trudność na samym początku — „skondensowany”. Co do tego nie było żadnych wątpliwości — nasz tekst jest bardziej skondensowany. To był moment, kiedy pojawił się właściwy termin określający tę relację między dwoma tekstami — *streszczenie*. Ale nasze streszczenie nie było jeszcze gotowe. Przypomnieliśmy sobie strukturę składniową tekstu oryginału i postanowiliśmy jeszcze nad naszą wersją popracować. Chodziło o skonstruowanie takich zdań, aby wskazywały one różne wewnętrzne relacje, np. wynikanie, następstwo czasu, dopełnianie/dopowiadanie. Oto kolejna wersja:

Przed miliardami lat nastąpił Wielki Wybuch, w wyniku którego skondensowany świat eksplodował, a galaktyki oddaliły się od siebie. W XX wieku dostrzegł to Edwin Hubble. Teleskop, noszący jego imię, dostarczył na

Ziemię, pochodzące sprzed miliardów lat, dowody na zderzenia galaktyk, wybuchy supernowych, rozgrzewanie się mgławic i powstawanie nowych gwiazd.

Celem lekcji było przygotowanie streszczenia tekstu popularnonaukowego tak, aby spełniało ono kryteria stylu naukowego: użycie słownictwa specjalistycznego oraz złożonych konstrukcji składniowych, które mogłyby unieść ciężar relacji między zamkniętymi w zdaniach sensami. Czy to się udało osiągnąć? Na pewno mogliśmy skonfrontować dwa teksty realizujące różne funkcje. Jeden informował, ale także oddziaływał na wyobraźnię, objaśniał, odwoływał się do wiedzy czytelnika. Drugi skupiał się na informacji i opierał się na założeniu, że czytelnik wie, o czym czyta. Obydwa wymagały od odbiorcy sprawności w czytaniu.

Jeśli przyjrzymy się typowym szkolnym praktykom, z pewnością zauważymy, że redagowanie streszczenia w sposób zaplanowany, oparty nie tylko na intuicji uczniów, dokonuje się głównie na lekcjach języka polskiego, mimo że umiejętność streszczania (nie zawsze na piśmie) wykorzystywana, a tym samym oczekiwana, jest na lekcjach wszystkich przedmiotów szkolnych. Uczniowie wykonują zadania, które wymagają od nich wyboru najważniejszych informacji, notowania, skróтового opisywania procesów i zjawisk z użyciem precyzyjnego, uwzględniającego relacje i związki języka, który ma także cechy języka specjalistycznego na poziomie leksyki. Celowy wydaje się zatem postulat, aby (zgodnie z obowiązującą podstawą programową) nauczyciele organizowali zaplanowane ćwiczenia, które służyłyby rozwijaniu języka uczniów w zakresie umożliwiającym im sprawne komunikowanie się (w tym także prezentowanie własnej wiedzy i umiejętności) w sytuacjach typowych dla kontekstu edukacyjnego. Taką funkcję spełnia właśnie język edukacji szkolnej.

Bibliografia

- Bakuła K.: *Mówione ≈ pisane: komunikacja, język, tekst*. Wrocław 2008.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D. et al.: *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. [B.m.w.] 2016.
- Bernstein B.: *Language and Social Class*. „British Journal of Sociology” 1960, vol. 11, s. 271—276.
- Bernstein B.: *Odtwarzanie kultury*. Oprac. A. Piotrowski. Przeł. Z. Bokszański i A. Piotrowski. Warszawa 1990.
- Bernstein B.: *Some Sociological Determinations of Perceptions*. „British Journal of Sociology” 1958, vol. 9, s. 159—174.


- Cummins J.: *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*. In: *Encyclopedia of Language and Education*. Eds. B. Street, N.H. Hornberger. New York 2008.
- Gajda S.: *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa—Wrocław 1982.
- Hymes D.: *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*. London 1996.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A.: *To lubię! Teksty i zadania. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 5. Książka ucznia*. Kraków 1995.
- Labov W.: *The Social Stratification of English in New York City*. Washington 1966.
- Labov W.: *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia 1972.
- Marzano R.J., Pickering D.J.: *Building Academic Vocabulary. Teachers Manual*. Alexandria, Virginia, 2005.
- Milroy L.: *Language and Social Networks*. Oxford 1980.
- Miodunka W.T.: *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*. W: *Silva rerum philologarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*. Red. J.S. Gruchała, H. Kurek. Kraków 2010.
- Nocoń J.: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym — tradycja i zmiana*. Opole 2009.
- Ożóg K.: *Polszczyzna młodzieży — kod ograniczony i kod rozwinięty pochodną postawy mieć i postawy być*. W: *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*. Red. J. Porayski-Pomsta. Warszawa 2002.
- Schleppegrell M.J.: *Academic Language in Teaching and Learning: Introduction to the Special Issue*. „The Elementary School Journal” 2012, no. 112 (3), s. 409—418.
- Schleppegrell M.J.: *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. London 2004.
- Snow C.E., Uccelli P.: *The Challenge of Academic Language*. In: *The Cambridge Handbook of Literacy*. Eds. D.R. Olson, N. Torrance. Cambridge 2009.
- Szymańska M.: *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków 2016.
- Trysińska M.: *Kod rozwinięty i kod ograniczony w filmach animowanych dla dzieci*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. Niesporek-Szamburska. Katowice 2012.

Źródła internetowe

- Filipiak E.: *Człowiek — język — rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole)*. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1818/Ewa%20Filipiak%20Cz%C5%82owiek%20język%20rzeczywistosc.pdf?sequence=1> [data dostępu: 23.03.2020].
<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [data dostępu: 23.03.2020].
- Lillywhite K.M.: *Developing Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) in Diverse Classrooms*. Utah 2011. <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=honors> [data dostępu: 23.03.2020].
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M.: *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL — matematyka*. Kraków 2018. <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/> [data dostępu: 23.03.2020].
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M.: *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*. Kraków 2017. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=16877> [data dostępu: 23.03.2020].
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M.: *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Kraków 2017. <http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/> [data dostępu: 23.03.2020].



ANNA TABISZ

 0000-0003-1714-7052
Uniwersytet Opolski

O zadawaniu pytań na lekcji języka polskiego Studium przypadku

On asking questions in the Polish language lesson Case study

Summary: The article presents the results of qualitative and quantitative analysis of questions asked during a single Polish language lesson. It consists of two main parts. The first presents and comments on the results of the teacher's questions analysis, the second – questions asked by students. The concept of Bogusław Skowronek was used, who distinguished four types of questions in his classification: 1) reassuring-instrumental; 2) substantive; 3) about the meta-didactic function; 4) not related to the classroom situation. The first two categories were specified in more detail by Elizabeth Perrott's proposition, which distinguishes between guiding questions and questions for clarification among reassuring-instrumental questions, while she divides substantive questions according to the type of thought process launched during the answer and indicates lower-order and higher-order questions. The text ends with a summary containing not very optimistic conclusions.

Keywords: lesson dialogue, conversation, question, teacher, student

Wprowadzenie

W tradycji kształcenia polonistycznego, odwołującej się między innymi do szkoły sokratycznej, rozmowa jest jednym z najistotniejszych działań dydaktycznych. Jak zauważa Barbara Myrdzik, na rozmowę można spojrzeć trojako: a) jako na „ideę wychowania”, w której respektuje się podmiotowość nauczyciela i ucznia; b) jako na koncepcję kształcenia kulturowo-literackiego, traktującą

tekst literacki jako medium porozumiewania między odbiorcami, i wreszcie jako c) na metodę nauczania — uczenia się. „Dialog z tekstami kultury odbywa się w trakcie rozmowy na ich temat, rozmowa staje się również metodą nauczania — uczenia się”¹. Zdaniem przywołanej badaczki, prowadzenie rozmowy wymaga od jej partnerów, by mieli zarysowany kierunek i cel; upewniali się, czy partner nadażą; podporządkowali się sprawie, na której skupiają uwagę; nie dążyli do przekonania w rozmowie za wszelką cenę, ale uwzględnili rzeczowość odmiennego poglądu; umieli stworzyć atmosferę sprzyjającą wymianie myśli, opanowali nie tylko umiejętność logicznego argumentowania, lecz także uważnego słuchania i milczenia².

Jedną z możliwości opisu rozmowy w perspektywie edukacyjnej (w tym aksjologicznej i komunikacyjnej) jest analiza pytań. Mieszczą się tu takie szczególne kwestie, jak: kto i w jakim celu inicjuje rozmowę, jakie są proporcje uczestnictwa nauczyciela i ucznia w dialogu, jaki rodzaj pytań pojawia się najczęściej w dyskursie lekcyjnym czy wreszcie jakiego poziomu myślenia kognitywnego wymagają stawiane pytania. W artykule przedstawiam wyniki jakościowej i ilościowej analizy pytań zadawanych podczas lekcji z języka polskiego na temat: *Konstrukcja fabuły „Małego Księcia” i jej znaczenie*, przeprowadzonej w I klasie gimnazjum³. Wybierając materiał⁴, założyłam, że analizowany przypadek jest ilustracją istotnego problemu i „ułatwia zrozumienie czegoś poza nim samym”⁵.

Zdaniem Bogusławy D. Gołębnik, „źródłem intelektualnego wyzwania w znaczeniu zachęcania do werbalizowania tego, co uczeń już wie na dany te-

¹ B. Myrdzik: *Czy rozmowa jest metodą?*. W: Eadem: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*. Lublin 2000, s. 99.

² Ibidem, s. 100—101.

³ Nagranie udostępnione przez Instytut Badań Edukacyjnych.

⁴ Na znaczącą rolę pytań w komunikacji dydaktycznej zwraca uwagę wielu badaczy, między innymi E. Biłos (1992), M. Kawka (1999), W. Kojs (1975, 1994), S. Mieszalski (1990), J. Nocoń (1997), E. Nowak (2005), E. Putkiewicz (1990), B. Skowronek (1999).

⁵ W klasyfikacji opracowanej przez R. Stake’a wyróżnione zostały trzy rodzaje studium przypadku: autoteliczne, instrumentalne i zbiorowe. Autoteliczne studium przypadku podejmuje się w celu dogłębnego poznania konkretnego przypadku. Wybiera się dany przypadek, bo jest on ciekawy sam w sobie. W instrumentalnym studium przypadku sam przypadek ma rolę pomocniczą — dobiera go się dlatego, że jest ilustracją jakiegoś ważnego, z punktu widzenia badacza, problemu. W zbiorowym (wielokrotnym) studium przypadku — po to, by jeszcze lepiej niż w studium instrumentalnym zrozumieć badane zjawisko, analizuje się nie pojedynczy przypadek, lecz całą ich serię. Zob. R.E. Stake: *Studium przypadku*. W: *Ewaluacja w edukacji*. Red. L. Korporowicz. Warszawa, s. 123. Za H. Mizerek: *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*, s. 14. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/5517/Studium%20przypadku%20w%20badaniach%20nad%20edukacj%C4%85%20Istota%20i%20paleta%20zastosowa%C5%84.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [data dostępu: 15.03.2020]. W artykule przyjęłam określenie *perspektywa instrumentalna*.

mat, a czego jeszcze chciałby się dowiedzieć [...], może być w praktyce szkolnej strategią stawiania pytań”⁶. W dyskursie lekcyjnym ta koncepcja stymulowania rozwoju intelektualnego realizowana jest dwiema ścieżkami:

- kierowaniem pytań przez nauczycieli do uczniów;
- zachęcaniem uczniów do stawiania pytań.

Badaczka za dobre pytanie uznaje to, które jest „pomostem” między nauczaniem i uczeniem się:

Zamiast wielu drobiazgowych pytań (kto?, co?, kiedy?, gdzie?) warto formułować pytania otwarte, w sposób niewymuszający udzielania natychmiastowej odpowiedzi, ale zachęcający do zagłębiania problemu i własnego myślenia o nim [...]⁷.

W artykule nadrzędny podział pytań przyjmuję za Bogusławem Skowronkiem, który wyodrębnił następujące typy pytań funkcjonujących w dyskursie lekcyjnym:

- pytania merytoryczne — związane treściowo z tematem lekcji;
- pytania upewniająco-instrumentalne pełniące funkcje pomocnicze podczas lekcji, zwykle stawiane doraźnie w celu uściślenia, doprecyzowania informacji; pytający upewnia się co do kształtu i zawartości informacji już posiadanej;
- pytania o funkcji metadydaktycznej — dotyczące samego przebiegu lekcji, jej organizacji;
- pytania niezwiązane z lekcją⁸.

Wykres 1. przedstawia podział pytań ze względu na ich funkcję z uwzględnieniem ich liczby w analizowanym materiale.

Podczas analizowanej lekcji postawiono 114 pytań, z czego 109 zadała nauczycielka, a 5 — uczniowie. Spośród 109 pytań nauczycielki 56 miało charakter merytoryczny, 49 upewniająco-instrumentalny i 4 metadydaktyczny (pytania niezwiązane z lekcją nie padły⁹). Z kolei wśród 5 pytań uczniów 2 były merytoryczne, 1 upewniająco-instrumentalne, 2 realizowały funkcję metadydaktyczną.

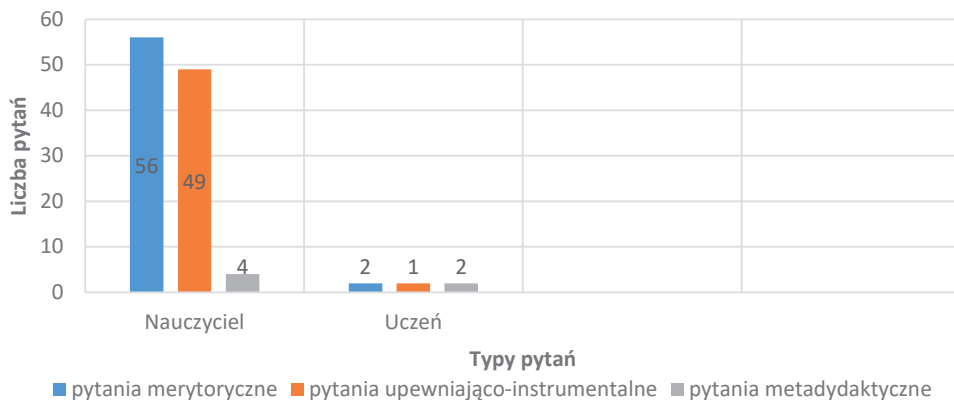
W dalszej części przedstawiam wyniki szczegółowej analizy badanego materiału.

⁶ B.D. Gołębnik: *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2014, s. 179.

⁷ Ibidem.

⁸ Zob. B. Skowronek: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków 1999, s. 59—65.

⁹ Powodem braku pytań niezwiązanych z sytuacją lekcyjną mógł być fakt, że lekcja była rejestrowana.



Wykres 1. Rozkład pytań ze względu na ich funkcję

Źródło: opracowanie własne.

Nauczycielskie pytania merytoryczne

Pytania merytoryczne treściowo związane są z tematem lekcji. Nadawca, zadając ten typ pytania, chce pozyskać nową informację. Z dydaktycznej perspektywy pytania merytoryczne są niezwykle istotne, ponieważ „budują poznawczo proces omawiania określonego tematu”¹⁰. Biorąc pod uwagę poziom myślenia kognitywnego, jakiego wymagają pytania, Elizabeth Perrott dzieli je na dwie zasadnicze grupy: pytania niższego rzędu oraz pytania wyższego rzędu. Pierwsza grupa obejmuje pytania typu: przypominanie, zrozumienie i zastosowanie, uruchamiające myślenie reproduktywne, z kolei w drugiej mieszczą się pytania analityczne, syntetyczne oraz ewaluacyjne, wymagające myślenia utożsamianego z rozwiązywaniem problemów¹¹.

Warto zaznaczyć, że w dyskursie lekcyjnym zadawane powinny być zarówno pytania niższego poziomu, jak i pytania wyższego poziomu. Te pierwsze służą nauczycielowi w sprawdzaniu wiedzy ucznia oraz rozpoznawaniu ewentualnych braków, mają zatem charakter odtwórczy, a „Odpowiedź oparta na przypomnieniu nie wychodzi poza informacje uprzednio podane. [...] łatwo [je — A.T.] określić jako właściwe lub błędne”¹². Z kolei pytania poziomu wyż-

¹⁰ B. Skowronek: *O dialogu...*, s. 61.

¹¹ Zob. E. Perrott: *Pytania*. W: Eadem: *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczyciela*. Tłum. A. Janowski. Warszawa 1995, s. 50.

¹² Ibidem.

szezo aktywizują ucznia, pobudzają do dyskusji, rozmowy, umożliwiają szukanie własnych rozwiązań postawionego w pytaniu problemu, mają charakter twórczy. „Aby odpowiedzieć na pytanie wyższego rzędu, uczeń może przypomnieć sobie lub otrzymać informacje, ale musi wyjść poza nie i [je — A.T.] przetworzyć [...]”¹³. W analizowanym materiale nauczycielka zadawała pytania uruchamiające myślenie zarówno niższego, jak i wyższego rzędu. Wykres 2. przedstawia stosunek liczbowy obu kategorii pytań.



Podział pytań ze względu na poziom myślenia kognitywnego

Wykres 2. Stosunek liczby pytań niższego rzędu do liczby pytań wyższego rzędu

Źródło: opracowanie własne.

Z wykresu 2. wynika, że ponad 80% pytań, jakie zadała polonistka, to pytania uruchamiające myślenie reproduktywne. Wśród nich najwięcej dotyczyło przypomnienia informacji (40 pytań). Przykładowo¹⁴:

N: *Co to jest fabuła?*

U: *Różne wątki dotyczące książki.*

N: *Co składa się na świat przedstawiony?*

U: *Wszystko opisane w książce.*

N: *Jak nazwiemy ten moment narracji, rozwoju akcji?*

U: *Zawiązanie?*

N: *Jak nazwiemy narrację?*

U: *Trzecioosobowa.*

N: *Jakie kryteria musi spełnić baśń?*

U: *Szczęśliwe zakończenie.*

¹³ Ibidem.

