

Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie

Powszechność i elitarność polonistyki

Tom I



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2016

**Edukacja polonistyczna
jako zobowiązanie**

**Powszechność
i elitarność polonistyki**



NR 3509

Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie

Powszechność i elitarność polonistyki

Tom I

Redakcja naukowa

Ewa Jaskółowa, Danuta Krzyżyk, Bernadeta Niesporek-
-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek

przy współpracy

Diany Jagodzińskiej i Aleksandry Zok-Smoły

Redaktor serii: Dydaktyka Języka i Literatury Polskiej
Ewa Jaskółowa

Recenzenci

Krystyna Gąsiorek, Henryk Gradkowski, Krystyna Zabawa

Spis treści

Wprowadzenie. Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie (<i>Ewa Jaskółowa, Tadeusz Zgółka i Redaktorki</i>)	11
--	----

Rozdział 1

Edukacja humanistyczna — dziś i jutro **Diagnoza — oczekiwania — prognozy**

Barbara Myrdzik, Iwona Morawska, Małgorzata Latoch-Zielińska Co ma wspólnego polonistyka z innymi naukami? O przekraczaniu granic	21
Jolanta Fiszbak, Adam Mazurkiewicz Zanim założenia „nowej humanistyki” staną się podstawą świadomego działania polonisty	39
Anna Janus-Sitarz Humanistyka w poszukiwaniu zaginionego czytelnika	55
Marek Pieniążek Polonistyka szkolna w przestrzeni afektywnej	67
Marta Rusek Wizje i rewizje edukacji polonistycznej. Wstępne rozpoznania	83
Sławomir Jacek Żurek Polonistyczne badania edukacyjne — perspektywy 2016—2020	95
Lidia Wiśniewska Odpowiedzialność w warunkach szkoły-marketu. Głosy z III i IV Forum Edukacyjnego Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza	105

Rozdział 2

Między szkołą a uniwersytetem Kształcenie przyszłego polonisty

Agnieszka Rypel	
Wzorzec osobowy nauczyciela polonisty we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej	119
Maria Kwiatkowska-Ratajczak	
Dydaktyka akademicka w dobie kultury konwergencji	125
Małgorzata Krzysztofik	
Teksty kultury w dydaktyce uniwersyteckiej i w szkole wobec przemian modelu edukacji ponadgimnazjalnej.	139
Ryszard Waksmund, Dorota Michułka	
Antropologia dzieciństwa jako przedmiot akademicki (w programie specjalizacji nauczycielskiej)	153
Sławomir Jacek Żurek	
Komponent dydaktyczny studiów doktoranckich w zakresie literaturoznawstwa — specjalność <i>filologia polska</i> (2010—2014). Wnio- ski z zastosowania innowacji programowych	167
Agnieszka Kania	
Muzeum, miejsce pamięci i <i>genius loci</i> w kształceniu kulturowym przyszłego nauczyciela polonisty.	181
Małgorzata Gajak-Toczek	
(Nie)trudne rozmowy o starości ze studentami polonistyki	195
Piotr Kołodziej	
Nauczyciel czy „uczyciel”? Polonista wobec sytuacji uczenia (się). Refleksja nie tylko etymologiczna	213
Danuta Łazarska	
Nastolatek jako podmiot relacyjny. O uczniowskiej potrzebie bu- dowania dialogu z nauczycielem mądrości	229
Elżbieta Mazur	
Guwernantka — portret literacki, (ko)repetycje i możliwości.	243

Rozdział 3

Płynne granice polonistyki — komparatystyka szkolna i uniwersytecka

Teresa Kostkiewiczowa	
Komparatystyka w naukach filologicznych i w edukacji polonistycznej	259
Tadeusz Sławek	
Spojrzenie komparatystyczne	265
Lidia Wiśniewska	
Komparatystyka: dwoistość metody i synkretyzm praktyki	269
Anna Ślósarz	
Dydaktyka polonistyczna jako komparatystyka	283
Andrzej Hejmej	
Era komparatystyki kulturowej.	299

Rozdział 4

Język polski w dydaktyce polonistycznej

Aldona Skudrzyk	
Przywrócić wartość słowom — podstawowe zobowiązanie polonistycznej edukacji	307
Jadwiga Kowalikowa	
Edukacja językowa dla rozwijania uczniowskich kompetencji jako operacyjnych oraz perspektywicznych celów kształcenia	315
Jolanta Nocoń	
Szkolny polonista na usługach rynku pracy? O kształceniu językowo-komunikacyjnym w czasach (po)nowoczesnych	329
Ewa Horwath	
Katedra uniwersytecka zaprasza... O wykorzystaniu badań językoznawców w dydaktyce szkolnej	343
Ewa Nowak	
Od słowa do znaczenia. Wykorzystanie wiedzy językowej w interpretacji tekstu	357
Marta Szymańska	
Język jako narzędzie komunikacji w społeczeństwie. Perspektywa socjolingwistyczna w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej	369

Urszula Kopec	
Nauczyć wyrażania miłości. Problemy teoretyczne i praktyczne	385
Krzysztof Koc	
Tajemnice świata i człowieka — o edukacyjnej wartości reportażu w szkolnej polonistyce	397
Beata Udzik	
Opowiadanie i rozprawka. Szkolne formy wypowiedzi a sprawność językowa uczniów (doniesienie z badań)	413
Tomasz Nowak	
Gramatyka w komputerze. O dydaktycznych korzyściach płynących ze spotkań lingwistyki z informatyką	429
Zofia Pomirska	
Popularyzowanie czytania i czytelnictwa wśród uczniów ze specjalnymi trudnościami w czytaniu (z dysleksją rozwojową)	447
Katarzyna Grudzińska	
Reguły konwersacyjne a struktura wybranych dialogów w powieści młodzieżowej Małgorzaty Musierowicz <i>Brulion Bebe B</i> — propozycja edukacyjna	461
Paulina Osak	
Językowy obraz świata a interpretacja: Janusz Stanisław Pasierb <i>Morze, obłok i kamień</i>	475
Karolina Kwak	
Zatarte granice i kółka na wodzie, czyli głosy Młodych w sprawie dam i rycerzy	489

Rozdział 5

Język polski w kontaktach: między kulturą własną i obcą

Małgorzata Karwatowska	
Obcy, Inny w dyskursie nauk humanistycznych	505
Zofia Budrewicz, Maria Sienko	
Polonistyki regionalnej szanse na dialog międzykulturowy	527
Tomasz Jelonek	
Nazwy terenowe a kształtowanie wiedzy uczniów o ich małej ojczyźnie	545

Anna Kietlińska, Elżbieta Awramiuk	
Szkolny polonista w dobie powszechnej znajomości języków obcych	557
Elżbieta Grabska-Moyle	
Gramatyka w polskich szkołach sobotnich. Oczekiwania i potrzeby uczniów a zamierzenia i działania nauczycieli	573
Anna Suchodolska	
Polska polityka językowa wobec obcokrajowców: strategie zapewnienia asymilacji	587
Romuald Cudak, Wioletta Hajduk-Gawron	
Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców.	603
Anna Ślósarz	
Multimedialne moduły tematyczne, czyli holistyczny potencjał w nauczaniu języka ojczystego.	617
Agnieszka Handzel	
<i>Content and Language Integrated Learning</i> w edukacji polonistycznej – kształcenie uczniów reemigrantów	635
Anna Mikulska	
Problemy językowe studentów chińskich uczących się języka polskiego jako obcego – próba analizy	647

Wprowadzenie

Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie

Edukacja polonistyczna we współczesnym świecie staje się misją i w tym sensie stanowi ona zobowiązanie wobec społeczeństwa. Misją szkolnej i akademickiej polonistyki jest kształcenie człowieka myślącego, otwartego na problemy innych ludzi, wrażliwego humanisty, który potrafi przyjmować racje odmienne od swoich i prezentować rzeczowe argumenty, by przekonać do swoich poglądów w dyskusjach o sprawach społecznych, etycznych, historycznych, politycznych... Umiejętności dyskusowania może się młody człowiek nauczyć właśnie dzięki lekcjom języka polskiego. Rozważając z uczniami problemy wywiedzione z literatury, nauczyciel języka polskiego uczy empatii, skupiania uwagi na drugim człowieku, poszanowania odmienności i dostrzegania w nim szansy, a nie zagrożenia.

Akademicka edukacja polonistyczna stanowi zatem rodzaj zobowiązania wobec szkoły. Uniwersytet jest bowiem ośrodkiem, z którego do szkoły kierowana jest kadra nauczycielska, ale także miejscem, z którego powinny docierać do środowisk nauczycielskich informacje o nowych osiągnięciach w dziedzinie językoznawstwa i literaturoznawstwa. To stąd powinien rozlegać się głos informujący o nowoczesnej filozofii edukacji, która wykorzystuje badania nad tekstem i czytelnikiem.

II Kongres Dydaktyki Polonistycznej pokazał te zobowiązania i podjął próbę odpowiedzi na wiele pytań zarysowanych w panelu dyskusyjnym rozpoczynającym obrady. Zderzając dwa dokumenty: *Ustawę o języku polskim*¹, a zwłaszcza jej preambułę, i zapisy obowiąz-

¹ Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim. Dz.U. 1999 nr 90 poz. 999.

zującej *Podstawy programowej...*² dla przedmiotu *język polski*, uczestnicy dyskusji wskazali szereg problemów ważnych dla edukacji oraz edukacji polonistycznej w szczególności.

W preambule *Ustawy o języku polskim* czytamy, że Parlament Rzeczypospolitej Polskiej uchwała ją:

- zważywszy, że język polski stanowi podstawowy element narodowej tożsamości i jest dobrem narodowej kultury,
- zważywszy na doświadczenie historii, kiedy walka zaborców z językiem polskim była narzędziem wynaradawiania,
- uznając konieczność ochrony tożsamości narodowej w procesie globalizacji,
- uznając, że polska kultura stanowi wkład w budowę wspólnej różnorodnej kulturowo Europy, a zachowanie tej kultury i jej rozwój jest możliwy tylko poprzez ochronę języka polskiego,
- uznając tę ochronę za obowiązek wszystkich organów i instytucji politycznych Rzeczypospolitej Polskiej i powinność jej obywateli [...]³.

Słowa preambuły stanowią zatem rodzaj zobowiązania czy umowy społecznej, w myśl której język polski jako wartość podstawowa dla budowania kultury i tożsamości Polaków podlega szczególnej ochronie. I zgodnie z tą „umową” w *Podstawie programowej...* znajduje się zapis stwierdzający, że:

Jednym z najważniejszych zadań szkoły [na każdym etapie edukacyjnym – red.] jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów. **Wypełnianie tego zadania należy do obowiązków każdego nauczyciela**⁴.

Zdając sobie sprawę z tego, że każdy zapis pozostanie martwy bez woli i zaangażowania nauczycieli oraz wykładowców akademickich w budowanie świadomości językowej i kulturowej społeczeństwa, uczestnicy panelu dyskusyjnego, a wraz z nimi występujący prelegenci, postawili wiele problemów, wokół których toczyły się dyskusje. Sformułowano zatem szereg ważnych pytań, a wśród nich następujące:

² *Podstawa programowa z komentarzami. T. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009.

³ *Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim...*

⁴ Wyróżnienie – T.Z.

- 1) Jakie są zobowiązania polonisty akademickiego i szkolnego wobec *Ustawy o języku polskim* oraz wobec obecnie obowiązującej *Podstawy programowej...* dla przedmiotu *język polski*?
- 2) Jakie są zobowiązania polonisty akademickiego wobec kształcących nauczycieli przedmiotu *język polski* w zakresie:
 - programu nauczania wiedzy (o współczesnym języku polskim i jego dziejach), umiejętności w zakresie posługiwania się językiem ojczystym;
 - programu nauczania literatury czy historii literatury;
 - zachowania proporcji i relacji między kształceniem językowym i literackim w polonistycznej edukacji akademickiej i szkolnej;
 - obecności tekstów kultury (w tym językowych tekstów nieliterackich, ikonicznych i elektronicznych) w nauczaniu szkolnym i akademickim;
 - trafności założenia, że tekstologia jest podstawową zasadą integrującą kształcenie językowe i literaturoznawcze?
- 3) Jakie powinny być relacje między wiedzą o kulturze, literaturze i języku a świadomością i umiejętnościami (na poziomie akademickim i szkolnym) w zakresie pisania (nie tylko o literaturze), mówienia, czytania i słuchania ze zrozumieniem, uczestniczenia w konwersacji?
- 4) Jakie formy i gatunki wypowiedzi językowych powinny być preferowane w edukacji akademickiej i szkolnej?
- 5) Jakie powinny być relacje między kulturą języka rozumianą jako dbanie o poprawność językową a stylistyką funkcjonalną i praktyczną, retoryką, etyką słowa, komunikacją interpersonalną?
- 6) Jakie są szanse i zagrożenia ze strony mediów elektronicznych i globalizacji kulturowej, literackiej, językowej?.

Pytania te stały się punktem wyjścia dyskusji w sekcjach, a także uporządkowania wystąpień w niniejszej publikacji. W pierwszym tomie zgromadzono artykuły podzielone na pięć tematycznych rozdziałów, rozpoczynając od diagnoz, oczekiwań i prognoz. Treść rozdziału pierwszego: *Edukacja humanistyczna – dziś i jutro. Diagnoza – oczekiwania – prognozy* jest kontynuacją problematyki wskazanej w trakcie I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, zorganizowanego przez polonistów z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (noszącego metaforyczny tytuł *Polonistyka dziś, kształcenie dla jutra*). W tej części zamieszczono artykuły, które są świadectwem troski autorów o kształt współczesnej i przyszłej humanistyki, zawarto w niej głosy krytyczne w związku z sytuacją neoliberalnej polityki państwa wobec szkolnictwa, kultury i humanistyki, obok głosów wskazujących na nowe rozumienie jej zadań, których powinność

(w większym niż do tej pory stopniu) stanowi komponenty przygotowania do życia i pracy w nowym środowisku cyfrowym.

W drugim rozdziale zatytułowanym *Między szkołą a uniwersytetem. Kształcenie przyszłego polonisty* zgromadzono te wystąpienia i wypowiedzi uczestników Kongresu, w których zaprezentowano posłannictwo uniwersytetu wobec szkoły, a także rozważania o konkretnych rozwiązaniach proponowanych w dydaktyce akademickiej z refleksją na temat budowania świadomości nauczyciela i humanistycznego wychowania ucznia.

W rozdziale trzecim zamieszczono artykuły, których autorzy prezentują stanowiska wobec nieuchronnie zmieniającej się sytuacji nauk humanistycznych, a zwłaszcza polonistyki, która już dawno przestała być wyłącznie dziedziną zajmującą się językiem i literaturą, ale stała się elementem szeroko rozumianej kultury. Dlatego jest w niej obecna refleksja komparatystyczna z uwzględnieniem różnych sposobów jej rozumienia i uprawiania. Odwołując się do słynnej Baumanowskiej kategorii „płynnej nowoczesności”, rozdział trzeci zatytułowano *Płynne granice polonistyki – komparatystyka szkolna i uniwersytecka*.

Czwarty rozdział poświęcony został zagadnieniom językoznawczym i językowym w refleksji akademickiej i w szkolnej realizacji problemów z nimi związanych. *Język polski w dydaktyce polonistycznej* to tytuł tej części, ogólny i wskazujący na szerokie spektrum problemów, jakie się w nim mieszczą. Z jednej bowiem strony znajdujemy w nim apel o przywrócenie słowom ich wartości, a z drugiej – prezentację sytuacji nauczyciela polonisty w świecie ponowoczesnym, gdy zostaje on zmuszony do pełnienia funkcji usługowych. W tej części publikacji zamieszczono także referaty pokazujące wzajemne relacje między językiem i kulturą, a także wypowiedzi, które podkreślają konieczność wzmocnienia językowej świadomości ucznia, by mógł on uczestniczyć w kulturze. W konsekwencji bowiem jest to zawsze budowanie świadomości społeczeństwa, które będzie umiało rozpoznawać metody manipulacji prawdą i bronić się przed narzucaniem poglądów. Świadomość językowa, dobre rozumienie słów pozwalają na obronę wyznawanych wartości, ponieważ kształcą umiejętność logicznego myślenia i wysławiania się.

Tom pierwszy zamyka rozdział, w którym znalazły się teksty z zakresu glottodydaktyki, podnoszące kwestie zderzenia przez język kultury własnej z inną, odmienną od swojej, co nie oznacza jej mniejszej wartości. W rozdziale zatytułowanym *Język polski w kontaktach: między kulturą własną i obcą* pokazano problemy ważne dla sposobu funkcjonowania w świecie wielokulturowym, który w co-

raz większym stopniu dotyczy także Polski, więc warto, by młodzi ludzie, mając świadomość odmienności w świecie, traktowali je jako bogactwo i szansę dla siebie i innych. Chodzi też zatem o budowanie empatii i o próby zrozumienia wszelkich odmienności: etnicznej, kulturowej czy egzystencjalnej.

Tom drugi publikacji gromadzi artykuły, których autorzy skupili się na zagadnieniach sposobów nauczania, dobrych praktyk nauczycielskich oraz na kwestiach tak bardzo społecznie dyskutowanych, a dotyczących systemu egzaminów. I tak do rozdziału pierwszego pt. *Sztuka uczenia. Nauczyciel i jego warsztat* wprowadzeniem jest istotne opracowanie (głos w dyskusji panelowej) wskazujące na pozycję kształcenia językowego w szkole z punktu widzenia ucznia jako podmiotu nauczania i wspierające go w takiej roli w trakcie nauki, a później w życiu — podejście tekstocentryczne. Kolejno prezentowane są w tej części artykuły odwołujące się do doświadczeń, wskazujące na rolę czytania — także z rodzicami, znaczenie sztuki w polonistycznych działaniach — wreszcie odsłaniające inspirujące metody i narzędzia dydaktyczne. Ich autorzy pokazują, jak poszerzać granice tradycyjnie rozumianej polonistyki.

W opracowaniach rozdziału drugiego — *Polonistyka wobec wyzwań nowoczesności* — badacze zaprezentowali całe spektrum problemów związanych z edukacją polonistyczną w środowisku cyfrowym, z nauczaniem w czasach nowych technologii niosących ze sobą wiele możliwości, ale też zagrożeń.

Najobszerniejszą część tomu drugiego stanowi rozdział *Szkola dobrych praktyk polonistycznych*. Składa się on z 16 artykułów stanowiących propozycje rozwiązań dydaktycznych, dotyczących konkretnych tytułów i twórców — analizy oraz interpretacji ich tekstów, a także oryginalnych, niebanalnych rozwiązań dydaktycznych. Tę część zamyka opis działań uczniów i absolwentów z Kawiarenki Literackiej działającej przy I LO im. Juliusza Słowackiego w Chorzowie. Koncert Kawiarenki w Teatrze Śląskim im. Stanisława Wyspiańskiego w Katowicach uświetnił pierwszy dzień Kongresu.

Problematykę programową dopełniają artykuły z rozdziału czwartego tomu drugiego pt. *Egzaminy: opisywanie i testowanie kompetencji uczniów*, których treść była także przedmiotem dyskusji panelowych. Obradom Kongresu towarzyszyło pięć paneli dyskusyjnych: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie*, *Egzamin zewnętrzny z języka polskiego a kształcenie językowe w szkole*, *Polonistyka w świecie różnic kulturowych, czyli polonistyka powszechna i elitarna*, *Płynne granice polonistyki — komparatystyka szkolna i uniwersytecka* oraz *Uchodźcy*

— *studenci i uczniowie*. Ze względu na wagę i wartość głosów w dyskusji pomieszczono je — najczęściej jako teksty wprowadzające — w poszczególnych rozdziałach.

Mamy nadzieję, że oba tomy, prezentujące dyskutowane w czasie trwania Kongresu problemy, przedstawiają, choć w niewielkiej części, próby ich rozwiązania, uzasadnione nadrzędnymi celami nauczania i wychowania stawianymi przed współczesną szkołą, współczesną uczelnią oraz potrzebami zmieniającej się rzeczywistości. Uzupełnia je nagrane na płycie CD, prowadzone przez Ryszarda Koziółka, spotkanie z pisarzami pt. *Elitarność czy powszechność literatury*, w którym środowisko pisarzy reprezentowali: Inga Iwasiów, Tadeusz Kijonka oraz Marek Bieńczyk.

W imieniu Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego składamy serdeczne podziękowania współorganizatorom Kongresu: Instytutowi Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego, Instytutowi Języka Polskiego im. Ireny Bajerowej, Komitetowi Nauk o Literaturze PAN, Komitetowi Językoznawstwa PAN.

Ewa Jaskółowa, Tadeusz Zgółka i Redaktorki

Komitet naukowy II Kongresu Dydaktyki Polonistycznej

prof. zw. dr hab. Grażyna Borkowska, Instytut Badań Literackich PAN
prof. UKSW dr hab. Tomasz Chachulski, Instytut Badań Literackich PAN, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
prof. zw. dr hab. Maciej Grochowski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
prof. UJ dr hab. Anna Janus-Sitarz, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
prof. zw. dr hab. Marian Kisiel, Uniwersytet Śląski w Katowicach
dr hab. Katarzyna Kłosińska, Uniwersytet Warszawski
prof. zw. dr hab. Krzysztof Kłosiński, Uniwersytet Śląski w Katowicach
prof. dr hab. Ryszard Koziółek, Uniwersytet Śląski w Katowicach
prof. zw. dr hab. Jan Malicki, Uniwersytet Śląski w Katowicach
prof. dr hab. Jan Miodek, Uniwersytet Wrocławski
prof. zw. dr hab. Jerzy Podracki, Uniwersytet Warszawski
prof. zw. dr hab. Lidia Wiśniewska, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Tadeusz Zgółka, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
prof. zw. dr hab. Sławomir Jacek Żurek, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

Komitet honorowy

prof. zw. dr hab. Jadwiga Kowalikowa, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

prof. zw. dr hab. Anna Legeżyńska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

prof. zw. dr hab. Ryszard Nycz, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

prof. zw. dr hab. Edward Polański, Uniwersytet Śląski w Katowicach

prof. dr hab. Jadwiga Puzynina, Uniwersytet Warszawski

prof. zw. dr hab. Tadeusz Sławek, Uniwersytet Śląski w Katowicach

prof. zw. dr hab. Zenon Uryga, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

mgr Andrzej Król, nauczyciel języka polskiego w I LO im. Juliusza Słowackiego w Chorzowie

mgr Stanisław Faber, Śląski Kurator Oświaty

Komitet Organizacyjno-Programowy

prof. dr hab. Ewa Jaskółowa

prof. dr hab. Bernadeta Niesporek-Szamburska

dr hab. prof. UŚ Magdalena Pastuch

prof. dr hab. Jolanta Tambor

dr hab. prof. UŚ Romuald Cudak

dr hab. prof. UŚ Maciej Tramer

dr Piotr Bogalecki

Sekretarze

dr Małgorzata Wójcik-Dudek

dr Anna Guzy

dr Karolina Jędrych

mgr Emilia Czarnota

mgr Diana Jagodzińska

mgr Aleksandra Zok-Smoła

Rozdział 1

**Edukacja humanistyczna –
dziś i jutro**

**Diagnoza – oczekiwania –
prognozy**

Barbara Myrdzik
Iwona Morawska
Małgorzata Latoch-Zielińska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Co ma wspólnego polonistyka z innymi naukami? O przekraczaniu granic

Pytanie postawione w tytule zostało zainspirowane z jednej strony pozycją dydaktyki polonistycznej jako subdyscypliny w obrębie nauk humanistycznych, z drugiej — możliwościami, jakie stwarza nie tyle ugruntowana w tradycji odrębność nauk humanistycznych i przyrodniczo-matematycznych, ile ich komplementarność.

W świecie *płynnej nowoczesności* nieustannie mówi się o budowaniu społeczeństwa bez barier, w którym obowiązuje reguła *no limits!*¹, choć rozszerzanie lub zacieranie granic niekoniecznie oznacza ich pogłębianie. Antropologowie zwracają uwagę na to, że figura granicy została wypracowana w refleksji i praktyce społecznej po to, by odgraniczać siebie od innych. U podstaw procesu odgraniczenia tkwi antropologiczna potrzeba, by oddalić się od obcego, by zachowywać i zabezpieczyć to, co swoje, i umocnić władzę terytorialną, a także więź psychologiczną, biologiczną i kulturową². Inne spojrzenie na figurę granicy prezentuje Gilles Deleuze, który pisze o niej jako doświadczeniu „tego, co pozostaje do osiągnięcia, gdy

¹ Z. BAUMAN: *Płynna nowoczesność*. Przeł. T. KUNZ. Kraków 2006, s. 308–321.

² A. KUNCE: *Czy narracja o granicy kulturowej może zmieniać świat więzi?*. „Anthropos” 2010, nr 14–15, s. 40–51. Zob. <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos8/texty/kunce.htm> [data dostępu: 20.09.2015]; zob. też: *Granice i pogranicza w humanistyce*. Red. M. ROSZCZYŃIAŁSKA, B. SERWATKA. Kraków 2011.

wszystko jest osiągnięte”³. Stałe przekraczanie oparte jest nie na pokonywaniu tego, co narzucone z zewnątrz, lecz na przekraczaniu tego, co wprowadzamy jako inne do naszego wnętrza. To, co podmiot osiągnął, co zrozumiał, zamiast go uspokajać, pobudza go do dalszego myślenia i wypowiada wojnę temu, co już jest, wyzwała więc transcendencję.

Funkcjonujące w naszej kulturze przekonanie o istniejącej granicy między naukami przyrodniczo-matematycznymi a humanistycznymi wywodzi się z założenia, w świetle którego te pierwsze są ściśle, opierające się na zasadach niezmiennych i deterministycznych, a drugie zajmują się tym, co jest jednostkowe i nieprzewidywalne. Wynikająca z tych uzasadnień postawa wyższości reprezentantów nauk przyrodniczych była efektem przeświadczenia, że ich badania służą wyjaśnianiu zasad funkcjonowania świata i są podstawą nowoczesnych technologii, wpływających na rozwój cywilizacyjny ludzkości. Natomiast humanistyka nie spełnia tych wymogów, więc nie jest nauką, gdyż nie rozwiązuje problemów, które stają przed ludzkością, ale je komplikuje przez *zaszczepienie wątplenia i stymulację wyobraźni*⁴. Przedmiot badań nauk humanistycznych nie mieści się w wąskiej, scjentyistycznej koncepcji, jednak osiągnięcia tych dyscyplin są źródłem autentycznej wiedzy o świecie i człowieku. To prawda, że fizyk potrafi rozbić atom, wyzwolić ogromną energię drżącą w malutkich cząstkach, ale to humanista stawia pytania: do czego użyjemy tej energii i jakie mogą być tego konsekwencje dla człowieka?⁵. Dlatego zasadnicza różnica między naukami huma-

³ M. BLANCHOT: *L'Entretien infini*. Paris 1969, s. 304–305; cyt. za: V. DESCOMBES: *To samo i inne. Czterdzieści pięć lat filozofii francuskiej (1933–1978)*. Warszawa 1996, s. 137.

⁴ M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013, s. 27. Określenia zapisane kursywą są cytatami z Richarda Rorty'ego.

⁵ Na podstawie wypowiedzi prof. Tadeusza Gadacza w dyskusji, która odbyła się w ramach pierwszej z cyklu dyskusji Colloquia Invisibilia zorganizowanej 17 grudnia 2009 roku pod patronatem miesięcznika „Znak” przez stowarzyszenie naukowe Collegium Invisibile. Debata „Bankructwo humanistyki” inspirowana była numerem „Znaku” pod tym samym tytułem (2009, nr 10). Zob. też: *Horyzonty humanistyki*. Red. S. GAJDA: „Od humanistyki oczekuje się budowania pomostów między tradycją a przeszłością. Humanisci nie mogą więc ustalać inteligentnych sposobów zachowania tradycji bez ich aktualizacji. Nie wpadając w płaski utylitaryzm, powinni nie tylko opisywać świat, czy retorycznie epatować swoją bezradnością, lecz także odgrywać większą rolę w kształtowaniu nowych idei i w poszukiwaniu rozwiązań problemów nurtujących współczesnego człowieka. Wymaga to m.in. uaktualnienia programów badawczych oraz interdyscyplinarnej współpracy z przedstawicielami różnych dyscyplin, także nauk ścisłych i technicznych”. S. GAJDA: *O sytuacji humanisty-*

nistycznymi i przyrodniczymi polega na odmienności przedmiotów poznania, celów poznawczych i postaw wobec świata⁶. Niezrozumienie istoty tych relacji i odrębności prowadzi do ustanowienia ostrych granic. Niektóre z nich są zasadne, gdyż nie można ich usuwać lub rozszczelniać, np. gdy pojawiają się w kontekście pytań o przekraczanie granic moralnych w medycynie i w biologicznym redefiniowaniu parametrów człowieczeństwa. Dlatego każdy gest intelektualny podejmowany w tej dziedzinie — jak pisze Aleksandra Kunce⁷ — powinien być gestem etycznym, gdyż jest ingerencją w rzeczywistość, przekształcaniem obrazu świata i praktyk społecznych. Nie oznacza to jednak, że można dziś uprawiać badania w wielu dyscyplinach naukowych niezależnie od nauk przyrodniczych, ponieważ prowadziłyby to do obrazu świata jedynie na podstawie potocznych intuicji lub przestarzałej wiedzy o świecie⁸.

Zdaniem Ewy Domańskiej: „Wyzwaniem staje się budowanie pomostów między różnymi podejściami na metaparadygmatycznym poziomie”⁹. „Nie ma współczesnej awangardowej humanistyki bez biologii, i tak, jak nie mogło być humanistyki lat 80. bez semiotyki i takich kluczowych dla tego okresu pojęć, jak tekst, narracja, dyskurs czy znak, tak też nie ma współczesnej dzisiejszej humanistyki bez zawiązujących się na powrót (aczkolwiek w nowym kontekście) bliskich relacji między nią a naukami ścisłymi i bez pojęć zaczynających się od »bio-«: biofakt, biokolonializm, bioobywatelstwo, biowładza, biopolityka, biohistoria itd.”¹⁰.

Inną ważną kwestią jest wpływ rewolucji informatycznej na nasz obraz przyrody i człowieka. Zwróćmy uwagę na to, jak zrewolucjonizowała ona kondycję każdej dziedziny, umożliwiając jej rozwój lub powołując nowe nauki, np. neuronaukę, która w naszych publikacjach funkcjonuje jako kognitywistyka poznawcza. Jest to

ki we współczesnym świecie. W: *Horyzonty humanistyki*. Red. IDEM. Opole 2012, s. 149.

⁶ G. GADAMER: *Wahrheit in den Geisteswissenschaften*. W: IDEM: *Kleine Schriften*. Tübingen 1967.

⁷ A. KUNCE: *Czy narracja o granicy kulturowej...*

⁸ A. ŁUKASIK: *Wprowadzenie*. W: *Filozofia przyrody współcześnie*. Red. M. KUSZYK-BYTNIEWSKA, A. ŁUKASIK. Kraków 2010, s. 7.

⁹ E. DOMAŃSKA: *Wprowadzenie*. W: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki. Antologia*. Red. EADEM. Poznań 2010, s. 8.

¹⁰ Ibidem, s. 19. Zob. też: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*. T. 1. i 2. Red. M. CZERMIŃSKA i in. Kraków 2006; *Granice dyscyplin-arne w humanistyce*. Red. J. KOWALEWSKI, W. PIASEK, M. ŚLIWA. Olsztyn 2006; *Przyszłość polonistyki: koncepcje — rewizje — przemiany*. Red. A. DZIADEK, K. KŁOSIŃSKI, F. MAZURKIEWICZ. Katowice 2013.

dziedzina będąca częścią neurobiologii, psychologii (w szczególności poznawczej), a także matematyki, lingwistyki, fizyki, psychiatrii i wielu innych dyscyplin, które badają umysł ludzki. Neuronauki (jak chcą niektórzy) pozwoliły przyrzeć się mózgowi podczas pracy i szukać związków między jego stanami a stanami umysłu. Opracowano komputacyjną teorię umysłu, wprowadzono takie pojęcia, jak: informacja, system, *hardware*, *software*, samoregulacja czy kompatybilność¹¹. Podjęto również problemy związane z przechowywaniem, przekazywaniem, wykorzystaniem i sterowaniem przepływem informacji. Powstała humanistyka cyfrowa, która jest obecnie najdynamiczniej rozwijającym się nurtem badań naukowych. Na jej gruncie wypracowano wiele nowatorskich narzędzi i metod pozwalających na eksplorację współczesnej cyfrowej kultury i zdigitalizowanej przeszłości. Humanistyka cyfrowa rewolucjonizuje warsztat pracy współczesnego humanisty, jego metodologię, strategie interpretacyjne, środki komunikacji i sposoby prowadzenia badań oraz prezentacji ich wyników. To tylko kilka przykładów powiązań między różnymi dyscyplinami i rolą, jaką w nich spełniają rozwiązania techniczne¹².

Obecny dyskurs graniczny przyjmuje formułę zgody na interdyscyplinarny projekt, który w polu przenikania się nauk empirycznych i teoretycznych owocuje rozwiązaniem o sporym potencjale możliwości. Wyraźnie widać to na przykładzie rozwijania się polonistyki w kierunku bardzo wielu specjalności i specjalizacji szczegółowych: „Jedne są nachylone bardziej ku potrzebom rynku pracy, np. edytorstwo, logopedia czy specjalność nauczycielska, inne profilują specjalistyczne kompetencje umotywowane raczej

¹¹ A. ŁUKASIK: *Wprowadzenie...* Zob. też: M. Roszczyńska: „idea separacji poszczególnych dyscyplin naukowych, czy to humanistycznych, czy zgoła wszystkich dziedzin nauki uległa erozji. Interdyscyplinarność, hybrydyczność takich dziedzin wiedzy i praktyki, jak choćby neurolingwistyka, biotechnologia, geopoetyka wymaga podejścia polimetodycznego lub nawet niweczącego sztuczne ograniczenia narzucane poznaniu [...] współcześnie, kiedy komponenty biologiczne w człowieku uzupełniane są komponentami technologicznymi i pojawiła się (techniczna) możliwość reprodukcji człowieka, np. w drodze klonowania, problematyzacji i skomplikowaniu ulega odpowiedź na pytanie o istotę człowieka, a wówczas przemyślenia wymaga także samo pojęcie humanistyki jako tego, co ludzkie...”. M. ROSZCZYŃSKA: *Na krawędzi. W: Granice i pogranicza w humanistyce*. Red. M. ROSZCZYŃSKA, B. SERWATKA. Kraków 2011, s. 5–6; A. JELEWSKA: *Ekotopie. Ekspansja technokultury*. Poznań 2013; M. BAKKE: *Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka posthumanizmu*. Poznań 2012.

¹² Zob. M. WOBALIS: *Multimedia w nauczaniu polonistycznym*. Poznań 2011; *Internet. Nowe media. Kultura 2.0*. Red. A. RADOMSKI, R. BOMBA. Lublin 2013.

tylko poznawczo, np. komparatystyka. [...] W tym tkwi zapewne siła naszej dyscypliny, że staje się ona matką innych dyscyplin, ale i jej słabość, bowiem niektóre wyodrębniające się kierunki zabierają z polonistyki to, co najatrakcyjniejsze, zostawiając ją samą z kursami hardcorowymi, trudniej sprzedającymi się na wolnym rynku edukacji”¹³.

Dydaktyka polonistyczna jako jedna z dyscyplin polonistycznych nie ma metodologicznej autonomii, sytuuje się wśród nauk humanistycznych na pograniczu innych nauk, nie tylko humanistycznych. Będąc jednak silnie związaną ze stanem badań nauk macierzystych, podejmuje również wątki filozoficzne, antropologiczne, psychopedagogiczne, metodyczne, etyczne, aksjologiczne, socjokulturowe, pedeutologiczne, biomedyczne, neurobiologiczne, neurodydaktyczne itd., uwzględniając sieć wzajemnych zależności między elementami i zjawiskami, które współtworzą przestrzeń edukacyjną. Choć traktowana po macoszemu przez siostrzane nauki — nie doczekała się nawet odrębnej specjalności w przewodzie habilitacyjnym — buduje własną tożsamość, odwołując się zarówno do tradycji naukowej¹⁴, której transmisja nie jest nigdy czysto reprodukcyjna, gdyż może stanowić ramy do powstania nowych odkryć, jak i do wybranych współczesnych teorii i uzasadnień. Wśród nich trzeba podkreślić rolę aksjologicznego ugruntowania naszej subdyscypliny. Obecność wartości w naukach humanistycznych jest zagadnieniem wieloaspektowym, staje się też kryterium wyboru i niezbędnym ich składnikiem¹⁵, a także niekończącym się tematem sporów i dyskusji, do których nie będziemy się tutaj odnosić. Aksjologiczny wymiar dydaktyki polonistycznej wiąże teorię poznania z problemem etycznym. Znajduje to swój wyraz w przyjmowanych ideałach (wzorach) i celach kształcenia oraz w wartościach, które sytuują się u podstaw praktyki edukacyjnej, gdyż stawia ona uczniów w centrum swoich zainteresowań. Program edukacyjny nie może pominąć wartości, które stanowią o człowieczeństwie i zadecydują w przyszłości o rolach pełnionych w życiu społeczno-obywatelskim, rodzinnym i zawodowym przez wychowanków.

¹³ R. PRZYBYLSKA: *Polonistyka zdezintegrowana — jak jest, jak mogłoby być? Kilka myśli pod dyskusję*. „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 1, s. 30.

¹⁴ A. BRONK: *Poznawcza rola tradycji*. W: *Metodologia: tradycja i perspektywy*. Red. M. WALCZAK. Lublin 2010, s. 31. Zob. też: J. ŚWIĘCH: *Tożsamość polonistyki wobec innych dyscyplin*. W: *Polonistyka w przebudowie...* T. 2, s. 19–34.

¹⁵ Por. E. McMULLIN: *Wartości w nauce*. W: *Refleksje na rozdrożu. Wybór tekstów z pogranicza wiedzy i wiary*. Wstęp i wybór S. WSZOŁEK. Przeł. A. BROŻEK i in. Tarnów 2000.

W dydaktyce polonistycznej, jak w każdej nauce, rolę najważniejszą odgrywają takie wartości, jak: wolność, prawda, racjonalność, otwartość na dyskusje z innymi i piękno. Wolność umożliwia życie innych wartości. W naszej subdyscyplinie przejawia się np. w pluralizmie metodologicznym czy w kreatywności. Wolność porządkuje i hierarchizuje pozostałe wartości. Jednak w badaniach naukowych powinna przyświecać jej refleksja, którą powtórzmy za Michałem Hellerem: najważniejszą z wartości obok wolności jest prawda, która w myśleniu ludzkim często ma „dwa oblicza”: jedno jest moralne, decydujące o tym, by być w zgodzie z samym sobą, drugie – poznawcze, polegające na zgodności przekonań z tym, co rzeczywistość ma miejsce. To rozdzielenie – dowodzi autor – jest pozorne, gdyż są to dwa oblicza tej samej wartości, motywowanej z różnych perspektyw – etyki i epistemologii¹⁶. Można powiedzieć, że nauka to ciągła wymiana uzyskanych okruczków prawdy, tworzona w nieustannym partnerskim dialogu. Związana jest z racjonalnością jako postawą życiową skłaniającą człowieka do rozwiązywania problemów za pomocą doświadczenia i argumentów rozumowych. Jak pisze Heller, „decyzja kierowania się racjonalnością jest »wyborem«. A ponieważ racjonalność jest wartością, jest to »wybór moralny«. Racjonalność okazuje się po prostu moralnością rozumu”¹⁷. Odgrywa rolę fundamentu skutecznego dążenia nauki do poznania, jak również otwartości na dyskusje z innymi i na krytykę obu stron¹⁸.

Obok racjonalności ważnymi „elementami” uposażenia humanisty, w tym dydaktyka polonistycznego, są **wrażliwość i wyobraźnia**¹⁹, pozwalające nie tylko formułować na podstawie wiedzy hipotezy badawcze, ale także wprowadzać **element wizjonerski**²⁰, potrzebny do uprawiania nauki. Istotną funkcję obok wyobraźni spełnia także umiejętność „posługiwania się różnymi językami, różnymi idiomami rozumienia przesłanek odmiennych od tych, na których wspiera się nasze myślenie”²¹. Wypowiedź ta podkreśla nie tylko poprawną umiejętność posługiwania się językiem w mowie i w piśmie oraz opanowanie języków obcych, ale również znajomość różnych metodologii stosowanych w opisie badanej rzeczywistości²².

¹⁶ M. HELLER: *Moralność myślenia*. Tarnów 1993.

¹⁷ Ibidem, s. 58.

¹⁸ Ibidem, s. 28–29.

¹⁹ M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości...*

²⁰ M. HELLER: *Przeciw fundacjonizmowi*. W: IDEM: *Filozofia i Wszechświat*. Kraków 2006, s. 82–101.

²¹ M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości...*, s. 69.

²² Ibidem, s. 60.

Dlatego poza związkiem z wybraną koncepcją filozoficzną, dotyczącą człowieka, świata i wartości, polonista, jak każdy humanista, przyswaja sobie kulturę logiczną, pozwalającą tworzyć projekty badawcze i opisywać ich wyniki.

Kultura logiczna jest rodzajem samowiedzy metodologicznej oraz sposobem pojmowania nauki, charakteryzującym się szacunkiem dla reguł poprawnego myślenia i mówienia. Stanowi ona fragment ogólnej kultury umysłowej człowieka. Owocuje w omawianej sytuacji wiedzę logiczno-metodologiczną oraz wykorzystywaniem jej w praktyce badawczej. Przejawia się w planowaniu i przeprowadzaniu badań, np. stawianiu pytań, myślowym porządkowaniu obserwowanych zjawisk, jak klasyfikacja, typologia i definiowanie, w sposobach rozumowania (argumentowania), dokonywania obserwacji i eksperymentu, opisu i wyjaśniania, a także w dochodzeniu do praw i teorii naukowych oraz sposobów unikania błędów logicznych²³. Skuteczna propedeutyka logiczno-metodologiczna prowadzi do wykształcenia postawy analityczno-krytycznej i refleksji nad własną postawą badawczą oraz do uważnego przyjmowania krytycznych uwag na temat własnych prac. Refleksyjny aspekt polega również na ocenie i formułowaniu sądów aprobujących lub dezaprobujących rezultaty poznania, a także na analizie metod stosowanych w badaniach. Student kończący polonistykę powinien umieć zaprojektować własne badania i je przeprowadzić, ale także rozumieć, w jaki sposób są ze sobą powiązane zagadnienia dotyczące wartości i celów z punktu widzenia nauk przyrodniczych i humanistycznych. Powinien on dysponować modelem uprawiania nauki przy wykorzystaniu logicznych i metodologicznych narzędzi poznawczych²⁴. Tego rodzaju wiedza i umiejętności są potrzebne również w pracy zawodowej, np. w szkole czy w wydawnictwie.

Konieczna staje się zmiana praktyk edukacyjnych: współczesna edukacja nie może ograniczać się do przekazywania faktów, gdyż uczniowie mogą samodzielnie dotrzeć do potrzebnych im informacji, korzystając z własnych komputerów czy smartfonów z dostępem do Internetu. Szkoły powinny uczyć myślenia i rozumienia: zadawania pytań, wyboru informacji wartych przemyślenia, powin-

²³ Ibidem, s. 22.

²⁴ A. BRONK: *Nauki humanistyczne i kultura logiczno-metodologiczna*. „Edukacja Humanistyczna” 2004, nr 1–2. Zob. też: A.F. KOLA: *Studia interdyscyplinarne a literaturoznawstwo polskie. Od zmian instytucjonalnych do nowego projektu konstruowania indywidualnej tożsamości*. W: *Granice dyscyplinarne w humanistyce...*, s. 179–196.

ny też pomóc uczniom wybrać drogę przyszłej kariery zawodowej²⁵. Dobry nauczyciel to nie mędrzec stojący na podium, odgrywający rolę pasa transmitującego wiedzę, ale przewodnik towarzyszący swoim wychowankom w różnych sytuacjach szkolnych. Innymi słowy, nauczyciel powinien zostać przewodnikiem złożonej rzeczywistości informacyjnej²⁶. Ważnym zadaniem staje się w tym procesie rozmowa na tematy dotyczące sposobów korzystania z informacji oraz ich przetwarzania i przechowywania²⁷.

Bardzo aktualnie w tym kontekście brzmi wypowiedź Maxa Plancka: „Mniej istotne jest to, czego uczy się w szkole, niż to, jak się uczy. Jedno twierdzenie matematyczne, które uczeń naprawdę zrozumie, ma dla niego większą wartość niż dziesięć formuł, których wyuczył się na pamięć i które nawet umie prawidłowo stosować, nie rozumiejąc jednak ich właściwego sensu. Szkoła nie powinna bowiem uczyć fachowej rutyny, lecz metodycznego myślenia”²⁸.

Dydaktyka polonistyczna wprowadza prawidłowości i teorie naukowe uzyskane drogą badań empirycznych, obserwacji i eksperymentu. Wśród prac z jej zakresu można wyróżnić trzy typy publikacji: 1) nastawione na poznanie, a nie działalność dydaktyczną (zarówno w aspekcie historycznym, jak i współczesnym); 2) łączące poznanie naukowe z podejściem perswazyjnym; 3) promujące określoną działalność metodyczną (np. podręczniki, poradniki, konspekty)²⁹.

Z tego powodu w pracach badających sposoby funkcjonowania procesu kształcenia pojawiają się elementy oceniające i wartości-

²⁵ Zob. np. J. KUŹMA: *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Kraków 2011; *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*. T. 1. Red. C. PLEWKA. Radom 2009; *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*. Red. J. DANIELEWSKA. Kraków 2005.

²⁶ Zob. np. J. KUŹMA: *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Kraków 2000; A. MĘCZKOWSKA: *Opór jako szansa kształtowania się podmiotowej tożsamości współczesnego nauczyciela*. W: *Nauczyciel, tożsamość, rozwój*. Red. R. KWIECIŃSKA i in. Kraków 2007, s. 98–108.

²⁷ Tu widzimy miejsce na projekty, np. pt. *Walczymy z bezrozumną techniką „kopiuj – wklej”*; *Zastosuj cudze wypowiedzi, ale ich nie kradnij*; *Na czym polega etyka pisania?*; *Co wypada, a co nie wypada? – czyli takt i ogłada oraz ich brak w języku i komunikacji*. Zob. też: B. MYRDZIK: *Informują czy dezinformują? O funkcji informacyjnej mass mediów w edukacji humanistycznej*. W: *Od teatru żaków do Internetu*. Red. EADEM. Lublin 2003, s. 95–105.

²⁸ M. PLANCK: *Nowe drogi poznania fizycznego a filozofia*. Wybrał, przedmową i przypisami opatrzył S. BUTRYN. Przeł. K. NAPIÓRKOWSKI. Warszawa 2003, s. 244.

²⁹ J. POLAKOWSKI: *O różnych stylach uprawiania dydaktyki literatury*. „Polonistyka” 1996, nr 2, s. 69–75.

jące, które często podlegają negatywnej ocenie metodologów. Język nauk humanistycznych charakteryzuje się w znacznej mierze użyciem języka potocznego, co sprawia, że w aspekcie semiotycznej poprawności nie jest jednoznaczny. Jednak język asertywny jest tylko jednym z wielu sposobów mówienia w formach ludzkich zachowań językowych, a pojęcia, w tym naukowe, podlegają przemianom w czasie rozwoju kultury. Do tej refleksji prowadzi koncepcja wędrowania pojęć Mieke Bal³⁰, która przyjmuje, że granice między dyscyplinami naukowymi są płynne, a wiele z używanych w nich pojęć sytuuje się pomiędzy różnymi dyscyplinami naukowymi. Otwierają się one na wędrówki, w ramach których zachodzi zmiana kontekstu i samego pojęcia. Pojęciem wędrującym jest np. *przestrzeń edukacyjna*. Kiedy śledzimy kolejne ujęcia *przestrzeni edukacyjnej* w literaturze przedmiotu, to nasuwa się nieodparcie jedna refleksja: jest to pojęcie, które rozwija się, zagarniając obecnie coraz większe obszary, także wirtualną przestrzeń jako płaszczyznę organizacji procesu edukacyjnego. *Przestrzeń edukacyjna* bezpośrednio wiąże się z filozofią przestrzeni, nowym ujęciem regionalizmu, pedagogiką miejsca, aksjologią przestrzeni, socjologią, psychologią oraz z dyscyplinami szczegółowymi, jak: literaturoznawstwo (geopoetyka), językoznawstwo (przestrzeń języka), medioznawstwo i inne³¹. Podajemy to jako jeden z przykładów przekraczania granic między dyscyplinami, które są inspiracją w naszej subdyscyplinie.

W doniesieniach badawczych z dydaktyki polonistycznej coraz częściej jest widoczna tendencja do prowadzenia badań interdyscyplinarnych i transdyscyplinarnych. Rodzące się nowe obszary badawcze wymagają jednak znacznych kompetencji i często nowej konceptualizacji samych badań³². Proces Boloński zainicjował w znacznym stopniu rozszczęlnianie dotychczasowych granic w sensie dosłownym i symbolicznym, zapewniając: wolność poruszania się we wspólnej europejskiej przestrzeni intelektualnej, równe warunki dostępu do miejsc edukacji wyższej, porównywalne warunki ewaluacji umiejętności oraz kompetencji i uznawania dyplomów³³. Wpłynął też na wybór modelu uniwersytetu, akcentując

³⁰ M. BAL: *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik pojęć wędrujących między dyscyplinami*. Przeł. M. BUCHOLC. Warszawa 2012.

³¹ B. MYRDZIK: *Przestrzeń edukacyjna jako „wędrujące pojęcie”* [w druku].

³² Zob. J. KOCIUBA: *Analityczne ujęcie danych jakościowych. Badania poczucia tożsamości aktorów*. Lublin 2013; *Granice dyscyplin-arne w humanistyce...*

³³ A. BARBLAN: *Academic co-operation and mobility in Europe. How it was and how it will be?*. „Higher Education in Europe” 2002, no. 27 (1–2), s. 31–58. Zob. też: A. KRAŚNIEWSKI: *Proces Boloński. Dokąd zmierza szkolnictwo wyższe?*.

w sposób szczególny rolę procesu dydaktycznego. W związku z tym chcielibyśmy podkreślić rolę naszej subdyscypliny promującej ideę jedności naukowego badania i naukowo podbudowanego nauczania³⁴. Powracając do pytania, które sformułowaliśmy w tytule wystąpienia: Co ma wspólnego polonistyka z innymi naukami? – możemy powiedzieć, że przedstawiona w naszym tekście argumentacja w pewnej mierze na nie odpowiada. Uważamy, że ważne są nawiązania do:

- współczesnych dyskusji nad kryzysem humanistyki, której integralną częścią jest akademicka i szkolna polonistyka;
- inter- i transdyscyplinarnych koncepcji rozwoju nauki, będących opcją alternatywną dla jej pozytywistycznego paradygmatu, idei „dwóch kultur” oraz ich praktycznego zastosowania³⁵;
- badań nad misją i statusem uniwersytetów w realiach współczesności³⁶.

Tak wyznaczany kierunek rozwoju nauki staje się źródłem ciekawych i bardzo potrzebnych projektów inter- i transdyscyplinarnych współtworzonych na fundamencie związków łączących np. dydaktykę polonistyczną z wieloma dziedzinami nauki, dla których **proces kształcenia w edukacji polonistycznej** jest istotnym przedmiotem badań. Egzemplifikacją tego zjawiska będą omówione w naszym tekście inicjatywy naukowe i paranaukowe, podejmowane od

Warszawa 2004; *Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia na uczelniach*. Red. M. KAPISZEWSKA. Kraków 2013; *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Red. G. MAZURKIEWICZ. Kraków 2012.

³⁴ Ibidem, s. 19.

³⁵ *Wiedza o literaturze i edukacja: księga referatów Zjazdu Polonistów*. Red. T. MICHAŁOWSKA, Z. GOLIŃSKI, Z. JAROSIŃSKI. Warszawa 1996; *Polonistyka w przebudowie...*; debata „Bankructwo humanistyki”...; *Horyzonty humanistyki*. Red. S. GAJDA. Opole 2012; *Przyszłość polonistyki – koncepcje – rewizje – przemiany...*; *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 1–3. Red. K. BIEDRZYCKI, W. BOBIŃSKI, A. JANUS-SITARZ, R. PRZYBYLSKA. Kraków 2014.

³⁶ Zob. *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*. Red. J. WOŹNICKI. Warszawa 2013; R. DROZDOWSKI: *Promodernizacyjna misja uniwersytetu*. Wykład inauguracyjny wygłoszony 3 października 2011 roku w czasie inauguracji roku akademickiego 2011/2012 na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza Poznaniu. Zob. <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/DROZDOWSKI> [data dostępu: 25.10.2013]; Z. MELOSİK: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Kraków 2009; A. MURAWSKA: *Uniwersytet jako przestrzeń kultury – płonne nadzieje? Niespełnione obietnice?*. W: *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Red. J. RUTKOWIAK, D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Lublin 2007, s. 316–327; *Idea uniwersytetu. Perspektywa filozoficzna*. Red. M. ŻARDECKA-NOWAK, J. SKRZYPEK-FALUSZCZAK. Rzeszów 2012; B. MYRDZIK: *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006.

wielu lat na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej z udziałem naukowców z Uniwersytetu Medycznego w Lublinie i Politechniki Lubelskiej. Są wśród nich m.in.:

- 1) **organizacja interdyscyplinarnych konferencji naukowych** (o zasięgu krajowym i międzynarodowym) zakładających ciągłość podejmowania zadań badawczych dotyczących przewodniego problemu: „Między literaturą a medycyną”. Dotychczasowe sympozja związane z tą problematyką integrowały różne perspektywy i dyscypliny badawcze wokół następujących tematów: *Problemy psychologiczne ludzi cierpiących w badaniach interdyscyplinarnych; Literackie i pozaliterackie działania środowisk medycznych a problemy egzystencjalne człowieka XIX i XX wieku; Starość i inne problemy egzystencjalne w badaniach interdyscyplinarnych; Człowiek wobec epidemii chorób zakaźnych od starożytności po czasy współczesne w świetle literatury i medycyny; Człowiek wobec sytuacji ekstremalnych* itd. Każdą z tak zatytułowanych konferencji dokumentuje publikacja będąca zbiorem wystąpień, której lektura sprzyja poszerzaniu horyzontów poznawczych, pomaga zrozumieć złożoność omawianych zjawisk, uczy wielowymiarowego myślenia itd.³⁷;
- 2) **nawiązywanie współpracy międzyuczelnianej w celu opracowania i realizowania innowacyjnych projektów badawczych**, wymagających „skrzyżowania szpad, piór i neuronów” w przestrzeni odkrywanych dzięki wzajemnym kontaktom „miejsc wspólnych”. Bardzo dobrym tego przykładem mogą być wydarzenia naukowe współorganizowane przez Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej i Politechnikę Lubelską w formie cyklicznych sesji naukowo-szkoleniowych: „Medycyna personalizowana. GENOM-ARCHITEKTURA-SZKOŁA-DESIGN”³⁸. Są one okazją

³⁷ *Między literaturą a medycyną. Problemy psychologiczne ludzi cierpiących w badaniach interdyscyplinarnych*. Cz. 1. i 2. Red. E. ŁOCH, G. WALLNER. Lublin 2007; *Między literaturą a medycyną. Literackie i pozaliterackie działania środowisk medycznych a problemy egzystencjalne człowieka XIX i XX wieku*. Red. E. ŁOCH, G. WALLNER. Lublin 2005; *Między literaturą a medycyną. Starość i inne problemy egzystencjalne w badaniach interdyscyplinarnych*. Cz. 8. Red. E. ŁOCH i in. Lublin 2014; *Człowiek wobec epidemii chorób zakaźnych od starożytności po czasy współczesne w świetle literatury i medycyny*. Red. E. ŁOCH i in. Lublin 2011; *Między literaturą a medycyną. Człowiek wobec sytuacji ekstremalnych*. Cz. 10. Red. E. ŁOCH i in. Lublin 2014.