¹⁴ Transkrypcję lekcji wykonała Aleksandra Lipieta. W cytatach zachowano oryginalną pisownię, a wyróżnienia (czcionką półgrubą) pochodzą od autorki opracowania.

Tak sformułowane pytania wymagają od ucznia podania zapamiętanych faktów, informacji bez konieczności ich przetwarzania. Nauczyciel, otrzymując informację zwrotną, czy uczeń wie, *Co to jest fabuła, Co się składa na świat przedstawiony* itd., z łatwością może ocenić poprawność odpowiedzi. Mimo że wiedza jest podstawą wyższych poziomów myślenia (nie można oczekiwać od ucznia myślenia dywergencyjnego, jeżeli brakuje mu podstawowych informacji), to ta kategoria pytań niesie wiele niebezpieczeństw. Po pierwsze, nauczyciele mają tendencje do ich nadużywania¹⁵; po drugie, wiadomości, jakie odtwarza uczeń, niekoniecznie rozumie (może pamiętać, ale nie rozumieć); po trzecie, „poprzez pytania o wiedzę ocenia się tylko powierzchowne rozumienie zjawisk, a to, co zapamiętane, staje się w końcu szybko zapomniane”¹⁶, i wreszcie po czwarte, pytania tego typu nie wymagają dłuższej odpowiedzi ucznia, co ilustrują przywołane przykłady. Wypowiedzi zainicjowane przez nauczycielkę pytaniami sprawdzającymi wiedzę w dużej mierze mają charakter pojedynczych wypowiedzeń, ograniczających się do jednego, dwóch wyrazów.

Pozostałe pytania niższego poziomu to pytania o zrozumienie (7), np.:

N: „*Mały Księżę*”, do czego odsyła nas tytuł?

U: *Do postaci.*

N: *Jaki charakter miała ta podróż?*

U: *Mmm... poznawczy.*

N: *Jaki wpływ mają miejsca, te... te badane?*

U: *Więc jest planeta Małego Księcia, na której jakby się wychował, opowiadał, jakie czynności, miał on swoje zajęcia i obowiązki na tej planecie do wykonywania, pielęgnowanie róż, czyszczenie wulkanów, eee były też...*

Celem tej kategorii pytań jest pomoc uczniowi w operowaniu posiadaną wiedzą, uporządkowaniu przedstawianych faktów, które zawarł w swej wypowiedzi. Podobnie jednak jak poprzednie pytania, są tak skonstruowane, że nie wymagają od ucznia dłuższych wypowiedzi świadczących o umiejętności wyboru niezbędnych informacji czy ich przetransformowania.

Przywołując koncepcję Douglasa Barnes¹⁷, kształt komunikacji między polonistą i uczniami można porównać do „wersji ostatecznej”. Podstawowym ce-

¹⁵ Wskazują na to między innymi wyniki badań, które przeprowadziłam na podstawie analiz jakościowych i ilościowych pytań proponowanych w scenariuszach lekcji języka polskiego i zadawanych podczas ustnego egzaminu maturalnego z języka polskiego. Zob. A. Tabisz: *O pytaniach...* Eadem: *Czy lekcje języka polskiego uczą myślenia?*. „Polonistyka. Innowacje” [w druku].

¹⁶ E. Perrott: *Pytania...*, s. 45.

¹⁷ Zob. D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Tłum. J. Radzicki. Warszawa 1988.

lem tego typu porozumiewania się, charakteryzującego się zrytualizowaniem, biernością ucznia, ograniczonością, jest pozyskanie akceptacji nauczyciela. Przywołane fragmenty dialogu są przykładem redukcyjno-instrumentalnego podejścia do rozwijania kompetencji mówienia, dla którego typowa jest „wybiórcza dominacja funkcji informacyjnej wypowiedzi ustnych z jednoczesną redukcją lub eliminacją pozostałych funkcji oraz sprowadzanie komunikacji do roli narzędzia przekazu i egzekwowania wiadomości szkolnych”¹⁸. Zgodzić się należy z Dorotą Klus-Stańską i Marzenną Nowicką, które twierdzą, że uczeń wciąż nie ma warunków, by rozwijać związane z mówieniem kompetencje, między innymi: słuchanie innych, nawiązanie do ich wypowiedzi; podtrzymywanie interakcji, polemizowanie; dobieranie trafnych argumentów i kontrargumentów; utrzymanie głównego wątku wypowiedzi; wzbudzanie zainteresowania słuchacza; korzystanie z języka pozawerbalnego; wyrażanie własnych uczuć, postaw, przeświadczeń; zwiększanie skuteczności osiągania celu mówienia; mówienie w zróżnicowanych sytuacjach i formach¹⁹. Skupienie uwagi na warstwie informacyjnej wypowiedzi powoduje, że rozmowa lekcyjna staje się pogadanką heurystyczną, podczas której uczeń jest pozbawiony możliwości rozwijania samodzielnych strategii myślenia²⁰.

Samodzielnemu myśleniu sprzyjają pytania wyższego rzędu. W trakcie analizowanej lekcji padło 10 pytań tej kategorii, z czego 9 dotyczyło analizy, a 1 syntezy. Przykładowo:

N: *A więc literatura ma tu swoje uprawnienia, że może ten świat zmienić?*

U: *Ja bym jednak zaliczył te postacie na planetach do realistycznych, ale tak nie do końca, bo oni mieszkali w kosmosie, ale one mogły mieszkać na Ziemi i mogłyby tam żyć i być realistyczne.*

N: *Tak i historia Małego Księcia... dobrze. Bo pytanie jest, kto nam to wszystko opowiada, tak? Kto nam to wszystko opowiada?*

U: *Mały Księżę? Pilot!*

N: *Proszę bardzo yy..., dlaczego pomyślałeś, że Mały Księżę?*

U: *No bo... hyy, no bo ... jak on jest na tych planetach, to opowiada jakby z pierwszej osoby.*

N: *Tak naprawdę po co została nam opowiedziana ta historia? Czy Pilot chciał? Jakie były zamiary, intencje opowiadacza?*

U₁: *To zależy..., jeżeli weźmiemy swój punkt widzenia dziecka, to to... była najciekawsza książka, a jeśli już szukamy głębszego sensu, no to ta podróż Małego Księcia była przedstawieniem dorosłości.*

¹⁸ D. Klus-Stańska, M. Nowicka: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa 2013, s. 98.

¹⁹ Zob. *ibidem*, s. 99.

²⁰ Zob. *ibidem*, s. 104. Por. też S. Bortnowski: *Jak uczyć poezji?*. Warszawa 1991, s. 8–13.

N: *Aha... Tak, że ta podróż Małego Księcia to jest właśnie istotne przedstawienie dorosłości, ale jeszcze coś, tutaj jest istotne...ważnego.*

U₂: *To ja, chciałem pokazać sposób myślenia dzieci i pokazać, jaka jest różnica między myśleniem dziecka a myśleniem osoby dorosłej.*

Pytania analityczne uruchamiają myślenie krytyczne. Uczeń nie może odpowiedzieć na nie, powtarzając wyuczone fakty, wiadomości, ponieważ wymagają one analizowania informacji w celu: rozpoznania motywów i przyczyn danego zjawiska; rozważenia i przeanalizowania dostępnych informacji w celu znalezienia konkluzji czy zebrania dowodów²¹. Odpowiadając na tego typu pytania, uczeń uruchamia myślenie wyższego poziomu umożliwiające mu rozwiązać postawiony w pytaniu problem o charakterze otwartym, który nie ma jednego słusznego rozwiązania. Stawianie podczas lekcji tego rodzaju pytań jest szczególnie cenne, ponieważ odpowiedzi na nie dokumentują, czy uczeń potrafi myśleć logicznie, czy dostrzega związki między poszczególnymi elementami struktury problemu, czy też wykrywa nowe związki. Uczniowskie odpowiedzi na pytania analityczne znacznie częściej skłaniają nauczyciela do wejścia w rzeczywisty dialog z uczniem, w którym obie strony podtrzymują i rozwijają jedną główną linię tematyczną, np.: *Mały Książę? Pilot!, Proszę bardzo yy... dlaczego pomyślałeś, że Mały Książę*. Istotne jest również to, że uczniowskie odpowiedzi na pytania analityczne są nieco dłuższe w porównaniu do odpowiedzi na pytania, które wymagają jedynie przypomnienia informacji.

Pytania otwarte inicjują myślenie uczniów, pobudzają ich do „autentycznego myślenia, odkrywania nowych szczegółów, związków między nimi wydobywania dzięki temu znaczeń tekstu”²². Zachęcają również uczniów do wymiany zdań między sobą, ponieważ otwartość pytania powoduje to, że proponowane są odmienne rozwiązania, wydawane różne opinie, co wywołuje pewien „konflikt” i chęć uzgodnienia (bądź nie) ustaleń.

Późniejsze partnerskie relacje rówieśnicze sprzyjają podejmowaniu i podtrzymywaniu dyskusji [...]. Pielęgnowanie gotowości ucznia do pozostawania w kontakcie werbalnym z kolegami powinno być jednym z zasadniczych i najważniejszych zadań²³.

Można zatem powiedzieć, że pytania wyższego poziomu nie tylko uruchamiają złożone procesy poznawcze, ale również rozwijają kompetencję społeczną — chęć współdziałania, empatię, tolerancję, szacunek do drugiego człowieka.

²¹ Zob. E. Perrott: *Pytania...*, s. 47.

²² E. Nowak: *Sztuka zadawania pytań*. W: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2005, s. 143—153.

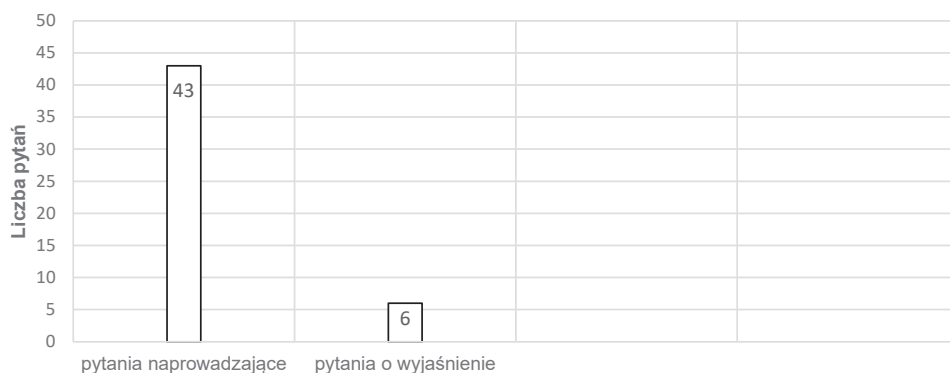
²³ D. Klus-Stańska, M. Nowicka: *Sensy i bezsensy...*, s. 106.

Nauczycielskie pytania upewniająco-instrumentalne

Bogusław Skowronek pod pojęciem *pytanie upewniająco-instrumentalne* rozumie „akty pytajne pełniące funkcje pomocnicze podczas lekcji — instrumentalnie traktowane przez uczestników zajęć, technicznie wynikające z przebiegu lekcji”²⁴. Jak wcześniej wspomniałam, pełnią one funkcje pomocnicze podczas lekcji, zwykle są stawiane w celu uściślenia, doprecyzowania informacji. Od pytań merytorycznych różnią się tym, że nadawca tylko upewnia się co do zawartości informacji już posiadanej, „jakby kierują się »wstecz»”²⁵. Wykorzystując klasyfikację Elizabeth Perrot²⁶, pytania upewniająco-instrumentalne można podzielić na:

- 1) pytania naprowadzające — stawiane przez nauczyciela, gdy uczeń daje odpowiedź a) częściowo lub całkowicie błędną; b) słabą, niepełną; c) nie wie, co odpowiedzieć; w trakcie naprowadzania nauczyciel zadaje pytania dodatkowe, w których zawarte są wskazówki przybliżające treść pytania głównego;
- 2) pytania o wyjaśnienie — w których zwykle uczący prosi o rozbudowanie odpowiedzi, objaśnienie, uzasadnienie lub wytłumaczenie punktu widzenia; zadają je podczas lekcji przede wszystkim nauczyciele (nie należy jednak wykluczyć zadawania tego typu pytań przez uczniów)²⁷.

W badanym materiale zgromadzono 49 pytań o charakterze upewniająco-instrumentalnym. Wykres 3. przedstawia stosunek liczbowy obu typów pytań.



Wykres 3. Stosunek liczby pytań naprowadzających do liczby pytań o wyjaśnienie

Źródło: opracowanie własne.

²⁴ B. Skowronek: *O dialogu na lekcjach...*, s. 60.

²⁵ Ibidem, s. 61.

²⁶ E. Perrott: *Posługiwanie się pytaniami w trakcie klasowej dyskusji*. W: Eadem: *Efektywne nauczanie...*, s. 57—88.

²⁷ W przedstawionej klasyfikacji pomijam pytania, którym Perrott nadała nazwę *przesunięcia tematyczne*. Uznałam, że pytania zadawane przez nauczyciela chcącego odnieść odpowiedź ucznia do innego tematu mają charakter merytoryczny. W badanym materiale nie było tego typu pytań.

Przykład:

N: *Od czego zaczęliśmy? Jakie były nasze pierwsze obserwacje dotyczące tekstu?*

U: *Porusza...*

N: *No ale to za... zbyt ogólnie, może jeszcze coś?*

U: *Porusza dużo problemów.*

N: *Porusza dużo problemów, co jeszcze? Proszę.*

Analizując przytoczone przykłady, można zauważyć, że pytania naprowadzające pojawiają się wówczas, gdy odpowiedź ucznia jest niepełna. Odnosi się jednak wrażenie, że połowiczność odpowiedzi uczniów wynika z tempa lekcji, jakie narzuciła prowadząca. Odpowiedź odbiegająca od założeń nauczycielki często jest przerywana. Na próbę repliki ucznia: *Porusza...* nauczycielka natychmiast reaguje: *No ale to za... zbyt ogólnie, może jeszcze coś*, kierując ucznia ku odpowiedzi, którą założyła. Często stawiane przez nauczycielkę pytania „naprowadzające” typu: *Co jeszcze?*, *Jeszcze coś* są nieprecyzyjne, niejasne — zbyt ogólnikowe. Nie dają żadnych wskazówek pomagających uczniowi w zbudowaniu pełniejszej wypowiedzi. Jedyne komunikat zwrotny, jaki otrzymuje w ten sposób uczeń, to taki, że jego odpowiedź jest niewystarczająca bądź słaba. W innym fragmencie lekcji:

N: *Tak... Coś jeszcze?... (milczenie) Dlaczego to? Dlaczego ta rozmowa, dlaczego nasza rozmowa pierwsza była rozmową o śmierci, o przerażeniu, o lęku?*

U₂: *Może dlatego, że takie przerażenie...*

N: *Tak i wiemy... i znamy kontekst tego dzieła polegającego na tym, że powstało ono w czasie II wojny światowej. Co jeszcze?*

U₂: *Już nic.*

N: *Bo chciałeś to samo powiedzieć. No a jeszcze coś, a jeżeli odniesiemy tę informację do samej konstrukcji tekstu?*

U₃: *Może jakby w książce jest ukryty temat śmierci i pytań egzystencjalnych...*

N: *Mhm, dlatego, że jaki jest finał opowieści?*

U₃: *Śmierć Małego Księcia.*

N: *Śmierć Małego Księcia, tak! To nie jest dla nas zagadką. Dobrze.*

można wskazać trzy pytania rzeczywiście naprowadzające. Po pierwszym niejasnym wyrażeniu *Co jeszcze?*, gdy nastaje cisza w klasie, nauczycielka daje pewne sygnały, wskazówki, które częściowo doprowadzają ucznia do lepszej, trafniejszej odpowiedzi. We wszystkich wyróżnionych pytaniach prowadząca odwołuje się do materiału, który uczeń zna: do treści poprzedniej lekcji: *Dlaczego ta rozmowa, dlaczego nasza rozmowa pierwsza była rozmową o śmierci,*

o przerażeniu, o lęku?, do budowy tekstu²⁸: *No a jeszcze coś, a jeżeli odniesiemy tę informację do samej konstrukcji tekstu?*, czy też do znajomości treści lektury: *Mhm, dlatego, że jaki jest finał opowieści?*

Według Perrott, główne cele pytań naprowadzających to niesienie pomocy uczniom w formułowaniu odpowiedzi bardziej złożonych i przemyślanych oraz poprawa „jakości i wielkości uczniowskiej partycypacji”²⁹ w rozmowie. Zastosowana przez polonistkę strategia polegająca na skierowaniu ucznia z powrotem, by znalazł odpowiedź na pytanie, wydaje się jednak nieskuteczna. Odpowiedzi na nieprecyzyjne pytanie *Co jeszcze?*³⁰ są krótkie, zaledwie kilkuwyrazowe i niepełne. Tempo lekcji, jakie narzuciła prowadząca, nie pozwala na wnikanie głębiej w błędy popełniane przez uczniów i wykorzystywanie okazji do odkrycia owych usterek, a zarazem wskazanie bardziej odpowiednich sposobów rozumowania³¹.

Za niepokojące zjawisko podczas naprowadzania należy uznać dążenie nauczycielki do otrzymania tej, a nie innej satysfakcjonującej ją odpowiedzi (*Kto mi powie, co teraz mam na myśli?*). Wówczas, jak zauważa Andrzej Janowski, pytania stają się testami mającymi sprawdzić uczniowskie umiejętności i gotowość przybliżania się do tego, co nauczyciel definiuje jako wiedzę. „Uczeń, który da się naprowadzić przez nauczyciela na właściwą — w rozumieniu nauczyciela — odpowiedź będzie oceniony jako inteligentny. Jest tak, ponieważ wiedza łączy się z władzą”³².