³⁸ Zob. II Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Szkoleniowa „Medycyna personalizowana. GENOM—ARCHITEKTURA—SZKOŁA—DESIGN”, która odbyła się w Lublinie w dniach 11–13 grudnia 2014 roku we Wschodnim Innowacyjnym Centrum Architektury Wydziału Budownictwa i Architektury Politechniki Lubelskiej.

do prezentacji współczesnych trendów w architekturze, edukacji, psychologii, rehabilitacji i medycynie, w tym medycynie personalizowanej, będącej połączeniem najnowszych odkryć z dziedziny genetyki i zastosowania ich w terapii celowanej z wykorzystaniem komórek macierzystych. Warto podkreślić, że w ramach tych wydarzeń odbywają się specjalne sesje poświęcone diagnostyce, edukacji i terapii pacjentów ze spektrum autyzmu czy innych zaburzeń rozwojowych. Organizatorzy tego rodzaju wydarzeń zapraszają do udziału w sesjach naukowych, seminariach i licznych warsztatach praktycznych rodziców, opiekunów, wychowawców i nauczycieli. Podczas tych zajęć mogą oni zdobywać wiedzę i umiejętności pomocne w procesie wspierania rozwoju dzieci i młodzieży o specjalnych i specyficznych potrzebach edukacyjnych;

- 3) **tworzenie programów kształcenia specjalnościowego** zakładających wypracowywanie zróżnicowanych form współdziałania z partnerami środowiskowymi na rzecz kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli. Tego rodzaju program powstał i był realizowany w ramach projektu „www.praktyki.wh.umcs.pl”³⁹;
- 4) **wprowadzanie do akademickich programów kształcenia** przyszłych nauczycieli (w tym nauczycieli języka polskiego) zajęć dodatkowych/fakultatywnych znacznie rozszerzających obszar

³⁹ Projekt ten zakładał m.in.:

- stworzenie bazy szkół współpracujących z IFP UMCS w obszarze organizacji i realizacji praktyk studenckich oraz prowadzenia związanych z nimi badań ewaluacyjnych;
- wypracowanie zróżnicowanych form współpracy akademickich i szkolnych opiekunów praktyk (podczas spotkań konsultacyjnych) oraz przeprowadzanie ciągłych i kaskadowych szkoleń dla nauczycieli deklarujących chęć wejścia w rolę szkolnych opiekunów praktyk;
- przygotowanie nauczycieli do merytorycznego, pedagogicznego i przedmiotowo-metodycznego sprawowania opieki nad studentami realizującymi praktyki; wiązało się to z przygotowaniem programów zajęć, które miały na celu m.in.: zapoznanie opiekunów praktyk z celami, rodzajami i funkcjami praktyk pedagogicznych; nabycie umiejętności przydatnych w pełnieniu funkcji opiekuna praktyk; rozwijanie refleksji nad podejmowanymi działaniami edukacyjnymi; wzbogacenie kompetencji zawodowych o nowe treści związane z pracą dydaktyczno-wychowawczą polonisty w szkole; zmotywowanie do stosowania nowych metod i technik kształcenia polonistycznego (w tym stosowania nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych);
- zapoznawanie studentów z nową literaturą metodyczną oraz nowymi tendencjami w pedagogice i dydaktyce przedmiotowej i sposobami ich praktycznego zastosowania.

nabywanych przez studentów w ramach wybranej przez nich specjalności kompetencji zawodowych⁴⁰, a jednocześnie zakładających (w efektach kształcenia) wspieranie studentów w nabywaniu umiejętności myślenia kontekstowego i interdyscyplinarnego oraz wykorzystywanie tych umiejętności w indywidualnych i zespołowo realizowanych zadaniach badawczych, w tym edukacyjnych;

- 5) **unowocześnianie programów kształcenia akademickiego** poprzez aplikację wyników najnowszych badań nad czynnikami warunkującymi przebieg, jakość i efektywność procesu/-ów nauczania i uczenia się w „epoce Internetu”/rewolucji informacyjno-komunikacyjnej. Szczególnie inspirujące są tu: stale wzbogacane teorie i ustalenia z dziedziny filozofii umysłu, psychologii poznawczej, kognitywizmu i konstruktywizmu⁴¹, neurobiologiczne i neurodydaktyczne badania nad pracą mózgu, nad strategiami stosowania w dydaktyce i samokształceniu nowoczesnych technologii⁴² itd. Równie ważne okazuje się adaptowanie na potrzeby szkolnej i uniwersyteckiej edukacji założeń konektywizmu – teorii kształcenia będącej odpowiedzią na współczesne wyzwania edukacyjne⁴³;
- 6) **wdrażanie w obszar uniwersyteckiego systemu jakości kształcenia (SJK) rozwiązań zakładających współdziałanie nauczycieli**

⁴⁰ Studenci IFP UMCS mogą np. uczestniczyć w następujących zajęciach: podstawy prawne systemu oświaty; film i adaptacja filmowa w kształceniu polonistycznym; ewaluacja w pracy polonisty; film krótkometrażowy w kształceniu polonistycznym; diagnostyka i kontrola osiągnięć szkolnych uczniów; film dokumentalny w dydaktyce języka polskiego; podstawy edukacji aksjologicznej; współczesna poezja na lekcjach języka polskiego; komunikaty nakłaniające w języku młodzieży; matura w teorii i praktyce edukacyjnej; język w kulturze hip-hopu; twórczość w szkole; wartościowanie w dyskursie edukacyjnym; warsztat opiekuna szkolnego koła dziennikarskiego; typologie wartości w języku młodzieży; wartościowanie w dyskursie edukacyjnym; kultura popularna w edukacji polonistycznej.

⁴¹ Zob. M. KĄKOLEWICZ: *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne*. Poznań 2011; M. KLICHOWSKI: *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*. Kraków 2012.

⁴² Zob. *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Zob. <http://www.edunews.pl/edytoriale/1691-jak-bedzie-zmieniac-sie-edukacja> [data dostępu: 17.10.2015].

⁴³ S. DYŁAK: *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. Zob. <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/pdf> [data dostępu: 25.10.2015]; W. KOŁODZIEJCZYK: *Polak. Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa 2011. Zob. http://www.institutobywatelski.pl/2011/11/edukacja_kolodziejczyk_polak_internet.pdf [data dostępu: 25.10.2015].

- akademickich (niezależnie od rodzaju prowadzonych przez nich zajęć) na rzecz wypracowywania skutecznych metod kształcenia akademickiego. Mogą temu sprzyjać np. omawiane/dyskutowane podczas zebrań zakładowych czy rad instytutowych takie tematy, jak: *Proces, jakość i efekty kształcenia w świetle badań neurodydaktycznych; Ukryty program szkoły w uniwersytecie i jego wpływ na proces/-y kształcenia; Ocena i ocenianie w procesie kształcenia akademickiego; Metody i techniki kształcenia akademickiego; Wpływ cyberkultury i nowych technologii na proces/-y kształcenia. Tablet czy tablica?; Środki dydaktyczne w procesie kształcenia akademickiego; Alternatywne formy kształcenia (w tym edukacja formalna, nieformalna, pozaformalna) w dyskursie akademickim; Kompetencje społeczne i obywatelskie – w tym tzw. kompetencje miękkie – w edukacji akademickiej; Indywidualizacja w procesie/-ach kształcenia uniwersyteckiego;*
- 7) **motywowanie studentów** – w ramach seminariów dyplomowych oraz innych zajęć – do studiowania literatury przedmiotu rozwijającej myślenie inter- i transdyscyplinarne – w czasie pisania prac dyplomowych (licencjackich i magisterskich), do wykorzystywania umiejętności łączenia w toku prowadzonych badań walorów analizy ilościowej i jakościowej, do wykazywania się zdolnością myślenia integralnego, kontekstowego i transdyscyplinarnego (a nie wycinkowego, wąsko specjalistycznego) jako opcji alternatywnej dla klasycznych podziałów dyscyplinarnych;
- 8) **organizowanie festiwali nauki** (w ramach międzyuczelnianej i środowiskowej współpracy) oraz innych form jej upowszechniania, których celem jest popularyzacja – zwłaszcza wśród młodzieży szkolnej – wiedzy naukowej i badań związanych z różnymi dziedzinami nauki poprzez prezentację najciekawszych projektów badawczych realizowanych w uczelniach i w jednostkach naukowych na Lubelszczyźnie. W ostatnich latach tego typu wydarzenia odbywały się w Lublinie pod hasłami: *Nauka w służbie przyrody* (sierpień 2011); *Nauka – wiedza – mądrość* (wrzesień 2012); *Człowiek – nauka – pasja* (październik 2013); *Nauka bez barier* (2014); *Nauka – drogą do NOBLA* (2015). Warto podkreślić, że formuła tych festiwali łączy popularne formy uczestnictwa w kulturze (piknik, zabawa, *happening*, noc uniwersytetów, warsztaty, pokazy, „drzwi otwarte” itp.) z tradycją akademicką spod znaku szukania, odkrywania i tworzenia „wiedzy dla wiedzy”, dzielenia się wiedzą i szukania jej oddziaływania, a także jej zastosowania w różnych wymiarach kultury i życia społecznego;

- 9) **kształcenie i rozwijanie kompetencji miękkich** oraz umiejętności kluczowych w ramach edukacji akademickiej (na wszystkich kierunkach kształcenia) — jako płaszczyzna sprzyjająca zbliżaniu/krzyżowaniu się granic między pokrewnymi i odległymi sobie dziedzinami nauki oraz innymi obszarami życia społecznego, gospodarczego i środowiskowego w celu uwrażliwiania studentów na ścisłą zależność między nabywanymi przez nich w toku studiów kompetencjami merytoryczno-przedmiotowymi (zgodnymi z kierunkiem studiów) a ich zastosowaniem w konkretnych sytuacjach społeczno-komunikacyjnych⁴⁴;
- 10) **popularyzowanie na użytek szkolnej edukacji polonistycznej** (np. poprzez publikacje, sympozja naukowo-szkoleniowe i warsztaty metodyczne dla nauczycieli) teorii i koncepcji naukowych, które mogą korzystnie wpływać na jakość kształcenia oraz sprzyjać jego unowocześnianiu i wzmacnianiu. Przykładem mogą być ciekawe inspiracje metodologiczne, jakich szkolnym organizatorom doświadczeń lekturowo-kulturowych ucznia dostarczają koncepcje kulturoznawczo-literaturoznawcze⁴⁵ i dydaktyczno-metodyczne przywoływane w kontekście „zwrotu etycznego”⁴⁶ czy „zwrotu cyfrowego”⁴⁷.

⁴⁴ W. SZULC: *Kompetencje miękkie — jak je rozwinąć i wykorzystać na rynku pracy?*. Zob. www.postawnarozwoj.uni.lodz.pl/admin/zdjecia/file/KOMPETENCJE_MIEKKIE, [data dostępu: 20.10.2015].

⁴⁵ Zob. np.: D. ATTRIDGE: *Jednostkowość literatury*. Kraków 2007, s. 175; A. BURZYŃSKA: *Teoria i lektura. Niebezpieczne związki*. W: EADEM: *Anty-teoria literatury*. Kraków 2006; A. SZAHAJ: *Zwrot antypozytywistyczny dopełniony (zamiast wstępu)*. W: *Filozofia i etyka interpretacji*. Red. A.F. KOLA, A. SZAHAJ. Kraków 2007, s. 14. Zob. też: D. ULICKA: *„Zwrot” etyczny w badaniach literackich*. W: *Polonistyka w przebudowie...* T. 1. Kraków 2005.

⁴⁶ Zob. np. K. KOZIOLEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006; A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków 2009.

⁴⁷ Zob. *Internet. Nowe media. Kultura 2.0*. Red. A. RADOMSKI, R. BOMBA. Lublin 2013. Tom pokonferencyjny: *Zwrot cyfrowy w humanistyce* — sympozjum poświęconego teoretycznym, metodologicznym i praktycznym problemom związanym z wkroczeniem do nauki i edukacji akademickiej nowoczesnych technologii informatycznych, cybernetycznych i telekomunikacyjnych. Por. http://e-naukowiec.eu/wp-content/uploads/2013/05/Zwrot_cyfrowy_w_humanistyce.pdf [data dostępu: 25.10.2015]. Zob. też: dariah.pl — strona internetowa konsorcjum naukowego polskiej humanistyki, organizatora konferencji pt. *Humanistyka cyfrowa: badanie tekstu, obrazu i dźwięku*, która odbyła się w Lublinie w dniach 26–27 listopada 2015 roku. UMCS należy do konsorcjum, jest głównym organizatorem spotkania wraz z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a partnerami są: Uniwersyteckie Centrum Zdalnego Nauczania i Kursów Otwartych UMCS, Centrum Badania Gier Video UMCS, Centrum

*

Wymienione przestrzenie wspólne tylko sygnalizują zagrożenie, które zasługuje na rozwinięcie i kontynuację. Mamy przy tym świadomość, że w wielu ośrodkach akademickich podejmowane są inicjatywy pozwalające przekraczać granice między dyscyplinami uważanymi za ściśle a polonistyką. Tego rodzaju związki międzydyscyplinarne zakładają postawę otwartości metodologicznej, łączą się z wymianą doświadczeń i współpracą między badaczami uniwersyteckimi oraz innymi podmiotami zajmującymi się w różny sposób określonym przedmiotem badań. Tak ukierunkowana humanistyka, w tym polonistyka i dydaktyka polonistyczna, wpisuje się w ramy myślenia o poznaniu naukowym jako dążeniu do tego, by było ono dialogiem, a nie konfliktem czy wykluczaniem. Podzielamy pogląd, że granica jest warunkiem interdyscyplinarności, a interdyscyplinarność jest nieustannym eksponowaniem niekończącego się procesu redefiniowania granic. Ryszard Nycz, charakteryzując stan i perspektywy rozwoju uniwersyteckiej polonistyki, stwierdza: „Literaturoznawcza dyscyplina (polonistyka literacka) nie może rezygnować z żadnej z tych tendencji [...], ich antagonistyczna współobecność określa bowiem jej rozwój i charakter trwale hybrydowy: humanistyczno-specjalistyczny. Wypracowanie aktualnego modelu jej uprawiania i wykładania winno korelować profesjonalną specjalizację z interdyscyplinarnością, pojmowaną nie tyle jako droga do transdyscyplinowej integracji, co raczej jako stymulacja do krytycznej autorefleksji i redefinicji własnej dyscypliny, dostarczającej z kolei narzędzi do wglądu w problematykę całej humanistyki”⁴⁸. Wypowiedź tę odnosimy również do dydaktyki polonistycznej.

Badawczo-Rozwojowe e-Humanistyka UMCS oraz Ośrodek Brama Grodzka – Teatr NN w Lublinie.

⁴⁸ R. Nycz: *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*. W: *Sporne i bezsporne problemy współczesnej wiedzy o literaturze*. Red. W. BOLECKI, R. NY CZ. Warszawa 2002, s. 351.

Barbara Myrdzik, Iwona Morawska, Małgorzata Latoch-Zielińska

What do Polish studies and other disciplines have in common? On crossing boundaries

Summary

The text refers to the widely discussed problem of crossing established boundaries in science, language and education. The inter- and trans-disciplinary cases discussed in this article as indicators of scientific development not only confirm the interrelationship between different disciplines, but also emphasize the value and importance of activities inspired by the idea of undertaking joint research initiatives. This issue is presented, for example, in reference to teaching the Polish language as a sub-discipline in humanities) and the experiences connected with the participation of the Lublin academic community.

Keywords: humanities and science, Polish studies, boundaries and disciplinary divisions, interdisciplinary and transdisciplinary, teaching Polish language

Барбара Мырдзик, Ивона Моравска, Малгожата Лятох-Зелиньска

Что общего у полонистики с другими науками? О преодолении барьеров

Резюме

Текст соотносится с широко рассматриваемой в настоящее время проблемой преодоления дисциплинарных барьеров, закрепленных в науке, языке и системе образования. Рассмотренные здесь примеры интер- и трансдисциплинарности в качестве показателей научного развития не только подтверждают взаимосвязь между разными дисциплинами, но также указывают на ценность и значение действий, предпринимаемых с целью осуществления совместных исследовательских инициатив. Этот вопрос представлен, в частности, в аспекте дидактики польского языка и литературы (как гуманитарной субдисциплины), а также опыта научной среды города Люблин.

Ключевые слова: гуманитарные и естественные науки, полонистика, границы и подразделения дисциплин, интердисциплинарность и трансдисциплинарность, дидактика польского языка и литературы

Jolanta Fiszbak
Adam Mazurkiewicz
Uniwersytet Łódzki

Zanim założenia „nowej humanistyki” staną się podstawą świadomego działania polonisty

Sytuację współczesnej szkoły oraz polonistyki szkolnej i uniwersyteckiej w przestrzeni politycznej, społeczno-kulturowej i naukowej zdaje się doskonale charakteryzować Zygmunt Bauman. Stwierdził on, że edukacja niejednokrotnie udawadniała umiejętność przystosowania się do zmieniających się okoliczności, jednak to, z czym spotykamy się obecnie, nie przypomina wcześniejszych zmian: „nigdy nie byliśmy w takiej sytuacji. Musimy się dopiero nauczyć sztuki życia w świecie przesyconym nadmiarem informacji. A także jeszcze trudniejszej sztuki przyuczenia innych do życia w takich warunkach”¹. Przywykliśmy nie kwestionować przymysłów twórcy *płynnej nowoczesności*, jednak w historii polskiej szkoły możemy odnaleźć sytuacje podobne: różnica tkwi tylko w przyczynach rozchwiania systemu kształcenia, które przecież dostarczyły problemów porównywalnych ze współczesnymi. Niemal sto lat temu, po roku 1918, pojawiły się pytania o kształt szkoły i jej zadania dydaktyczno-wychowawcze, zaistniała też wówczas pilna konieczność całkowitej reorganizacji szkoły i dostosowania jej do nowych potrzeb. Należało przy tym uwzględnić również rozwój nauk pedagogicznych, psychologii, zdobycze dyscyplin macierzystych oraz nowe tendencje filozoficzne i ideologiczne, które zaczęły wywierać

¹ Z. BAUMAN: *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków 2012, s. 165.

wpływ na ruchy społeczne w Europie i tym samym na szkołę. Polska szkoła musiała zmierzyć się ponadto z zacofaniem i zaniedbaniem, brakiem odpowiednio przygotowanych kadr, z problemami językowymi wynikającymi z rozwoju nauki w odmiennych systemach kulturowych i politycznych, w których inaczej podchodzono do języków etnicznych grup wchodzących w skład państwa. Nie mniejsze problemy stwarzała potrzeba całkowitej zmiany w podejściu do nauczania i uczenia się oraz roli i funkcji nauczyciela i ucznia w tym procesie, należało bowiem przejść od metod podających nauczania herbartowskiego do poszukujących – deweyowskiego i wypracować takie, które pozwoliłyby postawić ucznia w roli badacza, umożliwiając mu jednocześnie opanowanie przewidzianej w programie wiedzy. Problemy dotyczyły zagadnień tak podstawowych, jak: czego uczyć (pytanie o treści nauczania), jak uczyć (pytanie o metody nauczania), jaka powinna być rola nauczyciela, a jaka ucznia w procesie nauczania².

Te same problemy nurtują nas także dzisiaj. Pominiemy w tym miejscu problem osiągnięć dydaktyki dwudziestolecia. Należy jednak podkreślić wielość koncepcji nauczania literatury, które wówczas się ukształtowały. Wymieńmy tylko wypracowaną w XIX wieku,

² W połowie lat dwudziestych XX wieku Jan Rozwadowski na łamach „Języka Polskiego” z wielką niechęcią stwierdzał, że ucznia nawet „palcem tknąć nie można” (czyli nie wolno stosować wobec niego przymusu do nauki w postaci kary cielesnej), że ma on być badaczem (a więc koniecznie należy przejść od metod podających do metod nauczania problemowego), i pytał sarkastycznie, kiedy to uczeń będzie się uczył. Por. J. Rozwadowski: *O nauce języka ojczystego*. „Język Polski” 1926, s. 11–14. W tej krytyce systemu deweyowskiego ujawnia się nie tylko problem rozumienia sensu nauczania problemowego i trudność w dostosowaniu się do nowych wymogów, ale wręcz niemożność zrozumienia, że stosując wspomniane metody, można przekazać wiedzę. To dopiero pokazała praktyka. Ówczesni dydaktycy, naukowcy i nauczyciele mieli więc problem ze zrozumieniem istoty zmian, a przecież musieli temu podołać. Świadczą o tym również nieporozumienia narosłe wokół wydanego w 1925 roku *Metodycznego rozbioru „Pana Tadeusza”* autorstwa łódzkiego pedagoga Tadeusza Czapczyńskiego, na co (w rozmowie prywatnej) zwróciła uwagę Małgorzata Gajak-Toczek. Stwierdziła ona, że znaczenie tej pracy uwidacznia się dopiero wtedy, gdy uświadomimy sobie, że nauczyciele nie potrafili pytać o dzieło literackie, ponieważ do tej pory stosowali wykład. Tak więc nie ma znaczenia, czy przywołana praca jest przykładem złe rozumianej heurezy (pseudohurezy), czy też zbiorem pozbawionych głębszego sensu pytań, ponieważ służą one odtworzeniu treści utworu. Jego znaczenie objawia się w taki sposób, że pokazuje, jak pytać o utwór i o co pytać; pokazuje to nauczycielowi, który w ogóle tego nie potrafił. Zob. T. CZAPCZYŃSKI: *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*. Warszawa 1921. W tym czasie powstało wiele podobnych opracowań, co świadczy o zapotrzebowaniu na tego typu pomoc.

ale w dalszym ciągu respektowaną koncepcję historycznoliteracką, której przeciwstawiano koncepcję lekturoznawczą, kulturoznawczą, psychologiczną oraz zapoczątkowaną w przededniu wojny przez Stefanię Skwarczyńską koncepcję teoretycznoliteracką. Sytuowano je w opozycji do koncepcji historycznoliterackiej, ale też każdą z osobna w opozycji do innych. Ostatecznie wszystkie miały wpływ na nauczanie języka polskiego jako przedmiotu i na jego zadania, na czytanie lektur szkolnych i sposób ich omawiania, a nawet na zadania szkoły, czyniąc język polski najważniejszym przedmiotem z uwagi na jego funkcję w kształtowaniu kompetencji językowych, wpływ na rozwój emocjonalny, duchowy, moralny i kształtowanie świata wartości ucznia oraz obszary wiedzy, z którymi go zapoznawał.

Problemy współczesnej polonistyki szkolnej są — jak wspomniano — podobne do tych sprzed stu lat, choć zjawiska, które je wywołały — na co również zwrócono uwagę — mają zupełnie inny charakter, co nie znaczy, że problemy te były łatwiejsze do rozwiązania. Te współczesne są nam doskonale znane: wypieranie kultury literackiej przez massmedialną i wpływ tego zjawiska na jakość życia społecznego, niechęć ogółu społeczeństwa do czytania literatury, cyfryzacja i informatyzacja społeczeństwa, zwrot antropologiczny w badaniach literatury, koncentrujący się na przeniesieniu uwagi z tekstu na przestrzeń społeczną, w której on istnieje. Wszystko to zaczyna wywierać wpływ na omawianie dzieła literackiego w szkole i na jego istnienie w przestrzeni szkolnej. Dalej zajmiemy się ostatnim z wymienionych zagadnień, warto jednak zwrócić uwagę, że pozostałe czynniki również rzutują na pracę ucznia i nauczyciela. W literaturze, w której podejmowany jest problem cyfryzacji i informatyzacji społeczeństwa, znajdujemy ujęcia kategoryczne i rozwiązania — wydawałoby się — bezdyskusyjne, tymczasem czytelnik nie tylko może mieć kłopoty ze zrozumieniem tych komunikatów, ale mógł nawet nie spotkać się z rzeczywistością, którą one omawiają.

Dla przykładu zwróćmy uwagę na wypracowaną na Zachodzie „mapę społecznych umiejętności XXI wieku”, którą przybliżył nam Marcin Polak³. Okazuje się, że „umiejętności na miarę XXI wieku” to

³ Por. np. M. POLAK: *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*. Zob. <http://www.edunews.pl/aktualnosci/22-system-edukacji/522-mapa-spoecznych-umiejtnosci-xxi-wieku> [data dostępu: 1.08.2015]. Warto zwrócić uwagę, że w artykule tym pojawiają się znane od piętnastu lat w literaturze metodycznej pojęcia: przejawianie inicjatywy, kreatywność, innowacyjność, umiejętność komunikowania/komunikowania się, „funkcjonowanie” w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku i inne, które nigdy nie zostały doprecyzowane,

kwalifikacje ważne tylko w miejscu pracy, mimo że mają być „niezbędne do pełnego funkcjonowania w społeczeństwach XXI wieku”. Pomija się zupełnie umiejętności cenne w życiu prywatnym, rozwój duchowy, emocjonalny, intelektualny. Nie podnosi się problemu formowania osobowości ucznia, kształtowania jego świata wartości, rozwijania zainteresowań i w ogóle kompetencji innych niż pracownicze, jakby obecny uczeń miał być w przyszłości tylko maszyną do wykonywania pracy. *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku* współbrzmi z polskimi tendencjami oświatowymi ostatnich kilkunastu lat i z tym, co dociera do nas także z masowych komunikatorów: humanistyka nie zapewni pracy, należy więc skończyć studia, które pozwolą być konkurencyjnym podczas jej szukania. Nie informuje się przy tym, że jeśli takowe istnieją, to tylko na czas określony, do chwili zaspokojenia potrzeb rynku pracy. Złudnie przekonuje się, że wybrawszy odpowiedni kierunek, obecny uczeń, jeśli tylko spełni wymogi konkurencyjności, będzie żył szczęśliwie, czyli bez problemów finansowych. Będzie też należał do elity zwycięzców, co jest bardzo istotne w społeczeństwie, w którym dominuje nastawienie na sukces. Do tej myśli dostosowano nawet pracę na uniwersytetach. Przestały one realizować cele, dla których powołano je w średniowieczu. Nie umożliwiają swobodnego przepływu myśli – stały się scentralizowanymi zawodówkami, przygotowującymi nierzadko do wykonywania nieistniejących zawodów. Uczelnie, usilnie poszukując atrakcyjnych ofert dla młodych ludzi, oddalają się od tego, co powinno być ich zadaniem: rozszerzanie horyzontów myślowych.

Podobne, „niezwykle ważne” informacje docierają do nas bezustannie od czasu reformy szkolnictwa w 1999 roku. Wystarczy zajrzeć np. do pozycji, które oferowały nowoczesne metody aktywizujące⁴. Do tej pory nie wypracowano definicji tychże metod, a głosząc ich wyższość, zapominano, że nie ma metod, które by nie aktywizowały; co najwyżej nauczyciel może je tak stosować (każdą, także „aktywizującą”), że niczego nie osiągnie i znudzi uczniów. Głoszono też, że uczeń ma być naszym klientem, że nauczanie w takim kształ-

a zdają się kryć za nimi, sądząc na przykład po propozycjach ich rozwijania, jak również inne treści aniżeli te, które istniały dotychczas w języku (jakie? – przyjrzyjmy się w literaturze metodycznej wyrazom *kreatywny* lub *twórczy* – znaczą zupełnie coś innego niż w słowniku). Skrajnym tego przykładem jest w artykule wyraz *kolaborować*.

⁴ Por. np. K. RAU, E. ZIĘTKIEWICZ: *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*. Poznań 2000; E. BRUDNIK, A. MOSZYŃSKA, B. OW CZARSKA: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce 2000; M. TARASZKIEWICZ: *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa 2003.

cie, jak miało to miejsce do 1999 roku, było złe, a szkoła nie może być — jak do tej pory — wyłącznie miejscem przekazywania wiedzy (czy rzeczywiście taką tylko funkcję pełniła?). Cyfryzacja i informatyzacja życia społecznego zdają się skłaniać wielu dydaktyków do przeniesienia ciężaru ze zdobywania wiedzy ogólnej na rzecz nauki zarządzania informacjami (cokolwiek to znaczy)⁵, a ponadto wiążą się z pomniejszaniem roli nauczyciela jako przewodnika w życiu ucznia i ograniczaniem jej do organizowania procesu nauczania — uczenia się, a nawet z wykluczeniem go z tego procesu (nauczanie *online*), ponieważ szkoła nie jest podstawowym i jedynym miejscem zdobywania wiedzy.

Zarówno podawanie w wątpliwość potrzeby posiadania wiedzy, jak i instrumentalne traktowanie roli nauczyciela jest z gruntu błędne. Celem zdobywania wiedzy jest nie tylko nabycie przez ucznia podstawowych wiadomości o świecie, środowisku, społeczeństwie i kulturze, ale także rozwijanie umiejętności myślenia oraz wychowanie. Tak więc założenia konektywizmu (o którym niżej) zostaną zrealizowane dopiero wtedy, gdy uczeń zostanie wyposażony w umiejętność myślenia, a więc zdobędzie określoną, i to wcale niemałą, dawkę wiedzy. Należy też pamiętać, że człowiek jest istotą społeczną i ma potrzebę przebywania w towarzystwie innych ludzi. Młode osoby potrzebują przewodnika duchowego i potrzebować go będą tym bardziej, im bardziej będzie skomplikowany ich świat. Nauczyciela i środowiska szkoły w procesie socjalizacji nic nie jest więc w stanie zastąpić. Być może, nie posiadając umiejętności „zarządzania informacjami”, uczeń jako człowiek dorosły będzie ubogi, na pewno jednak będzie nieszczęśliwy, nie umiając odnaleźć się w grupie i nawiązać kontaktu z innym człowiekiem. Wydaje się też, że zbyt szybko chcemy pokonać zmiany, które powoduje rozwój nowych technologii, i zbyt instrumentalnie podchodzimy do nauczania, widząc w nim jedynie sposób na zdobycie i posiadanie pracy oraz środków finansowych. Wbrew temu, co pisze Z. Bauman, zadaniem szkoły (dydaktyki) nie jest przyuczenie innych do życia w świecie przesyconym nadmiarem informacji: jej zadaniem jest raczej przygotowanie uczniów do zmian i problemów, które są obecnie problemami ludzi dorosłych. Postęp technologiczny najprawdopodobniej nie zatrzyma się na obecnym poziomie i w krótkim czasie dylematy rodziców i nauczycieli staną się dylematami ich dzieci

⁵ *Zarządzanie informacją* to kolejne dezinformujące sformułowanie; jak wynika z artykułu M. Polaka: *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, znaczy ono tyle, co ‘wykorzystanie informacji’. Por. M. POLAK: *Mapa społecznych umiejętności...*

i wychowanków. Przywołane kompetencje na miarę XXI wieku raczej nie przyczynią się do poradzenia sobie z tym zadaniem, zaś proponowane dotąd zmiany utrudniają uczniom i nauczycielom pracę, są niezrozumiałe, prowadzą do dehumanizacji procesu kształcenia, pozostawiając podmiotowość ucznia i nauczyciela w sferze papierowego postulatu. Wreszcie – wprowadzane zmiany nie są poprzedzone analizą potrzeb polskiego społeczeństwa i wydają się albo uprzedzać wystąpienie problemów (wynikających np. z życia w społeczeństwie wielokulturowym, które przecież w Polsce problemów nie powoduje, a w tym kierunku prowadzone było kształcenie od piętnastu lat), albo zaprzeczają to, co zostało zapoczątkowane przez poprzednie pokolenia (o czym niżej), albo zmuszać do poszukiwania rozwiązań, które w polskiej dydaktyce znane są od dawna (np. rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem).