Brak jedynej słusznej odpowiedzi powoduje, że polonistka odpowiada sama, np.:

N: *Dobrze... jaki przymiotnik... jakiego przymiotnika użyjemy w związku z tym? Jaki charakter miała ta podróż?*

U: *Mmm... poznawczy.*

N: *Poznawczy... jeszcze jaki przymiotnik?*

U: *Naukowy.*

N: *Nooo z tym, z tą poznawczością związany?*

U: *Odkrywczy?*

N: *Odkrywczy, **edukacyjny**... Tak jest! A więc to jest taka podróż **edukacyjna**, a więc zobaczcie, że nasza opowieść staje się taką... yyy taką opowieścią **edukacyjną** [...].*

²⁸ Przy założeniu, że uczeń przeczytał *Małego Księcia*.

²⁹ E. Perrott: *Posługiwanie się pytaniami...*, s. 58.

³⁰ Podczas lekcji prowadząca zadaje ich kilkadziesiąt.

³¹ D. Klus-Stańska: *Jak nie rozwijać mowności dzieci, czyli o tzw. pogadance szkolnej*. W: *Edukacja polonistyczna na rozdroczach. Spotkania z językiem polskim w klasach I—III*. Red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel. Olsztyn 1999, s. 27.

³² A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989, s. 172. Cyt. za: S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa 2005, s. 198.

Podczas całej lekcji prowadząca zadała 6 pytań o wyjaśnienie. Warto przy tej okazji odwołać się do ogólnopolskich badań dotyczących zadawania pytań przez nauczycieli, które zrealizowała Centralna Komisja Egzaminacyjna w 2008 roku. Badania objęły blisko 5 tysięcy uczniów i ponad 250 nauczycieli. Analizy wykazały, że pytania o wyjaśnienie zadawał co 17 nauczyciel (co w statystyce oznaczało niecałe 3 pytania na lekcji)³³.

Przykłady:

N: *Też..., a w związku z tym użyłeś bajka, w jakim... a w jakim sensie użyłeś słowa bajka jako określenie gatunku? Czy to jest ten krótki utwór wierszowany, alegoryczny prawda... bohaterami są zwierzęta, moral itd.? Czy o tym pomyślałeś?*

U: *Nie.*

N: *Nie, to o czym pomyślałeś? O jakim gatunku?*

U: *O baśni...*

U: *Ten wstęp mówi o egzystencjalne...*

N: *Sensu egzystencjalnego. A co to dla Ciebie znaczy?*

U: *O lęku przed śmiercią.*

N: *O lęku przed śmiercią? Jakie znaczenie ma to [...]?*

Przykłady pytań o wyjaśnienie dowodzą, że nauczycielka rzeczywiście słucha uczniów. Za pomocą tego typu pytań prowadząca pomaga swoim podopiecznym uporządkować wiadomości (np. dotyczące różnic między bajką a baśnią) czy uściślić, doprecyzować wypowiedzi (*O lęku przed śmiercią? Jakie znaczenie ma to [...]*). Pytania te mają charakter „współpracujący” — pozwalają odejść od schematu dialogowego opartego na krokach: inicjacja — reakcja³⁴. Dowodzą skupienia uwagi na wspólnym celu dialogu, a uwzględnienie opinii ucznia widoczne w pytaniach nauczycielki typu: *Co to dla ciebie znaczy?* może świadczyć, że nauczycielka jest skłonna przyjąć inne, niż sama zakłada, ujęcie problemu. Pojawienie się tej kategorii pytań nie wpływa jednak na długość uczniowskich tekstów. W dalszym ciągu są to co najwyżej kilkuwyrazowe wypowiedzi. Może to wynikać zarówno z szybkiego tempa prowadzenia lekcji, jak i z gramatycznej konstrukcji pytań polonistki, która stawia między innymi proste pytania rozstrzygnięcia. Pytania te dają uczniom możliwość odpowiedzi jedynie *tak* bądź *nie*, np.: *Czy o tym pomyślałeś?, Czy to się zaliczy do przedakcji?*,

³³ Zob. A. Brzeziński: *Lekcja pod znakiem zapytania*, s. 18. <https://www.nowaera.pl/o-nas/programy-edukacyjne/ucze-i-wychowuje/motywacja/lekcja-pod-znakiem-zapytania> [data dostępu: 15.03.2020].

³⁴ Przywołuję pojęcia zaproponowane przez Urszulę Żydek-Bednarczuk, która za podstawową jednostkę rozczłonkowania rozmowy uznała *krok*. Zob. U. Żydek-Bednarczuk: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice 1994.

Czy to jest ten krótki utwór wierszowany [...]? (to ostatnie ma również charakter pseudoherystyczny, ponieważ zawiera odpowiedź).

Uczniowskie pytania

„Stawianie pytań przez uczniów jest uznawane dziś za umiejętność ważniejszą aniżeli umiejętność udzielania na nie odpowiedzi. Uczeń pyta, bo podejmowane przez niego zadania są przez niego percypowane jako ważne, osobście znaczące. Ich wykonanie wymaga konkretnych informacji”³⁵. Uczeń zadaje pytanie, ponieważ zdobyta informacja pomoże mu wykonać zadanie. „Wobec wielości źródeł informacji, tempa przyrostu wiedzy za ważniejszą od umiejętności formułowania poprawnych odpowiedzi na zewnętrzne pytania uznawana jest dziś umiejętność ich stawiania”³⁶. Obecność uczniowskich pytań na lekcji dowodzi, że lekcja jest dla uczniów, nie dla nauczyciela, to uczniowie muszą myśleć, mówić, działać³⁷.

Podczas lekcji uczniowie zadali jedynie 5 pytań (zob. tabelę 1.). Obserwacja ta wpisuje się w wyniki wspomnianych już badań przeprowadzonych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. W publikacji Małgorzaty Żytka przedstawiającej wyniki owych badań czytamy, że w praktyce szkolnej niezwykle rzadko daje się dzieciom możliwość zadawania pytań. Pytania zwykle zadaje nauczyciel, a aktywność komunikacyjna uczniów na lekcji ogranicza się do odpowiadania na pytania nauczyciela, które nie zawsze wymagają od nich wysiłku intelektualnego³⁸. Wprawdzie konstatacja autorki dotyczy trzecioklasistów, ale podobną można wysnuć, analizując lekcje w końcowych klasach szkoły podstawowej.

Wśród uczniowskich pytań dwa miały charakter metadydaktyczny. Ich celem było pozyskanie informacji dotyczących przebiegu lekcji i organizacji pracy. Pytania usytuowane były w ramie lekcji, czyli na jej początku i końcu.

U: *A czyli my mamy zagadnienia, które mieliśmy...* (zachowana linia intonacyjna wznosząca, pytanie przerwane przez prowadzącą);

U: *Możemy być w trójkę?*

³⁵ B.D. Gołębnik: *Nauczanie i uczenie się...*, s. 180.

³⁶ Ibidem.

³⁷ S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce...*, s. 116.

³⁸ Zob. M. Żytka: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać — w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, s. 97. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=843 [data dostępu: 16.03.2020].

Dwa pytania były merytoryczne. Jedno z nich jest szczególnie ciekawe, ponieważ jest dowodem świadomości ucznia: *pytam, bo nie wiem*, a także jego zaangażowania, dzięki czemu pogadanka na krótką chwilę przeradza się w prawdziwy dialog.

U: *Eee, ja mam pytania co do podróży Małego Księcia...*

N: *Proszę bardzo, co z nimi zrobimy?*

U: *...no właśnie, czy to się zaliczy do przedakcji, ponieważ to się działo przed książką, czy to będzie z kolei w trakcie akcji zaliczane jako opowieść, a nie jako jego wspomnienie z podróży...*

N: *A jak skonstruowana jest fabuła? Kiedy się o tym dowiadujemy?*

U: *Eee podczas już bezpośrednio akcji.*

Pytanie wyjaśniające: *Dlaczego?* jest interesujące ze względu na to, że zadał je uczniowi inny uczeń. To jedyna interakcja międzyuczniowska, co niewątpliwie ma związek z „frontalnym nauczaniem” — typowym dla naszej szkoły rozwiązaniem dydaktycznym, narzucającym uczniom konieczność ciągłego skupiania się na tym, co mówi nauczyciel, nie zaś na tym, czego oczekuje kolega³⁹.

N: *[...] Mówienie o baśni jest uprawomocnione?*

U₁: *Nie.*

N: *Maciek twierdzi, że nie.*

U₂: ***Dlaczego?***

N: *No właśnie, pytanie brzmi „dlaczego”?*

Pisząc o niezadawaniu pytań przez uczniów, warto przywołać pogląd Marii Dudzik:

Uczeń w przeciętnej szkole staje się przywiązany do ławki słuchaczem. Dziecko, podejmując naukę w szkole, natychmiast rozpoczyna wchodzić w proces blokowania jednej z naturalnych potrzeb ludzkich, jaką jest zadawanie pytań. Zamiast pogłębiania umiejętności i motywacji stawiania pytań — uczy się tego, że ich stawianie jest oznaką głupoty, złego wychowania („przeszkadzasz mi swymi pytaniami”, „takiej prostej rzeczy nie wiesz”), niedyscyplinowania („pytasz nie na temat”) czy chęcią popisania się. To sprawia, że uczeń z czasem przestaje w ogóle pytać o cokolwiek⁴⁰.

³⁹ Zob. S. Mieszalski: *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1990, s. 214.

⁴⁰ M. Dudzikowa: *Stawianie pytań służy rozwojowi*. „Nowości Oświaty” 1993, nr 5, s. 5, za: M. Śnieżyński: *Sztuka dialogu — teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków 2005, s. 46.

Warto jednak podkreślić, że podczas lekcji panowała życzliwa i przyjazna atmosfera. Nauczycielka zwracała się do uczniów po imieniu, nie manifestowała swojej pozycji, zarówno ona, jak i uczniowie przejawiali chęć uczestnictwa w rozmowie. Prowadząca dość często formułowała akty wartościowania, choć ich repertuar nie był zbyt bogaty; przykładowo: *Dobrze, Tak, Tak jest*. Żaden z podopiecznych nie odczuł braku akceptacji wyrażanych przez niego treści. Niesatysfakcjonująca odpowiedź ucznia była korygowana pytaniem: *Co jeszcze?* Nie pojawiły się natomiast żadne akty pochwały za zadawanie przez uczniów pytań, co również mogło się przyczynić do niewielkiej ich liczby.

Podsumowanie

1. Pytania w procesie nauczania i uczenia się odgrywają ogromną rolę. Powinny służyć przede wszystkim rozwojowi ucznia. Umiejętność ich stawiania zarówno przez nauczyciela, jak i przez ucznia decyduje o tym, czy lekcja uczy myślenia — człowiek pytający to człowiek myślący⁴¹.
2. Na podstawie tego, jakie pytania stawia nauczyciel, wiemy, jakiego rodzaju rozumowania oczekuje od ucznia. W procesie kształcenia najlepiej stosować pytania niższego rzędu oraz pytania wyższego rzędu. Pierwsza grupa pytań (przypominanie, zrozumienie, zastosowanie) rozwija myślenie niżej zorganizowane i jest ściśle związana z rolą nauczyciela. Służy sprawdzaniu wiedzy i rozpoznaniu ewentualnych jej braków. Drugi typ pytań rozwija myślenie wyżej zorganizowane. Do tej grupy należą pytania aktywizujące ucznia, pobudzające zainteresowanie podejmowanym zagadnieniem. Pytania te przyczyniają się do formułowania własnych rozważań, wniosków opartych na wcześniejszych analizach. Często pobudzają do dyskusji, która umożliwi rozwiązanie postawionego w pytaniu problemu⁴². Podczas analizowanej lekcji zadawano przede wszystkim pytania rozwijające myślenie niżej zorganizowane, których zadaniem jest sprawdzanie szkolnej wiedzy i rozpoznanie ewentualnych jej braków. Tylko co czwarte pytanie to pytanie rozwijające myślenie wyżej zorganizowane — służące rozbudzaniu ciekawości poznawczej, rozwijaniu krytycyzmu, wspierające samodzielność i kreatywność ucznia.
3. Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić, że znacznie częściej powinny padać właściwe pytania o wyjaśnienie, które skłaniają ucznia do dłuższej wypowiedzi, bardziej przemyślanej i uporządkowanej. Dzięki

⁴¹ E. Nowak: *Sztuka zadawania...*, s. 144.

⁴² R. Fisher: *Uczymy jak się uczyć*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 1999.

pytaniom o wyjaśnienie z góry określona linia tematyczna (już w fazie planowania lekcji wiadomo, jakie pytania zostaną postawione oraz jakie odpowiedzi powinny zostać udzielone)⁴³ „łamię” się — dochodzi do autentycznej rozmowy.

4. Badanie pokazało, że uczniowie niezwykle rzadko zadają pytania nauczycielowi, a jeszcze rzadziej innym uczniom. A to właśnie umiejętność zadawania pytań powinna być rozwijana w szkole. Stawianie pytań świadczy bowiem o otwartości ucznia, gotowości odkrywania „nowych prawd”, a przede wszystkim uświadamia mu jego własną niewiedzę. Dodatkowo zadawanie przez ucznia pytań nie było gratyfikowane w formie na przykład ustnej pochwały czy innego zabiegu dowartościowującego.
5. Główną aktywnością uczniów jest odpowiadanie na pytania. Zwraca również uwagę znaczna dysproporcja udziału w rozmowie: nadawcą komunikatu lekcyjnego jest przede wszystkim nauczycielka, której teksty zarówno pod względem długości, jak i złożoności znacznie różniły się od krótkich i odtwórczych wypowiedzi uczniów.
6. Wydaje się, że największym „wrogiem” nauczycielki i uczniów jest przymus realizacji z góry określonych celów zawartych w temacie (*Konstrukcja fabuły „Małego Księcia” i jej znaczenie*), a także brak czasu. Konieczność realizacji ściśle opracowanych treści programowych, na które przeznaczona jest jedna lekcja, powoduje, że najefektywniejszą metodą prowadzenia zajęć staje się pogadanka, której antyrozwojowy charakter wiąże się z „odgórną selekcją i narzucaniem znaczeń oraz nadawaniem im charakteru reproduktywnego”⁴⁴.

Na koniec warto przytoczyć wciąż aktualną (aczkolwiek smutną) obserwację Stanisława Bortnowskiego:

Prawie wszystkie lekcje z literatury w liceach bądź w technikach prowadzone są metodą pogadanki heurystycznej. Nauczyciel sam formułuje temat lekcji, sam stawia pytania, pytań tych jest bardzo dużo, są to raczej pytania szczegółowe, czyli wymagające odpowiedzi krótkiej, jedno- lub kilkuzdaniowej. Uczniowie na te pytania udzielają (z trudem lub bez trudu) takich właśnie króciutkich odpowiedzi, otrzymują kolejne pytania i odpowiadają na podstawie tzw. tropienia pamięci, czyli przypominania rzeczy znanych, kojarzenia, wnioskowania⁴⁵.

⁴³ Zob. J. Nocoń: *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*. W: *Odmiany stylowe polszczyzny — dawniej i dziś*. Red. U. Sokółska. Białystok 2011, s. 196.

⁴⁴ D. Klus-Stańska, M. Nowicka: *Sensy i bezsensy...*, s. 104.

⁴⁵ S. Bortnowski: *Jak uczyć...*, s. 10.

Bibliografia

- Barnes D.: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Tłum. J. Radzicki. Warszawa 1988.
- Biłos E.: *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*. Częstochowa 1992.
- Bortnowski S.: *Jak uczyć poezji?*. Warszawa 1991.
- Bortnowski S.: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa 2005.
- Dudzikowa M.: *Stawianie pytań służy rozwojowi*. „Nowości Oświaty” 1993, nr 5.
- Fisher R.: *Uczymy jak się uczyć*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 1999.
- Gołębniak B.D.: *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: *Pedagogika 2: Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2014.
- Kawka M.: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków 1999.
- Klus-Stańska D.: *Jak nie rozwijać mowności dzieci, czyli o tzw. pogadance szkolnej*. W: *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I—III*. Red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel. Olsztyn 1999.
- Klus-Stańska D., Nowicka M.: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa 2013.
- Kojs W.: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice 1994.
- Kojs W.: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975.
- Mieszalski S.: *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa 1990.
- Myrdzik B.: *Czy rozmowa jest metodą?*. W: Eadem: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*. Lublin 2000.
- Nocoń J.: *Polecenia i pytania w podręcznikach nauki o języku*. Opole 1997.
- Nocoń J.: *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*. W: *Odmiany stylowe polszczyzny — dawniej i dziś*. Red. U. Sokółska. Białystok 2011.
- Nowak E.: *Sztuka zadawania pytań*. W: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2005.
- Perrott E.: *Posługiwanie się pytaniami w trakcie klasowej dyskusji*. W: Eadem: *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczyciela*. Tłum. A. Janowski. Warszawa 1995, s. 57—88.
- Perrott E.: *Pytania*. W: Eadem: *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczyciela*. Tłum. A. Janowski. Warszawa 1995, s. 44—56.
- Putkiewicz E.: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa 1990.
- Skowronek B.: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków 1999.
- Stake R.E.: *Studium przypadku*. W: *Ewaluacja w edukacji*. Red. L. Korporowicz. Warszawa 1997.
- Śnieżyński M.: *Sztuka dialogu — teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków 2005.
- Tabisz A.: *Czy lekcje języka polskiego uczą myślenia?*. „Polonistyka. Innowacje” [w druku].
- Tabisz A.: *O pytaniach podczas rozmowy maturalnej z języka polskiego*. „Kształcenie Językowe” 2019, nr 17, s. 29—41.
- Żydek-Bednarczuk U.: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice 1994.

Źródła internetowe

- Brzeziński A.: *Lekcja pod znakiem zapytania*. <https://www.nowaera.pl/o-nas/programy-edukacyjne/ucze-i-wychowuje/motywacja/lekcja-pod-znakiem-zapytania> [data dostępu: 15.03.2020].
- Mizerek H.: *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/5517/Studium%20przypadku%20w%20badaniach%20nad%20edukacj%c4%85%20Istota%20i%20paleta%20zastosowa%c5%84.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [data dostępu: 15.03.2020].
- Żytko M.: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać — w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=843 [data dostępu: 16.03.2020].



MARTA URSZULA CHYB

 0000-0002-8595-2603
Uniwersytet Opolski

Aktywizowanie rozwoju sprawności słuchania w języku polskim jako ojczystym

Activating listening comprehension skills in Polish language as mother tongue

Summary: The aim of the present article is to present the typology of listening comprehension skills activated during Polish language lessons. What the author claims is that in Polish school two types of listening co-exist, namely: natural and activated. The former resembles conditions of natural communication, since a student assumes the role of text recipient, whereas the latter is a process of teaching the skills of listening comprehension. Based on questions and instructions elicited from selected school handbooks shows in what way the activated type of listening comprehension is taught as a part of Polish as a mother tongue lessons.

Key words: listening, typology, questions, instructions, Polish as a mother tongue

Podjęmując temat umiejętności słuchania w szkole, warto zwrócić uwagę na jej dwa wymiary: naturalny (umiejętność słuchania jako narzędzie kształcenia w sytuacji lekcyjnej) i aktywizowany (umiejętność słuchania jako treść kształcenia, składowa kompetencji komunikacyjnej). Pierwszy wymiar przypomina naturalne warunki porozumiewania się, natomiast drugi odnosi się do procesu nauczania percepcji słuchowej. Dwa wymiary słuchania w edukacji szkolnej współistnieją, ale znacznie się od siebie różnią. Ważne jest podkreślenie tych różnic.

W glottodydaktyce słuchanie naturalne nazywa się słuchaniem ekstensywnym. Definiuje się je jako naturalną reakcję organizmu na tekst, który zawiera ważną dla odbiorcy informację lub jego percepcja sprawia mu przyjem-

ność¹. Lekcja szkolna jest specyficzną sytuacją komunikacyjną, uczestniczą w niej uczniowie i nauczyciel, pełniący jednocześnie dwie funkcje: nadawcy i odbiorcy tekstu. Wykorzystują oni wszystkie umiejętności komunikacyjne, czyli mówienie, pisanie, czytanie i słuchanie. Zwykle jedna z wymienionych sprawności dominuje w kolejnych fazach lekcji. Ponieważ lekcja przyjmuje formę dialogu, można wnioskować, że mówienie i słuchanie są umiejętnościami najczęściej wykorzystywanymi zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Tezę tę potwierdzają badania, jakie przeprowadziła Krystyna Wojtczuk. Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcyjnej to: pytania, żądania, informowanie, wywoływanie do odpowiedzi, ocenianie, korygowanie i powtarzanie wypowiedzi uczniowskich². Wszystkie one wymagają od uczniów uważnego słuchania. Ponadto pytania, żądania i wywoływanie do odpowiedzi implikują konieczność reakcji ucznia w postaci wypowiedzi mówionej lub pisanej.

Śpośród czterech sprawności komunikacyjnych, które kształci się w polskiej szkole, nauczyciele najczęściej mówią, natomiast uczniowie słuchają, co wiąże się z asymetrią ról społecznych w akcie komunikacji szkolnej. Potwierdzają to badania ankietowe przeprowadzone przez Małgorzatę Mądry-Kupiec³. Wynika z nich, że nauczyciele poświęcają około 30—70% czasu lekcyjnego na mówienie do uczniów, tj. od około 13 do 30 minut⁴, przy czym mówienie nauczycieli najczęściej zajmuje około 30—50% czasu, czyli około 13—23 minut⁵. Z tych samych badań wynika, że uczniowie wykorzystują do 20% czasu lekcyjnego na mówienie, czyli do 9 minut⁶, a 50—70% czasu przeznaczają na słuchanie⁷. Ponieważ sytuacja lekcyjna przypomina naturalną sytuację komunikacyjną, percepcja komunikatów mówionych nie jest sterowana. Odbiór informacji przekazywanych drogą foniczną warunkują między innymi motywacja, dyspozycyjność psychiczna i zdolności intelektualne ucznia⁸. W związku z tym

¹ Zob. A. Howatt, J. Dakin: *Materiały do pracy w laboratorium językowym*. Tłum. E. Moszczak. W: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. T. 2: *Techniki w językoznawstwie stosowanym*. Red. J.P.B. Allen, S. Pit Corder, A. Davies. Warszawa 1983, s. 84—115.

² Zob. K. Wojtczuk: *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*. Siedlce 1996, s. 71.

³ Zob. M. Mądry-Kupiec: *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*. Kraków 2011.

⁴ W badaniach brało udział 152 nauczycieli, z czego 63 ankietowanych (41,45%) deklarowało wartość od 30 do 50% czasu przeznaczonego na mówienie, a 45 (29,61%) — od 50 do 70% czasu lekcyjnego.

⁵ Zob. M. Mądry-Kupiec: *Komunikacja werbalna...*, s. 52.

⁶ W badaniach brało udział 242 uczniów, z czego 93 (38,43%) ankietowanych deklarowało wartość mniej niż 10% czasu przeznaczonego na mówienie, a 78 (32,23%) — od 10—20% czasu lekcyjnego.

⁷ Wartość wskazało 90 ankietowanych (37,5%). Drugim najczęściej wybieranym przedziałem było „powyżej 70%” — 61 ankietowanych.

⁸ Zob. J.-L. Aubert: *Naucz swoje dziecko słuchać. Odpowiedzi na pytania najczęściej zadawane przez rodziców*. Tłum. A. Wróblewski. Warszawa 2007, s. 129.

nie wiadomo, czy słuchanie naturalne jest efektywne. Można przypuszczać, że nie, ponieważ generalnie efektywność odbioru słuchowego ocenia się jedynie na 25%, co oznacza, że dziesięciminutowa rozmowa jest zapamiętywana i wykorzystywana w wymiarze 2,5 minuty⁹. Dzieje się tak, gdyż na efektywną percepcję wypowiedzi wpływa wiele czynników¹⁰, dlatego tak ważne znaczenie ma biegle opanowanie umiejętności słuchania przez uczniów, którzy w ramach edukacji szkolnej powinni stać się biegłymi słuchaczami — osobami:

- mającymi motywację do efektywnego słuchania (chcącymi efektywnie słuchać w różnych sytuacjach);
- mającymi odpowiednią wiedzę i wyposażonymi w przydatne umiejętności, dzięki którym będą wiedziały, co mają zrobić, aby efektywnie słuchać;
- wykazującymi zdolność efektywnego słuchania w różnych sytuacjach komunikacyjnych (także w tych niesprzyjających odbiorowi tekstu)¹¹.

Między innymi z tego powodu na lekcjach języka polskiego od 1999 roku rozpoczęto kształcenie umiejętności słuchania, tzn. zwrócono uwagę na potrzebę wprowadzenia do podstawy programowej słuchania aktywizowanego, związanego z procesem nauczania percepcji słuchowej, w czasie którego uczeń jest przygotowywany do roli odbiorcy w życiu codziennym. W glottodydaktyce ten typ słuchania (zwany intensywnym) definiuje się jako sprawność dokładnego zrozumienia tekstu bądź zwracanie uwagi na poszczególne elementy języka (słownictwo, struktury gramatyczne lub wymowę)¹².

Słuchanie aktywizowane w przeciwieństwie do naturalnego jest ściśle zaplanowane, składa się z trzech etapów:

- instrukcji — pytania lub polecenia (przekazywanego drogą foniczną albo graficzną);
- percepcji — odbioru słuchowego wypowiedzi, jej analizy i interpretacji;
- reakcji — werbalnej (ustnej lub pisemnej) albo niewerbalnej odpowiedzi na postawione pytania, świadczącej o poziomie zrozumienia treści wypowiedzi (na poziomie lokalnym i globalnym), selekcji informacji oraz stopnia ich zapamiętania¹³.

Ponieważ, jak stwierdza Hanna Komorowska, odbiorca słucha, gdy stoi przed nim konkretne zadanie¹⁴, najważniejszym etapem procesu kształcenia

⁹ Zob. E. Lipińska: *Słuchanie — sprawność zaniedbywana*. „Przegląd Polonijny” 1994, z. 4, s. 75.

¹⁰ Zob. ibidem, s. 78. Por. S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge: *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Tłum. P. Izdebski, A. Jaworska-Surma, D. Kobylińska. Warszawa 2007, s. 220—226.

¹¹ Zob. E. Lipińska: *Słuchanie — sprawność zaniedbana...*, s. 75—89.

¹² Zob. A. Howatt, J. Dakin: *Materiały do pracy...*, s. 85—88.

¹³ Zob. E. Lipińska: *Słuchanie — sprawność zaniedbana...*, s. 76.

¹⁴ Zob. H. Komorowska: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa 1999, s. 175.

percepcji słuchowej jest instrukcja, która ukierunkowuje odbiór tekstów i wyznacza jego zamierzone efekty. Zdaniem Jolanty Nocoń, to pytania i polecenia wskazują, jaką czynność powinien wykonać adresat ćwiczeń, są środkiem służącym nauczycielom do sterowania uczeniem się przez działanie¹⁵, dlatego też można przyjąć, że dzięki pytaniom i poleceniom kształci się słuchanie aktywizowane na lekcjach języka polskiego. Celem niniejszego artykułu jest zaproponowanie typologii umiejętności słuchania aktywizowanego na języku polskim jako ojczystym¹⁶.

W ramach edukacji polonistycznej aktywizacja umiejętności słuchania przebiega na kilku poziomach. Na umiejętność odbioru tekstu mówionego w języku polskim jako ojczystym składają się dwa typy percepcji słuchowej, tj. na poziomie dźwięku (odbior dźwięków mowy, otoczenia, muzycznych) oraz komunikatu (odbior wypowiedzi). Rozwój percepcji słuchowej na pierwszym poziomie służy poznaniu i zrozumieniu dźwiękowej warstwy języka oraz wyodrębnianiu i interpretowaniu dźwięków: muzycznych, otoczenia, mowy. Słuchanie na poziomie tekstu ma natomiast na celu usprawnienie rozumienia różnego rodzaju wypowiedzi, ich analizy, interpretacji i oceny. W ramach doskonalenia umiejętności słuchowego odbioru materiału dźwiękowego, zarówno na poziomie dźwięku, jak i tekstu, rozwija się szczegółowe sprawności percepcyjne, które można przedstawić w formie typologii kształcenia słuchania w języku polskim jako ojczystym (schemat 1.).

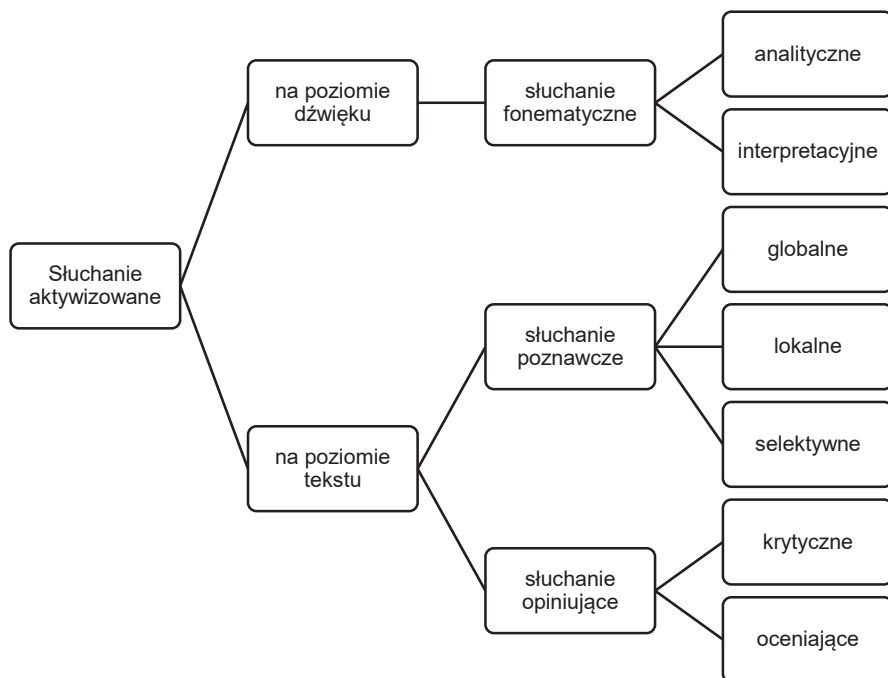
Pierwszy rodzaj słuchania, **słuchanie fonematyczne**, polega na odbiorze dźwięków otoczenia, muzycznych i mowy (warstwy segmentalnej i suprasegmentalnej języka). Praca nad słuchaniem fonematycznym zmierza do doskonalenia świadomości fonologicznej — świadomości dźwięków mowy, intonacji, rymów, podobieństwa dźwięków, sylab i fonemów¹⁷. Słuchanie fonematyczne dzieli się na dwa typy: słuchanie analityczne oraz interpretacyjne.

Słuchanie analityczne jest najbardziej elementarną sprawnością percepcyjną, opierającą się wyłącznie na wyodrębnieniu, identyfikacji i analizie dźwięków. W edukacji polonistycznej doskonalenie tego typu słuchania utożsamia się przede wszystkim z pracą nad słuchem fonematycznym, z uczeniem fonetyki i fonologii, gdyż zagadnienia te jako pierwsze pozwalają użytkownikom języka poznać i zrozumieć dźwiękową warstwę języka. Kształcenie słuchania analitycznego na lekcjach języka polskiego dotyczy w szczególności:

¹⁵ Zob. J. Nocoń: *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*. Opole 1997, s. 52.

¹⁶ Typologia została opracowana na podstawie pytań i poleceń wyodrębnionych z wybranych podręczników szkolnych do języka polskiego.

¹⁷ Zob. *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*. Red. A. Mauer. Kraków 2009, s. 11—12.



Schemat 1. Typologia umiejętności słuchania. Propozycja autorska

- wyodrębniania, różnicowania, analizowania dźwięków mowy, a także ich dekodowania (zamiany głosek na litery i odwrotnie), np.:

Przeczytaj głośno podane sentencje. Powiedz, jakie głoski wymawiasz zamiast tych, które zapisano wyróżnionymi literami. Za każdym razem określ kierunek upodobnienia¹⁸;

- rozpoznawania elementów prozodycznych wypowiedzi, np.:

Przeczytaj głośno podany fragment tekstu i sprawdź, czy odpowiednio zaznaczono pauzy. Popraw dostrzeżone błędy¹⁹;

- rozpoznawania fonetycznych środków stylistycznych w tekstach literackich, np.:

¹⁸ J. Kościerzyńska, M. Chmiel, M. Szulc, A. Gorzałczyńska-Mróz: *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej*. Warszawa 2018, s. 253.

¹⁹ M. Chmiel, E. Kostrzewa: *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Klasa 1. Część 1*. Warszawa 2012, s. 74.

Poszukaj w wierszu przykładów instrumentacji głoskowej. Przeczytaj utwór na głos, starając się podkreślić jego brzmienie²⁰.

Słuchanie interpretacyjne jest bardziej zaawansowaną umiejętnością niż słuchanie analityczne, ponieważ polega na interpretowaniu dźwięków, określaniu funkcji, jakie pełnią w tekście kultury, oraz efektów, jakie wywołują (komunikacyjnych, estetycznych, emocjonalnych itp.). Wymaga od uczniów sfunkcjonalizowanej wiedzy z zakresu poetyki, kultury żywego słowa (estetyki językowej), jak również komunikacji niewerbalnej. Słuchanie interpretacyjne rozwija się w ramach pracy nad:

- dostrzeganiem i analizowaniem dźwiękowej warstwy języka w czasie odbioru tekstów mówionych (szeroko rozumianymi zagadnieniami kultury żywego słowa, między innymi wpływu poprawności językowej na wizerunek nadawcy; głosu jako narzędzia wartościowania rzeczywistości), np.:

Wysłuchajcie ponownie utworu „Bursztynowa korona” i porozmawiajcie o tym, jakich sposobów użyła osoba czytająca legendę, by zaciekawić słuchaczy?²¹;

- interpretowaniem utworów muzycznych, np.:

Posłuchaj utworu „Popołudnie fauna” Claude’a Debussy’ego (zob. s. 236). Postaraj się wyjaśnić, na czym polega impresjonizm tej muzyki?²²;

- interpretowaniem warstwy dźwiękowej w przekazach audialnych i tekstach audiowizualnych (filmie, spektaklu, słuchowisku radiowym itp.), np.:

W filmie ważną rolę odgrywa muzyka. Jak zbudował warstwę dźwiękową swojego dzieła Dumala? W których momentach słyszymy muzykę, jakim obrazom ona towarzyszy?²³;

- uwzględnianiem fonetycznych środków stylistycznych w czasie analizy i interpretacji tekstów (między innymi określanie ich funkcji i efektów), np.:

²⁰ J. Kopciński: *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. 3 klasa technikum i liceum.* Warszawa 2014, s. 89.

²¹ A. Łuczak, A. Murdzek: *Język polski. Między nami 4.* Gdańsk 2017, s. 292.

²² E. Paczoska: *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. 2 klasa technikum i liceum. Część I.* Warszawa 2013, s. 194.

²³ K. Budna, J. Manthey: *Język polski 4. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony. Pozytywizm. Młoda Polska.* Gdynia 2014, s. 118.

Przeczytaj utwór głośno, zwracając uwagę na jego linię intonacyjną. W których wersach intonacja rośnie, w których opada (zwróć uwagę na znaki graficzne i długość wersów)? Wskaż miejsca, w których intonacja wierszowa różni się ze zdaniową. Z jakim ruchem kojarzyć można takie „rozkołysanie” tekstu? W jaki sposób podkreśla on nastrój utworu?²⁴;

— analizą porównawczą utworów muzycznych i poetyckich, np.:

Jeśli masz możliwość, wysłuchaj muzycznej adaptacji wiersza Białoszewskiego w wykonaniu Ewy Demarczyk lub Justyny Steczkowskiej. Co wiersz zyskuje, a co traci w wersji muzycznej? Jakie elementy tekstu są podkreślone przez melodię, tempo, udział instrumentów?²⁵.

Co prawda, praca nad słuchaniem na poziomie dźwięku skupia się na wyodrębnianiu, analizowaniu i interpretowaniu samych dźwięków, lecz warto pamiętać, że czynności te przyczyniają się do głębszego rozumienia tekstów.