Przejdźmy do interesującego nas problemu wykorzystania nowych metodologii w nauczaniu języka polskiego. „Nowa humanistyka” daje poloniście wiele możliwości. Poświadczony licznymi obserwacjami zwrot antropologiczny w badaniach literatury koncentruje się – jak już zauważono – na przeniesieniu uwagi z tekstu na uwarunkowania jego istnienia w przestrzeni społecznej. Nowe, wywodzące się z nurtu poststrukturalistycznego metodologie – m.in. badania kulturowe, zwrot cyfrowy, zwrot performatywny – uzasadniają konieczność takiego przeniesienia. Wydają się one tym bardziej konieczne, że nie tylko pozostają zbieżne z akademickim dyskursem, ale też coraz wyraźniej zaznaczają się w praktykach interpretacyjnych właściwych dla przestrzeni społeczno-kulturowej, w której istnieją użytkownicy owych komunikatów. Wynikają z tego określone konsekwencje dla sposobu postrzegania tekstu, coraz częściej w namyśle badawczym pozostającego sekundarnym wobec kontekstu. Joseph Natoli zdefiniował badania kulturowe jako dyskurs, którego celem jest interpretowanie innych dyskursów⁶. Na gruncie nauki polskiej w analogiczny sposób kulturową teorię literatury – w opublikowanym nieomal ćwierć wieku po Natolim szkicu – definiowała Anna Burzyńska: „Kulturowy zwrot teorii oznacza [...] przede wszystkim postawę skoncentrowaną na uruchamianiu w praktykach interpretacji wszelkich możliwych kulturowych odniesień dzieła literackiego i współdziałanie ze sobą rozmaitych dyskursów kulturowych”⁷. Zatem – niejako wbrew

⁶ Zob. J. NATOLI: *Introduction*. In: *Tracing Literary Theory*. Ed. IDEM. Urbana 1987, s. 10.

⁷ A. BURZYŃSKA: *Kulturowy zwrot teorii*. W: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Red. M.P. MARKOWSKI, R. NYCZ. Kraków 2010, s. 79.

tradycji filologicznej — nie samo dzieło (*resp.* tekst kultury), lecz to, co współtworzy jego sensy, pozostaje w centrum zabiegów interpretacyjnych.

Na lekcjach języka polskiego — wymieńmy tylko kilka przykładów — można zatem podczas analizy dzieła literackiego odwołać się do teorii narratywizmu Haydena White’a⁸ i skoncentrować na uwarunkowaniach kulturowych, które powołały dzieło do istnienia lub które zostały w nim przedstawione. Dotyczy to zarówno utworów z epoki, jak i powieści historycznej. Omawiając np. *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza, wcale nie musimy koncentrować się na historii pierwszych chrześcijan, co było głównym tematem utworu, ani nawet dotykać tej kwestii. Można podjąć problem niewolnictwa czy choćby tylko jego wycinek — np. temat dotyczący sytuacji kobiet niewolnych w antyku. Odwołamy się więc do studiów postkolonialnych lub feministycznych. Pochylając się nad *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall lub innym utworem dotyczącym problematyki Holocaustu, równie prawomocny jak cierpienie ludzi będzie temat dotyczący wpływu, jaki to cierpienie wywarło na potomków tych, którzy Holocaust przeżyli. Tu znów odwołamy się do teorii postpamięci⁹. *Pamiętnik z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego może być z kolei podstawą rozważań nad problemem uwikłania zwykłego człowieka w historię, ale też źródłem odpowiedzi na pytanie o świadomość narodową i jej granice, a więc przemyśleń nad kwestią ludzkiej podmiotowości i poszukiwania tożsamości. Przedmiotem analizy częściowej może być także problem relacji między tym, co ludzkie, a tym, co nieludzkie¹⁰: jak — na przykład — jawi się rodzinny dom (jego postać materialna, budynek) po kataklizmie lub uwikłanie zwierząt w historię człowieka¹¹. Należy wszakże pamiętać o starych zasadach analizy dzieła literackiego — nie może być ono punktem wyjścia do rozważań pozatekstowych; zawsze jest punktem wyjścia do interpretacji i podstawą sprawdzenia tego, co zostało odczytane. Dzięki temu przedmiotem pracy jest utwór, jego zawartość, sposób

⁸ H. WHITE: *Przeszłość praktyczna*. Przeł. A. CZARNACKA. W: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2010, s. 49–73.

⁹ Zob. np. M. HIRSCH: *Żaloba i postpamięć*. Przeł. K. BOJARSKA. W: *Teoria wiedzy o przeszłości...*, s. 247–280.

¹⁰ Zob. np. *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*. Red. J. KOWALEWSKI, W. PIASEK. Olsztyn 2008.

¹¹ Zob. np. D. LACAPRA: *Powrót do pytania o to, co ludzkie i zwierzęce*. Przeł. K. BOJARSKA. W: *Teoria wiedzy o przeszłości...*, s. 417–473.

kreacji świata przedstawionego, artyzm, a więc to wszystko, co do tej pory interesowało szkolnych polonistów.

Zainteresowania „nowej humanistyki” mogą także wzbogacić inne działania na lekcjach języka polskiego. Na zajęciach dotyczących regionalizmu możemy np. pokusić się o analizę obecności przeszłości w teraźniejszości, zwrócić uwagę na istnienie bytów materialnych i ich wpływ na świadomość miejsca¹² jako małej ojczyzny lub tylko miejsca zamieszkania, odwołać się do historii mówionych¹³, wykorzystać fotografie, stare mapy, rysować nowe, zwrócić uwagę na przestrzeń przyrodniczą i geograficzną w otoczeniu ucznia. Dla wielu osób zainteresowanych regionalizmem takie podejście może okazać się nienowe, jednak, na co warto zwrócić uwagę, zyskuje podstawę metodologiczną. Odwołujemy się bowiem do teorii „nowego historyzmu”, relacji między tym, co ludzkie, a tym, co nieludzkie, związków między naukami humanistycznymi i przyrodniczymi, dotykamy także problemów podmiotowości człowieka i tożsamości.

Na osobną uwagę zasługuje wykorzystanie w dydaktyce szkolnej nowych mediów, wynikające z istotnych społecznie procesów cyfryzacji i informatyzacji życia. Warto dodać, że ta problematyka jest na gruncie polskim dopiero przez dydaktyków rozpoznawana, choć – być może – mamy na ten temat więcej publikacji¹⁴, niż nam się wydaje. Wiadomo, że młodzież na ogół inaczej i lepiej radzi sobie z korzystaniem i wykorzystaniem nowych mediów niż nauczyciel, nie będzie on więc jej tego uczył (chyba że zajdzie taka potrzeba); raczej sam powinien bez zawstyżenia i zażenowania prosić uczniów o pomoc. Może natomiast na swoim przykładzie pokazać, z jakimi problemami w obsłudze nowych technologii uczeń będzie miał do czynienia w przyszłości i jaki zamęt wprowadzą one w jego życie. Nauczyciel może również zademonstrować, czym różni się korzystanie tylko z internetowych zasobów od korzystania z różnych mediów wiedzy, w tym z książki. Wiedza internetowa np. może być cząstkowa, a daje wrażenie całości. Dysponowanie solidną podstawą pozwala włączać nowo zdobyte informacje w zasób już posiadany, a poza tym umożliwia ich wartościowanie: oddzielenie

¹² Zob. np. B. LATOUR: *Przedmioty także posiadają sprawczość*. Przeł. A. DERRA. W: *Teoria wiedzy o przeszłości...*, s. 525–560; T. SŁAWEK: *Miasto, próba zrozumienia*. W: *Miasto w sztuce – sztuka miasta*. Red. E. REWERS. Kraków 2010.

¹³ Zob. np. P. THOMPSON: *Głos przeszłości. Historia mówiona*. Przeł. M. KIERKOWSKI. W: *Teoria wiedzy o przeszłości...*, s. 281–293.

¹⁴ Zob. wydaną ostatnio pozycję: *Edukacja a nowe media*. Red. M. LATOCH-ZIELIŃSKA, I. MORAWSKA, M. POTENT-AMBROZIEWICZ. Lublin 2015.

tego, co solidne, od tego, co błyskotliwe; tego, co można uznać za obiektywne, od tego, co zbytnio obciążone subiektywizmem; tego, co prawdziwe, od tego, co jest kłamstwem noszącym znamiona prawdy. Nie przeczy to teorii konektywizmu, którego podstawowym założeniem jest prymat myślenia i poszukiwania źródeł informacji nad zdobywaniem/przekazywaniem wiedzy. Odczytując współczesne teorie pedagogiczne przez pryzmat nauk społecznych (behawioryzmu, kognitywizmu, konstrukcjonizmu), ich twórcy — George Siemens i Stephen Downes — zredefiniowali koncepcję edukacji, podkreślając wpływ mediów cyfrowych na codzienność jednostki¹⁵. Nowe media jako takie nie nauczą jednak samodzielnego myślenia. To zadanie szkoły. Wykorzystanie założeń konektywizmu jest istotne również dlatego, że umożliwia holistyczne postrzeganie zjawisk kulturowych. Nauczyciele coraz częściej stwierdzają, że nie uczą literatury, lecz popkultury, i takie przekonania wyraźnie ciążyą na praktyce polonistycznej (ich wyrazem pozostają zmiany na liście proponowanych lektur, uaktualnianej o tytuły, które osiągnęły nierzadko status bestsellerów¹⁶). Warto jednak zwrócić uwagę na wyniki badań naukowych nad konsekwencjami używania nowych mediów (nie tylko ich nadużywania!) w państwach, w których korzystanie z nich jest bardziej zaawansowane niż w Polsce. Nakazują one daleko idącą ostrożność tak w korzystaniu z nowych technologii, jak i we wprowadzaniu ich do szkół¹⁷.

Przesunięcie uwagi z tekstu na kontekst dla tych, którzy naukowo zajmują się literaturą, pociąga za sobą konieczność wykorzystania odpowiedniego instrumentarium badawczego. Szczególnie wyraźnie można zauważyć naszkicowaną tu prawidłowość w wy-

¹⁵ Zob. S. DOWNES: *Learning Networks and Connective Knowledge*. Athens, Georgia 2006. Por. <http://itforum.coe.uga.edu/paper92/paper92.html> [data dostępu: 7.08.2015].

¹⁶ Warto zwrócić uwagę na „pomieszanie materii”, w którego efekcie nastąpiło utożsamienie artystycznych wartości utworu (czyli sfery estetyki) z jego sukcesem rynkowym. Być może jest to skutek zaniku we współczesnej kulturze kategorii arcydzieła na rzecz myślenia o tekście kultury — zwłaszcza w ramach paradygmatu popkulturowego, który obecnie dominuje — jako produkcie. Osobną kwestią pozostają możliwe wpływy na takie przewartościowanie koncepcji badaczy związanych ze szkołą frankfurcką (m.in. Theodora Adorna, Maxa Horkhaimera, Herberta Marcusego, Waltera Benjamina) i ideologicznie pokrewną jej szkołą z Birmingham, reprezentowaną m.in. przez Stuarta Halla i Johna Fiskego.

¹⁷ Zob. np. M. SPITZER: *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i nasze dzieci*. Przeł. A. LIPIŃSKI. Słupsk 2015; S. PINKER: *Efekt wioski. Jak kontakty twarzą w twarz mogą uczynić nas zdrowszymi, szczęśliwymi i mądrzejszymi*. Przeł. M. SZYMCZUKIEWICZ. Kielce 2015.

padku lektury „niefilologicznej” (tj. takiej, która skupia się nie na tekście, a na czynnikach „zewnętrznych” wobec niego, wpływających w istotny sposób na jego postać finalną), proponowanej przez reprezentantów nauk społecznych¹⁸. Takie „niefilologiczne” podejście do literatury pozwoliłoby poloniście dostrzec przyczyny zmian kulturowych, dlatego należałoby zastanowić się nad potrzebą zapoznania go z nowymi metodologiami: są one przecież wynikiem tendencji ogólnokulturowych. Wydaje się, że znajomość tych zależności może być nieocenioną pomocą, umożliwiającą zrozumienie zmian we współczesnej kulturze oraz uwarunkowań przestrzeni społecznej, w której żyje uczeń. Zrozumienie to jest niezbędne dla efektywnej pracy nauczyciela, który powinien instrumentarium badawcze przekazać także uczniom, umożliwiając im nabycie kompetencji interpretacyjnych, niezbędnych w kontakcie z tekstami kultury. Wbrew pozorom nie będzie to tak bardzo odległe od dotychczasowych działań nauczyciela i to chyba jest w tym wszystkim najbardziej interesujące, zatrważa się nas bowiem potrzebą nagłej, gwałtownej zmiany pracy. To raczej uczeń – co oczywiste – jest intelektualnie nieprzygotowany do pracy z różnymi tekstami kultury, ponieważ jego możliwości poznawcze dopiero się kształtują. Umiejętność obsługi nowych mediów nie jest z nimi równoznaczna.

Należy jednak podkreślić, że nie jesteśmy zwolennikami wprowadzania do szkół nowych metodologii literaturoznawczych. Są one efektem wysoce abstrakcyjnych eksperymentów myślowych i nierzadko mają charakter intelektualnej prowokacji, do której rozpoznania niezbędna jest wiedza z zakresu najnowszej filozofii (m.in. transhumanizmu, ekstropizmu, *animal studies* oraz kolejnych faz krytyki feministycznej i *gender*), niedostępna dla uczniów ze względów obiektywnych. Ich poziom intelektualny, podobnie jak ogólna wiedza humanistyczna, nie pozwalają na podjęcie dialogu z proponowanymi przez owe metodologie obrazami rzeczywistości. Istnieje jeszcze jeden aspekt tego zagadnienia: odpowiedzialność etyczna związana z przybliżaniem awangardowego nurtu sztuki współczesnej, nierzadko podejmującego kwestie pornografizacji rze-

¹⁸ Znacząca pod tym względem pozostaje deklaracja Macieja Meyera na temat możliwych odczytań kultury z perspektywy ekonomii: „Dobrym punktem wyjścia jest przyjęcie założenia, że kultura może być wyjaśniana [...] przez ekonomię. Nauka ta jest w stanie wytłumaczyć większość zjawisk wpływających na gospodarcze wyniki, a mogłaby ulec jeszcze rozszerzeniu sfera spraw społecznych, którymi też się ona zajmuje”. Por. M. MEYER: *Problematyka kulturowa w naukach ekonomicznych*. „Oeconomia Copernicana” 2012, nr 4, s. 88.

czywistości¹⁹. Z kolei eksperymenty genetyczne Eduarda Kaca i Stelarcza (właśc. Steliosa Arcadiouisa) oraz pozostające w kręgu bio-artu operacje plastyczne Orlan (Mireille Suzanne Francette Porte) estetyzują to, co powinno zostać w sferze etycznej: odpowiedzialność wobec siebie i Innego za godność człowieka, która jest wartością najwyższą. Rozważane z perspektywy estetycznej przywołane tu instalacje, wbrew intencjom ich autorów, przede wszystkim szokują nieprzygotowanego odbiorcę. Etycznie zaś są nie do przyjęcia ze względu na instrumentalne potraktowanie tak szczególnego tworzywa, jakim jest choćby w bio-arcie żywe zwierzę²⁰, a nawet sam człowiek. W działaniach wspomnianej performerki „tworzywem” jest ona sama; *The Reincarnation of St Orlan* to cykl zapisów wideo z operacji plastycznych, jakim artystka poddaje się sukcesywnie od 1990 roku. Z kolei w *Room of One's Own* Lynn Hershman (1990–1993) oglądający staje się częścią instalacji²¹. Równie szokujące są projekty związane z poszukiwaniem języka zdolnego do eksplikacji problematyki Holocaustu; trudno oczekiwać, aby młodzież rozumiała ideę przyświecającą Zbigniewowi Liberze podczas tworzenia, uważanej za jedno z najważniejszych dokonań polskiej „sztuki krytycznej”, instalacji *Lego. Obóz koncentracyjny* (1996), wystawianej m.in. w warszawskim Muzeum Sztuki Nowoczesnej i nowojorskim Jewish Museum²². Z kolei konfrontacja wideo-artu Mirosława Bałki (cykl *Bambi*, 2003) z doświadczeniem kulturowym może wywołać nieintencjonalny śmiech, wynikający z zestawienia znanego z filmowej disnejowskiej baśni jelonka (USA 1942, reż. David Hand) z przestrzenią byłego obozu koncentracyjnego w Brzezince. Natomiast znajomość sztuki awangardowej i zrozumienie, jeśli nie jej samej, to przynajmniej przyczyn, które powołały ją do życia, pozwolą nauczycielowi — na co zwrócono uwagę — lepiej zrozumieć przemiany we współczesnym świecie, przyczyny przemian i zachowań młodzieży.

Znajomość nowych metodologii może także zwrócić uwagę nie tyle na różne media kultury (np. wideoklip, film, Internet, komiks) — te przecież nauczyciel już zna — ile na ich charakter w tworzeniu zjawisk kulturowych oraz na inny niż literatura sposób komunikowania się społeczeństwa. Poznając nowe metodologie, nauczyciel

¹⁹ Np. *collages* Cindy Sherman z cyklu *Untitled* (1975–2010) dekonstruują męskie spojrzenie fragmentaryzujące ciało kobiety.

²⁰ Projekt *Alba* Eduarda Kaca i Louisa-Marie Houdebine'a, 2000.

²¹ Zob. R.W. KLUSZCZYŃSKI: *Ciało i przemoc. Z rozważań nad sztuką ery postbiologicznej*. W: *Przemoc ikoniczna czy „nowa widzialność”?*. Red. E. WILK. Katowice 2001, s. 137.

²² Zob. „*Lego*” Zbigniewa Libery kupione przez MSN. „*Arteon*” 2012, nr 2, s. 4.

zyska również możliwość świadomego wyboru kontekstów, niezbędnych do zainteresowania uczniów utworem literackim. Zwrot cyfrowy wyraźnie odwołuje badacza do wpływu technologii na postać tekstu kultury i odczytanie utworu z innego medium niż książka oraz na wynikające z tego konsekwencje, a wreszcie – na kontakty międzyludzkie. Zwrot performatywny natomiast odwołuje się do aktywnej postawy odbiorcy, co z kolei wymusza inne niż tylko intelektualne sposoby poznania utworu.

Dzięki świadomemu działaniu nauczyciela, który nie będzie uczył popkultury, lecz poprzez popkulturę – docierał do literatury, tekst literacki będzie stanowił punkt odniesienia, znajdzie się więc w centrum pracy lekcyjnej. Ponadto uczeń nie tylko będzie rozwijał umiejętność czytania, lecz także wartościowania i hierarchizowania tekstów kultury. Uświadomi sobie również, że żyje wśród interpretacji. Jedną z nich są memy, które można traktować jako „wirusy” zachowań kulturowych właściwych dla danego typu społeczeństwa. Współcześnie dominuje w nich wprowadzenie funkcji ludycznej, jednakże pełnią tę samą funkcję w kształtowaniu *imaginarium communis*, co wówczas, gdy były wykorzystywane do kształtowania przekazów propagandowych. Co istotne, rozprzestrzeniając się przede wszystkim za pomocą sieci internetowej, wykorzystują interakcje właściwe relacjom ludzi jako użytkowników nowych mediów i technologii oraz przekonanie użytkowników technologii cyfrowych o nieuchronności wzrostu roli maszyn w życiu społecznym²³. W sytuacji, gdy przestrzeń społeczna została poddana dyktatowi cyfryzacji, konieczne staje się zatem uczulenie pokolenia „dzieci sieci” (określenie Piotra Czerskiego²⁴) na pozautylitarne implikacje wynikające z ich aktywności w sieci internetowej, która nie pozostaje środowiskiem etycznie obojętnym²⁵.

²³ Znaczące pod tym względem pozostają uwagi Byrona Reevesa i Clifforda Nassa na temat kulturowej i społecznej koegzystencji człowieka i maszyny: „Komputery są tylko maszynami i nie powinno się zachęcać ludzi, aby myśleli o nich inaczej [...]. Ludzie i maszyny naprawdę zależą od siebie nawzajem. Maszyny nie mogą działać skutecznie bez udziału ludzi i mimo że sytuacja przeciwna jest z pewnością możliwa, nowoczesne społeczeństwo usiłuje wykorzystywać maszyny w coraz większym stopniu”. B. REEVES, C. NASS: *Media i ludzie*. Przeł. H. SZCZERKOWSKA. Warszawa 2000, s. 190–191.

²⁴ Zob. P. CZERSKI: *My, dzieci sieci. W: My, dzieci sieci: wokół manifestu*. Oprac. M. SKOTNICKA. Warszawa 2012, s. 60–62. Tom w postaci pliku PDF znajduje się pod adresem: <https://prawokultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wokol-manifestu.pdf> [data dostępu: 21.02.2015].

²⁵ Zob. J. PYŻAŁSKI: *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków 2012 (tu zwłaszcza s. 79–96).

Wszyscy mamy świadomość potrzeby zmian, tymczasem nie bardzo wiadomo, w jakim kierunku należy podążać. Mylące sygnały docierają również z takich źródeł, jak tekst propagujący mapę kompetencji społecznych na miarę XXI wieku, do którego wcześniej się odwołano. Nauczyciel znajduje się w najtrudniejszej sytuacji, ponieważ to na nim spoczywa konieczność dokonywania tychże zmian, a nikt go do tego nie przygotowuje. Dodatkowo sytuację komplikuje wyraźnie zauważana niechęć ucznia do czytania. Tymczasem — jeśli się zastanowić — uczeń czyta i to wcale nie tak mało. Żeby dotrzeć np. do streszczenia utworu — musi czytać i rozumieć tekst streszczenia. Co więcej: aby znaleźć pożądaną tekst w sieci internetowej, konieczne staje się podanie słów kluczy, dzięki którym przeglądarka będzie mogła go przywołać. Niezbędne jest też krytyczne myślenie użytkownika, pozwalające na dokonanie wartościowania zdobytych tym sposobem informacji oraz stworzenie dzięki nim spójnego systemu wiedzy.

Propozycje wykorzystania streszczeń internetowych, filmów, wideoklipów znane są od dawna (przynajmniej od dwudziestu lat), brak jednak było podstaw metodologicznych do ich świadomego wykorzystania w praktyce polonistycznej. Podobnie można i należy traktować nowatorskie w latach 90. podejścia do omawiania lektur, np. gotowanie w liceum bigosu na podstawie „przepisu” z *Pana Tadeusza*, rekonstruowanie uczty napoleońskiej, zapoznawanie uczniów ze smakami kuchni średniowiecznej i kulturą jedzenia tego okresu na podstawie *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza, programy autorskie do kształcenia filmowego dla uczniów szkoły podstawowej (realizowane począwszy od klasy czwartej). Realizacja na gruncie polskiej szkoły założeń zwrotu kulturowego pojawiła się dużo wcześniej niż sam zwrot kulturowy i nie ma znaczenia, że brak było ku temu podstaw metodologicznych. Na początku lat osiemdziesiątych na lekcjach języka polskiego stosowano wprowadzoną przez Alicję Baluch metodę przekładu intersemiotycznego, wykorzystującą i odwołującą się do jedności sztuk i ich wielotworzywości²⁶. Nauczyciele samoistnie zaczęli też wykorzystywać metodę analizy pozawerbalnej zanim jeszcze została w ten sposób nazwana. Pojawiły się także tendencje do teatralizacji tekstów literackich na lekcji, poprzedzające adaptację dramy w polskiej szkole²⁷. Później,

²⁶ A. BALUCH: *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa 1984.

²⁷ Wszystkie przytoczone przykłady pochodzą z Łodzi. Przywołajmy tylko Elżbietę Pełzowską (stosującą systematycznie od 1982 roku metodę analizy pozawerbalnej zanim pojawiła się ona w opracowaniach metodycznych), Annę Kałużną (autorkę programu edukacji filmowej z początku lat dziewięćdzie-

po 1999 roku, tendencje te uległy zanikowi w związku z reorganizacją, przewartościowaniem i krytyką wszystkiego, co dotychczas wypracowano w dydaktyce. Działania te podejmowano w imię dobra ucznia, którego należy przygotować do wyzwań XXI wieku (cokolwiek to znaczy) i do radzenia sobie na rynku pracy oraz w nowej, demokratycznej sytuacji. Stworzono podstawy programowe i przepisy, które hamują jakąkolwiek inicjatywę, a nowomowa w nazewnictwie dydaktycznym spowodowała, że tak naprawdę przestaliśmy rozumieć, o co w tym wszystkim chodzi. Nauczyciele, chcąc sprostać wymaganiom, podążyli za „gotowcami”: gotowymi programami i rozkładami oraz scenariuszami dołączonymi do podręczników.

Nigdy nie jest tak źle, by nie mogło być jeszcze gorzej, ale też naprawdę niewiele trzeba, by szybko naprawić to, co zostało zaprzepaszczone. Nie jesteśmy w zaistniałej sytuacji tak bezbronni, jakby się wydawało. Dysponujemy kilkoma koncepcjami (nieprzypadkowo odwołaliśmy się na początku do koncepcji nauczania literatury dwudziestolecia międzywojennego). Są to: stareńska koncepcja historycznoliteracka, niemłoda teoretycznoliteracka, zapoczątkowana przez Stefanię Skwarczyńską i rozwinięta przez Bożenę Chrzastowską, stosunkowo młoda koncepcja antropocentryczno-kulturowa Marii Jędrychowskiej oraz ukształtowana niedawno koncepcja Witolda Bobińskiego, zaprezentowana w pracy *Teksty w lustrze ekranu*²⁸. Zaczyna się także formować koncepcja „kształcenia medialnego” lub „kształcenia poprzez media”. Mamy wreszcie model kształcenia zintegrowanego (świadomie nie nazywamy go koncepcją), łączącego kształcenie literackie, językowe i kulturowe. Należałoby więc bliżej zapoznać się z oferowanymi przez nie możliwościami i przemyśleć je, opracować programy i konkretne rozwiązania metodyczne, dokonać analizy tej pracy i wysunąć konstruktywne wnioski.

siątych), Ewę Marię Popiel-Popiołek (współpracującą z Ewelina Nurczyńską-Fidelską nad krzewieniem w szkole edukacji filmowej, autorkę wspaniałych scenariuszy edukacji filmowej i massmedialnej, pomysłodawczynię wielu nowatorskich lekcji dotyczących *Pana Tadeusza* w szkole podstawowej), Barbarę Strzelecką, która w latach osiemdziesiątych stworzyła w swojej klasie „scenę teatralną” – skromną, ale przynoszącą wspaniałe efekty i wielu, wielu innych. To tylko kilka osób, które znamy osobiście, a przecież nie można pomijać tych, którzy również pracowali w nowatorski sposób. Zapewne każdy ośrodek akademicki może wskazać na swoim terenie podobne przykłady.

²⁸ W. BOBIŃSKI: *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*. Kraków 2011.

Jolanta Fiszbak, Adam Mazurkiewicz

**Before the premises of „new humanities”
become the foundation for conscious action of
a Polish language teacher**

Summary

The following article is devoted to the currently difficult condition of the Polish language teaching. It also discusses the possibilities provided by new methodologies and their impact on the innovation in didactics.

The authors point to the fact that the problems in teaching the Polish language, literature and culture experienced at present are comparable to those existent in the past. The knowledge of new methodologies should broaden the standard procedures of teaching with interpretative contexts to support students' understanding of the text. It should also provide the teacher with background for understanding cultural changes.

At the same time, the authors warn against implementing these new methodologies uncritically. They emphasize that changes in teaching a language, literature and culture similar to those proposed by the “new humanities” already took place in the 1980s.

Keywords: conceptions of teaching, new humanities, didactic innovations, connectivism, new media

Иоланта Фишбак, Адам Мазуркевич

**Прежде чем принципы „новых гуманитарных наук”
станут основой сознательных действий преподавателя
польского языка и литературы**

Резюме

Статья *Прежде чем принципы „новых гуманитарных наук” станут основой сознательных действий преподавателя польского языка и литературы* посвящена проблемам трудной в настоящее время ситуации школьной полонистики. В работе рассматриваются также возможности, которые открывают перед полонистами новые методологии, а также влияние этих методологий на инновации в дидактической практике.

Авторы обращают внимание на то, что ситуация школьной полонистики по своей сложности не отличается от той, которая до сих пор создавала барьеры во время работы в школе. Знание новых методологий открывает возможность расширить стандартные действия преподавателя польского языка и литературы интерпретационными контекстами произведения, а также помочь ученику его понять. Кроме того, это должно дать учителю основы для понимания культурных изменений.

Вместе с тем авторы предостерегают перед бескритическим введением новых методологий в школы. Обращается внимание также на то, что

в школьной полонистике преобразования, адекватные предлагаемым „новой гуманитарной наукой”, появились уже в 80-х годах.

Ключевые слова: концепция обучения, новые гуманитарные науки, дидактические инновации, коннективизм, новые медиа

Anna Janus-Sitarz

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Humanistyka w poszukiwaniu zaginionego czytelnika

Czy młodych czytelników straciliśmy bezpowrotnie, czy tylko zgubiliśmy przez własną bezmyślność lub beztroskę i można ich jeszcze odszukać? Beztroska dotyczyła marginalizowania problemu, wiary w moc dotychczasowych dydaktycznych doświadczeń czy może naiwnego przekonania, że znudzony się cyfrowymi fajerwerkami, *net generation* sama wróci do literatury? A może czytelnik jest, tylko straciliśmy go z zasięgu wzroku, z zasięgu pedagogicznych wpływów? Może czyta gdzieś samotnie pogardzaną przez polonistów lekturę, a gdy mu i ona nie do końca odpowiada, to pisze sobie własną wersję wydarzeń, upublicznia ją na blogu albo fanfikowych stronach?

Na wszystkie te pytania można odpowiedzieć twierdząco (bo i nasza wina znaczna w utracie czytających, i instrumentalizm szkolnego czytania zaszkodził, i powstaje alternatywne czytanie oraz alternatywna literatura), jak również obruszyć się na zbyt wąskie potraktowanie problemu i niebranie pod uwagę wielu znaczących uwarunkowań czytelnictwa.