Drugi poziom słuchania rozwijany w edukacji polonistycznej, a zatem na poziomie tekstu, obejmuje wszelkie działania ucznia, których podstawą jest tekst. W jego obrębie proponuję wyróżnić **słuchanie poznawcze**, służące rozumieniu tekstu, oraz **słuchanie opiniujące**, polegające na krytycznej analizie i ocenie wypowiedzi.

Pierwszy rodzaj słuchania, czyli **słuchanie poznawcze**, polega na percepcji tekstu zarówno na poziomie globalnym, jak i lokalnym. **Słuchanie globalne** kształci się przez uczenie:

— określania tematu, głównej myśli tekstu (rozumienie dosłowne lub interpretacyjne), np.:

Jaki jest — Twoim zdaniem — sens filmu Monty Pythona?²⁶;

— rozpoznawania gatunku i jego specyfiki, np.:

Do jakiego gatunku filmowego należy dzieło Petersena? Uzasadnij swój wybór²⁷;

²⁴ A. Nawarecki, D. Siwicka: *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. 1 klasa technikum i liceum. Część 2*. Warszawa 2012, s. 75.

²⁵ W. Bobiński: *Świat w słowach i obrazach 3. Język polski. Podręcznik do gimnazjum*. Warszawa 2014, s. 259.

²⁶ M. Chmiel, E. Kostrzewa: *Ponad słowami...*, s. 183.

²⁷ *Ibidem*, s. 61.

- wskazywania intencji, funkcji lub efektów komunikacyjnych tekstów kultury, np.:

Wysłuchaj dwu interpretacji głosowych utworu Jeremiego Przybory, a następnie wykonaj zadania. Przyporządkuj słownictwo nazywające postawę osoby mówiącej (oburzenie, złość, bunt, kpinę, zdziwienie, niedowierzanie): osoba mówiąca w interpretacji 1./w interpretacji 2. wyraża...²⁸;

- omówienia kontekstu komunikacyjnego wypowiedzi (między innymi scharakteryzowanie relacji nadawczo-odbiorczych), np.:

Wysłuchaj nagrania na stronie internetowej. Następnie ustalcie, które z nich prowadzą wasi rówieśnicy, a które są rozmowami z osobami dorosłymi²⁹.

- wyrażenia własnych przeżyć związanych z odbiorem utworów lirycznych (tzw. wstępne rozpoznanie) lub muzycznych, np.:

Wysłuchaj recytacji wiersza Czesława Miłosza. Określ nastrój utworu³⁰.

Wysłuchajcie na lekcji dowolnego utworu zaliczanego do muzyki współczesnej i opowiedzcie o swoich wrażeniach³¹.

Kolejne typy słuchania poznawczego, czyli **słuchanie lokalne** i **słuchanie selektywne**, dotyczą szczegółowego rozumienia tekstu i obejmują identyczne szczegółowe sprawności, np.: rozpoznawanie nadawcy i odbiorcy tekstu, selekcję i hierarchizację informacji czy też przytaczanie fragmentów wypowiedzi. Różnica między nimi polega na samodzielności odbiorcy lub jej braku w pracy z tekstem mówionym. Podczas słuchania lokalnego uczeń zwraca uwagę i opracowuje składniki wypowiedzi, które zostały wskazane w instrukcji (poleceniu), np.:

[1] *Wysłuchaj legendy czytanej przez nauczyciela. W trakcie słuchania legendy wynotuj informacje potrzebne do udzielenia odpowiedzi na poniższe pytania:*

²⁸ A. Łuczak, A. Murdzek: *Język polski. Między nami 6*. Gdańsk 2014, s. 90.

²⁹ *Wśród znajomych i przyjaciół*. https://gwo.pl/strony/2736/seo_link:wsrod-znajomych-i-przyjaciol [data dostępu: 18.03.2020]. Zadanie interaktywne skorelowane z podręcznikiem *Między nami 4* (dla klasy IV).

³⁰ M. Derlukiewicz: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa 2015, s. 21.

³¹ J. Kościerzyńska, M. Chmiel, M. Szulc, A. Gorzałczyńska-Mróż: *Nowe słowa na start...*, s. 73.

Z jakim regionem Polski jest związana legenda „Bursztynowa korona”?

Kiedy się rozgrywały ukazane wydarzenia?

Kim był Mikołajek?

Kim była dziewczyna, którą okradł Mikołajek?

Kim był sędzia Mikołajka?

W jaki sposób stornia (mała flądra) i jaskółka pomogły chłopcu uniknąć najsroższej kary?

*W jaki sposób chłopiec został ukarany?*³².

Słuchanie selektywne z kolei polega na samodzielnym wyborze informacji, które później posłużą do różnych celów, np.:

- [2] *Oprócz sposobów na walkę z nieoczekiwaną złością warto również poznać recepty na radzenie sobie ze stresem. Znajdź na portalu YouTube [czytaj: jutjub] film zatytułowany „Jak pokonać stres?”, udostępniony na kanale ‘tvszkola’. Następnie ulóż listę porad, które pomogą w walce ze stresem. Na koniec dodaj swój własny sprawdzony sposób na radzenie sobie ze zdenerwowaniem*³³.

W wypadku doskonalenia słuchania lokalnego adresat polecenia [1] zostaje dokładnie poinformowany, na jakich elementach wypowiedzi powinien się skupić. Z kolei podczas pracy nad słuchaniem selektywnym [2] uczeń nakłaniany jest do samodzielnego myślenia i wyboru niezbędnych informacji, które zostaną praktycznie wykorzystane, np. podczas tworzenia instrukcji. Słuchanie poznawcze selektywne jest umiejętnością bardziej zaawansowaną niż słuchanie lokalne, gdyż wymaga większego zasobu wiedzy, zaawansowanych umiejętności percepcyjnych oraz praktyki w słuchaniu. Warto również dodać, że dla słuchania poznawczego charakterystyczne są dwa sposoby wykorzystania informacji zawartych w tekście, tzn. odtwórczy [1] — efektem percepcji słuchowej jest odtworzenie usłyszanych informacji, i twórczy [2] — umiejętność odbioru słuchowego weryfikuje się w twórczych działaniach językowych uczniów³⁴.

Drugi rodzaj słuchania na poziomie tekstu, **słuchanie opiniujące**, obejmuje dwa typy percepcji słuchowej: krytyczną i oceniającą. **Słuchanie krytyczne** polega na poddaniu ocenie tego, co zostało usłyszane. Podobnie jak w trakcie czytania krytycznego, podczas pracy nad słuchaniem krytycznym uczeń doskonali umiejętność analizy odebranej wypowiedzi z różnych perspektyw,

³² A. Łuczak, A. Murdzek: *Język polski...*, s. 291.

³³ M. Derlukiewicz: *Słowa na start!...*, s. 31.

³⁴ W tym przypadku kształcone są sprawności receptywno-produktywne. Zob. M.U. Chyb: *Sprawności receptywno-produktywne w kształceniu sprawności słuchania*. „Kształcenie Językowe” 2017, t. 15 (25), s. 27—39.

oceny zawartych w niej danych oraz syntetyzowania i wyciągania wniosków³⁵. W kształceniu polonistycznym słuchanie krytyczne doskonali się między innymi podczas pracy nad:

— analizą gatunków medialnych, np.:

Obejrzyj w telewizji debatę lub dyskusję z udziałem polityków. Który z uczestników lepiej — Twoim zdaniem — przekonywał do swoich racji i jakimi środkami się posłużył, aby ten cel osiągnąć³⁶.

— analizą przekazów medialnych, np.:

Posłuchaj jednego dnia kilku radiowych i telewizyjnych serwisów informacyjnych. Zanotuj wiadomości, które powtarzają się w obu mediach. Jak o wybranym wydarzeniu mówi się w radiu, a jak — w telewizji?³⁷.

Głównym celem doskonalenia słuchania krytycznego jest uwrażliwienie ucznia na środki językowe i pozajęzykowe, z jakich korzystają nadawcy w celu oddziaływania na odbiorców. Najważniejsze pytania ukierunkowane na krytyczny odbiór komunikatów³⁸ (ustnych i pisemnych) to: Kim jest autor? Jakie są jego kompetencje? Jaka jest jego opinia moralna i społeczna? W jakim celu i w jaki sposób się wypowiada? Co chce osiągnąć? Czy jest obiektywny, czy tendencyjny? Jakie argumenty przywołuje (rzeczowe, emocjonalne itp.)³⁹? Ponadto ćwiczenia rozwijające słuchanie krytyczne mają na celu wykształcenie w uczniu tzw. dojrzałości krytycznej, na którą składają się następujące elementy: sceptycyzm — potrzeba sprawdzenia tego, co się słyszy; obiektywizm — zdolność odsunięcia na drugi plan własnych przekonań, poglądów, sympatii i niechęci; wiedza ogólna i specjalna, której źródłem jest szerokie odczytanie i doświadczenie życiowe; wyrobienie logiczne — umiejętność ścisłego, a zarazem poprawnego myślenia⁴⁰.

Słuchanie oceniające jest najbardziej zaawansowaną sprawnością, gdyż jego podstawę stanowią wszystkie do tej pory wymienione typy percepcji słuchowej, tj. słuchanie fonematyczne (analizyczne i interpretacyjne), poznawcze

³⁵ E. Malmquist: *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Tłum. A. Thierry. Warszawa 1987, s. 155.

³⁶ M. Chmiel, E. Kostrzewa: *Ponad słowami...*, s. 54.

³⁷ W. Herman: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami dla klasy trzeciej gimnazjum*. Straszyn k. Gdańska 2011, s. 122.

³⁸ Pierwsze wymienione pytania odnoszą się przede wszystkim do percepcji poznawczej tekstu. Pełnią funkcję wprowadzenia do krytycznej oceny wypowiedzi.

³⁹ Zob. F. Król: *Sztuka czytania*. Warszawa 1982, s. 162—164.

⁴⁰ Zob. *ibidem*, s. 161.

(globalne, lokalne/selektywne), opiniujące (krytyczne). Słuchanie oceniające na lekcjach języka polskiego doskonalili się w ramach pracy nad:

— recytacją utworów literackich, np.:

Pracując w grupach, przygotujcie głośnie wykonanie wiersza Brylla tak, aby oddać nastrój pieśni greckiego chóru. Możecie wprowadzić partie chóralne i wygłaszane indywidualnie, podkład dźwiękowy, powtarzanie niektórych wersów. Następnie zaprezentujcie swoje wykonania i oceńcie, które zrobiło największe wrażenie⁴¹;

— recenzją filmu/spektaklu teatralnego, np.:

Napisz recenzję, w której ocenisz następujące elementy filmu: scenografię, kostiumy, muzykę, zdjęcia, montaż, reżyserię, grę aktorów, efekty specjalne⁴²;

— przemówieniem, np.:

Obejrzyjcie w internecie przemówienie Mai Włoszczowskiej pt. „Prosta recepta na wygrywanie” [...], a następnie dokonajcie jego analizy. Uwzględnijcie odpowiedzi na następujące pytania:

— *Czy cel mowy był czytelny?*

— *Czy język i styl przemówienia były dostosowane do tematu i odbiorców?*

— *Jakich chwytów użyła sportsmenka, żeby przyciągnąć uwagę słuchaczy?*

— *Czy Włoszczowska zastosowała odpowiednią mowę ciała i artykulację, czy utrzymała kontakt z odbiorcami?*

— *Czy w zakończeniu znalazło się jasne i precyzyjne podsumowanie całości?⁴³;*

— słuchowiskiem radiowym, np.:

Przygotujcie słuchowisko radiowe na podstawie scenariusza Jerzego Górzeńskiego. Utwórzcie grupy i zadbajcie o odpowiedni podział ról. Wybierzcie spośród siebie aktorów, osoby odpowiedzialne za dobór muzyki oraz efektów dźwiękowych. Zarejestrujcie słuchowisko na płycie CD. Od-

⁴¹ K. Mrowcewicz: *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. 1 klasa technikum i liceum. Część I.* Warszawa 2012, s. 59.

⁴² M. Chmiel, E. Kostrzewa: *Ponad słowami...*, s. 61.

⁴³ J. Kościerzyńska, M. Chmiel, M. Szulc, A. Gorzałczyńska-Mróz: *Nowe słowa na start!...*, s. 165.

twórcie gotowe nagrania w klasie i ustalcie, czyja wersja była najbardziej profesjonalna⁴⁴;

— tworzeniem ustnej wypowiedzi argumentacyjnej, np.:

Wygłoś swoją wypowiedź. Postaraj się nie korzystać z przygotowanego wcześniej konspektu. Określ, jak jego brak wpływa na jakość wystąpienia, jasność przekazu, uporządkowanie treści, tempo i swobodę mówienia⁴⁵.

Uczeń podczas słuchania wypowiedzi zwraca uwagę na treść przekazu — jego główny sens i zawarte w nim szczegółowe informacje, oraz sposób jego wypowiedzania (operowanie głosem, mimiką, postawą ciała itp.), a następnie poddaje tekst ocenie ze względu na różne kryteria i formułuje opinię na jego temat. Dlatego też ten typ słuchania ma charakter twórczy⁴⁶, gdyż rozwija sprawność myślenia, uczy prezentowania własnego zdania i argumentowania swojej opinii. Wymaga od uczniów dużego zasobu wiedzy oraz umiejętności analityczno-oceniających.

Zaprezentowana typologia odzwierciedla złożoność procesu (kształcenia) odbioru tekstów mówionych w języku polskim jako ojczystym. Mimo to obecnie obowiązująca podstawa programowa marginalizuje kwestię rozwijania percepcji słuchowej w szkole. Jedynie w wymaganiach ogólnych dla szkół podstawowych (klas IV—VIII) i ponadpodstawowych zaznaczono, że lekcje języka ojczystego w zakresie kształcenia językowego mają mieć na celu między innymi: „[...] kształcenie umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisanie) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych [...]”⁴⁷, a także „wzbogacanie umiejętności komunikacyjnych [...]”⁴⁸. Zaproponowana typologia może więc stanowić pomoc dla nauczycieli, którzy są świadomi ko-

⁴⁴ M. Chmiel, P. Doroszewski, W. Herman, Z. Pomirska: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum*. Straszyn k. Gdańska 2011, s. 121.

⁴⁵ M. Chmiel, A. Równy: *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Klasa 2. Część 1*. Warszawa 2014, s. 188.

⁴⁶ E. Malmquist: *Nauka czytania...*, s. 155.

⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356> [data dostępu: 18.03.2020].

⁴⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> [data dostępu: 18.03.2020].

nieczności pracy nad percepcją słuchową w szkole. To od nich zależy, na jaki typ słuchania zwrócą uwagę, jakie szczegółowe sprawności percepcyjne będą doskonalić podczas wykonywania konkretnych zadań, innymi słowy — w jaki sposób będą aktywizować słuchanie na lekcjach. Nie budzi wątpliwości fakt, że nauka percepcji słuchowej jest koniecznym elementem współczesnej edukacji. Nie tylko wpływa na efektywność przyswajania wiedzy przez uczniów na wszystkich lekcjach w szkole⁴⁹ — warunkuje słuchanie naturalne, ale także, co najważniejsze, przygotowuje przyszłych absolwentów szkół do świadomego funkcjonowania w obowiązującym systemie społeczno-kulturowym, w którym dominuje bierna postawa komunikacyjna⁵⁰.

Bibliografia

Publikacje drukowane

- Aubert J.-L.: *Naucz swoje dziecko słuchać. Odpowiedzi na pytania najczęściej zadawane przez rodziców*. Tłum. A. Wróblewski. Warszawa 2007.
- Chyb M.U.: *Sprawności receptywno-produktywne w kształceniu sprawności słuchania*. „Kształcenie Językowe” 2017, t. 15 (25), s. 27—39.
- Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*. Red. A. Mauer. Kraków 2009.
- Howatt A., Dakin J.: *Materiały do pracy w laboratorium językowym*. Tłum. E. Moszczak. W: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. T. 2: *Techniki w językoznawstwie stosowanym*. Red. J.P.B. Allen, S. Pit Corder, A. Davies. Warszawa 1983, s. 84—115.
- Jańczyk G.: *Kształtowanie sprawności językowych w gimnazjum. Pisanie, mówienie, słuchanie*. Kraków 2002.
- Komorowska H.: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa 1999.
- Król F.: *Sztuka czytania*. Warszawa 1982.
- Lipińska E.: *Słuchanie — sprawność zaniebawiana*. „Przegląd Polonijny” 1994, z. 4, s. 75—89.
- Malmquist E.: *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Tłum. A. Thierry. Warszawa 1987.
- Mądry-Kupiec M.: *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*. Kraków 2011.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K.: *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Tłum. P. Izdebski, A. Jaworska-Surma, D. Kobylińska. Warszawa 2007.

⁴⁹ Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Grażyny Jańczyk, która stwierdza, że „nie sposób [...] posługiwać się np. elementami wykładu bez sprawdzenia, w jakim stopniu uczeń umie słuchać, oraz bez ciągłego usprawniania tej umiejętności w ramach stosowanej metody. I dotyczy to w równym stopniu polonisty, co geografa czy historyka”. G. Jańczyk: *Kształtowanie sprawności językowych w gimnazjum. Pisanie, mówienie, słuchanie*. Kraków 2002, s. 43.

⁵⁰ Zob. A. Skudrzyk: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005, s. 36—39.

- Nocoń J.: *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*. Opole 1997.
- Skudrzyk A.: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005.
- Wojtczuk K.: *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*. Siedlce 1996.

Źródła internetowe

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356> [data dostępu: 18.03.2020].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> [data dostępu: 18.03.2020].
- Wśród znajomych i przyjaciół*. https://gwo.pl/strony/2736/seo_link:wsrod-znajomych-i-przyjaciol [data dostępu: 18.03.2020].

Wykaz cytowanych podręczników szkolnych

- Bobiński W.: *Świat w słowach i obrazach 3. Język polski. Podręcznik do gimnazjum*. Warszawa 2014.
- Budna K., Manthey J.: *Język polski 4. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony. Pozytywizm. Młoda Polska*. Gdynia 2014.
- Chmiel M., Doroszewski P., Herman W., Pomirska Z.: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum*. Straszyn k. Gdańska 2011.
- Chmiel M., Kostrzewa E.: *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Klasa 1. Część 1*. Warszawa 2012.
- Chmiel M., Równy A.: *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Klasa 2. Część 1*. Warszawa 2014.
- Derlukiewicz M.: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa 2015.
- Herman W.: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami dla klasy trzeciej gimnazjum*. Straszyn k. Gdańska 2011.
- Kopciński J.: *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. 3 klasa technikum i liceum*. Warszawa 2014.
- Kościerzyńska J., Chmiel M., Szulc M., Gorzałczyńska-Mróż A.: *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej*. Warszawa 2018.
- Łuczak A., Murdzek A.: *Język polski. Między nami 4*. Gdańsk 2017.
- Łuczak A., Murdzek A.: *Język polski. Między nami 6*. Gdańsk 2014.

- Mrowcewicz K.: *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. 1 klasa technikum i liceum. Część 1.* Warszawa 2012.
- Nawarecki A., Siwicka D.: *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. 1 klasa technikum i liceum. Część 2.* Warszawa 2012.
- Paczoska E.: *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. 2 klasa technikum i liceum. Część 1.* Warszawa 2013.

ARTYKUŁY RECENZYJNE



ANNA JANUS-SITARZ

 0000-0003-2730-7048

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Dylematy kształcenia polonistycznego, czyli czego nas uczą pierwsze lata reformy

Dilemmas of Polish language education, or what the first years of reform teach us

Abstract: The review article describes the effects of the hastily implemented reform of school education. Its effects were monitored by researchers whose observations appeared in the volume *Dilemmas of Polish Studies in the reformed primary school* edited by Zofia Budrewicz and Danuta Łazarska, published as part of the *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*. Authors from many academic centres address the topics of overcrowded high schools (the so-called effect of the double year), students overloaded with learning, return of rote learning, as well as the process of full centralisation in education management (no teachers' participation in preparing reforms), or politicised programme changes and haste. The volume contains many texts that critically analyse the new core curriculum in the field of Polish language education. Repeated allegations include: anachronism, lack of autonomy in the choice of texts, deprivation of references to modern times, dominance of theoretical terminology, marginalisation of communication practice, etc. In addition, some of the dissertations contained in the publication are based on empirical research and examples of so-called good educational practices.

Keywords: Polish language education, education reform, “double year” generation, anachronism, good educational practices

Efekty reformy szkolnictwa niższego, wprowadzanej pośpiesznie i przy całkowitym zlekceważeniu krytycznej opinii ekspertów, odczuwane są obecnie szczególnie mocno. Widzimy przepełnione szkoły średnie, zmuszone do przyjęcia „podwójnego rocznika”; zestresowanych uczniów nadmiernie obciążonych nauką pamięciową; słabo opłacanych i nietraktowanych z należyty szacun-

kiem nauczycieli, którym nikt nie zapewnia przygotowania do kolejnych zmian. Fundusze, jakie powinny być przeznaczone na wprowadzenie postulowanych przez środowiska uniwersyteckie i szkolne działań mających autentycznie podnieść jakość edukacji (w tym powszechnie udostępnić technologię informatyczną, ustawicznie kształcić nauczycieli na najwyższym poziomie), zostały zmarnowane na nieuzasadnione zmiany strukturalne. Na apele o wsparcie dla ucznia i nauczyciela odpowiedziano przeładowaną podstawą programową, nieuwzględniającą przeobrażeń cywilizacyjnych i potrzeb współczesnego człowieka.

Słabość takiego podejścia do edukacji obnażyła sytuacja, w jakiej znalazła się szkoła w czasie pandemii koronowirusa. Z dnia na dzień nauczyciele zostali zobowiązani do nauczania zdalnego w warunkach, gdy wielu spośród nich nie miało nigdy okazji uczestniczyć w szkoleniach na temat wykorzystania cyfrowych technologii w nauczaniu, a znaczący procent ich podopiecznych nie posiada do tego odpowiedniego sprzętu oraz dostępu do Internetu. Co więcej, zamiast dać uczącym możliwość wypełniania swojej misji dzięki wspieraniu indywidualnego rozwoju każdego ucznia, w tym dbaniu o jego sferę emocjonalną i społeczną, co tak ważne w szczególnie trudnym, a dla wielu traumatyzującym, czasie, zobowiązano ich do „realizacji podstawy programowej” i przygotowania do egzaminów zewnętrznych.

Uwarunkowania wdrażania reformy i jej pierwsze skutki na bieżąco monitorowali badacze edukacji. Jedne z tych wartościowych obserwacji ukazały się w tomie *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej* pod redakcją Zofii Budrewicz i Danuty Łazarskiej, wydanym w ramach „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”¹.

Warto do tych przemyśleń wrócić, aby podjąć niezbędną refleksję nie tylko nad konieczną modyfikacją podstawy programowej, ale i priorytetami w kształceniu młodego człowieka.

Niepotrzebna rewolucja

W mądrym, sięgającym najlepszej polskiej tradycji myśli humanistycznej „Wstępie”, zatytułowanym (za Staszicem): „Zamyślmy się, jaka ma być edukacja w Rzeczach Pospolitych, aby człowiek był użytecznym i szczęśliwym?”, Zofia

¹ „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linqaę Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska. Dalej przywoływany jako *Dylematy kształcenia polonistycznego*. Tom dostępny jest także online: <https://czasopisma.up.krakow.pl/index.php/dlp>.

Budrewicz zapowiada refleksję badaczy nad efektami funkcjonującej w szkole podstawowej od 2017 roku reformy strukturalnej i programowej w zakresie przedmiotu „język polski”, reformy, której niewystarczające uzasadnienie już w trakcie wprowadzania budziło obawy i sprzeciw środowiska humanistów. Proponując namysł, „jak uczyć, aby punktem odniesienia była twórcza i niełękliwa wizja człowieka użytecznego i zarazem szczęśliwego”², Autorka słusznie wskazuje budzące niepokój anachroniczne treści kształcenia w nowej podstawie programowej, a także sformułowania celów kształcenia, wśród których zabrakło zapisów o idei wielokulturowości i dialogu międzykulturowym, o użyteczności postaw społecznych uczniów, o idei podmiotowości ucznia i nauczyciela.

Rozwinięcie i pogłębienie rozważań nad tymi niepokojącymi zjawiskami znajdujemy w kolejnych artykułach. W pierwszym z nich Barbara Myrdzik, powołując się na ważne dla współczesnej edukacji diagnozy Aharona Avirama, określa ostatnią szkolną reformę jako rewolucję, która niestety „przyniosła gwałtowny zwrot ku przeszłości o charakterze reprodukcyjnym”³, ku szkole „kultury zapamiętywania i kolekcji”⁴. Odwołując się do rozważań wybitnych literaturoznawców i myślicieli, w sposób przekonujący tłumaczy zagrożenie wynikające z dominacji w programie tekstów kształtujących postawy heroizmu romantycznego, niesprzyjających rozwijaniu wartości, na których opiera się dojrzały patriotyzm. Opowiadając się po stronie mądrej ewolucji, a nie rewolucji w edukacji (wynikającej z „emocjonalno-rozliczeniowej genezy”, a nie z racjonalnych przesłanek), słusznie przestrzega przed centralizacją w zarządzaniu oświatą i apeluje o ustanowienie autonomii jako nadrzędnego celu edukacji. Z pełnym przekonaniem można polecić ten artykuł jako obowiązkową lekturę obecnym (ale i przyszłym) decydentom oświatowym.

Słabości polonistycznej podstawy programowej

W tomie znalazło się wiele tekstów poddających krytycznej analizie nową podstawę programową z zakresu edukacji polonistycznej.

Krzysztof Biedrzycki z dużym znanstwem dokonuje szczegółowej analizy celów wpisanych w dokument. W sposób przekonujący wykazuje jego wewnętrzną sprzeczność, anachroniczność, scjentyzizm, a nawet szkodliwość.

² Z. Budrewicz: „Zamyśliły się, jaka ma być edukacja w Rzeczach Pospolitych, aby człowiek był użytecznym i szczęśliwym”. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 4.

³ B. Myrdzik: *Czy „nowe” jest nowe, czy też jest „poligonem orwellowskiej utopii”?* *Refleksje na temat ostatniej reformy edukacyjnej*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 10.

⁴ *Ibidem*, s. 11.

Zwłaszcza cenne jest zestawienie obrazów absolwenta, jakiego ma wyedukować polska szkoła ośmioklasowa (eksperta od języka i literatury), z absolwentem szkoły fińskiej, postrzeganym jako „użytkownik języka, uczestnik kultury, a nawet ktoś, kto ma wyraźną świadomość wartości i odpowiedzialności za to, co robi i mówi”⁵.

Z kolei Ewa Jaskółowa krytycznie ocenia przede wszystkim kumulację treści w ostatnich dwu klasach szkoły podstawowej i znaczne ograniczenie przez reformę programową wolności nauczyciela w wyborze treści nauczania odpowiadających potrzebom uczniów⁶. Pomimo niepokoju, jaki wzbudza to ograniczenie, autorka pokazuje możliwość (i konieczność) wybierania przez polonistę lektur, które pozwalają na kreatywność intelektualną uczestników procesu dydaktycznego. Jako przykład przytacza interesujące oraz inspirujące dla innych nauczycieli akademickich własne doświadczenia zajęć ze studentami przygotowującymi lekcje dla ósmoklasistów, oparte na pracy z niezwykle wartościowymi tekstami kultury (między innymi Moniki Sznajderman, Ingi Iwasiów, Tadeusza Różewicza).

O tych uwarunkowaniach funkcjonowania polskiej oświaty, które są sprzeczne z nadrzędnymi celami kształcenia i wychowania, pisze Maria Sienko⁷. Opierając się na publikowanych w ostatnich latach debatach nauczycieli szkolnych i akademickich na temat szkodliwości sposobów wdrażania zmian edukacyjnych, trafnie analizuje czynniki uniemożliwiające polonistom skuteczną pracę nad osobowym rozwojem ucznia, w tym: permanentne i upolityczone zmiany programowe, a także pośpiech w ich wprowadzaniu, brak udziału nauczycieli w przygotowaniu reform, represyjne sposoby mierzenia efektów pracy polonisty szkolnego (traktowanego jak urzędnik) czy kult standardów i procedur.

Równie głęboki niepokój funkcjonowaniem podstawy programowej do języka polskiego dla klas IV—VIII, w której trudno znaleźć „jakąkolwiek wzmiankę o potrzebie myślenia na temat świata nas otaczającego, o rozwijaniu umiejętności problematyzowania występujących w nim zjawisk, procesów, postaw”⁸, wyraża Krzysztof Koc, podkreślając, że nie ma w obowiązującym dokumencie lektur dających szansę rozwijania postaw zrozumienia i szacunku wobec rówieśników, którzy różnią się kolorem skóry, religią, poglądami, nie ma reportaży tłumaczących przyczyny konfliktów i wojen. Trudno nie zgodzić się z alarmistycznie brzmiącą końcówką refleksją artykułu: „Przyzwolenie na to, by

⁵ K. Biedrzycki: *Absolwent ośmioletniej szkoły podstawowej. Projekt wpisany w tekst podstawy programowej*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 74.

⁶ Zob. E. Jaskółowa: *Nauczyciel polonista wobec nowych wyzwań. (Na marginesach podstawy programowej)*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 76—85.

⁷ Zob. M. Sienko: *Skąd się bierze i na czym polega „szkolna schizofrenia”?*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 100—112.

⁸ K. Koc: *Współczesność „złe obecna” w szkole podstawowej, czyli o kryzysie edukacji humanistycznej*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 126.

edukacja humanistyczna pozbawiona była odniesień do współczesności, oznacza bowiem zgodę na to, by z czasem utraciła ona rację bytu i swój sens”⁹.

Kształcenie językowe w nowej podstawie programowej

W artykule *Szkolna polonistyka w poszukiwaniu modelu wiedzy przedmiotowej* Jerzego Kaniewskiego znajdujemy trafną analizę ostatnich zmian programowych — w szczególności na przykładach kształcenia językowego — na tle reform ostatniego półwiecza. Autor krytycznie ocenia sprowadzanie nauczanych treści do wiedzy przedmiotowej bez jej funkcjonalizacji, dominację terminologii teoretycznej, marginalizację praktyki komunikacyjnej i powrót do encyklopedyzmu. Pozostaje nam — za autorem — wierzyć w zdrowy rozsądek nauczycieli i wyrażać nadzieję, że

wpracowane przez polonistów w ciągu ostatnich lat sposoby rozwijania sprawności językowej czy też kontaktowania uczniów z dziedzictwem kulturowym, zwłaszcza zaś umiejętność projektowania sytuacji dydaktycznych aranżowanych „na miarę ucznia”, zrównoważą nie najlepsze tendencje wynikające z nowego dokumentu¹⁰.

Podobnie Bernadeta Niesporek-Szamburska w rozdziale *Rozumienie „funkcjonalnego podejścia do nauki o języku” w planie ramowym (podstawie) oraz w jego realizacji* w sposób rzetelny i uporządkowany rozważa kwestię nowej koncepcji kształcenia językowego zawartej w podstawie programowej z 2017 roku na II etapie kształcenia. Badaczka słusznie wskazuje brak w dokumencie „przekonującego wyłożenia teorii konsekwentnie spajającej dobrane treści ramowego planu w logiczną koncepcję konstruowania wiedzy ucznia”¹¹, a także przekonująco dowodzi deklaratywności w zakresie funkcjonalności kształcenia oraz — co ważne — „nieobjaśnienie rozumienia funkcjonalności w przełożeniu na język dydaktyk”¹².

⁹ Ibidem, s. 132.

¹⁰ J. Kaniewski: *Szkolna polonistyka w poszukiwaniu modelu wiedzy przedmiotowej*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 26.

¹¹ B. Niesporek-Szamburska: *Rozumienie „funkcjonalnego podejścia do nauki o języku” w planie ramowym (podstawie) oraz w jego realizacji*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 229.

¹² Ibidem, s. 237.

Z kolei Jolanta Nocoń, dokonując wnikliwej analizy zapisów najnowszej podstawy programowej w odniesieniu do dwóch poprzednich dokumentów (z 1999 i 2008 roku), a także prac wybitnych dydaktyków języka (między innymi Urszuli Żydek-Bednarczuk, Jadwigi Kowalikowej, Heleny Synowiec), szczególnej uwadze poddała statystykę operatorów poznawczych, użytych w zapisie wymagań szczegółowych dla klas IV—VI, świadczących o gramatyczno-normatywnym podejściu do kształcenia językowego, zmarginalizowaniu podejścia komunikacyjnego, a także braku zasady porządkującej całość treści kształcenia w spójny i zorganizowany system¹³.

Temat niezbędnych kompetencji glottodydaktycznych nauczyciela podejmuje Katarzyna Grudzińska¹⁴. Autorka rzeczowo przedstawia problematykę akulturacji dziecka z doświadczeniem migracji i podaje pożyteczne, łatwe do wykorzystania, przykłady zajęć zabawowo-językowych z uczniem cudzoziemskim, opartych na polskich wyliczankach i animowanych filmach dla dzieci. Warto zauważyć, że problem wyzwań związanych z konsekwencjami powszechnej migracji został pominięty w najnowszej podstawie programowej, na co zwracali uwagę autorzy innych artykułów.

Badania empiryczne

Walorem rozpraw zawartych w tomie jest oparcie rozważań na bezpośrednich obserwacjach i badaniach empirycznych, wprawdzie wycinkowych, ale przeprowadzanych przez doświadczonych szkolnych polonistów i akademickich dydaktyków — już po pierwszym roku funkcjonowania nowego systemu kształcenia.

W tekście *Suma wszystkich strachów, czyli rok z życia pewnej siódmej klasy albo już za rok matura* Pawła Sporka znajdujemy cenny, bo oparty na nauczycielskim doświadczeniu, opis szkodliwych konsekwencji reformy dla szkoły (przykład „wygaszenia” wartościowego gimnazjum), uczniów (obarczonych wymaganiami niedostosowanymi do ich wieku i potrzeb) oraz nauczycieli, postawionych wobec oczekiwań sprzecznych z ich rozumieniem odpowiedzialności za rozwój wychowanka. Emocjonalny ton wypowiedzi i publicystyczny styl

¹³ Zob. J. Nocoń: *Znawca języka czy człowiek komunikujący się? O strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia klas IV—VI szkoły podstawowej wpisanej w podstawę programową z 2017 roku*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 240—253.

¹⁴ Zob. K. Grudzińska: *Integracja językowo-kulturowa ucznia z doświadczeniem migracji w szkole podstawowej*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 277—288.

(uzasadniony interwencyjnym charakterem tekstu) równoważą trafne analizy zadań egzaminacyjnych.

Istotną wartością artykułu *Stracone pokolenie? O trudnościach siódmoklasistów z realizacją nowej podstawy programowej z j. polskiego* są badania własne, jakie przeprowadziła Małgorzata Latoch-Zielińska wśród uczniów klas VII oraz dużej liczby nauczycieli polonistów szkół podstawowych. Badania potwierdziły wcześniejsze wnioski z analizy porównawczej podstaw programowych (z 2008 i 2017 roku), a mianowicie ogromne trudności w korelacji materiału z klas IV—VI i VII—VIII i wynikającą z nich konieczność dodatkowego uzupełniania wiedzy oraz umiejętności uczniów. Ta, bardzo obciążająca dzieci praca wraz ze wskazanymi przez respondentów takimi konsekwencjami reformy, jak: chaos i dezorientacja, przeładowanie programu, niedostosowanie treści tekstów literackich do wieku uczniów, przedstawiają zdecydowanie krytyczny obraz konsekwencji nieprzemyślanej reformy.

Z kolei analiza przeprowadzonego przez Danutę Łazarską badania wśród siódmoklasistów, mającego na celu sprawdzenie, w jakim stopniu doceniają osobiste spotkanie z literaturą, prowadzi do wniosków o dominacji pragmatycznego stosunku uczniów do lektury i doceniania przede wszystkim jej funkcji poznawczej, co w dużej mierze jest pochodną instrumentalnego traktowania literatury w szkole. Autorka słusznie zatem stawia pytania, jakie teksty literackie, czytane w szkole, mogłyby nauczyć młodych ludzi odkrywania i interpretacji rzeczywistości.