Tymczasem wobec malejącego wpływu domu rodzinnego na kształcenie postaw czytelniczych dzieci, szkoła w większej mierze musi pełnić funkcję ośrodka inicjującego czytanie i przekazującego nawyk czytania. A musi to uczynić z pełną świadomością — z jednej strony negatywnego obciążenia własnego wizerunku przymusem lekturowym, z drugiej — wzrastającego wpływu mediów, w tym szczególnie portali społecznościowych, stanowiących dla młodych

ludzi punkt odniesienia i najważniejszą platformę wymiany doświadczeń i formowania się wzorców.

W niniejszych rozważaniach¹ przedstawię trzy kierunki działań, które – moim zdaniem – dają szansę na przywrócenie literaturze miejsca w świecie niechętnych jej współczesnych uczniów:

- 1) Odpowiadanie na pytanie: „po co mi to?”.
- 2) Branie odpowiedzialności za czytanie poza przymusem lekturowym.
- 3) Rozwijanie pozytywnego nastawienia do czytania.

Zacznijmy od **rozumienia wartości literatury**, czyli potrzeby odpowiadania na pytanie: „**po co mi to?**”. Michał P. Markowski w *Polityce wrażliwości* pisze, że czytanie literatury i zajmowanie się nią inicjuje mówienie o egzystencji, doświadczanie jej, pomnażanie jej znaczenia przez wielość i różnorodność opisów, bowiem jak dopowiada: „Takie jest [...] przeznaczenie humanistyki: powinna nas ona *uczyć radości z odnawiania istnienia*”².

Markowski opisuje dwa modele lektury: komunikację i komitywę. Komunikacyjny model lektury zakłada działanie według określonego planu, kodowanie i dekodowanie przekazów, wchodzenie w rolę przypisaną nam przez tekst. Natomiast komitywa oznacza zażyłość, bliskość, chęć robienia czegoś wspólnie, zgodę na to, „**aby literatura mnie dotknęła**”. Autor *Polityki wrażliwości* nie pozostawia wątpliwości, że właśnie ten sposób czytania, angażujący czytelnika, wymagający od niego reakcji, odpowiedzi – jest ważniejszy.

Literaturoznawca, a zarazem doświadczony nauczyciel akademicki, jest świadomy, że sposób lektury, w którym „dzieło wzywa do reakcji, domaga się odpowiedzi, a nie komunikuje” – budzi wątpliwości „strażników pedagogicznego rozumu”, którzy uważają, że taki model czytania nie nadaje się do szkoły czy na uniwersytet, bowiem trzeba uczyć przede wszystkim tego, jak dzieło jest zbudowane, „jak się stopy układają w wiersze, jak ktoś opowiada swoją historię, jak buduje swoje metafory”³. Markowski nie podważa konieczności uczenia i takich podstaw lektury, ale od razu każe zadać pytanie „o cel tej propedeutyki: czy nauczyciel pokazuje, że za nią

¹ Poszerzona wersja tych refleksji została opublikowana w książce: A. JANUS-SITARZ: *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków 2016.

² M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013, s. 214.

³ Ibidem, s. 264.

istnieją rzeczy ważniejsze?”, ponieważ ważniejsze od tego, jak teksty są zrobione, jest to, „o co pytają swojego czytelnika”⁴.

Wydaje się, że to, o czym pisze Michał P. Markowski, to jeszcze jeden aspekt kompetencji współczesnego nauczyciela literatury. Winien on mianowicie mieć świadomość potrzeby istnienia dwóch modeli lektury i rozumieć, który z nich jest naprawdę tym docelowym, tym, który może i powinien mieć wpływ na świat czytelnika. Akceptacja tej hierarchii wymusza konieczność właściwego uzasadniania uczniom wyborów tekstów do czytania. Młodzi ludzie winni mieć poczucie, że ich różnorodność daje im okazję do poszukiwania narracji, które uznają za swoje, które pozwolą na komitywę, zaangażowanie, na takie samodzielne, indywidualne wybory lekturowe, „aby literatura ich dotknęła”.

Tezy, jakie stawia Markowski, są fundamentalne w obliczu bezradności edukacji polonistycznej wobec odwracania się wielu młodych ludzi od literatury.

Tymczasem w wywiadach prowadzonych przez nas poloniści gimnazjalni potwierdzali swoją nieskuteczność w działaniach motywacyjnych lub chwalili się takimi efektami:

To będzie tak, „Balladyna” Słowackiego. Kiedy ja im powiedziałam: nie ma, nie ma, że boli, nie ma, że nudne, nie ma, że trudne, to jest obowiązkowy tekst na egzaminie gimnazjalnym i wy macie to przeczytać [...]. I rzeczywiście przeczytali. To była już druga klasa, więc łatwiej było do nich dotrzeć, ale zrozumieli, dlaczego muszą⁵.

Z pewnością może niepokoić fakt, że nauczycielka, przyklejając utworowi etykietkę „nudny, obowiązkowy”, nie znalazła — poza wymaganiami egzaminacyjnymi — innego powodu do czytania znakomitego dramatu Juliusza Słowackiego, który w wielu szkołach jest bardzo dobrze przyjmowany przez uczniów, dostrzegających w wątkach miłości czy żądzy władzy — treści atrakcyjne dla współczesnego młodego odbiorcy.

Kilkoro polonistów słusznie podkreślało w wywiadach potrzebę dzielenia się z uczniami własnym doświadczeniem czytelniczym, opowiadania o przeczytanych przez siebie powieściach, zarażania

⁴ Ibidem, s. 264–265.

⁵ Przytaczane wypowiedzi polonistów ze szkół gimnazjalnych pochodzą z wywiadów prowadzonych w 2013 roku w ramach badania „Dydaktyka języka polskiego i literatury w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej” realizowanego przez zespół z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego na zamówienie Instytutu Badań Edukacyjnych.

własnymi fascynacjami literackimi, pokazywania, że czytanie jest wartością samą w sobie. W wypowiedziach pojawiają się więc argumenty, z którymi starają się dotrzeć do uczniów. Pokazują np., że uczeń, który czyta dużo, nie tylko w ramach obowiązku szkolnego, prezentuje wypowiedzi bardziej dojrzałe, przemyślane, umie lepiej wyrazić własne zdanie. Mówią uczniom, że analizując jakąś postać literacką,

mogą znaleźć drogę wyjścia z niejednej sytuacji, mogą wejść w rolę tej osoby, która to odczuwa, mogą się zastanowić, jak oni by odczuwali,

starają się ich przekonać, że dzięki książkom

nie są ograniczeni, że nie stają się szarą masą, nie stają się szarym człowiekiem, takim wdeptanym w asfalt,

nie pozwolą sobą manipulować.

To bardzo cenne świadectwa świadomości samych nauczycieli, jak ważne jest przekonanie młodych ludzi o wartości czytania – nie w perspektywie doraźnych potrzeb i egzaminacyjnych wymagań, ale osobistego rozwoju człowieka. Nie były to jednak głosy liczne, a wyniki całego badania wskazywały na dominację postaw rezygnacji i frustracji z powodu własnej bezradności i nieskuteczności w zachęcaniu do lektury.

Tymczasem coraz częściej słychać głosy uczniów, że dobry nauczyciel to ten, który umie ich przekonać, wytłumaczyć, po co muszą coś robić, czegoś się uczyć, coś przeczytać. Trzeba zatem w znacznie większym stopniu niż ma to miejsce obecnie uwrażliwiać studentów, aby – tworząc scenariusz lekcji, cały czas pamiętali o tym, jaki sens ma spotkanie z daną lekturą, i umieli o tym sensie przekonać swoich podopiecznych – nie tylko każdorazowo uzasadniając wybór tekstu, ale tak prowadząc lekcje z lektury, aby spotkanie z nią było spójne z tym uzasadnieniem. Nie może bowiem być tak, że polonista tłumaczy, iż książka porusza uniwersalne problemy, a na zajęciach nie ma czasu na to, by uczeń mógł w rozmowie przekonać się o prawdziwości tego stwierdzenia.

Kolejnym koniecznym działaniem szkoły jest **wzięcie odpowiedzialności za uczniowskie czytanie poza przymusem lekturowym**, za rozbudzanie apetytu na czytanie niewarunkowane edukacyjnym obowiązkiem. Badania przynoszą niezaprzeczalne dowody na to,

że w domach, w których rodzice czytali dzieciom na głos, czytają dla siebie, w których są duże księgozbiory (czyli np. takie powyżej 200 pozycji), w których dziecko ma swoją własną biblioteczkę — uczeń ma bardziej pozytywny stosunek do książek. Niestety, takich domów nie jest wiele⁶. Na wywiadówce w krakowskiej zerówce na pytanie skierowane do rodziców, ile osób czyta dziecku przynajmniej 10 minut dziennie, rękę podniosła tylko jedna mama. Pozostałe dwadzieścia kilka osób, w większości z wyższym wykształceniem, tłumaczyło nauczycielce, że nie ma czasu. To może oburzać, ale przede wszystkim winno skłonić pedagogów do innego niż dotychczas działania.

Nauczyciele nie mogą się ograniczać wyłącznie do motywowania uczniów do czytania obowiązkowych lektur szkolnych. Równie ważna, o ile nie ważniejsza, musi być ich odpowiedzialność za czytanie poza przymusem lekturowym. W tej dziedzinie doświadczenia naszych nauczycieli — jak wynika z badań — są ograniczone, choć każda taka inicjatywa zasługuje na uznanie. We wspomnianej zerówce nauczycielka przekonała rodziców do współpracy: każdy z uczniów ma zeszyt, w którym opiekunowie wpisują tytuł czytanej dziecku książki lub rozdziału, a dziecko maluje obrazek do wysłuchanego tekstu. Z jednej więc strony rodzice zostali zobligowani do czytania dziecku, z drugiej — dziecko uczy się koncentracji i przekazem rysunkowym daje dowód swojego rozumienia tekstu. Te niepoddane szkolnej ocenie działania podnoszą kompetencje odbiorcze dzieci, jednak przede wszystkim przyzwyczajają je do obcowania z literaturą i czerpania z tych spotkań przyjemności.

O wartościowych inicjatywach wynikających ze świadomości braku nawyków czytelniczych wyniesionych z domu rodzinnego uczniów można przeczytać w artykule pod znamienym tytułem *Dlaczego moi uczniowie czytają lektury?*. Autorka, Joanna Łach, w swojej szkole podstawowej wprowadziła godzinę czytania, co oznaczało, że wszyscy — łącznie z nauczycielką, czytali po cichu swoje książki: „Dało to możliwość tym dzieciom, którym środowisko domowe nie sprzyja czytaniu, by w ogóle usiadły do książki, zaczęły ją czytać, przebrnęły przez kilka kartek. Patrząc na swoich rówieśników pogrążonych w czytaniu — początkowo nieufnie, z niedowierzaniem, po pewnym czasie odkrywały, że naprawdę da się z książką spē-

⁶ Zob. dane na temat domowych księgozbiorów polskich uczniów w: Z. ZASACKA: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa 2014, s. 43–55.

dzić kilkanaście minut, a nierzadko fabuła okazywała się ciekawa i wciągająca”⁷.

Wśród polonistów gimnazjalnych również spotkaliśmy tych starających się poszukiwać takich sposobów zachęcania swoich wychowanków do czytania, które będą skutkować sięganiem po książkę bez groźnej wizji sprawdzianu czy egzaminu. Refleksyjne podejście do kwestii motywowania do lektury znakomicie przedstawia rozbudowana wypowiedź jednej z polonistek:

I w końcu doszłam do takiego etapu też po zajęciach na studiach, że trzeba sprzedać produkt. [...] Trzeba go dobrze zareklamować. [...] jeśli jest to jakaś komedia, to zrobić to tak, by śmiali się do rozpuku, żeby chcieli przeczytać więcej. Jeżeli to jakiś problem, taki dotyczący postaw społecznych, obyczajowych, to pokazać go od takiej strony bliskiej uczniom [...]. Przczytać też z nimi fragment książki po prostu. Nosić tę książkę przy sobie, żeby oni widzieli [...], że ten nauczyciel też się z tą książką nie rozstaje. Oni często przecież podchodzą, pytają. A co pani ma, a co pani przyniosła, a co pani czyta.

Do takich pozytywnych metod należy wszelkie promowanie czytelniczej aktywności poza przymusem szkolnym, czyli np. nagradzanie za recenzje przeczytanych dzieł, umieszczanie ich w gazecie szkolnej, pochwały za prezentowanie książek na forum klasy. Nauczyciele akcentowali, że tytuły polecane przez rówieśników cieszą się znacznie większym zainteresowaniem niż te rekomendowane przez nauczyciela.

Analiza wypowiedzi zarówno uczniów, jak i polonistów wskazuje na potrzebę udzielenia bardzo zdecydowanej pomocy pojedynczym nauczycielom, zagubionym w nowej rzeczywistości, w której zupełnie inaczej niż kiedyś trzeba kształcić czytelników literatury pięknej; bibliotekom, które muszą wyjść poza funkcję wypożyczania lektur szkolnych i zacząć tworzyć przestrzeń sprzyjającą czytaniu dla przyjemności, a także wymagają dofinansowania zakupów nowości literackich, a także szkołom, które nie mogą przerzucać na polonistę całej odpowiedzialności za humanistyczne wychowanie młodych ludzi i powinny się zaangażować w kampanie na rzecz czytelnictwa.

Wiele dobrych wzorców w skutecznym zachęcaniu do czytania można spotkać w praktyce dydaktyk zagranicznych. W szkołach

⁷ J. ŁACH: *Dlaczego moi uczniowie czytają lektury*. W: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 2. Red. K. BIEDRZYCKI i in., współpraca A. KANIA, E. STRAWA. Kraków 2014, s. 240.

angielskich⁸, w których wspólnych obowiązkowych lektur jest niewiele, a żadna nie jest odgórnie narzucana przez *National Curriculum*, przywiązuje się ogromną wagę do motywowania uczniów i monitorowania lektur wybieranych indywidualnie.

Z jednym z bardziej interesujących pomysłów motywowania do czytania indywidualnego spotkaliśmy się w Neston High School, w której wprowadzono system Accelerated Reader, polegający na tym, że uczniowie wybierają sobie dowolne lektury (oznaczone w bibliotece punktami ze względu na objętość czy stopień trudności), a następnie — po ich przeczytaniu — zaliczają przez Internet (w domu lub w bibliotece) tę książkę, odpowiadając na łatwiejsze lub trudniejsze pytania z nią związane (sami wybierają stopień trudności pytań). W semestrze muszą zdobyć minimum pięć punktów, co w praktyce oznacza czasem przeczytanie pięciu cienkich książeczek i udzielenie odpowiedzi w ramach prostego quizu, a czasem — zmierzenie się z grubą i ambitną książką; ważne, że samodzielnie wybraną. W każdej chwili mogą ją odrzucić i wybrać ciekawszą dla siebie. Pytania do książek formułują nauczyciele języka ojczystego wraz z bibliotekarzem, ale też — we współpracy z uczniami. Mało kto poprzestaje na pięciu punktach — uczniowie rywalizują między sobą, kto zdobędzie ich najwięcej. Zwycięzcy otrzymują bony na książki (raz na jakiś czas w szkole odbywają się kiermasze książki dla dzieci) albo wygrywają uroczysty obiad z dyrektorem na galerii w stołówce. Najgorliwsi czytelnicy zostają asystentami bibliotekarza, ich rekomendacje lektury wyświetlane są na monitorze w bibliotece, a półki z książkami ozdobione są ich liścikami do potencjalnych czytelników: telegraficznymi recenzjami („Me to you”) ułatwiającymi dokonywanie wyboru. Bardzo skuteczny jest też system rówieśniczych rekomendacji, polegający na tym, że uczniowie po przeczytaniu książki piszą jej recenzję i z kartek z zapisem tej recenzji tworzą okładki.

Również na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego we współpracy ze szkołami przeprowadziliśmy projekt⁹ polegający

⁸ Opisane przykłady są wynikiem wizyty złożonej w 2015 roku w szkołach w Chester i Neston.

⁹ Kierowany przeze mnie projekt realizowany był w latach 2014–2015 przez pracowników, doktorantów i studentów Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego zgodnie z programem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Akademickie Centrum Kreatywności”. Szczegółowy opis projektu i efektów jego realizacji zamieściliśmy w książce *Twórcze praktyki polonistyczne* autorstwa członków zespołu badawczego, studentów realizujących eksperymentalne praktyki w szkołach oraz nauczycieli uczestniczących w projekcie. Zob. *Twórcze praktyki polonistyczne*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2015.

na motywowaniu do czytania poza przymusem lekturowym. Idea polegała na zbadaniu indywidualnych zainteresowań uczniów i proponowaniu im książek odpowiadających tym zainteresowaniom. Uczniowie na podstawie przedstawionych im streszczeń współdecydowali o tym wyborze. Efekty czytania nie były poddawane żadnej ocenie, ale zainteresowanie lekturą było podtrzymywane przez studentki, które zakładały blogi dla danej grupy, dopytywały o wrażenia i wyznaczały atrakcyjne zadania związane z książką. Na Wielkiej Gali Czytelników uczniowie prezentowali swoje prace, np. zakładki do książek, dopisywane rozdziały, pomysły na to, jak zmieniliby akcję, wchodząc w świat bohaterów, reklamowali powieści dzieciom z innych klas, przedstawiali wywiady nagrane z nauczycielami czy panią dyrektor. Odbierali książkowe nagrody i – co najważniejsze – hurmem ruszyli do biblioteki.

I wreszcie trzeci kierunek działań, który wynika z faktu, że trzeba się pogodzić z sytuacją, iż pracujemy z uczniami, którzy nie mają rozbudzonych potrzeb czytelniczych. Jeśli chcemy je rozbudzić, czyli **wytworzyć pozytywne postawy wobec czytania**, powinniśmy wykorzystać aktywności skuteczne w świecie, w którym żyje młody człowiek – inicjatywy, które Italo Calvino określił mianem *reading around the book*, a więc wszystkie te działania, które tworzą dobrą atmosferę wokół książki, choćby oznaczało to pakt z diabłem, czyli popkulturą. Nie wszystkie te przedsięwzięcia kojarzą się jednoznacznie z kulturą wysoką, ale mają niezaprzeczalny walor: poprzez wspólnotę doznań kreują modę na czytanie.

Nie bez przyczyny imprezy towarzyszące promocji literatury podczas corocznych targów książki czy festiwali literackich odbywających się w wielu miastach w Polsce ściągają takie tłumy czytelników, że przynajmniej na te kilka dni alarm w sprawie upadku czytelnictwa zostaje odwołany¹⁰.

Do zestawu inicjatyw promujących czytelnictwo (*bookcrossing*, *bookmaty*, kawiarnie z książkami, *street art* – cytaty z książek na ulicach, *flashmob* – wspólne i głośne czytanie w dowolnych miej-

¹⁰ W 19. Międzynarodowych Targach Książki w Krakowie w 2015 roku uczestniczyło około 68 tys. osób zwiedzających wystawy z nowościami, kupujących, biorących udział w spotkaniach z pisarzami, krytykami, wydawcami. Wśród imprez było także wiele skierowanych do dzieci, np. poświęconych powstawaniu książki. Targom, a także odbywającemu się równolegle *Conrad Festival* towarzyszyły imprezy związane z nagrodami literackimi: Nagrodą im. Jana Długosza za najlepsze dzieło z szeroko rozumianej humanistyki, nagrodą poetycką Fundacji Wisławy Szymborskiej, Nagrodą Conrada za najlepszy debiut.

scach oraz murale książkowe¹¹), upowszechnianych przez media akcji i kampanii (*Cała Polska czyta dzieciom*, *Książka w podróży*, *Klasyka: Reaktywacja*, *Włącz książkę. Włącz czytanie*, *Czytam sobie*, *Nie czytasz? Nie idę z Tobą do łóżka!*, *Bookcrossing*, *Książka — stosuj codziennie*, *Czytaj PL!*) dołożę kilka pomysłów, które mogą zainspirować polonistów do działań, to od nauczycieli bowiem zależy, czy te znakomite inicjatywy przebijają się do szkół i utrwalą w programach, czy też pozostaną zamkniętymi, okazjonalnymi akcjami w wielkich miastach.

Jako szczególnie efektywne w pozyskiwaniu czytelników opornych wobec lektury angielscy dydaktycy polecają działania związane z konkursami, które kojarzą się dzieciom z pewnym wyzwaniem, ale i z nagrodami. Są to np.: *Summer Reading Challenge* czy *Get Caught Reading Raffle* (projekt polegający na dawaniu uczestnikowi konkursu biletu za każdym razem, gdy napotka się go czytającego — liczba zebranych biletów decyduje o nagrodzie). Równie popularny w większości angielskich szkół jest program *World Book Day*, organizowany w wybranym dniu, w którym poprzebierani za bohaterów literackich uczniowie dzielą się efektami różnorodnych konkursów i projektów, takich jak np. *Extreme Reading*, polegający na wykonaniu zdjęcia czytającym w zabawnych lub dziwnych sytuacjach i miejscach. Szkolne wersje tego konkursu spotkałam w Neston High School w Wielkiej Brytanii. Z kolei pod hasłem *Get Caught Reading* krył się konkurs na fotografię czytających poza szkołą, a *Catch Your Teacher Reading* (*Nakryj swojego nauczyciela na czytaniu*) — to rodzaj „poszukiwania skarbu”, tyle że skarbem są ukryci na terenie szkoły nauczyciele pogrążeni w lekturze w czasie lunchu.

W tej samej szkole znaleźliśmy pozytywny przykład włączenia rodziców w promowanie czytelnictwa. Szkoła prowadzi coroczną akcję pod hasłem *Big School Read*, polegającą na tym, że uczniowie z całej placówki, ich rodzice, wszyscy nauczyciele (także matematycy, biologowie czy wuefiści), dyrektorzy i pracownicy administracyjni szkoły czytają jedną książkę, której poświęcone są wspólne rozmowy, konkursy na najciekawszą recenzję, warsztaty, teatralizacje. Pracująca w szkolnej bibliotece i nadzorująca od kilku lat całą akcję młoda bibliotekarka w żadnym momencie nie narzekwała na rodziców uczniów (spośród których duża część to imigranci), a o efektach współpracy wypowiadała się z olbrzymim entuzjazmem.

¹¹ Zob. B.M. MORAWIEC: *8 kapitalnych sposobów na promocję czytelnictwa*. Portal Lustró Biblioteki, 7.06.2014. Por. <http://www.lustrobiblioteki.pl/2014/07/8-kapitalnych-sposobow-na-promocje.html> [data dostępu: 4.10.2015].

Opiekunowie dostają od szkoły przejrzyste instrukcje i materiały (*Parent Guide*) wyjaśniające idee akcji. W 2015 roku wybrano powieść Raquela J. Palacio *Wonder*, część pierwszą *August* z 2012 roku, w Polsce przetłumaczoną jako *Cud chłopak*¹². Książka jest corocznie bardzo starannie wybierana, zgodnie z kryterium atrakcyjności dla młodego czytelnika i przekonania o jej wartości popartego zdaniem ekspertów.

Wiele z akcji czytelniczych jest inspirowanych programami ogłaszanych przez brytyjskie ministerstwo edukacji lub organizacje pozarządowe. Np. w realizacji programu *Premier League Reading Stars* współdziałano z kadrą narodową piłkarzy angielskich, od kilku lat włączonych do akcji popularyzacji czytelnictwa wśród młodych kibiców. W 2014 roku przeprowadzono badania wśród uczestników projektu. Okazało się, że podwoiła się liczba dzieci, które zadeklarowały, że bardzo lubią czytać, ponad dwukrotnie wzrosła liczba tych, które czytają codziennie, jedna trzecia zapisała się do biblioteki, a blisko dwie trzecie uczestników powiedziało, że widok czytających piłkarzy z pierwszej ligi zdecydowanie zachęcił ich do częstszego sięgania po książkę¹³.

Na koniec chcę podkreślić, że aby wyzwolić pozytywne postawy wobec czytania, trzeba sprawić, by to czytanie łączyło się w sposób naturalny z przyjemnością. W kreowaniu przyjemności lektury ważne jest miejsce czytania. Nie sprzyjają mu surowe sale lekcyjne bez łatwo dostępnych książek czy smutne biblioteki z rzędami identycznych tomów oprawionych w szary papier, z bibliotekarką jak wartownik broniącą do nich dostępu.

Wyzwaniem dla szkół jest organizacja przestrzeni sprzyjającej lekturze. W Blue Coat Primary School w Chester w każdej klasie wydzielony jest kąt z wygodną kanapą i półkami pełnymi książek. Na korytarzach stoją kosze z kolorowymi tomami i tomikami, po które można sięgnąć na przerwie, po lekcjach lub zabrać do domu bez wypełniania rewersów czy pośrednictwa bibliotekarki. W wielu miejscach zaaranżowane są miejsca zachęcające do czytania: można się zagłębić w lekturze bądź to w fotelu za regałem na środku korytarza, bądź to w małych pomieszczeniach przeznaczonych dla tych, którzy potrzebują więcej prywatności w spotkaniu z literaturą.

Mechanizm akcji czytelniczych, o których wspominałam, prowadzi zawsze do spotkania intymnego, indywidualnego: czytelnik

¹² R.J. PALACIO: *Cud chłopak*. Przeł. M. OLEJNICZAK-SKARSGARD. Warszawa 2014.

¹³ Zob. http://www.literacytrust.org.uk/premier_league_reading_stars/about_plrs [data dostępu: 5.10.2015].

pozostaje sam na sam z książką. I dopiero gdy podczas tego samotnego spotkania odczuje, że „literatura go dotknęła”, humanistyka odzyskuje zaginionego czytelnika.

Anna Janus-Sitarz

Humanities in Search of the Lost Reader

Summary

The article presents three action lines, which give the opportunity to restore to literature its place in the world of unwilling contemporary students. The first of them is the development of young people's sense of the literature value, the second is associated with responsibility for the extracurricular reading taken by the teachers, and the third covers any initiative aimed at developing positive attitudes to reading. All these activities involve engaged model of the reading, requiring the reader's personal response to literature. These theses are based both on the presented results of empirical research, as well as on the examples of successful models to encourage reading in practice of abroad didactics.

Keywords: teaching literature, motivation for reading, reading models, educational research

Анна Янус-Ситаж

Гуманитарные науки в поиске утраченного читателя

Резюме

В статье представлены три направления действий, которые дают шанс вернуть литературе свое место в мире не совсем доброжелательно настроенных по отношению к ней современных учеников. Первое направление — это формирование у молодых людей чувства ценности литературы, второе связывается с тем, что учителя берут на себя ответственность за чтение, выходящее за пределы обязательной литературы, а третье охватывает все инициативы, способствующие развитию позитивного отношения к чтению. Все эти действия предполагают вовлеченную модель чтения, требующую от читателя личностной реакции на литературу. Эти тезисы опираются как на представленные результаты эмпирических исследований, так и на примеры моделей эффективного побуждения к чтению в практике зарубежной дидактики.

Ключевые слова: дидактика литературы, мотивировка к чтению, модель чтения, исследования обучения

Marek Pieniążek

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Polonistyka szkolna w przestrzeni afektywnej

Polonistyczny „wielki performer”

Wskazywanie na niezadowalającą skuteczność nauczania języka polskiego, na jego nadmierną formalizację, na uczniowskie nieczytanie lektur, na obniżającą się kompetencję językową młodych Polaków jest powszechną normą konferencji dydaktycznych. Przy czym dyskusje o szczególnych powinnościach polonisty, o jego zobowiązaniach i odpowiedzialności społecznej przekraczającej chwilowe *status quo* są od lat obowiązkowym tematem kongresów polonistycznych i sesji metodycznych. Ostatnio uwidocznily się także nowe uwarunkowania polityczne, które przeorganizowując scenę parlamentarną, ożywiły debatę o konieczności reformy, wciąż wszakże intensywnie reformowanego, systemu edukacji. W związku z tymi zmianami jesienią, a nie jak zawsze — w maju (przy okazji matur), słyszymy w telewizji i czytamy w prasie o konieczności przynajmniej częściowego powrotu do dawnych rozwiązań edukacyjnych. Z przedstawionego wyliczenia jasno wynika, że niestabilność i przejściowość zadekretowanego modelu edukacji, jego ciągła krytyka oraz poczucie niewystarczalności przyjętych rozwiązań są od co najmniej dwóch dekad polską codziennością. Czy jednak taka sytuacja, drenująca nas z poczucia stabilności i wartości zawodowych działań, musi być normą?

Pomyślmy zatem o hipotetycznej sytuacji, w której poloniści nie muszą się zmagać z tak potężną dawką niepewności i negatywnych

zawodowych doświadczeń. Pomyślmy o sytuacji, gdy wszystkie uczone przez nas klasy z zaciekawieniem czekają na nasze pojawienie się przed tablicą, że każdy dzień, w którym zaczynamy lekcje, pogłębia realizację podjętych celów i zadań, że program nauczania i lista lektur, podręcznik, dyrekcja i rodzice oraz kuratorium w żaden sposób nie krępują naszych dydaktycznych działań. Wyobraźmy sobie, że zarząd szkoły, lokalna społeczność oraz centralne władze oświatowe są otwarte na wszelkie nasze innowacje i pomysły służące lepszemu rozwojowi młodzieży i że zewnętrzny egzamin maturalny lub kompetencyjny nie jest najważniejszym weryfikatorem naszej nauczycielskiej efektywności.

Co w tej sytuacji znalazłoby się na początku listy zadań do zrealizowania? Jakie uwarunkowania kulturowe i społeczne uznałobyśmy za najważniejsze, wytwarzające ontologiczne podstawy dla podejmowanych działań projektujących dydaktykę polonistyczną? Zapewne przede wszystkim założylibyśmy, że polonistyka ma wytworzyć szerokie horyzonty wiedzy humanistycznej, umiejętności i postaw, służących dobremu życiu w społeczeństwie polskim i Unii Europejskiej. Tak myśląc, nie byłobyśmy w żaden sposób odkrywcy, powielilibyśmy ogólne, standardowe cele polskiej edukacji humanistycznej obecne w każdej z kilku ostatnich podstaw programowych. Jednakże gdybyśmy zastanowili się głębiej nad sposobami realizacji tych celów, gdybyśmy je poddali dyskusji z innymi praktykami zawodu, zauważylibyśmy powolne różnicowanie projektów edukacyjnych. Im dalej będziemy podążać za swoimi wizjami uprawiania polonistyki szkolnej, tym częściej będą się uwidaczać rozbieżności w naszych propozycjach, ciekawie też odsłonią się projekty odmienne od tych sformułowanych przez obecną podstawę programową i system egzaminacyjny.

Zauważając taką możliwość, chciałbym rozpatrzeć sytuację, w której dyskurs edukacyjny i cała praktyka lekcyjna ulega zmianie w wyniku zerwania z wieloma krępującymi nas strukturami instytucjonalnymi i niewygodnym systemem oceniania (m.in. egzaminów końcowych). W niniejszym artykule proponuję przyjrzeć się konsekwencjom płynącym z osadzenia wydarzenia lekcyjnego w żywym, „afektywnym źródle mowy”, w żywej relacji, która integrując klasę i nauczyciela, nie pozwala na uwieszenie aktywności w abstrakcyjnych, poprawnościowych formułach, w których wszelka „więź ulega martwej strukturalizacji”¹. W tej dynamicznej

¹ A. BIELIK-ROBSON: *Miłość mocna jak śmierć. Przyczynek do innej filozofii skończoności*. W: *Pamięć i afekty*. Red. Z. BUDREWICZ, R. SENDYKA, R. NYCZ. Warszawa 2014, s. 91.

i autoryzowanej współobecnością sytuacji edukacyjnej wśród celów nauczania na pierwszym planie pojawi się cel edukacyjny wynikający z naszej relacyjności społecznej; nie będzie to cel arbitralnie określony i zewnętrzny. Jeśli będzie on wynikał z postawy humanistycznej, w której wierzymy w możliwość jednostkowego głosu i indywidualnie tworzonego miejsca dla dyskusji o otaczającym nas świecie, będziemy tworzyć przestrzeń dla antropologicznie i performatywnie ukierunkowanej polonistyki szkolnej. Będziemy wówczas gospodarzami miejsca, z którego — jak pisze Michał P. Markowski — warto mówić do innych².

W takim projekcie edukacji humanistycznej będzie nam zależeć na zdarzeniach, w których realne spotkanie nauczyciela i klasy jest autentyczną wymianą opinii, ich performatywnym rozgrywaniem i dyskutowaniem oraz próbą realizowania w szkole rozmaitych kulturowych potrzeb uczniów. Wymiana i przemiana stanowisk będzie tutaj postępować w toku bezpośrednio wyrażanych i podzielanych uczuć, emocji, potrzeb poznawczych. Dialogiczność spotkania będzie zachodzić przede wszystkim i w pierwszej kolejności w przestrzeni emocji, napięć, buntu, wyrazu *ja*, w sferze zderzeń stanowisk i postaw. W toku lekcji, warsztatów, projektów, przestrzeń ta z wolna zamieni się w obszar społecznie, wspólnie podzielanych afektów, a wkrótce okaże się potencjalną przestrzenią kulturowych relacji, miejscem wymiany poglądów i codziennego funkcjonowania. Wówczas lekcja polskiego może być przestrzenią *pars pro toto* otaczającej szkołę przestrzeni kulturowej, czyli zarówno zmedializowanej rzeczywistości, jak i lokalności miast, wsi, pojedynczych ulic, domów, regionu.

Myśląc w ten sposób, szybko zauważymy, że lekcje polskiego postrzegane w skali makro mogą być także widziane jako aktywizowanie szczególnej potencjalności zbiorowości, aktywizowanie, za które odpowiedzialność może wziąć wspólnota, państwo, a w szczególności przeznaczone do realizacji tych celów Ministerstwo Edukacji Narodowej. Edukacja polonistyczna, uwalniając swój od kilkunastu lat tłumiony energetyczny wspólnotowy potencjał, może zacząć wytwarzać silniejszą niż dotychczas językową wspólnotę i budować jej organiczność właśnie na lekcjach polskiego. W ten sposób chciałbym wskazać na lekceważony i niedoceniany w tak ważnej ustawie jak podstawa programowa, możliwy do uruchomienia proces, który na

² Zob. M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2014, s. 141.

potrzeby projektowanego tu modelu edukacji proponuję nazwać paradygmatem **polonistyki performatywnej**³.

W takim właśnie, uruchamianym w ramach systemu edukacji, wielomilionowym procesie performowania/wytwarzania kompetencji językowo-kulturowych (w naszych szkołach języka polskiego uczy się codziennie ponad pięć milionów uczniów) widziałbym sens podtrzymywania i organizowania szkolnych lekcji polskiego w ramach konstytucyjnych zobowiązań państwa⁴. Dzięki przeniesieniu akcentów z dotychczas eksponowanej tekstocentryczności na partycypacyjną i kulturową sprawczość języka wolno założyć, że byłyby to lekcje wzbogacone o cele bliskie wytwarzaniu społecznej relacyjności i nowej wielopodmiotowej dynamiki. Dynamiczne relacje społeczne realizowane i wzmacniane po polsku, w języku polskim traktowanym jako kulturowy *software* kluczowy dla polskiej wspólnoty, stawałyby się suwerennym i immunizowanym rdzeniem edukacyjnego systemu. Szkolne lekcje polskiego, nie na zasadzie produkcji kulturowej, nie tyle też na zasadzie tzw. maszyny antropologicznej lub mechanizmów biowładzy opisanych przez Giorgia Agambena⁵, ale w trakcie żywych, dynamicznych, na zasadzie performatywnego auto-feedbacku autentycznie ożywianych interakcji – mogłyby budować relacyjność i wspólnotowość od najmłodszych pokoleń po te wchodzące na uniwersytety, politechniki i w samodzielne życie.

³ Na temat performatyki kulturowej i edukacyjnej zob. np. R. SCHECHNER: *Performatyka. Wstęp*. Przeł. T. KUBIKOWSKI. Wrocław 2006; M. CARLSON: *Performans*. Przeł. E. KUBIKOWSKA. Warszawa 2007; E. FISCHER-LICHTE: *Estetyka performatywności*. Przeł. M. BOROWSKI, M. SUGIERA. Kraków 2008; *Zwrot performatywny w estetyce*. Red. L. BIESZCZAD. Kraków 2013; M. PIENIAŻEK: *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków 2013; *Performans, performatywność, performer. Próby definicji i analizy krytyczne*. Red. E. BAŁ, W. ŚWIĄTKOWSKA. Kraków 2013.

⁴ Potencjalnym krytykom niniejszej koncepcji proponuję przyjrzenie się przyczynom nieefektywności obecnego systemu edukacji polonistycznej, w wielu wymiarach przeciwnie skutecznego wobec *Ustawy o języku polskim* (1999). Zapisy w podstawie programowej o pierwszoplanowej pozycji języka polskiego w nauczaniu nie mają bowiem przełożenia na systemowy projekt edukacji, koncepcję egzaminów oraz na metodyki dominujące w szkołach. W tym kontekście warto zauważyć, jak działa polityka wobec języka narodowego w bliskiej nam kulturowo i geopolitycznie Słowacji, gdzie przestrzeń edukacyjna jest poddana ochronnemu i wspomagającemu mechanizmowi państwa (czyli *de facto* narodu, żywo zainteresowanego swoim trwaniem i przetrwaniem).

⁵ G. AGAMBEN: *The Open: Man and Animal*. Przeł. K. ATTELL. Stanford, California 2004.

W masowo ożywianym w szkole praktykowaniu relacyjności widziałbym szansę na wybudzenie tak wielkiej zbiorowości, jak zbiorowość polska, z nowoczesnego zdeterminowania i „odurzenia” systemami eksperckimi⁶ zarządzanymi według zachodnich, korporacyjnych norm. Polonistyka względnie niezależnie i samodzielnie performująca swoją zbiorowość w szkołach miałaby szansę na wytrącenie młodych pokoleń z tożsamościowej bierności, a także z nieświadomych prób budowania projektów życiowych w języku globalnych dyskursów, dostarczanych przez komercję wpuszczoną przez dotychczasową politykę kulturową w każdy obszar naszej edukacji, sztuki i obiegu literatury. W skali mikro uruchomienie nowej świadomości polonistycznej może doprowadzić do stworzenia warunków do wytwarzania szczególnie cennych emocji i zaangażowań, wiążących pisanie, mówienie, czytanie w języku polskim w proces realizacji autentycznych potrzeb indywidualnych i społecznych. Unikniemy wówczas depersonalizacji i krańcowej standaryzacji procesu edukacyjnego, wynikających z przyjmowania postaw obliczonych na osiągnięcie tylko wartości systemowych i prestiżowych. W ostatnich kilkunastu latach mieliśmy wszakże do czynienia z nadmiarem takiego instrumentalnego traktowania języka polskiego w szkole.

Warto więc podjąć trud zaprojektowania koncepcji nauczania, która pozwoli osadzić polonistykę w przestrzeni aktywności kluczowych dla współczesnych pokoleń. Dziś są to przede wszystkim obszary działań i praktyk afektywnych, które przebiegając w sferze kulturowych aktywności, mogą bardzo skutecznie łączyć impuls emocji i poznawcze potrzeby z trwaniem i funkcjonalnością polszczyzny, podstawowego software’u narodowej i kulturowej wspólnoty. Zauważmy bowiem, że łączenie emocji i produktywności, pomysłowości ze wzrostem kapitału kulturowego i dobrobytu, aktywności społecznej ze spójnością i integralnością regionów jest w Europie częścią polityki społecznej, polityki unijnej, ale i zarazem praktyką gospodarczo-społeczną.

Kultura staje się obecnie kołem zamachowym rozwoju i rywalizacji regionów, a także obszarem dla rywalizacji języków, które w różnym stopniu stymulują produktywność i zaangażowanie wspólnot. Rywalizacja ta ma charakter globalny, czyli rozgrywa się wszędzie, także w relacjach sąsiednich województw czy stref przygranicznych. Bycie u siebie i mówienie o sobie musi więc stanowić

⁶ A. GIDDENS: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. SZULŻYCKA. Warszawa 2001, s. 6.

ważną część edukacji, by ta mogła dynamicznie wzmacniać aktywizm i atrakcyjność życia w lokalnych społecznościach⁷.

Jeśli o dziedzictwie kulturowym mówimy jako o formie ekonomicznego trwania i dobrostanu, tym bardziej powinniśmy mówić w ten sposób o młodych pokoleniach, których codzienne funkcjonowanie w przestrzeni organizowanej przez język polski jest naszym bodaj najcenniejszym dziedzictwem kulturowym, żywym dziedzictwem, które wymaga szczególnie czujnej uwagi. Od skuteczności edukacji polonistycznej zależy wszakże dalsze powodzenie działań na rzecz trwania i rozwijania przestrzeni życia wspólnoty spajanej i komunikującej się najczęściej oraz w sprawach dla siebie kluczowych po polsku. Patrząc z tej perspektywy, możemy powiedzieć, że wszyscy jesteśmy naszym wspólnym dziedzictwem. Każdy z nas jest częścią społecznego krajobrazu i pamięci, czyli ekosystemu, który na co dzień potrzebuje zasobów kulturowych, energii i inspiracji do życia. W tym sensie każdy podmiot językowo usieciowionych relacji, szczególnie na etapie dorastania, wymaga immunizowania, ochrony i stymulacji do rozwoju. Narodowa edukacja powinna więc szczególnie intensywnie objąć uwagę ów proces budowania sieci kulturowych, które powstają dzięki dynamice sprawnie współpracujących i porozumiewających się jednostek.

Proponuję zatem spojrzeć na edukację polonistyczną jak na wielomilionowy, upodmiotowiony organizm, który poprzez nabywanie kompetencji w języku ojczystym będzie mógł najlepiej i najsolidniej wytworzyć mechanizm „troski o siebie” w sensie znanego ujęcia Michela Foucaulta⁸. Rola języka ojczystego w rozwoju i funkcjonowaniu tak zdefiniowanej wspólnoty może być tutaj zbliżona do znaczenia języka dla rozwijającej się jednostki. Przy czym w projekcie edukacji mającej na celu wzmacnianie jednostkowego i jednocześnie zbiorowego podmiotu, jego samowiedzy, komunikatywności i dynamiki, położyłbym nacisk na taki rodzaj pisania i mówienia, w którym autorefleksja oraz świadomość wypowiedzania siebie jest głównym czynnikiem motywującym.

⁷ Na temat aktywnej ochrony/rozbudowy dziedzictwa kulturowego w związku z dynamiką regionu i potrzeb mieszkańców mówił w czasie wykładu Christer GUSTAFSSON: *Conservation 3.0 – integrated conservation in the age of smart specialization strategies*, podczas 3rd Heritage Forum of Central Europe. THE CITY. Kraków, MCK, 16–18 września 2015.

⁸ M. FOUCAULT: *Techniki siebie*. W: IDEM: *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. Przeł. D. LESZCZYŃSKI, L. RASIŃSKI. Warszawa–Wrocław 2000, s. 247–275.

O potrzebie badania naszego zanurzenia w języku codziennym i jego praktykach pisał już Ludwig Wittgenstein⁹. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na pisanie w gatunku hypomnematycznym¹⁰, czyli polegające na „intensyfikacji podmiotowości”, na wypowiedaniu siebie w procesualnym odpominaniu swoich doświadczeń i przeświadczeń. Takie używanie języka silnie aktywuje opisywane przez Michela Foucaulta i Michela de Certeau *praktyki siebie*¹¹. Podobnie współczesna neurodydaktyka wskazuje na ogromną rolę dynamicznego związku ze środowiskiem, na uczenie się od innych i na podstawie ich doświadczeń, coraz częściej także w badaniach pedagogicznych podkreśla się rolę tzw. neuronów lustrzanych dla funkcjonowania i rozwoju jednostki.

Biorąc pod uwagę liczne obserwacje współczesnych lekcji polskiego, mogę stwierdzić, że praktyki językowe nakierowane na performatywną sprawczość mają szansę stać się dominującym sposobem komunikowania w szkole, pod warunkiem, że w toku afektywnie motywowanego projektowania uczniowskiego *ja* nauczyciele będą kłaść nacisk na wypowiedanie się młodych ludzi jako na proces budowania siebie. Wówczas obecność ucznia i jego życie w szkole powinny być traktowane jako upodmiotowione zadanie. Podkreślimy jednak: nie jako działanie narcystyczne, ale głęboko przejęte jednostkową skończonością badanie siebie i swoich relacji ze światem¹². Warto dodać tutaj uwagę o szczególnej roli ćwiczenia żywej mowy, nie tyle w sensie technicznej retoryki, ile mowy etycznie interakcyjnej, która łączy ludzi w ich prawdzie i bezpośrodkowości. Według Michela Foucaulta sztuka pochlebstwa i retoryka są wrogami tak pojętego sposobu mówienia, który zgodnie za starogrecką tradycją francuski filozof nazywał *parezją*¹³. Wydaje się, że właśnie w takiej praktyce mówienia jednostkowość ucznia, jako nośnik i przyczyna energii językowej, nie będzie zakładnikiem ani wrogiem systemu nakazów lub ocen. Te będą raczej nadażać za inwencyjnością jednostek tworzących z polskich zdań i polskich

⁹ L. WITTEGENSTEIN: *Dociekania filozoficzne*. Cz. 1., § 122. Przeł. B. WOLNIEWICZ. Warszawa 1972, s. 75.

¹⁰ Zob. M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki...*, s. 139.

¹¹ M. DE CERTEAU: *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. THIEL-JAŃCZUK. Kraków 2008, s. 35–36.

¹² Zob. R. SENDYKA: *Od kultury Ja do kultury siebie. O zwrotnych formach w projektach tożsamościowych*. Kraków 2015, s. 345–346.

¹³ M. FOUCAULT: *Hermeneutyka podmiotu*. Przeł. M. HERER. Warszawa 2012, s. 395.

narracji przestrzenie sensu i zobowiązania, horyzonty budujące i przebudowujące nasze miejsca zamieszkania.

Polonistyka szkolna jako dostarciciel kulturowego software'u

Indywidualna i systemowa realizacja nakreślonego celu wymaga zerwania z dotychczas instytucjonalnie podtrzymywanymi założeniami teoretycznymi polonistyki szkolnej, zwłaszcza w zakresie sposobu czytania i interpretowania literatury oraz kształtowania kompetencji językowych. Przede wszystkim trzeba zauważyć nowy status tekstu i nowy model kultury dominujący w praktykach społecznych w obecnych czasach. Niemniej koniec z podległością w czytaniu całkiem niedawno jeszcze autorytarnym metodologiom¹⁴ nie oznacza odwrócenia od literatury. Zarówno historia literatury, jak i funkcjonalne metody interpretacji są w omawianym tu projekcie bardzo istotne. Powinniśmy jednak zauważyć, jak przeestetyzowane, historycznoliterackie i strukturalne modele odbioru dzieł literackich oraz elitarne obiegi literatury i kultury ulegają obecnie zaburzeniu. Odpowiadając za kształcenie i aktywizowanie uczestnictwa w kulturze młodych ludzi, musimy dostrzec wzrost znaczenia praktyki nawigacji w silnie zmediatyzowanej socjospherze. Oczywiście przemiana ta odbywa się kosztem czytania linearnego. W skali globalnej społeczeństwa informacyjne funkcjonują w przestrzeni silnie wytwarzanej przez technologię i elektroniczne środki przekazu. Wszędzie, w oficjalnych relacjach i w najbardziej prywatnych koncepcjach siebie, dotyka nas „lepka” przestrzeń mediów. Dawny autor, któremu przypisywaliśmy cechy mistrza, mędrca, autorytetu czy wybitnego artysty, staje się częścią kultury produkcji, okazuje się zaledwie, a może niekiedy aż, marką¹⁵. Ważny problem rodzi więc kwestia sposobu definiowania statusu literatury, pozycji autora oraz jego zaangażowania lub nie w określony projekt ekonomiczny bądź kulturowy. Rozstrzygnięcia wynikają z kolei z koncepcji kultury, teorii literatury i podmiotowości, które uznajemy za najbardziej funkcjonalne i użyteczne dla edukacji.

¹⁴ Np. strukturalizmowi, „patronowi” dydaktyki polonistycznej od lat 80. po obecnie obowiązującą podstawę programową.

¹⁵ D. ANTONIK: *Autor jako marka*. Kraków 2014, s. 288.

Warto przypomnieć, że współczesna humanistyka z powodu rozczarowania nowoczesnymi metodologiami coraz częściej wychyla się ku badaniom nad afektywnymi wymiarami doświadczenia¹⁶. Badania literaturoznawcze ukierunkowywane są często na to, co sytuuje się poza językiem. Podobnie i uczniowie mogą odczuwać wyczerpanie oraz nieefektywność rozprawiania o kulturze i literaturze w ramach zadekretowanych przez tekstologicznie ukierunkowaną podstawę programową. Zapewne także dlatego uczniowie nie czytają w nakazany im sposób, wiedzą bowiem, że to nie struktury, formy i style, ale afekty są dziś podstawowym komponentem współczesnego doświadczenia, wiedzy o świecie i polem energii społecznej. Powszechnie znany i szeroko opisany problem nieczytania literatury w szkole może wynikać przede wszystkim z rozczarowania uczniów oferowanymi im metodami nauczania, sposobami omawiania lektury czy też analizy i interpretacji dzieła.

Doświadczeni poloniści wiedzą natomiast, że uczniowie są zdolni przeczytać obszerną lekturę czy spędzić wiele godzin w teatrze lub przed ekranem, jeśli pozwoli im się traktować powieść, film, spektakl jako performatywne i angażujące zdarzenia artystyczne, jako szansę na afektywne spotkanie z czymś nowym i atrakcyjnym. Uczniowie w szkole potrzebują dyskursu edukacyjnego, który pozwoli im łączyć ciało, umysł, emocje i zrekonfigurowaną przez media kulturę w jedno. Potrzebują poezji, powieści, dramatów, spektakli, które równie atrakcyjnie jak inne, pozaszkolne, a rzadko aktywowane na lekcjach „kulturowe software’y”¹⁷ dadzą im dostęp do poznania siebie i świata.

Kulturowym software’em, rozumianym w ujęciu zaproponowanym przez Lwa Manovicha, posługuje się obecnie każdy z nas na co dzień. Są nim komputerowe i telefoniczne aplikacje oraz wszelkie technologiczne oprogramowanie, ale także każde narzędzie służące do obsługi współczesnej zmediatyzowanej i stechnologizowanej kultury, które pozwala na komunikację i wyrażanie siebie. Między innymi z tego powodu klasa szkolna powinna być domeną rozmaitych performatywnych, językowo-medialnych „praktyk siebie”, wywoływanych także w toku celowo wzbudzanych reakcji afektywnych. Na lekcji będą one miały szansę wydarzyć się, aby następnie zamieniać się w racjonalny dyskurs i zeksterioryzowane przeżycia. W lekcji ukierunkowanej afektywnie interpretacja dzieła będzie

¹⁶ Zob. *Pamięć i afekty*. Red. Z. BUDREWICZ, R. SENDYKA, R. NYCZ. Warszawa 2014.

¹⁷ L. MANOVICH: *Software Takes Command*. New York—London 2013, s. 6—10.

mogła przebiegać tak, aby zyskać charakter *wydarzenia* (w sensie nadanym m.in. przez Alaina Badiou¹⁸), od którego rozpocznie się uruchamianie procedury prawdy, procedury dochodzenia do miejsca, do którego chcemy dotrzeć, bowiem czujemy, że w nim kryje się coś więcej niż gotowa formułka, słownikowa data czy definicja. Projektowanie lekcji może więc prowadzić do tego, aby lektura stawała się doznaniem zaskakującym, a następnie transformującym uczniowską świadomość. Przy czym uwzględniając rolę afektu w tym procesie, zaczniemy metodycznie wypełniać lukę między wzbudzonym przeżyciem a jego jeszcze niejasnym znaczeniem. W tym sensie polonistyka afektywna może zmodyfikować narzucony przez podstawę programową strukturalny model analityczny, by zaczynając od wartościowania i interpretacji, przechodzić do pytań o przyczynę oddziaływania dzieła i pogłębiać jego analityczne poznanie.

Polonistyczne „aplikacje” do obsługi świata

Wskazywanych tutaj rozwiązań edukacyjnych nie jest natomiast w stanie przyjąć obecnie funkcjonujący system nauczania języka polskiego. Główną przeszkodą w uprawianiu w szkołach polonistyki ukierunkowanej na afektywną aktywność ucznia i nauczyciela jest trwające już kilkanaście lat osadzenie całego systemu edukacji polonistycznej w nowoczesnym, strukturalnym modelu humanistyki. System budowany i utrwalany przez państwowe instytucje podtrzymujące przywiązanie do obiektywnego pomiaru dydaktycznego jest z nowo proponowanym procesem nauczania radykalnie „niekompatybilny”. Zwłaszcza dlatego należy zwrócić uwagę na wskazane tu proceduralno-metodologiczne aporie, które jako wynik niefunkcjonalnych rozwiązań, trzeba przekroczyć, aby wejść w świat projektowanej polonistyki afektywnej.

W celu otwarcia performatywnego horyzontu przed szkolnymi polonistami warto przede wszystkim zreformować semiotycznie i analitycznie zorientowany interpretacyjny warsztat polonisty, który jest wspierany i podtrzymywany przez tekstologicznie i strukturalnie zaprojektowany w podstawie programowej sposób odbioru tekstów kultury. Zmieniony model egzaminu maturalnego od roku

¹⁸ A. BADIOU: *Byt i zdarzenie*. Przeł. P. PIENIAŻEK. Kraków 2010.

pozwała uczniom na szczęście na nieco bardziej swobodny styl interpretowania lektur. Niemniej łatwość tego znowelizowanego egzaminu bynajmniej nie podniosła rangi matury z języka polskiego. Pisemny egzamin, który w drugiej części nadal wymaga tylko 250 słów i zadowala się tak krótką wypowiedzią, standaryzuje i uprawomocnia pisanie rozprawki (lub interpretacji) w dalece uproszczonym języku oraz telegraficznej składni. Zachęca do schematyzowania kompozycji pracy w groteskowym trójpodziale (z uwagi na rozmiar wypowiedzi), gdzie wstępy i zakończenia są pisane tylko dla zachowania struktury i nie mają wiele wspólnego z równie lakonicznymi rozwinięciami. Tego typu praca wciąż nie pozwala uczniowi uruchomić refleksyjnego dialogu z lekturą, a tym bardziej – wyrażać splotu emocji i spostrzeżeń płynących z udziału w kreowanej medialnie (medializowanej) rzeczywistości¹⁹, a taka matura nie daje tym samym uczniom szansy na wyrażenie siebie i określenie się wobec dynamiki współczesności.

Kultura działa obecnie jak supermarket – celowo wywołuje emocje i kreuje potrzeby. Dostęp do sztuki, teatru, opery, najnowszej książki jest kosztowny i przypomina mechanizmy promocyjne oswojone w galerii handlowej. Opis spotkania z takim światem, pełnym medialnie podsycanych pragnień, kierujących aktywność współczesnych ludzi ku szybkiemu realizowaniu potrzeb, wymaga znacznie więcej miejsca niż standardowe 250 słów. Uczeń w krótkiej wypowiedzi pisemnej jest w punkcie wyjścia, z uwagi na założoną i wyuczoną przez trzy lata liceum schematyczność i lakoniczność wypracowania, pozbawiony możliwości wyrazu swych doświadczeń, nie ma okazji do przeprowadzenia autorefleksji. Na egzaminie maturalnym nie może się do niej nawet „językowo” zbliżyć, pisze więc, używając wymuszonych banalnych formuł bez związku ze współczesnym stylem życia i myślenia.

Egzamin będzie natomiast miał szansę skutecznie inspirować i kreować pożądane postawy poznawcze, gdy zgodnie ze wskazaniami neurokognitywistyki będzie zachęcał do projektowania lekcji i zadań pisemnych w warunkach, w których mózg „uczy się” chętnie i w naturalny sposób. Styl pracy z lekturą powinien mieć wiele wspólnych cech z informacjami atrakcyjnymi dla młodych ludzi, czyli danymi wychwytywanymi w toku tzw. focusowania hipokampu²⁰ nastoletnich, ale już bardzo aktywnych uczestników

¹⁹ B. KORZENIEWSKI: *Medializacja i mediatyzacja pamięci – nośniki pamięci i ich rola w kształtowaniu pamięci przeszłości*. „Kultura Współczesna” 2007, nr 3.

²⁰ G. WIECZORKOWSKA-WIERZBIŃSKA: *Psychologiczne ograniczenia*. Warszawa 2011, s. 27; M. PĄCHAŁSKA: *Neuronauka a humanistyka: mózg tworzący świat słów*

życia współczesnej zbiorowości. W szkole powinni oni również mieć okazję do szukania i znajdowania w tekstach kultury przekazów ważnych dla siebie, do dyskusowania i poznawania treści nowych i odkrywczych.

Dla uzyskania większej efektywności nauczania i jego wpływu na młode pokolenia warto stworzyć model egzaminu, który będzie zachęcał do testowania i używania funkcjonalnych kulturowych narzędzi/software'ów. Potrzebny jest taki model, który będzie premiował indywidualne pomysły uczniów na koncepcje siebie, model zachęcający do projektowania/wytwarzania przez młodych ludzi tożsamości w języku polskim (co w dobie dominacji angielszczyzny i prestiżowych walorów jej kulturowych produktów nie jest oczywiste nawet dla polonistów)²¹. Ważnym kontekstem będą tutaj także medialne, transmedialne i afektywne oddziaływania kultury współczesnej na gust, język, styl myślenia i proces projektowania siebie młodego pokolenia.

Wskazywane kierunki reform mogą pomóc w zwiększeniu roli oraz statusu polonistyki szkolnej i osiągnięciu przez nią pozycji przedmiotu centralnego dla wytwarzanych w szkole kompetencji. Przesunięcie akcentu z (dotychczas dominujących) kompetencji ukierunkowanych tekstocentrycznie na kompetencje służące obsłudze i wytwarzaniu antropologiczno-konstruktywistycznego software'u może wprowadzić dużo korzystnych zmian w zakresie postaw uczniów wobec języka polskiego. Szkolny przedmiot, zyskując wiele cech czysto praktycznych, atrakcyjnie odśłoni swoje (od zawsze w nim obecne) potencjalności, zwłaszcza w zakresie językowo-społecznych umiejętności włączających nowe pokolenia w proces współkreowania świata. Lekcje polskiego pozwolą się zobaczyć także jako laboratoria wytwarzające najnowsze i sprawdzone humanistyczne oprogramowanie, niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie. Taka wizja polonistyki umożliwi postawienie jej w centrum mechanizmu narodowej edukacji, pozwoli zobaczyć ją jako wielkiego zbiorowego performerera, antropologicznie

i świat cyfrowy. Referat wygłoszony podczas konferencji *Humanistyka cyfrowa wobec humanistyki słowa*. Katolicki Uniwersytet Lubelski, 23 kwietnia 2015. Zob. <https://youtu.be/HrwsDubp1gY> [data dostępu: 20.12.2015].