Iwona Morawska, opierając się na przemyśleniach psychologów i dydaktyków, które dotyczą wyjątkowo ważnej roli wyobraźni w różnych wymiarach ludzkiego życia, a także analizie dwustu wypracowań szkolnych siódmoklasistów pod kątem rozpoznania w uczniowskich pracach wpływu wyobraźni na kształt wypowiedzi pisemnej, również krytycznie ocenia zapisy nowej podstawy w tym zakresie. Dostrzega w nich „niedostatek treści, które eksponowałyby prawo ucznia do swobody wypowiedzi, własnych refleksji, dygresji, aluzji, do oryginalnej myśli twórczej, wychodzenia poza narzucany danym gatunkiem schemat”¹⁵, i słusznie apeluje, by „pragmatyzm i utylitaryzm, pośpiech, »dyktat wymagań egzaminacyjnych« nie przesłaniały idei twórczego i refleksyjnego kształcenia”¹⁶.

Warto również zwrócić uwagę na rozprawę Urszuli Kopeć, trafnie diagnozującej (na podstawie wnikliwej analizy wypracowań siódmo- i ósmoklasistów) główne problemy uczniów w budowaniu opowiadań¹⁷, a także na badania Katarzyny Marii Pławeckiej, dotyczące samokształcenia ósmoklasistów,

¹⁵ I. Morawska: „Działanie” czy „milczenie” wyobraźni w wypracowaniach uczniów klas siódmych (w roku szkolnym 2017/2018). W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 199.

¹⁶ Ibidem, s. 206.

¹⁷ Zob. U. Kopeć: *Struktura uczniowskich opowiadań z dialogiem*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 254—264.

w tym motywacji, sposobów gromadzenia i przechowywania informacji oraz ich utrwalania i zapamiętywania¹⁸. Podobnie — opierając się na zebranych wypowiedziach ankietowych nauczycieli i nagraniach wypowiedzi uczniowskich — Anna Domagała-Trzebuchowska podejmuje temat ważny, a marginalizowany w dyskursie naukowym i co ważniejsze — w praktyce szkolnej, a mianowicie zagadnienie dotyczące uczniowskich wypowiedzi ustnych i kompetencji retorycznych¹⁹. Wobec braku egzaminu ustnego, przy jednoczesnym nadmiarze treści programowych, nauczyciele niestety odsuwają na plan dalszy kształcenie kompetencji komunikacyjnych uczniów.

Pożyteczny materiał empiryczny znajdziemy w tekstach Doroty Karkut, przytaczającej liczne opinie nauczycieli polonistów o wdrażanej reformie strukturalnej i programowej²⁰, czy Jolanty Fiszbak, podającej przykłady uczniowskich wypowiedzi zawartych w ankietach, przeprowadzonych wśród uczniów na trzech poziomach edukacji, wskazujących na obniżenie progu dojrzałości młodych ludzi oraz pragmatyzm młodego pokolenia²¹.

Warto podkreślić, że takie rejestrowanie na bieżąco autentycznych opinii, obaw, opisów trudności w realizacji programu winno być stałą praktyką, pozwalającą na modyfikowanie przez decydentów dokumentów oświatowych, a przez nauczycieli — procesu dydaktycznego.

Dobre praktyki

W tomie znalazło się wiele konstruktywnych pomysłów na autentyczną, a nie pozorowaną poprawę polskiej edukacji. Autorzy podawali zarówno przykłady sprawdzonych rozwiązań systemowych w innych krajach, jak i inspirujące koncepcje podpowiadające, czego i jak warto uczyć.

Artykuł zatytułowany *Jeden uczeń, dwie szkoły — o problemach łączenia edukacji w Polsce i poza jej granicami* przynosi niezwykle interesujące porównanie dwóch różnych systemów kształcenia. Maria Kwiatkowska-Ratajczak na

¹⁸ K.M. Pławecka: *Samokształcenie w edukacji polonistycznej wobec wyzwań związanych z reformą szkoły oraz opinii ósmoklasistów*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 210—227.

¹⁹ A. Domagała-Trzebuchowska: *Wypowiedzi ustne uczniów szkoły podstawowej na lekcjach języka polskiego — analiza wybranych umiejętności retorycznych w kontekście badań i praktyki edukacyjnej*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 265—276.

²⁰ D. Karkut: *Zdaniem polonistów — reforma w szkole podstawowej w świetle badań własnych*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 86—99.

²¹ Zob. J. Fiszbak: *O problemach kształcenia polonistycznego w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 113—123.

przykładzie konkretnego ucznia, który w Polsce uczęszczał do klasy VII, by później kontynuować naukę w międzynarodowym gimnazjum za granicą, zestawia dokumenty organizujące prace obu szkół, sposoby realizacji materiału, atmosferę uczenia się i — przede wszystkim cele kształcenia. Przedstawione cechy placówki zagranicznej, między innymi nastawienie na formowanie zachowań społecznych oraz inspirowanie samodzielnego, kreatywnego myślenia; uczenie odpowiedzialności za własny proces uczenia się i rozwój osobisty, dostosowanie programu nauczania do wieku uczniów, zapewnianie rozwoju naukowego i etycznego, dbałość o sferę emocjonalną i społeczną; rozwijanie poczucia własnej wartości, umiejętności współpracy oraz pełnego szacunku zrozumienia innych — to właściwie gotowe zasady, które powinna wdrożyć polska szkoła, która niestety kładzie nacisk na „realizację wszystkich wymagań z podstawy programowej”²², czego konsekwencją są przymus, brak zaufania do ucznia i nauczyciela, przeciążenie odtwórczymi zadaniami domowymi, rzadkość podejmowania działań wymagających refleksji i samodzielności.

Recepty na kłopoty z czytaniem tekstów dawnych poszukują autorki kolejnych artykułów. Marta Rusek rozważa, w jaki sposób można „oswoić” uczniów z klasyką literacką. Na przykładzie trzech pozycji z listy lektur obowiązkowych w szkole podstawowej (*Kopciuszek*, *Katarynka* i *Zemsta*) podpowiada, jakie działania może podjąć nauczyciel, aby przygotować podopiecznych do spotkania z trudnymi tekstami, kojarzonymi z „zakurzonym archiwum”, jak uczynić te utwory nie tylko zrozumiałymi, ale także wzbudzającymi emocje we współczesnym młodym odbiorcy²³.

Agata Kucharska-Babula natomiast pokazuje, jak — zgodnie z najnowszymi tendencjami w dydaktyce, stawiającej przede wszystkim na osobisty rozwój ucznia — powinno się czytać w szkole *Pana Tadeusza*²⁴. Postępowanie Autorki — praktykującej szkolnej polonistki, choć sprzeczne z wytycznymi najnowszej podstawy programowej, zmuszającej uczniów i nauczycieli do pospiesznego i powierzchownego poznawania wielu utworów literackich, można uznać za wzorcowe dla refleksyjnego nauczyciela, który opiera działania na bardzo dobrej znajomości swoich uczniów. Autorka wyciąga wnioski z badań własnych dotyczących czytelnictwa uczniów szkół muzycznych, a następnie dostosowuje czas (trzydzieści godzin zamiast dziesięciu), cele, materiał i metody nauczania do potrzeb, możliwości i zainteresowań wychowanków (wykorzystuje muzyczność *Pana Tadeusza*, aby zainteresować uczniów tekstem i zainspirować ich do twórczych działań). Artykuł powinien stanowić lekturę obowiązkową

²² M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Jeden uczeń, dwie szkoły — o problemach łączenia edukacji w Polsce i poza jej granicami*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 32.

²³ Zob. M. Rusek: „Archiwum” i „repertuar”. *Kłopoty z klasyką w szkole podstawowej*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 134—143.

²⁴ Zob. A. Kucharska-Babula: *Jak przybliżyć lekturę do ucznia? Czytanie „Pana Tadeusza” w podstawowej szkole muzycznej*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 144—156.

dla minister edukacji oraz twórców podstaw programowych, przestrzegając ich przed bezmyślnym poszerzaniem listy lektur obowiązkowych i ograniczaniem wolności nauczycieli.

Autorzy tomu dopominają się również o otwarciu edukacji na nową literaturę (Małgorzata Gajak-Toczek prezentuje serię wydawniczą, która popularyzuje biografie znanych postaci z całego świata, przedstawiających uniwersalne wartości, inspirujących do aktywności, akcentujących potrzebę odwagi w podejmowaniu wyzwań i przyjmowania postawy otwartej wobec nowości²⁵), a także na szeroko rozumianą edukację medialną (Maria Szoska krytycznie ocenia marginalizowanie w podstawie programowej na wszystkich etapach edukacji potrzeby kształcenia dojrzałych odbiorców filmu²⁶).

Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej to zbiór niezwykle ważnych w dyskursie naukowo-dydaktycznym artykułów badaczy z prestiżowych uczelni i praktykujących nauczycieli polonistów. To głosy bardzo przydatne w rozważaniach o kierunkach poprawy edukacji. Alarmistycznie brzmiące wnioski z przemyśleń, opartych na badaniach empirycznych oraz wnikliwych analizach porównawczych dokumentów na temat wdrażanej od 2017 roku nowej podstawy programowej dla szkół podstawowych w zakresie przedmiotu język polski, winny stać się lekturą obowiązkową dla polonistów szkolnych, dydaktyków akademickich, a przede wszystkim obecnych i przyszłych decydentów oświatowych.

Bibliografia

- Biedrzycki K.: *Absolwent ośmioletniej szkoły podstawowej. Projekt wpisany w tekst podstawy programowej*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linquaqe Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Budrewicz Z.: „Zamyśliły się, jaka ma być edukacja w Rzeczach Pospolitych, aby człowiek był użytecznym i szczęśliwym”. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linquaqe Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Domagała-Trzebuchowska A.: *Wypowiedzi ustne uczniów szkoły podstawowej na lekcjach języka polskiego — analiza wybranych umiejętności retorycznych w kontekście badań i praktyki*

²⁵ Zob. M. Gajak-Toczek: *Spotkania z autorytetem na lekcjach języka polskiego w klasach IV—VI. Refleksje wokół serii „Nazywam się...”*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 170—182.

²⁶ Zob. M. Szoska: *Nieuchwytna obecność. Film i nowe media w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego*. W: *Dylematy kształcenia polonistycznego...*, s. 183—193.

- edukacyjnej. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10. Online: <https://czasopisma.up.krakow.pl/index.php/dlp>.
- Fiszbak J.: *O problemach kształcenia polonistycznego w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Gajak-Toczek M.: *Spotkania z autorytetem na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VI. Refleksje wokół serii „Nazywam się...”*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Grudzińska K.: *Integracja językowo-kulturowa ucznia z doświadczeniem migracji w szkole podstawowej*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Jaskółtowa E.: *Nauczyciel polonista wobec nowych wyzwań. (Na marginesach podstawy programowej)*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Kaniewski J.: *Szkolna polonistyka w poszukiwaniu modelu wiedzy przedmiotowej*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Karkut D.: *Zdaniem polonistów — reforma w szkole podstawowej w świetle badań własnych*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Koc K.: *Współczesność „źle obecna” w szkole podstawowej, czyli o kryzysie edukacji humanistycznej*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Kopeć U.: *Struktura uczniowskich opowiadań z dialogiem*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Kucharska-Babuła A.: *Jak przybliżyć lekturę do ucznia? Czytanie „Pana Tadeusza” w podstawowej szkole muzycznej*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Kwiatkowska-Ratajczak M.: *Jeden uczeń, dwie szkoły — o problemach łączenia edukacji w Polsce i poza jej granicami*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linquae Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.

- Morawska I.: „Działanie” czy „milczenie” wyobraźni w wypracowaniach uczniów klas siódmych (w roku szkolnym 2017/2018). „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linquaę Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Myrdzik B.: Czy „nowe” jest nowe, czy też jest „poligonem orwellowskiej utopii”? Refleksje na temat ostatniej reformy edukacyjnej. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linquaę Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Niesporek-Szamburska B.: Rozumienie „funkcjonalnego podejścia do nauki o języku” w planie ramowym (podstawie) oraz w jego realizacji. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linquaę Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Nocoń J.: Znaczenie 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 Linquaę Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Pławecka K.M.: Samokształcenie w edukacji polonistycznej wobec wyzwań związanych z reformą szkoły oraz opinii ósmoklasistów. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linquaę Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Rusek M.: „Archiwum” i „repertuar”. Kłopoty z klasyką w szkole podstawowej. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linquaę Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Sienko M.: Skąd się bierze i na czym polega „szkolna schizofrenia”? „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linquaę Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.
- Szoska M.: Nieuchwytna obecność. Film i nowe media w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linquaę Polonae Pertinentia” 2019, t. 10: *Dylematy kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole podstawowej*. Red. Z. Budrewicz i D. Łazarska.

Noty o Autorach

Helena BALCEREK — mgr, doktorantka Zakładu Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Wieloletni nauczyciel języka polskiego w szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi. Zainteresowania naukowe: edukacja polonistyczna (język i komunikacja) uczniów z zaburzeniami rozwoju (szczególnie w spektrum autyzmu), film w dydaktyce polonistycznej.

Kontakt: helena.grzyb@poczta.fm

Marta Urszula CHYB — pracownik dydaktyczny Instytutu Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Interesuje się lingwodydaktyką, szczególnie diagnozą i kształceniem percepcji słuchowej w języku polskim jako ojczystym. Opublikowała kilka artykułów na ten temat.

Kontakt: marta.chyb@uni.opole.pl

Anna JANUS-SITARZ — prof. dr hab. Pracuje w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej i kieruje Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki UJ. Przewodnicząca Komisji Edukacji w Komitecie Nauk o Literaturze PAN. Członkini Rady Konsultacyjnej Ośrodka Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej UJ oraz redakcji czasopism naukowych „Polonistyka. Innowacje” i „Czy/tam/czy/tu”. Inicjatorka Kongresów Dydaktyki Polonistycznej. Redaktor naukowa serii wydawniczej Edukacja Nauczycielska Polonisty. Autorka książek: *Groteska literacka. Od diabła w Damaszkę po Becketta i Mrożka*; *Lekcje teatru*; *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*; *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Współautorka podręczników: *Barwy epok* i *Lustra świata*.

Kontakt: anna.janus-sitarz@uj.edu.pl

Krzysztof KOC — profesor UAM, doktor habilitowany w zakresie literaturoznawstwa, kierownik Pracowni Innowacji Dydaktycznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, sekretarz naukowego czasopisma metodycznego „Polonistyka. Innowacje”. Zainteresowania badawcze: reportaże oraz szkolna edukacja humanistyczna podejmująca dialog ze współczesnością. Autor książek: *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej* (Poznań 2007) i *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata* (Poznań 2018). Współautor podręcznika akademickiego dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki* (Poznań 2011).

Kontakt: kocyk@amu.edu.pl

Marta KUBAREK — dr, nauczyciel języka polskiego, bibliotekarz. Zainteresowania naukowe: dydaktyka języka polskiego, językowy obraz świata, kompetencje językowe dzieci i młodzieży.

Kontakt: martakubarek1808@gmail.com

Maria KWIATKOWSKA-RATAJCZAK — prof. dr hab., członkini Pracowni Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Autorka książek *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* (1994), *Metodyka konkretu. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów* (2002), *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej* (2013), *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie* (2016). Współredaktorka wielu tomów rozpraw, podręcznika akademickiego z zakresu dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody* (2011). Redaktorka „Polonistyki” (1992—2014). Redaktor naczelna „Polonistyki. Innowacji”. Rzeczoznawczyni MEN-u do spraw podręczników. W latach 2003—2006 przewodnicząca Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauk o Literaturze PAN.

Kontakt: marysiak@amu.edu.pl

Michał ŁUKOWICZ — mgr, doktorant literaturoznawstwa w ramach Interdyscyplinarnych Studiów Doktoranckich Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach „Humanistyka bez granic”. Stały współpracownik dwutygodnika „ArtPapier”. Zainteresowania naukowe: teatr politycznie zaangażowany, narracje tożsamościowe we współczesnej polskiej piosence, film i teatr w dydaktyce polonistycznej.

Kontakt: michaluko@gmail.com

Maria ŁYNNIK — absolwentka filologii polskiej (studia licencjackie). Zainteresowania badawcze: sztuka modernistyczna i współczesna — szczególnie literatura i malarstwo; konotacje sztuki i neurobiologii.

Kontakt: masha_lynnik@o2.pl

Jolanta NOCON — prof. dr hab. Pracuje w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Autorka wielu prac z zakresu dydaktyki języka polskiego jako pierwszego oraz stylistyki tekstu i dyskursu edukacyjnego.

Kontakt: jolanta.nocon@uni.opole.pl

Marta SZYMAŃSKA — dr hab. prof. UP. Pracuje w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego. Zajmuje się lingwistyką stosowaną, a szczególnie znaczeniem wiedzy gramatycznej w nauczaniu języka pierwszego, obcego i drugiego. Autorka licznych publikacji, między innymi *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Współautorka nauczania języka edukacji szkolnej JES-PL oraz materiałów dla nauczycieli i uczniów uczących/uczących się języka polskiego jako drugiego. Zastępca redaktora naczelnego „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia”.

Kontakt: marta.szymanska@up.krakow.pl

Anna TABISZ — dr hab., lingwodydaktyczka, językoznawczyni, adiunkt w Katedrze Języka Polskiego w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania badawcze mieszczą się w obrębie: dyskursu edukacyjnego, lingwodydaktyki, lingwistyki tekstu, pragmalingwistyki oraz psycholingwistyki. Problemy szczegółowe, które podejmuje w badaniach własnych, to: komunikacja dydaktyczna, kształcenie językowe w szkole, sprawność mówienia ucznia. Redaktorka i współredaktorka tomów z serii Język a Edukacja.