²¹ Tu warto zauważyć, iż maturalne egzaminy zewnętrzne z języka polskiego, podczas których nauczyciel nie uczestniczy w egzaminie swoich uczniów, nie obserwuje i nie analizuje wyników swojego nauczania, a dostaje tylko punktowaną „relację” z wyników zewnętrznego egzaminu – są zupełnie pozbawione tak ważnej dla rozwoju współczesnych społeczeństw informacji zwrotnej, czyli tzw. pętli feedbacku.

włączającego zbiorowość w używanie oraz przekazywanie sobie na co dzień (i od święta) potrzebnych tekstowych/kulturowych aplikacji. Z ich pomocą uczniowie, nie tylko na lekcjach i nie tylko przy okazji egzaminów, ale także w realnym życiu szybko i skutecznie odkryją ścieżki swojego rozwoju i sposoby włączania się w przestrzeń istotnych dla nich społecznych relacji.

By skutecznie wdrażać założenia polonistyki odpowiadające współczesnym potrzebom ucznia, ucznia zdefiniowanego jako podmiot zanurzony w scenariuszach afektywnych, warto nieco zreformować tekstocentryczne koncepcje polonistyki szkolnej i egzaminów końcowych. Wyjście z dwuwymiarowej powierzchni tekstu w przestrzeń doświadczenia łączące świat, tekst, emocje może być tyleż fascynujące, co dla całości modelu polonistycznego ożywcze i nadające mu nową dynamikę oddziaływania. Lekcje i „aktywowane” na nich teksty będą bowiem mogły stać się generatorami przeżyć i transformujących afektów. Lektura, odpowiednio użyta, okaże się performatywem w zbiorowym działaniu. Czytając afektywnie, będziemy wyzwać, badać i komentować — jak wskazuje Rosi Braidotti — afektywne szarże tekstu, obserwowane jako wydarzenia²², nie zaś jako formy i struktury. W ponownym wydarzeniu się tekstów dostrzeżemy zaktualizowane, witalistyczne oddziaływanie głosów poetów, pisarzy, myślicieli, filozofów czy polityków na nas i nasz świat. Aranżując afektywne oddziaływanie wiedzy, będziemy ożywiać proces stawania się nowej transdyscyplinarnej wspólnoty, w której metafizyka, humanistyka i technologia służą praktyce życia.

W ten sposób cały obszar metodyk i działań polonistycznych będzie służył wytwarzaniu kulturowego software’u, systemowych interfejsów służących do sprawnego funkcjonowania w świecie. Artysta, poeta, pisarz, reportażysta okażą się dla ucznia tekstowo-kulturowym interfejsem, dostępnym poprzez pismo, druk, klawiaturę, ekran, dźwięk, film, grę, scenariusz, hiperlinki i tysiące stron www. Język polski będzie stawał się szczególnym centrum sterowania, zarządzania i wytwarzania sensu i stylów myślenia. Projektowanie siebie i świata stanie się w szkole zadaniem do wykonania. W szkole, czyli w laboratorium wyposażonym w rozmaite afektywne interfejsy kulturowe, poprzez które uczeń będzie dołączał do świata i współdziałał z jego dynamiką w toku aktywizujących go afektów, emocji, informacji, wiedzy, pragnień, planów.

²² R. BRAIDOTTI: *Po człowieku*. Przeł. J. BEDNAREK, A. KOWALCZYK. Warszawa 2014, s. 312.

W przywoływanej już pracy *Software Takes Command* Lev Manovich przekonuje, że cały nasz świat jest obecnie dostępny i wypełniony różnymi software'ami. Jako przykłady wymienia edytory tekstu, strony www, programy do pisania, rysowania, aplikacje społecznościowe typu Facebook, Twitter, wyszukiwarki internetowe, portale wiedzy *etc.* Przypomina, że dwadzieścia lat temu korzystanie z takich maszyn kosztowałoby tysiące dolarów, a dziś jest darmowe i ogólnodostępne. Oznacza to sukcesywne zmienianie świata przez medialne i elektroniczne technologie, które czynią nam ten świat inaczej dostępny. Jak? Przede wszystkim nie poprzez tekst, który traci swą uprzywilejowaną pozycję na korzyść postmedialnych użyc różnorodnych software'ów właśnie. Nie znaczy to jednak, że nie trzeba już czytać, raczej trzeba czytać inaczej, uwzględniając zmienione kulturowo środowisko.

Wnioski: ku performatywnocentrycznej podstawie programowej

Omówione przemiany otoczenia kulturowego pozwalają zaproponować projekt przebudowy modelu nauczania języka polskiego. Jako jej główny cel widziałbym stworzenie podstawy programowej, która z mocą ustawy i respektowaną przez Centralną Komisję Egzaminacyjną siłą będzie wytwarzać w dwunastu rocznikach polskich uczniów twórcze, aktywne i autentyczne postawy wobec dzieł języka polskiego i sposobów jego użycia. Taką nową podstawę programową, dla zaznaczenia jej zmienionej podbudowy metodologicznej, nazwałbym performatywnocentryczną, w przeciwieństwie do dotychczas obowiązującej – tekstocentrycznej. Ważnymi filarami tak zbudowanej podstawy programowej, a zarazem świadomości humanistycznej polskiego młodego pokolenia, byłyby literacka antropologia, performatyka kulturowa ze szczególnym uwzględnieniem badania afektów, posthumanistyka, transmedialne formy obecności podmiotu w kulturze, a w zakresie uruchamiania aktywności językowej – teoria afordancji Jamesa J. Gibsona. Celem tej przebudowy byłoby włączenie młodego polskiego społeczeństwa w obszar współczesnej świadomości humanistycznej i kulturowej, wspomagającej jego rozwój i dynamikę życia w zgodzie z dominującymi w świecie standardami. W jej obszarze głównymi polami aktywności uczniów i nauczyciela byłyby performatywne sposoby

wytwarzania i badania podmiotu w kulturze oraz afektywne sposoby współdziałania w głęboko steatralizowanym i zmedializowanym środowisku społecznym.

Język polski będzie miał wówczas szansę uzyskać rangę podstawowego narzędzia kulturowego. Będzie traktowany jako główny *software* społeczny, organizujący sprawczość/sprawność funkcjonowania naszej zbiorowości. Nadzorowaniem, aktualizowaniem, udoskonalaniem i immunizowaniem działania języka polskiego, pojmowanego jak wymagający ochrony specjalny zestaw narzędzi/aplikacji, powinno być Ministerstwo Edukacji Narodowej, dostarczytel swoistej obudowy technologicznej dla dydaktycznego transferu kompetencji²³. W tym ujęciu edukacja polonistyczna będzie pełniła funkcję wielkiego zbiorowego performerera polskiej *humanitas*, będzie przestrzenią praktykowania języka i kultury dla pogłębiania jej refleksyjności oraz efektywności. Język polski natomiast, jako najważniejsze spoiwo/*software* wspólnoty, zyska nowych sojuszników, widzących sens w jego rozbudowywaniu poprzez aplikacje służące podtrzymywaniu więzi oraz skuteczności działania. Głównym zadaniem takiej polonistyki będzie zatem wyposażenie uczniów w narzędzia pozwalające na włączanie się w medialnie płynący przez nas świat, a najważniejszym jej celem będzie współkonstruowanie tego świata w najbliższym uczniom języku ojczystym.

Marek Pieniążek

The Polish language teaching in affective space

Summary

The author discusses ways how the inspiration coming from the affective and performative turnabout in humanities can be applied to the Polish language teaching. First, the text draws attention to the importance for education of the newly recognized form of functioning in a culture dominated by emotions and dependent upon the dynamics of individual and collective affections. The Polish language is recognized as the most important cultural tool (*software*), crucial to the proper and independent functioning of the community. The author points out some basic problems, which, in connection with these diagnoses, require a reform or methodological redefinition of the Polish language teaching system. The new methodologies and ways of interpreting texts and contemporary forms of existence are considered crucial for an understanding of the situation of stu-

²³ Por. E. BIŃCZYK: *Technonauka w społeczeństwie ryzyka. Filozofia wobec niepożądanych następstw praktycznego sukcesu nauki*. Toruń 2012.

dents and teachers in the socio-educational sphere saturated by medialization of affects. The conclusions lead to the project of a new performative-centric (not text-centric) core curriculum.

Keywords: Polish language studies, affect, core curriculum, teaching, performance studies

Марек Пенёнжек

Школьная полонистика в аффективном пространстве

Резюме

Автор рассматривает способы использования в дидактике польского языка и литературы инспираций, вытекающих из так называемого аффективного и перформативного поворота в гуманитарных науках. Обращается внимание на важные для обучения новые формы функционирования в культуре, в которой преобладают эмоции и которая поддается динамике индивидуальных и массовых аффектов. Польский язык понимается нами как важнейший культурный инструментарий (software), ключевой для действенного и независимого функционирования общности. Автор указывает на несколько основных проблем, которые в связи с этими диагнозами требуют в школьной полонистике реформирования или методологического переосмысления дефиниции. Рассматриваемые методологии, способы интерпретации текстов и форм существования современного субъекта признаются наиболее существенными для понимания ситуации ученика и учителя, которые действуют в образовательно-социальной сфере, насыщенной промедийными аффектами. Выводы приводят к проекту новой перформативноцентричной (не текстоцентричной) программной основы.

Ключевые слова: полонистика, аффект, программная основа, дидактика, перформатика

Marta Rusek

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Wizje i rewizje edukacji polonistycznej Wstępne rozpoznania

Niepewność — oto, co zmusza do myślenia.

Albert Camus

„Obmapywanie” problemu

Polonistyka czy humanistyka? (Bożena Chrzęstowska), *Jak zmienić polonistykę szkolną?* (Stanisław Bortnowski) oraz *Jakoś i jakość?* (Zofia Agnieszka Kłakówna)¹ — to tylko trzy arbitralnie wybrane przeze mnie tytuły, które przywołuję tutaj, by na zasadzie *pars pro toto* skierować uwagę na zgoła nieprzeliczony zbiór książek, artykułów poświęconych nauczaniu literatury i języka polskiego, czyli jak to dziś określamy, kształceniu polonistycznemu. Było ono przedmiotem wielu zarówno gorących, niekiedy zjadliwych polemik, jak i naukowych analiz czy systemowego wykładu. W dyskursie tym publicystyczna werwa i akademicka rzeczowość — prezentowane niekiedy przez tych samych autorów — świadczyły o roli szkolnego przedmiotu, który — jak niewiele innych — wciąż wzbudza społeczny rezonans i żywe dyskusje, daleko wykraczające poza zawodowe środowisko polonistów. Na ten wielokształtny i wielo-

¹ B. CHRZĘSTOWSKA: *Polonistyka czy humanistyka?*. W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 2000, s. 110–129; S. BORTNOWSKI: *Jak zmienić polonistykę szkolną?*. Warszawa 2009; Z.A. KŁAKÓWNA: *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Kraków 2014.

kierunkowy nurt wypowiedzi można popatrzeć – z grubsza rzecz ujmując – z dwóch wydawałaby się odmiennych perspektyw: od strony planów i projektów, czyli wspomnianych w tytule **wizji**, oraz od strony codzienności, która niesie ich **rewizje** czy reinterpretacje. Te ostatnie wynikają z oddziaływania kontekstu społeczno-historycznego, siły tradycji, przyzwyczajień. Teoria, wpływając na *praxis*, na wytworzone i utrwalone zasady oraz tryby postępowania, prowadzi do ich zmiany. Proponuję nazwać je „wzorami polonistycznej edukacji” przez analogię do terminu „wzory kultury”, którego Ruth Benedict użyła dla określenia charakterystycznych dla danej społeczności sposobów zachowania i myślenia, wyrażających się w obowiązujących normach i ich realizacji². Termin *wzory edukacji polonistycznej* odnosiłby się zatem nie tylko do zasad, reguł lub zwyczajów nauczania, ale też przeświadczeń czy nawet stereotypów, jakie funkcjonują w dydaktyce języka polskiego, jak również znajdują wyraz w społecznych oczekiwaniach związanych z nauczaniem tego przedmiotu. Tak rozumiane wzory edukacji ułatwiają nauczycielom oraz uczniom „praktykowanie codzienności”, ono bowiem – o czym pisał jeden z twórców współczesnej socjobiologii, Edward O. Wilson – oparte jest na prostych, uwewnętrznionych regułach, które pomagają rozwiązywać skomplikowane problemy i „stawiają opór wszelkim wysiłkom zmierzającym do zerwania łączności między nieuświadomionym porządkiem i postanowieniami dotyczącymi dnia codziennego”³. Przykładem na trwałość pewnych postaw, wynikającą z przyzwyczajień, może być wciąż mała – mimo ponawianych postulatów i zapisów programowych – obecność kształcenia językowego w szkole ponadgimnazjalnej. Wynika ona, jak się wydaje, z faktu dominacji w przeszłości treści literackich i kulturowych na tym etapie nauczania.

Rozwijając myśl Wilsona, trzeba zaznaczyć, że gdy rzeczywistość zmienia się, zaczyna stawiać opór, wówczas wzory i normy tracą swoją przezroczystość, a kryjący się za nimi porządek staje się coraz bardziej widoczny, jest uświadamiany. Wtedy też – jak poucza Georg Simmel, jeden z prekursorów socjologii codzienności – mamy do czynienia z czasem przesilenia, kryzysu, który pociąga za sobą zmianę kulturowych kodów⁴. Tak właśnie, moim zdaniem, dzieje się obecnie w praktyce edukacyjnej. Przykładów dostarcza

² R. BENEDICT: *Wzory kultury*. Przeł. J. PROKOPIUK. Warszawa 2002.

³ O. WILSON: *O naturze ludzkiej*. Cyt. za: R. SULIMA: *Antropologia codzienności*. Kraków 2000, s. 7.

⁴ G. SIMMEL: *Przemiany form kultury*. W: IDEM: *Filozofia kultury. Wybór esejów*. Przeł. W. KUNICKI. Kraków 2007, s. 23–28.

dalsza i bliższa przeszłość. I tak — o czym przypomina Wolfgang Iser — wraz z przebiegającą w XX wieku intronizacją humanistycznego wykształcenia, które przestało wpływać na podnoszenie statusu społecznego, zmieniała się pozycja lektur i stosunek do nich⁵. Z bliższych czasowo zjawisk można przywołać proces — nazwijmy go roboczo — zanikania kanonu w edukacji. Jeden z jego etapów tworzyły akademickie dyskusje o kanonie. Stawiano wówczas pytania m.in. o to, czyj jest kanon, czemu służy, jakie są rodzaje kanonów, oraz debaty na temat zmian na listach lektur szkolnych⁶.

Obecnie świadectwa przesilenia, zmiany stosunku do uczenia się języka polskiego przynoszą wyniki badań prowadzonych m.in. przez Zofię Budrewicz i Marię Sienko, pokazujące, że pewna część gimnazjalistów kwestionuje w ogóle potrzebę nauki języka polskiego na tym etapie, jako argument podając fakt, że ten język znają, bo posługują się nim od dzieciństwa, a czytać i pisać już potrafią. Dodam jeszcze, że badania te ujawniały, jak klisze i stereotypy determinują postrzeganie godzin polskiego i określają stosunek do przedmiotu: wystarczy przywołać nazwisko Mickiewicza, by uzasadnić nudę i bezużyteczność lekcji⁷.

Wróćmy jednak do podstawowego wątku. Analiza metodycznego dyskursu poucza nas, że przekonanie o kryzysie i wymianie edukacyjnych wzorów nie jest rzadkie, może być wręcz postrzegane jako zjawisko permanentne. Świadczy o tym np. artykuł *Kryzys metodyki*, zamieszczony w czasopiśmie „Gimnazjum” w 1935 roku przez nauczyciela i dydaktyka z Katowic, Ignacego Kikena. Autor podnosi w nim zjawisko rozmijania się teorii z dydaktyczną praktyką, nastawienie przede wszystkim na wyniki nauczania, ale też konieczność zmian w metodach kształcenia wynikającą z nowych

⁵ W. IZER: *Zmienne funkcje literatury*. Przeł. A. SIERSZULSKA. W: *Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze*. Red. R. NYCZ. Kraków 2004, s. 345–368.

⁶ Por. m.in.: numer tematyczny czasopisma „Znak” 1994, nr 7; M. INGLÓT, T. PATRZAŁEK: *Nad kanonem literackim w szkole*. W: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*. Red. T. MICHAŁOWSKA, Z. GOLIŃSKI, Z. JAROSIŃSKI. Warszawa 1996, s. 916–929; J. KANIEWSKI: *Problem kanonu lektur w edukacji — od podstaw do matury*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*. T. 2. Red. M. CZERMIŃSKA i in. Kraków 2005, s. 121–136; *Kanon i obrzeża*. Red. I. IWASIOŃ, T. CZERSKA. Kraków 2005; „Polonistyka” 2007, nr 5; S. BORTNOWSKI: *Kanon — między potrzebą a buntem*. W: *Szkolne spotkania z literaturą*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2007, s. 9–28.

⁷ Z. BUDREWICZ, M. SIENKO: „Częściowo niepotrzebny”? Rola języka polskiego w ocenie uczniów szkół gimnazjalnych i podstawowych. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 1. Red. K. BIEDRZYCKI i in. Kraków 2014, s. 143–145.

osiągnąć psychologii⁸. A jednak nasza współczesność wydaje się szczególnie zanurzona w chaosie kodów, języków, a poczucie zużycia się edukacyjnych wzorów i konieczności ich wymiany jest szczególnie dojmujące. Zastanówmy się zatem, jakie są tego przyczyny.

Jednej z ważniejszych – według mnie – odpowiedzi udziela niemiecki filozof Odo Marquard. W swej książce *Apologia przypadkowości* za znamiennej cechę naszego nowoczesnego świata uznał przyspieszone starzenie się doświadczenia. Zauważał: „żyjemy w [...] świecie, w którym coraz szybciej zmienia się coraz więcej. [...] Rośnie szybkość wprowadzania innowacji: to zaś znaczy zarazem, że coraz liczniejsze rzeczy coraz szybciej stają się przestarzałe. Dotyczy to również naszych doświadczeń. W świecie naszego życia bowiem coraz rzadziej powracają te sytuacje, w których i dla których nabywaliśmy doświadczeń”⁹.

Dlatego też – dodam od razu – coraz trudniejsza, bardziej problematyczna staje się edukacja. A przecież paradoksalnie – co Marquard mocno podkreśla – nowoczesność cechuje także zjawisko ekspansji szkoły, rozumianej tutaj jako przenoszenie sytuacji uczenia się na całe życie. Wynika ono nie tylko z faktu szybkiego starzenia się indywidualnych doświadczeń, ale także funkcjonowania ludzi w coraz bardziej złożonej rzeczywistości. By móc się w niej poruszać, każdy z nas musi wykorzystywać to, co zasłyszane, czyli opierać się nie na swoim, lecz na doświadczeniu innych – na doświadczeniu zapośredniczonym. Tym samym – oddajmy raz jeszcze głos filozofowi: „Rzeczywistość [...] zaczyna dosłownie przekształcać się w szkołę”, bo „trzeba jej [rzeczywistości – M.R.] przez całe życie doświadczać pośrednio, tj. przez bycie nauczonym”, dlatego „człowiek staje się – taka jest tendencja – całkowicie i bez reszty uczniem”¹⁰. Metafora ekspansji szkoły, opisując zmiany modelu indywidualnego życia, w którym permanentne kształcenie okazuje się jednym z nielicznych stałych wzorów zachowań, pozwala także wyraźniej zobaczyć przekształcenia, jakie zachodzą w obrębie instytucji – rola ucznia nieobca jest nauczycielowi, a świadomość tej zmiany wpływa na podmiotowe relacje.

Odnieśmy te uogólnione uwagi do prowadzonych tutaj rozważań. Problem przyspieszonego starzenia się doświadczenia naj-

⁸ I. KIKEN: *Kryzys metodyki*. W: L. JAZOWNIK: *Antologia. Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1930*. Cz. 2. Zielona Góra 2001, s. 35–38 [pierwodruk: „Gimnazjum” 1935, nr 8].

⁹ O. MARQUARD: *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa 1994, s. 84.

¹⁰ Ibidem, s. 86.

wyraźniej ujawnia się w związku z szybkim rozwojem technologii cyfrowych i multimediiów. Przykładów na to zjawisko nie trzeba podawać. Dla nas — polonistów — szczególnie istotne są dokonujące się pod wpływem tego rozwoju przemiany w używaniu języka i komunikacyjnych kodów; by przypomnieć tylko, że binarna opozycja oralności i piśmienności, która od początku kształtowała zasady metodyki nauczania języka polskiego, została przełamana przez zjawiska związane z rozwojem przekazu cyfrowego, m.in. takie, jak: upiśmiennienie mowy czy oralizacja pisma lub — to jeszcze inny aspekt — jego ikonizacji¹¹. Wszystkie one powodują zmienianie się komunikacyjnych przyzwyczajęń, sposobów i warunków percepcji, ale też zasad tworzenia tekstów i wypowiedzi. Zauważmy też stosunkowo szybkie unieważnianie językowego doświadczenia, jego dezaktualizację, która wynika ze zjawiska szybkiego starzenia się, a nawet umierania słów, spowodowanego krótkim trwaniem ich desygnatów, a także pojawiania się wciąż nowych rzeczy i zjawisk, domagających się nazwy. Zbanalizowana, acz wciąż aktualna, Baumanowska diagnoza o płynności naszego świata dobrze oddaje ten ruch zmienności zachodzący w kulturze. Nas — odbiorców różnych tekstów kultury, a zwłaszcza czytelników — mocno dotyka problem wielości i ulotności utworów, daleko przekraczający bolesne, tragiczne doświadczenie bohatera opowiadania Bohumila Hrabala *Zbyt głośna samotność*, mówiące o śmierci nieprzeczytanych książek. To sprawy znane i opisywane. Przypominam je, by podkreślić kilka wiążących się z nimi zjawisk: efemeryczność wielu tekstów, ich zaginięcie w masie, ale też — niekiedy nawet intuicyjnie zakładane — przyspieszone zużycie, które wynika — w czym tkwi paradoks — ze strategii marketingowych i mechanizmów metakultury pozwalających zaistnieć utworom.

Katalog zmian niosących poczucie przyspieszonego starzenia się doświadczenia wciąż się rozszerza. Tutaj chciałabym zaznaczyć jeszcze liczbę i szybkość pojawiania się nowych koncepcji w akademickiej refleksji humanistycznej, ponieważ stanowi ona naturalny kontekst szkolnej polonistyki. Mam na myśli przede wszystkim wiele ogłaszanych i opisywanych zwrotów, od lingwistycznego poprzez narratologiczny, afektywny, etyczny, wizualny, kulturowy, po performatywny¹². Czy, w jakim stopniu i jak reperkusje tych

¹¹ Por. m.in.: *Tekst (w) sieci. Tekst, język gatunki*. T. 1. Red. D. ULICKA; *Tekst (w) sieci. Literatura, społeczeństwo, komunikacja*. T. 2. Red. A. GUMKOWSKA. Warszawa 2009; *E-polonistyka*. Red. A. DZIAK, S.J. ŻUREK. Lublin 2009.

¹² Zauważmy przy okazji, że w stosunkowo niedawno wydanej publikacji „*Zwroty*” badawcze w humanistyce jeden z tekstów dotyczy stereotypu zwrotu

ideowych rewolucji wpływają lub wpłynęły na myślenie o szkolnej polonistyce, to sprawa do rozważenia w innym tekście. Tutaj wyróżnię dwie kwestie istotne dla codziennej szkolnej praktyki i ją naruszające, wydobyte – z jednej strony – przez zwrot wizualny oraz – z drugiej – przez zwrot etyczny.

Pierwsze zagadnienie to kwestia utekstowania obrazu oraz istnienia obrazowania w tekście. Twórcy zwrotu ikonicznego podkreślali zarówno potęgę wizerunków, jak i ich niemoc, ale przede wszystkim silną ikoniczność współczesnej kultury¹³. Zmienia ona przyzwyczajenia odbiorcze, każe inaczej spojrzeć na lekturowe praktyki, a przede wszystkim na relacje słowa i obrazu, co nie pozostaje bez wpływu zarówno na treści, jak i na sposoby kształcenia na języku polskim¹⁴.

Drugi problem to zagadnienie wartości i egzystencjalnego znaczenia aktu czytania. Kwestie te w różnym stopniu nasilenia od zawsze towarzyszyły szkolnej rozmowie o utworach. Wystarczy przywołać chociażby uwagi Piotra Chmielowskiego w tekście *Poezja w wychowaniu* (1881) lub przypomniane przez tego autora w *Metodyce historii literatury polskiej* (1899) poglądy jego poprzedników. Dotyczyły one roli poezji czy – szerzej – sztuki w życiu społecznym i jej wychowawczej funkcji w „doprowadzeniu do samodzielności w myślach, uczuciach i postępkach”¹⁵. W inny sposób, na nowo, wy dobył je zwrot etyczny, pokazując m.in. „czytanie jako dialogiczne, więc etyczne spotkanie z tekstem jako »obcym«”¹⁶.

W końcu – wspominając o współczesnych tendencjach – nie sposób nie zauważyć narastającej obecnie dyskusji wokół takich

oraz inflacji przełomów i przynosi krytyczną analizę mechanizmów ich tworzenia. Por. P. ABRISZEWSKA: *Stereotyp zwrotu, inflacja przełomów we współczesnej humanistyce*. W: *Zwroty badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*. Red. J. KOWALEWSKI, W. PIASEK. Olsztyn 2010, s. 45–60.

¹³ Określenie *potęga wizerunków* pochodzi z książki D. FREEDBERGA: *Potęga wizerunków: studia z historii i teorii oddziaływania*. Przeł. E. KLEKOT. Kraków 2005. Por. też. W.J.T. MITCHELL: *Czego chcą obrazy? Pragnienia przedstawięń, życie i miłości obrazów*. Przeł. Ł. ZAREMBA. Warszawa 2013; H. BELTING: *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*. Przeł. M. BRYL. Kraków 2007.

¹⁴ Por. *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. PILCH, M. RUSEK. Kraków 2015.

¹⁵ P. CHMIEŁOWSKI: *Poezja w wychowaniu*. Wilno 1881, s. 18–30; P. CHMIEŁOWSKI: *Metodyka historii literatury polskiej*. Warszawa 1899, s. 9–13.

¹⁶ O zwrocie etycznym i refleksji metodycznej por. m.in.: K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006; A. WŁODARCZYK: *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*. Kraków 2014.

pojęć, jak: humanizm, antyhumanizm czy posthumanizm¹⁷. Towarzyszy im refleksja nad projektami ludzkiej podmiotowości, jakie wpisane są w kulturę i wpływają na renegotiację koncepcji *Bildung*. Dorzucimy nawiasową uwagę, że ta ostatnia formułowana jest w odniesieniu do zmieniających się filozoficznych i antropologicznych rozpoznań, a więc np. do ważnej dla myśli drugiej połowy XIX wieku idei *self-made* mana czy w kontekście rozważań o podmiocie, w tym o *ja* faustycznym, *ja* niepewnym siebie wczesnego modernizmu, wreszcie o słabym podmiocie w refleksji postmodernistycznej.

Przywołuję tutaj te zjawiska w trybie pospiesznie tworzonego katalogu, by wskazać niektóre źródła zarówno przemian edukacyjnych wzorów, jak i pojawiania się wciąż nowych wizji szkolnej polonistyki. Odnajdziemy je u podłoża wielu projektów — znów wybieram przykłady arbitralnie — polonistyki alternatywnej spod znaku komparatystyki interdyscyplinarnej i kulturowej, którą zaproponował Witold Bobiński, polonistyki transkulturowej, odwołującej się do doświadczenia migracji, którą opisała Anna Szczepan-Wojnarska¹⁸, czy metody kształcenia wykorzystującej założenia performatyki: „uczeń jako aktor kulturowy” autorstwa Marka Pieniążka¹⁹. Te i inne projekty, zwłaszcza z nurtu antropologicznego, wyrastają z silnego przekonania o starzeniu się, zamazywaniu dotychczasowego szkolnego doświadczenia, nieadekwatności edukacyjnych wzorów, ale też potrzeby ich odnowienia.

Re-wizje

By lepiej uchwycić terażniejszość, dobrze jest zastosować strategię przesunięcia perspektywy, spojrzenia z dystansu; tę perspektywę

¹⁷ Por. m.in. tematyczny numer „Tekstów Drugich” 2013, nr 1/2 czy M. HANUSIEWICZ-LAVALLEE: *Co ma humanitas do humanistyki*. „Ethos” 28 (2015), nr 1 (109), s. 127–135, ale też: E. DOMAŃSKA: *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*. Warszawa 2012.

¹⁸ W. BOBIŃSKI: *Nowi poloniści wielomedialni, czyli z pamiętnika akademika*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra...* T. 2., s. 82–92; A. SZCZEPAN-WOJNARSKA: *Polonistyka transkulturowa*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra...* T. 3., s. 139–147.

¹⁹ O koncepcji dydaktycznej, która realizuje założenia performatywne, por. M. PIENIAŻEK: *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków 2013.

zalecał m.in. Giorgio Agamben²⁰. Korzystając z jego wypowiedzi, proponuję popatrzeć na współczesną polonistykę przez pryzmat jej przeszłości. Jednak nie po to, by szukać tam wzorców, lecz po to, by lepiej określić skalę zmian i narastających problemów.