Kontakt: atabisz@uni.opole.pl

Krystian WĘGRZYNEK — doktor nauk humanistycznych, nauczyciel, publicysta, regionalista w Instytucie Badań Regionalnych Biblioteki Śląskiej. Działa w Komitecie Głównym Olimpiady Wiedzy o Górnym Śląsku. Współautor monografii *Zarys dziejów Ligoty i Panewnik* (2010). Autor pracy *Języki mitu, historii i religii w literaturze na Górnym Śląsku* (2018, skrócona wersja pracy doktorskiej). Od 2017 sekretarz Podyplomowych Studiów z Wiedzy o Regionie UŚ. Felietonista i eseista „Fabryki Silesia” i „Górnoślązaka”. Ostatnia publikacja: *Śmiech śląskich bohaterów Tomasz Manna. W: Śmiech i strach w literaturze i sztuce przełomu XIX i XX wieku*. Red. H. Ratuszna. Toruń 2019.

Kontakt: krystian.wegrzynek@gmail.com

Indeks osobowy

- Abu Wael Tawfik 32
Adamczyk Maria 11, 23
Allen John 158, 169
Arndt Bruno 51
Arystoteles 20
Aubert Jean-Luc 158, 169
Aviram Aharon 177
- Bagłajewski Arkadiusz 43, 54
Bakula Kordian 125, 127, 137
Banach Czesław 75, 84
Bańkowska Edyta 90, 96
Barge J. Kevin 105, 110, 159, 169
Barnes Douglas 144, 155
Bauman Zygmunt 53
Beacco Jean-Claude 127, 137
Benjamin Walter 42, 54
Bernstein Basil 123, 137
Biedrzycki Krzysztof 17, 24, 177, 178, 184
Biernacka Anna 83, 84
Biłos Edward 140, 155
Blidy Monika 51, 54
Błoński Jan 83, 84
Bobiński Witold 17, 24, 163, 170
Bochenek Krystyna 47
Boksański Zbigniew 123, 137
Borowik Aneta 45, 54
Bortnowski Stanisław 14, 15, 23, 72, 73, 82, 84, 145, 149, 151, 154, 155
Bralczyk Jerzy 113, 114, 116, 117, 120, 121
Brzeziński Artur 150, 156
Buchcic Elżbieta 75, 84
- Budna Katarzyna 162, 170
Budrewicz Zofia 175, 176, 177, 184, 185, 186
Burszta Wojciech J. 44, 54
Byram Michael 127, 137
- Cameron James 80
Cavalli Marisa 127, 137
Cedar Joseph 32
Chmiel Małgorzata 161, 163, 164, 166, 167, 168, 170
Chojecka Ewa 49, 54
Chomicki Grzegorz 13, 24
Chrzastowska Bożena 11, 12, 13, 15, 16, 17, 22, 23, 24
Chyb Marta Urszula 157, 159, 161, 163, 165, 167, 169, 171, 187
Cieślar Natalia 103, 110
Ciosek Jolanta 80, 85
Corder Stephen Pit 158, 169
Coste Daniel 127, 137
Cummins Jim 125, 127, 138
Czermińska Małgorzata 18, 24
Czerniewska Monika 38, 39
- Dagiel Małgorzata 149, 155
Dakin Julian 158, 159, 169
Dame Louis 46, 54
Davies Alan 158, 169
Dawid Jan Władysław 73, 74, 83
Dąbrowska Anna 115, 117, 120, 121
Dąbrowski Andrzej 77, 84
Derlukiewicz Marlena 164, 165, 170

- Derrida Jacques 16
Domagała-Trzebuchowska Anna 182, 184
Dormus Katarzyna 74, 83, 84
Doroszewski Piotr 168, 170
Dudzikowa Maria 152, 155
Dunaway Faye 79
Dutka Elżbieta 43, 54
Dyba Krystyna 53, 54
Dymara Bronisława 83, 84
Dzierżyński Feliks 47, 48
- Eco Umberto 20, 24
Erazm z Rotterdamu 81
- Fiderkiewicz Maria 50, 52, 54
Filipiak Ewa 124, 138
Fisher Robert 153, 155
Fiszbak Jolanta 182, 185
Flawiusz Józef 30
- Gajak-Toczek Małgorzata 184, 185
Gajda Stanisław 11, 18, 24, 114, 115, 120, 129, 138
Garton Ash Timothy 37, 38, 39
Gawlik Ewald 50
Gąsiorek Krystyna 11, 24
Gierek Edward 48
Goban-Klas Tomasz 113, 120
Goćkowski Janusz 103, 110
Godyń Filip 37, 39
Godyń Mieczysław 37, 39
Gołębniak Bogusława Dorota 140, 141, 151, 155
Gomółka Anna 43, 54
Gorzałczyńska-Mróż Agnieszka 161, 164, 167, 170
Górna Marta 74, 85
Gruchała Janusz S. 125, 138
Grudzień Zdzisław 47, 48, 51
Grudzińska Katarzyna 180, 185
Grzegorek Grzegorz 51, 54, 55
Grzegorzewska Maria 75, 84
Gliński Robert 78, 84
- Halliday Michael A.K. 129
Herman Wilga 166, 168, 170
Herrick Robert 77
Herzog Werner 74
Hieronim św. 14
- Hoffmann Georg 44, 54
Hołówka Jacek 114, 120
Homer 20
Hornberger Nancy H. 127, 138
Howatt Anthony 158, 159, 169
Hübner Zygmunt 79, 84
Huget Patrycja 96
Hymes Dell 124, 138
- Iwasiów Inga 178
Iwaszkiewicz Jarosław 47, 54
Izdebski Paweł 105, 110, 159, 169
- Jakubik Arkadiusz 50
Jan Apostoł 52
Jan Chrzyciel 52
Jan Nepomucen 44, 52
Jan św. 44
Janda Krystyna 80
Janowski Andrzej 71, 84, 142, 149, 155
Janus-Sitarz Anna 175, 177, 179, 181, 183, 185
Jańczyk Grażyna 169
Jarocki Jerzy 80, 85
Jasik Anna 116, 120
Jaskółowa Ewa 178, 185
Jaworska Aleksandra 105, 110
Jaworska-Surma Aleksandra 159, 169
Jedlińska Joanna 91, 96
Jędrychowska Barbara 74, 84
- Kamiński Aleksander 81
Kaniewski Jerzy 18, 19, 24, 179, 185
Karkut Dorota 182, 185
Kastory Andrzej 13, 24
Kawka Maciej 140, 155
Kempisty Michał 83, 85
Kidawa Janusz 50
Kitowska-Łysiak Małgorzata 43, 54
Kleinbaum Nancy 72, 76, 84
Klemensiewicz Zenon 75, 85
Klus-Stańska Dorota 154
Kłakówna Zofia Agnieszka 17, 18, 24, 131, 138
Kłosińska Katarzyna 20, 24
Knippel Ernst 44
Knittel Tomasz 74, 85
Kobylińska Dorota 105, 110, 159, 169

- Koc Krzysztof 18, 24, 27, 29, 31, 33, 35, 37,
39, 178, 185, 188
Kojcs Wojciech 140, 155
Kołodziej Piotr 14, 24
Komorowska Hanna 159, 169
Kopciński Jacek 162, 170
Kopeć Urszula 111, 120, 181, 185
Korfanty Wojciech 44, 46, 48
Korporowicz Leszek 140, 155
Kosętko Halina 14, 23
Kostkiewiczowa Teresa 41, 54
Kostrzewa Eliza 161, 163, 166, 167, 170
Kościerzyńska Joanna 161, 164, 167, 170
Kot Stanisław 81, 85
Kowalikowa Jadwiga 180
Kowalski Sergiusz 117, 120
Kozina Irma 44, 48, 54
Koziołek Ryszard 38, 39
Kozłowski Józef 73, 81, 85
Kreutz Mieczysław 73
Król Franciszek 166, 169
Kruszewski Krzysztof 153, 155
Kryda Barbara 22, 24
Kubarek Marta 101, 103, 105, 107, 109, 188
Kucharska-Babula Agata 183, 185
Kurek Halina 125, 138
Kutrowska Barbara 71, 85
Kutz Kazimierz 46, 50, 52, 53
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 9, 11, 12, 13,
15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 182, 183,
185, 188
Kwiatkowski Leszek 27, 39
Kwieciński Zbigniew 143, 155
- Labov William 124, 138
Lasiewicz-Sych Angelika 42, 54
Latoch-Zielińska Małgorzata 181
Lewandowski Konrad T. 50, 52, 54
Lillywhite Kristin M. 126, 138
Lipięta Aleksandra 143
Lipińska Ewa 159, 169
Lubrich Fritz 51, 54
- Łazarska Danuta 175, 176, 181, 184, 185, 186
Łuczak Agnieszka 108, 110, 162, 164, 165,
170
- Machowska M. Katarzyna 103, 110
Majewski Lech 50, 52
- Majkowska Grażyna 117, 120
Makowska Joanna 74, 85
Makselon Dariusz 44, 54
Malinowska Ewa 113, 121
Malmquist Eve 166, 168, 169
Manthey Jolanta 162, 170
Marcjanik Małgorzata 113, 120
Marecki Józef 52, 54
Markiewicz Henryk 19, 24, 63, 64, 67, 69, 70
Markowski Michał Paweł 16
Marzano Robert J. 131, 138
Matczak Anna 104, 105, 110
Mauer Alicja 161, 169
Mądry-Kupiec Małgorzata 158, 169
Mead Margaret 114, 120
Meister Oskar 51, 54
Meller Katarzyna 22, 23
Michał Anioł 14
Mickiewicz Adam 27, 45, 188
Mieszalski Stefan 140, 152, 155
Mikiewicz Piotr 71, 85
Mikołajczuk Agnieszka 90, 96
Milroy Lesley 124, 138
Mincer Weronika 37, 40
Miodunka Władysław T. 125, 138
Miuosh 52, 54
Mizerek Henryk 140, 156
Mojżesz 14, 22
Morawińska Agnieszka 42, 54
Morawska Iwona 181, 186
Morreale Sherwyn P. 105, 110, 159, 169
Mosiołek-Kłosińska Katarzyna 113, 114,
116, 117, 120, 121
Moszczak Elżbieta 158, 169
Mountstephen Marry 91, 95, 96
Mrowcewicz Krzysztof 167, 171
Murdzek Anna 108, 110, 162, 164, 165, 170
Musiał Łukasz 38, 39
Myrdzik Barbara 139, 140, 155, 177, 186
Mysłakowski Zygmunt 73
- Nagajowa Maria 105, 110
Nałęcz-Gostomski Władysław 44, 54
Nawarecki Aleksander 163, 171
Netz Feliks 45, 46, 48, 52, 54
Niedek Adnieszka 80, 85
Niesporek-Szamburska Bernadeta 138, 179,
186
Nieżgoda Ewa 92, 97

- Nocoń Jolanta 18, 24, 89, 96, 111, 113, 115,
117, 119, 121, 129, 130, 138, 140, 154,
155, 160, 170, 180, 186, 189
- Nottebohm Heinrich 44
- Nowak Ewa 140, 146, 153, 155
- Nowak-Dziemianowicz Mirosława 71, 85
- Nowakowska Alicja 115, 120, 121
- Nowakowski Jan 71, 73, 75
- Nowara-Matusik Nina 46, 54
- Nowicka Marzenna 145, 146, 154, 155
- Nyc Iga 80, 85
- Ociepka Teofil 50
- Okoń Wincenty 73, 85
- Olson David R. 129, 138
- Oppler Edwin 44
- Oz Amos 27, 37, 38
- Ożóg Kazimierz 111, 120, 124, 138
- Paczoska Ewa 162, 171
- Pamuła-Behrens Małgorzata 131, 132, 138
- Panofsky Erwin 52, 54
- Perrott Elizabeth 139, 142, 144, 146, 147,
149, 155
- Pickering Debra J. 131, 138
- Pieniążek Marek 72
- Pieprzyca Maciej 50
- Pietrzyk Bartłomiej 37, 39, 40
- Pilch Tadeusz 75, 84
- Piłsudski Józef 48
- Piotrowski Andrzej 123, 137
- Pławecka Katarzyna Maria 182, 186
- Pokrzywniak Józef Tomasz 11, 23
- Polański Roman 74, 79, 85
- Pomirska Zofia 168, 170
- Porayski-Pomsta Józef 124, 138
- Poświatowska Halina 12
- Pruszyński Ksawery 51, 54
- Przybylska Renata 17, 24
- Putkiewicz Elżbieta 140, 155
- Puzynina Jadwiga 115, 120
- Radzicki Józef 144, 155
- Radziwiłowicz Jerzy 80, 85
- Raszka Jan 47
- Rewers Ewa 42, 54
- Riedl Ryszard 50
- Rorty Richard 16
- Rosa Michał 47
- Rotter Lucyna 52, 54
- Roździeński Walenty 52
- Równy Anna 168, 170
- Różewicz Tadeusz 178
- Rudnicki Paweł 71, 85
- Rusek Marta 75, 85, 183, 186
- Rusinek Michał 19, 24
- Rutkowski Henryk 45
- Rutkowski Hipolit 45
- Rzeszutek Monika 116, 120
- Samsel-Opalla Joanna 103, 110
- Satkiewicz Halina 116, 120
- Sawicki Stefan 22, 24
- Schlepperegell Mery J. 127, 128, 138
- Sęk Helena 104, 110
- Sibiga Zygmunt 111, 120
- Sienko Maria 178, 186
- Sikorski Marek 105, 110
- Siwicka Dorota 163, 171
- Skarżyńska Krystyna 104
- Skop Michał 44, 54
- Skowronek Bogusław 139, 140, 141, 142,
147, 155
- Skudrzyk Aldona 118, 119, 121, 169, 170
- Sławek Tadeusz 45, 53, 54
- Sławiński Janusz 41, 54
- Słodzińska Anita 11, 24
- Smereka Tomasz 116, 121
- Smoczyńska Anna 101, 110
- Smoleński Paweł 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35,
38, 39
- Smolorz Michał (ps. Stefan Szulecki) 48,
52, 54
- Snow Catherine E. 129, 138
- Snyder Timothy 37, 39, 40
- Sobkiewicz Leszek 42, 54
- Sokółska Urszula 154, 155
- Sosnowska Katarzyna 37, 40
- Sówka Erwin 50, 52, 54, 194
- Spitzberg Brian H. 105, 110, 159, 169
- Sporek Paweł 180
- Stachura Edward 12
- Stake Robert E. 140, 155
- Starosta Ilona 23, 24
- Staszic Stanisław 176
- Steczko Iwona 18, 24
- Sternal Elżbieta 104, 105, 110
- Street Brian 127, 138

- Swinarski Konrad 80
Synowiec Helena 180
Szawerna-Dyrszka Anna 43, 54
Szczerba Jacek 79, 85
Szczukowski Dariusz 16, 17, 24
Szczyпка-Gwiazda Barbara 49, 54
Szejnert Małgorzata 49, 52, 54
Szelc Jagoda 82, 83, 84, 85
Szewczyk Grażyna Barbara 46, 54
Sznajderman Monika 178
Szosa Maria 184, 186
Sztejnberg Aleksander 105, 110
Szulc Maciej 161, 164, 167, 179
Szuman Stefan 73, 85
Szymańska Marta 123, 125, 126, 127, 129,
131, 132, 133, 135, 137, 138, 189
- Śliwerski Bogusław 82, 85, 141, 155
Śnieżyński Marian 152, 155
- Tabisz Anna 89, 96, 139, 141, 143, 144, 145,
147, 149, 151, 153, 155, 189
Talarczyk Robert 50
Tarantino Quentin 74, 88
Taraszkiewicz Małgorzata 72
Thierry Anita 166, 169
Torrance Nancy 138
Trybuś Krzysztof 22
Trysińska Magdalena 124, 138
Tuan Yi-Fu 42, 54
Tyszczyk Andrzej 22, 24
- Uccelli Paola 129, 138
Uryga Zenon 13, 14, 15, 23, 24
Utheman Anton 49
- Verne Juliusz 87, 93, 97
- Wajda Andrzej 78, 80, 82, 85
Waniek Henryk 43, 51, 55
Wantuch Wiesława 12, 24
- Warchala Jacek 118, 119, 121
Weir Peter 72, 76, 85
Węgrzynek Krystian 41, 43, 45, 47, 49, 51,
53, 55, 189
White Robert 70, 104
Whitman Walt 77
Wiatr Krzysztof 18, 24
Wieczorkiewicz Bronisław 75, 85
Wigura Stanisław 51
Wilk Eugeniusz 113, 114, 121
Williams Robin 72, 76
Winslet Kate 80
Winter Matt 92, 97
Wisłocki Seweryn A. 55, 70
Wojtczuk Krystyna 158, 170
Wolicka Elżbieta 43, 54
Worthington Sam 80
Wójcik Anna 104
Wójtowicz-Stefańska Agata 16, 24
Wróblewski Andrzej 158, 169
Wróblewski Janusz 74, 85
Wujek Jakub 14
- Zacher W. Lech 103, 110
Zaczyński Marian 83, 84
Załazińska Aneta 20, 24
Zamachowski Zbigniew 46
Zeidler-Januszewska Anna 44, 54
Zgółka Halina 113, 121
Zgółka Tadeusz 18, 24
Zillmanowie Emil i Georg 49
Ziomek Jerzy 19, 24
- Żaboklicki Krzysztof 20, 24
Żmigrodzki Piotr 73, 85
Żuchowska Wiesława 102, 103, 110
Żuławski Andrzej 74
Żwirko Franciszek 51
Żydek-Bednarczuk Urszula 113, 119, 121,
150, 155
Żytko Małgorzata 151, 156

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna
ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl

Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe
(CC BY-SA 4.0)



Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej
z identyfikatorem ISSN 0208-5011

Redaktor Małgorzata POGLÓDEK
Projektant okładki i strony tytułowej Stanisław KLUSKA
Przygotowanie okładki do druku Paulina DUBIEL
Korektor Marzena MARCZYK
Łamanie Grażyna SZEWCZYK

ISSN 2353-9577

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Ark. druk. 12,5. Ark. wyd. 14,0.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9577

0.5



9 772353 957003

Więcej o książce