Gąszcz koncepcji, głosów znakowanych nazwiskami wielu autorów²¹, wydaje się uniemożliwiać orientację w meandrach historii polskiej dydaktyki, tym bardziej że cechuje ją wielotorowość nurtów, poglądów, eklektyzm przyjmowanych rozwiązań, zmienność w czasie. Dlatego – dochowując wierności poetyce wstępnych rozpoznań, świadoma uproszczeń – wskażę tylko punktowo na cztery wybrane zagadnienia.

Język polski jako przedmiot szkolny ma lingwistyczną genezę, refleksja nad kształceniem językowym jest zatem najdłuższa²². W dziewiętnastowiecznych pracach nauczanie języka polskiego bywa przeciwstawiane dydaktyce języków obcych. Pisał o tym w połowie XIX wieku np. Augustyn Szmurło, wskazując, że dzieje się tak, ponieważ jest ono przede wszystkim oparte na metodzie indukcyjnej²³. Tymczasem współcześnie – zwłaszcza na etapie szkoły podstawowej – postuluje się wykorzystywanie w nauce rodzimego języka doświadczeń z metodyki innych języków. To przesunięcie, warunkowane – jak się wydaje – zmniejszaniem się świadomości językowej uczniów, podsuwa również argumenty na rzecz wzmocnienia tekstotwórczej orientacji przedmiotu²⁴.

Z kolei jeśli idzie o literacką edukację, podkreślić należy zadowolenie się w niej nowych wątków refleksji. Klasyczne pytanie: historia literatury czy literatura, które w 1921 roku umieścił w tytule swego tekstu Kazimierz Wójcicki, a które mocno rozbrzmiewało

²⁰ POR. G. AGAMBEN: *Czym jest współczesność?*. W: IDEM: *Nagość*. Przeł. K. ŻABOGLICKI. Warszawa 2010, s. 15–17.

²¹ Skalę problemów, wielość zaangażowanych w metodyczny dyskurs osób tylko w okresie międzywojnia poświadcza *Bibliografia metodyki języka polskiego (1918–1939)*. Red. W. SZYSZKOWSKI. Warszawa 1963 czy też wybór tekstów opracowany przez L. JAZOWNIKA: *Antologia. Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939*. Cz. 1. i 2. Zielona Góra 2001.

²² POR. J. KOWALIKOWA: *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2004, s. 85–135; M. RUSEK: *Język polski jako hybryda. O przedmiocie szkolnym i jego reorganizacji*. W: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra...* T. 1., s. 443–452.

²³ A. SZMURŁO: *Kilka słów o celu i kierunku gimnazjalnego nauczania w ogóle, a w szczególności o metodzie wykładu języka polskiego, języka łacińskiego, historii i geografii w zakresie gimnazjalnym*. Warszawa 1865, s. 2 i nast.

²⁴ POR. m.in. E. NOWAK: *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*. Kraków 2014.

w XX wieku²⁵, teraz przysłoniły inne: o to, jak przywrócić ucznia książce, czy jak wzbudzać czytelnictwo²⁶. Te z kolei pociągnęły za sobą rozważania dotyczące indywidualnego sposobu lektury, jej motywacji, roli w indywidualnym doświadczeniu. Co więcej, metodyka – choć może nie praktyka szkolna, gdyż ta zmienia się wolniej – skierowana jest w stronę teorii literatury i stamtąd płynących inspiracji²⁷. Otwarte natomiast przed szkolną polonistyką – szczególnie w odniesieniu do edukacji w szkole średniej – jest ważne dla historyków literatury zagadnienie wymiany metanarracji oraz wiążących się z nią przekształceń w dyskursie na temat opowieści o literaturze wieków poprzednich i jej wartościowaniu²⁸.

Wreszcie trzeba podkreślić obserwowane w XX wieku zjawisko rozszerzania się zakresu polonistycznej edukacji, powiększania heterogeniczności jego treści. Tendencja ta wiąże się z kulturową koncepcją kształcenia, która miała różne odsłony – i tę przedwojenną (sygnowaną przede wszystkim nazwiskiem Zygmunta Łempickiego), w której centrum stało hasło polskości, i te współczesne, których wspólnym mianownikiem jest myślenie o uczniu jako świadomym, aktywnym odbiorcy różnych tekstów kultury, by przypomnieć cho-

²⁵ K. WÓJCICKI: *Historia literatury czy literatura?*. W: K. LAUSZ: *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*. Warszawa 1964, s. 47–54. Odpowiadał na to pytanie m.in. J. KRZYŻANOWSKI: *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze*. W: *Wybór pism z metodyki...* W dyskusji na ten temat w latach 70., 80. i 90. oraz na początku XXI wieku brali udział m.in.: S. Burkot, F. Faron, Z. Uryga, J. Sławiński, M. Głowiński, B. Chrzęstowska, S. Bortnowski. O stosunku do historii literatury w pierwszych podręcznikach po reformie systemu edukacyjnego pisałam w tekście *Wobec tradycji. O historii literatury w nowych podręcznikach do języka polskiego w szkole średniej*. W: *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*. Red. D. MICHUŁKA, K. BAKUŁA. Wrocław 2005, s. 337–345.

²⁶ Najnowszymi pozycjami na ten temat są tomy: A. JANUS-SITARZ: *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków 2016 oraz *Twórcze praktyki polonistyczne*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2016.

²⁷ Jednymi z pierwszych i ważniejszych książek poświęconych poststrukturalnym teoriom w dydaktyce są: B. MYRDZIK: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin 1999; A. PILCH: *Kierunki interpretacji tekstu. Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Kraków 2003; K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym...*; A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*. Kraków 2009.

²⁸ Na temat reinterpretacji historii literatury w związku ze zmieniającą się perspektywą czasową oraz kształtowaniem się nowoczesności por. artykuły: M. CIEŃSKI: *Nowoczesne (szkolne) ujęcie literatury oświecenia. Między perspektywą europejską a polską: o konsekwencjach wyboru dominanty*; E. PACZOSKA: *Dziewiętnastowieczność i modernizm w dydaktyce szkolnej*; A. ZIENIEWICZ: *Dziewiętnastowieczność jako zagadnienie dydaktyczne*. W: *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*. Red. A. PILCH, M. TRYSIŃSKA. Kraków 2013.

ciażby o programie *To lubię!*²⁹. W tych ujęciach mocno podkreślana jest zasada integracji i akcentowana „równoprawna” lektura różnych tekstów kultury. Integracyjnej, dominującej obecnie tendencji przeciwstawiają się pojawiające się od czasu do czasu postulaty rozdzielenia kształcenia językowego od literackiego (kulturowego).

Tym, co wydaje się wspólne wielu głosom, koncepcjom (wyjąwszy te dyrektywne, zamknięte w gorset ideologii³⁰), które w ciągu dziesięcioleci współtworzyły metodyczny dyskurs, jest upominanie się o wolność nauczyciela, podkreślenie czynnika osobowego. Właśnie to miał na myśli Stanisław Łempicki, gdy w swoich wspomnieniach o galicyjskiej szkole przełomu XIX i XX wieku kreślił barwne sylwetki uczących go polonistów. Wśród nich znalazł się także Franciszek Próchnicki, autor *Wskazówek do nauki języka polskiego* (1885), pedagog znany z nowatorskiego podejścia do nauczania. Łempicki charakteryzuje go jako wspaniałego, świadomego pedagoga, „nieocenionego przewodnika” wielu młodych adeptów zawodu, działającego w czasie, gdy metodyka dopiero się rodziła³¹. Potrzebę samodzielności nauczyciela akcentowano wówczas oraz na początku kolejnego stulecia w wielu wypowiedziach, zarówno tych dotyczących reformy nauczania i szkolnictwa³², jak i rozwijających się dydaktyk szczegółowych. Wśród głosów znajdziemy zatem i uwagi wspomnianego już literaturoznawcy Piotra Chmielowskiego czy językoznawcy i pedagoga Stanisława Szobera. Ten ostatni, publikując w 1921 roku książkę pod znaczącym tytułem *Zasady nauczania języka polskiego*, w jej wstępie zauważał: „nauczyciel nie może być bezkrytycznym naśladowcą cudzych wzorów i wskazówek, lecz

²⁹ O koncepcji „wzajemnozwrótności” przy odbiorze i interpretacji różnych tekstów kultury wpisanej w program *To lubię!* por. Z.A. KŁAKÓWNA: *Projektowanie sytuacji odbioru różnych tekstów kultury*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji*. Red. M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK, S. WYSŁOUCH. Poznań 1998, s. 108–121.

³⁰ Por. M. SIENKO: *Polonistyka w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*. Kraków 2002.

³¹ S. ŁEMPICKI: *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*. Warszawa 1957, s. 28, 30–31. „Uczył Próchnicki znakomicie. [...] Imponował nam za każdym razem czymś, czego wtedy nie umieliśmy nazwać, a co było świetnym metodycznym przeprowadzeniem lekcji wedle ułożonego planu, a raczej wedle własnej wieloletniej praktyki nauczycielskiej”. Trzeba tutaj dodać, że w swej pracy Próchnicki kładł nacisk na stosowanie metody indukcyjnej, aktywizację uczniów oraz „rozbiór” utworów w nauczaniu literatury.

³² P. POPIEL: *W sprawie reformy szkół średnich*. Kraków 1899, s. 4–6.

zawsze żywym twórcą, wcielającym w swą pracę własne pomysły i samodzielnie rozwinięte idee”³³.

Dzisiaj — po latach i rozwoju metodyki, i edukacyjnej praktyki — te zdania brzmią wciąż aktualnie. Współczesny nauczyciel zasypywany pomocami, gotowymi materiałami, standardowo poddawany ewaluacji, może wydawać się jedynie wykonawcą zaleceń i wskazówek, kimś, kto działa wedle przygotowanych dla niego modeli i schematów. Takie bezosobowe, niezindywidualizowane podejście do pracy nauczyciela stoi w kontraście zarówno do uwag sprzed stu i więcej lat, jak i postulatów wynikających z ważnego we współczesnej refleksji ujęcia performatywnego, w którym podnoszona jest wartość indywidualnego działania. Ich wspólnym mianownikiem okazuje się waga osobowego sprawstwa.

Ten wniosek prowadzi do końcowej, najważniejszej dla mnie refleksji. Pozwala jednocześnie powrócić do tytułu i motta niniejszego tekstu. Opisany ruch wizji i rewizji jest paradoksalnie jedyną stałą, jakiej doświadcza współcześnie polonista. Towarzyszącą tej sytuacji niepewność proponuję uznać za najistotniejszą zachętę do samodzielności nauczyciela. Samodzielności rozumianej jako ujawnianie się indywidualnej, podmiotowej sygnatury w każdym lekturowym wyborze, przywoływanym kontekście, rozmowie na temat doświadczenia, sposobie reżyserowania lekcyjnych interakcji. To nauczyciel dokonuje przejścia od programu, postulowanych koncepcji, zalecanych wizji, przez ich samodzielną interpretację, do ujawniającej się działaniu re-wizji. W tym ruchu równie istotne są akt świadomej kontynuacji czy świadomego odrzucenia, jak i otwarcie się na własną sprawczość.

³³ Dalej dodawał, że nauczyciel winien znać zasady nauczania języka ojczystego, bo: „Poznanie tych zasad pozwoli nauczycielowi wyjść poza ciasny zakres jego osobistych doświadczeń, uwolni od bezkrytycznego naśladowania cudzych wzorów, ułatwi samodzielną decyzję i wybór najbardziej właściwego i skutecznego postępowania. Nauczanie, jak każda sztuka, o ile tylko nie spada do poziomu rzemiosła, jest właśnie umiejętnością stosowania do zadań i potrzeb życia pewnych zasad ogólnych”. S. SZOBER: *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*. Lwów—Warszawa 1921, s. 3—4.

Marta Rusek

Visions and revisions in Polish studies Preliminary identification

Summary

The article is dedicated to a new approach to the teaching of Polish studies (theory and practice). The first part indicates the contemporary cultural phenomena that affect teaching directly or indirectly. The phenomenon of “accelerated aging of experience”, described by O. Marquard, and its consequences for education are particularly emphasized. The second part of the article features a synthetic description of the processes and transformation directions which have influenced educational thought and practice since the 19th century. Four issues are taken into account: linguistic education, literary education, heterogeneity of the contents of the Polish language teaching, as well as the role of the Polish language teacher. The conclusions focus on the issue of subjectivity, individuality and causativity of the teacher’s action.

Keywords: models of Polish studies, methodological discourse, educational practice, accelerated aging of experience, subjectivity of a specialist in Polish studies

Марта Русек

Перспективы и проспективы обучения в области польского языка и литературы Предварительная оценка

Резюме

Статья посвящена изменениям в концепциях обучения в области польского языка и литературы, а также в практике образования. В первой части текста прежде всего рассматриваются те явления в современной культуре, которые имеют непосредственное и опосредованное влияние на обучение. Особенное внимание обращается на — описанное О. Марквардом — явление „ускоренного старения опыта” и вытекающие из него последствия для системы образования. Вторая часть статьи представляет собой синтетическое описание процессов, а также направления изменений, которым с XIX века подвергалась дидактическая мысль и практика. Были учтены четыре комплекса вопросов: обучения языку, обучение литературе, гетерогенность содержания обучения на уроках польского языка и литературы, и, наконец, роль учителя-полониста. В выводах подчеркивается важная роль субъектности и эффективности действий учителя.

Ключевые слова: образцы обучения в области польского языка и литературы, методический дискурс, практика обучения, ускоренное старение опыта, субъектность полониста

Sławomir Jacek Żurek

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Polonistyczne badania edukacyjne — perspektywy 2016—2020

Można śmiało stwierdzić, że na terenach II Rzeczypospolitej już w okresie międzywojennym (1918—1939) zaczęto prowadzić pierwsze polonistyczne badania edukacyjne, głównie — co warto zaznaczyć — o charakterze jakościowym. Ich realizatorami byli z reguły nauczyciele poloniści ze szkół gimnazjalnych (próby ilościowe, przeprowadzane na większej liczbie uczniów, to wypadki odosobnione)¹. Co dziwniejsze, prawie w ogóle nie zdarzało się, by tego rodzaju diagnostyki podejmowali się badacze uniwersyteccy. Sytuacja ulegała stopniowej poprawie w epoce późniejszej, to jest w czasach PRL-u (1944—1989)², a także w pierwszej fazie istnienia III Rzeczypospolitej (po roku 1989)³, o czym świadczą chociażby liczne artykuły poświęcone oglądowi różnych kwestii z obszarów

¹ Przykładową listę badań edukacyjnych i podejmowanych w nich problemów odnaleźć można np. w pracach: *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918—1939. Antologia*. Cz. 1.—2. Red. L. JAZOWNIK. Zielona Góra 2001; M. SINICA: *Młodzież licealna wobec patriotycznych wartości lektury szkolnej*. Zielona Góra 1983.

² Por. T. PARNOWSKI: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży w obliczu przemian*. Warszawa 1961; H. ŚWIDA: *Młodzież licealna. Analiza wybranych klas warszawskich w latach 1956—1958*. Warszawa 1963; I. LEPAŁCZYK: *Problemy czytelnicze uczniów szkół średnich*. Warszawa 1965; S. BORTNOWSKI: *Młodzież a lektury szkolne*. Warszawa 1974; B. CHRZĄSTOWSKA: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979; J. POŁAKOWSKI: *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*. Kraków 1980; A. MARZEC: *Proza współczesna w szkole. Badanie odbioru*. Warszawa 1981, s. 44—45.

³ Por. B. MYRDZIK: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*. Lublin 1992; S.J. ŻUREK: *Czytelnicy bez przesyady*. „Kultura” 1999, nr 1—2, s. 39—64;

edukacji. Nigdy jednak próby te nie przekroczyły pięciu tysięcy uczniowskich respondentów, a w wypadku nauczycieli polonistów były one znacznie mniejsze.

Pierwsze zakrojone na ogromną skalę badanie *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* przeprowadzono w latach 2012–2014 na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Objęto nim 16 886 gimnazjalistów z klas I–III ze 180 szkół z terenu całej Polski (dobór losowy), 16 213 rodziców, 477 polonistów, 177 dyrektorów szkół, 192 bibliotekarzy szkolnych. Trzeba zaznaczyć, że było to jedno z największych przeprowadzonych w Europie (większych nawet niż badanie PISA) i na świecie badań kompetencji uczniowskich w zakresie znajomości języka ojczystego⁴. Głównym celem była diagnoza rzeczywistego stanu nauczania języka polskiego na III etapie edukacyjnym. Wszystkie dane uzyskano przy użyciu zarówno narzędzi ilościowych (testów i formularzy ankiet), jak i jakościowych (wywiadów pojedynczych i grupowych, różnego rodzaju metod projekcyjnych). Te drugie narzędzia pogłębiły wyniki pierwszych i pozwoliły dotrzeć do centrum problemu. Jak pisze Krzysztof Biedrzycki w raporcie z tego badania, merytoryczny punkt odniesienia stanowiła tu podstawa programowa wprowadzona do szkoły w roku 2009. Jednak w analizie danych uwzględniono także całościowy opis środowiska szkolnego i pozaszkolnego, „które może mieć wpływ na dydaktykę oraz osiągnane przez uczniów wyniki”⁵. Trzeba też podkreślić, że „postawiona diagnoza stała się punktem wyjścia do działań mających na celu poprawę stanu nauczania”⁶, a więc opracowania olbrzymiej bazy narzędzi dydaktycznych. Zespół badawczy stanowili akademicy z kilku ośrodków uniwersyteckich⁷ – poloniści, socjologowie, pedagodzy, psychologowie oraz współpracujący z nimi praktycy – nauczyciele języka polskiego ze szkół gimnazjalnych.

Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów. Red. H. KOSEŃKA, Z. URYGA. Kraków 2001.

⁴ Zob. *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badań.* Warszawa 2015 (dalej: RzB).

⁵ RzB, s. 5.

⁶ Ibidem.

⁷ Polska została podzielna na trzy regiony, za które odpowiedzialne były trzy interdyscyplinarne zespoły, do których rekrutowano badaczy z następujących ośrodków: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Gdański oraz Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Na podstawie uzyskanych danych dogłębnej analizie poddano, po pierwsze, kompetencje komunikacyjno-językowe zarówno w zakresie odbioru wypowiedzi (także różnych tekstów kultury), jak i jej tworzenia; po drugie, szeroko rozumiane uczniowskie kompetencje kulturowe (umiejętność analizy oraz interpretacji zróżnicowanych tekstów kultury – werbalnych i niewerbalnych, a także sprawność w poruszaniu się w obszarze kultury); po trzecie, sposoby kształtowania tych kompetencji przez nauczycieli. Wyniki badań w konfrontacji z ogólnodostępnymi danymi z innych edukacyjnych prób badawczych pokazują przede wszystkim **walory gimnazjalnego nauczania polonistycznego** – i obszary dobrze eksploatowane, i te wymagające wciąż wsparcia. Nie udało się jednak dotrzeć do wyjaśnienia wszystkich ważkich problemów (o czym dalej), dlatego też widać potrzebę kontynuowania tego rodzaju powszechnych działań diagnostyczno-wdrożeniowych na poziomie tak szkoły podstawowej (etap II – klasy IV–VI i przejścia w nim z nauczania zintegrowanego odbywającego się na etapie I – do przedmiotowego), jak i szkoły ponadgimnazjalnej (etap IV – klasy I–III, ze szczególnym uwzględnieniem poziomu rozszerzonego oraz nowej koncepcji maturalnej). Według zapisów obowiązujących w *Podstawie programowej...* z roku 2009 uczeń ma w dwunastoletnim procesie kształcenia dojrzeć do dalszej edukacji lub podjęcia pracy, powinien być przygotowany, by już w dorosłym życiu stosować w praktyce wiedzę o języku, tradycji i współczesności⁸. Traktuje się go więc w tym dokumencie jako „**uczestnika procesów komunikacyjnych** (przyjmuje i tworzy wypowiedzi) oraz – **świadomego odbiorcę kultury** (analizuje i interpretuje teksty kultury), który opiera wszystkie kształtowane kompetencje na bazie zdobytych wiadomości z zakresu **wiedzy o języku, wiedzy o literaturze i wiedzy o kulturze**”⁹. I ten profil należy przede wszystkim sprawdzać w badaniach.

Badania IBE przeprowadzone w gimnazjum dają realny obraz edukacji polonistycznej, ale nie całościowy, bo dotyczą jedynie trzyletniego wycinka z dwunastu lat. Ponieważ pozostałe etapy (i te wcześniejsze, i ten późniejszy) mają być z nim w ścisłej korelacji, także potrzebują solidnej diagnozy i rozwiązań dydaktycznych na miarę XXI wieku. Dopiero wtedy szkoła będzie mogła udzielać swoim uczniom odpowiedniego wsparcia w świecie dynamicznych zmian kulturowo-cywilizacyjnych.

⁸ Zob. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009, s. 53. Zaznaczenia – S.J.Ż.

⁹ *Ibidem*, s. 55–56.

Niniejszy głos jest próbą naświetlenia dalszych dróg badawczych dla polonistycznej edukacji, w których punktem wyjścia będą wyniki zaprezentowane przez IBE.

Uczeń jako uczestnik procesów komunikacyjnych

Z raportu IBE wynika, że w większości wypadków na poziomie gimnazjalnym przekazywana przez polonistów wiedza z zakresu językoznawstwa nie ma charakteru funkcjonalnego – żeby sprawdzić stopień jej opanowania, „trzeba o nią pytać za pomocą standardowych poleceń”¹⁰, czyli tradycyjnie – odpytywać. Wtedy bowiem, kiedy chce się uzyskać dane poprzez instrukcję o charakterze operacyjnym, gimnazjaliści nie rozumieją zadania. Oznacza to, że rzadko w porządku szkolnym praktykowany jest zadaniowy typ kształcenia umiejętności i sprawdzania wiedzy. Ten stan potwierdza ujawniający się na egzaminie maturalnym brak umiejętności w zakresie dokonywania operacji na tekście. Uczniowie przyzwyczajeni są raczej do opanowywania pamięciowo definicji, które później są mechanicznie odtwarzane, a ostatecznie – szybko zapominane. By rozwiązać ten problem, wydaje się konieczne sprawdzenie, co w tej kwestii dzieje się w szkole podstawowej. Czy uczniowie mają tam okazję docierać do wiedzy językowej poprzez operacje dokonywane na tekście? Czy i w jaki sposób nauczyciele polonistów w szkole ponadgimnazjalnej ćwiczą i rozwijają te sprawności? Jakie są dobre praktyki stosowane i warte promowania na II i IV etapie edukacyjnym? Czy są praktykowane sposoby łączenia pracy nad tekstem literackim z funkcjonalnie stosowaną wiedzą o języku na etapie IV? Jak wspomagać nauczycieli polonistów na wszystkich etapach kształcenia w tej dziedzinie? Czy są możliwe w tej kwestii jakies rozwiązania systemowe?

W badaniu IBE sprawdzano też świadomość językową gimnazjalistów. Ponieważ na tym etapie sprawności, które ją kształtują, są dosyć często, w niektórych wypadkach – wręcz „permanennie” – ćwiczone, to stopień ich opanowania nie budzi zastrzeżeń. Co jednak decyduje o tym, że już po trzech latach od zakończenia gimnazjum uczniowie tracą ową świadomość? Dlaczego tak wielu maturzystów nie radzi sobie z zadaniami z tego zakresu na egza-

¹⁰ RzB, s. 7.

minie? W jaki sposób należałoby uczyć na IV etapie, by uczniowie pogłębiali świadomość językową w kontekstach literaturoznawczych i kulturoznawczych?

W badaniu gimnazjalistów źle wypadają zadania sprawdzające poprawność zapisu ortograficznego i interpunkcyjnego. Raport pokazuje, że poloniści nie przywiązują większej wagi do stosowania reguł w praktyce, bo — jak sami twierdzą — ortografia i interpunkcja są traktowane drugo-, a nawet trzeciorzędnie przy ocenie prac na egzaminie. Natomiast jeśli chodzi o zasób leksykalny, to gimnazjaliści posługują się sprawnie słownictwem, lecz jedynie z zakresu podstawowego — koniecznego do funkcjonowania w życiu codziennym, mają zaś ogromny problem wtedy, gdy otrzymują polecenie, by „wyjaśnić znaczenia słów [...] o obcym pochodzeniu lub metafor”¹¹. Ten często zatrwajający stan zasobu leksykalnego — związany, jak się wydaje, z bardzo słabym czytelnictwem obszerniejszych tekstów przez gimnazjalistów — widoczny jest później w pracach maturalnych, zresztą nie tylko z języka polskiego. Wydaje się więc, że kwestią konieczną jest przyjęcie konsekwentnej strategii rozwoju czytelnictwa począwszy od I etapu nauczania. Należy też promować ciekawe pomysły metodyczne na pracę ze słownikami (także internetowymi) i sprawdzić, czy podczas analizy i interpretacji tekstów literackich podejmowana jest refleksja nad znaczeniami słów i ich praktycznym wykorzystaniem. *Podstawa programowa...* w tej kwestii proponuje realizację konsekwentnej strategii leksyko-graficznej — czy jednak jest ona stosowana?

Badania gimnazjalistów przeprowadzone przez IBE pokazują, jak wyglądają rzeczywiste kompetencje komunikacyjno-językowe uczniów w zakresie tworzenia tekstów pisanych. *De facto* uczniowie w gimnazjach stosują czynnie w większości przypadków jedynie dwie formy gatunkowe: rozprawkę i zaproszenie. Jak pisze Krzysztof Biedrzycki — „To niepokojące, gdyż wskazuje, że szkoła słabo uczy praktyki komunikacyjno-językowej”¹². Potwierdzeniem tej diagnozy była sytuacja z egzaminu gimnazjalnego w roku 2015, gdy w arkuszu nie pojawiła się rozprawka. Okazało się, że uczniowie, kiedy mają napisać tekst narracyjny (na egzaminie podane zostało polecenie: „Napisz opowiadanie o podróży, podczas której wydarzyło się coś, co sprawiło, że ktoś stał się sławny”), po prostu sobie nie radzą. Zresztą podobnie sytuacja wygląda na maturze, na której mniej niż 10% przystępujących do egzaminu wybiera inną

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, s. 8.

formę wypowiedzi niż rozprawka i, dodajmy, nie jest to wybór o charakterze pozytywnym – wybierają ją wtedy, gdy nie potrafią sobie poradzić z tematem tekstu argumentacyjnego. Na poziomie ponadgimnazjalnym cały czas, mimo otwartej formuły zastosowanej od roku 2015, marginalizowana jest interpretacja.

W przyszłości polonistyczne badania edukacyjne powinny dogłębnie sprawdzić, co tak naprawdę dzieje się na I i II etapie edukacyjnym w nauczaniu tworzenia tekstów pisemnych. Według *Podstawy programowej...* już w klasach I–III uczeń powinien ćwiczyć na lekcji krótkie opowiadanie i opis, a w klasach IV–VI – „opowiadanie z dialogiem (twórcze i odtwórcze), pamiętnik i dziennik (pisane z perspektywy bohatera literackiego lub własnej), list oficjalny, proste sprawozdanie (np. z wycieczki, z wydarzeń sportowych), opis postaci, przedmiotu, krajobrazu [...]”, a następnie, na zasadzie kumulatywności (tzn. że umiejętności i wiedza z niższego poziomu wymagań edukacyjnych obowiązują na poziomie wyższym), kompetencje te powinny być doskonalone na kolejnych etapach. Czy poloniści pamiętają o tej zasadzie?

Inną ważką kwestią do sprawdzenia w powszechnym badaniu edukacyjnym jest sprawa bardzo słabego funkcjonowania interpretacji utworu literackiego jako formy pisemnej wypowiedzi uczniowskiej. Na pewno w gimnazjum – jak wskazuje próba jakościowa – jest ona praktykowana za rzadko, w dodatku niewłaściwie i nie uczy samodzielnego myślenia. W związku z tym młodzież często wychodzi z lekcji z przeświadczeniem, że w odniesieniu do danego dzieła obowiązuje jakieś jedno odczytanie, które zna jedynie ich polonista (i w razie czego je podyktuje). Być może na wszystkich etapach kształcenia zadania analityczno-interpretacyjne są stosowane okazjonalnie, być może nie ćwiczy się w sposób wystarczający krótszych, cząstkowych działań hermeneutycznych, za to stawia się ucznia od razu przed dużym, silnie zmetaforyzowanym dziełem (najczęściej poetyckim), wymagającym dużej erudycji kulturowej od – z reguły – nieoczytanego uczestnika procesu dydaktycznego. A gimnazjaliści, jak pokazują wyniki badań, mają kłopot już z rozpoznawaniem samej intencji wypowiedzi niepoetyckiej, a cóż dopiero z utworami lirycznymi, gęstymi od artystycznych środków wyrazu i intertekstualnych odniesień.

Uczeń jako świadomy odbiorca kultury

Podstawa programowa... z 2009 roku wprowadza jako obowiązkową, w odniesieniu do omawianych na lekcji języka polskiego dzieł artystycznych, semiotycznie rozumianą kategorię tekstu kultury. W przywoływanym już kilkakrotnie raporcie z badań gimnazjalistów przeprowadzonych przez IBE Krzysztof Biedrzycki przypomina, że w tej kwestii „nauka odbioru tekstu kultury jest [...] równocześnie procesem kształtowania osobowości i nabywania umiejętności porozumiewania się na najwyższym poziomie komunikacji”¹³. Badacz podkreśla przy tym, że na podstawie wyników testu przeprowadzonego w tej próbie można wnioskować, iż uczniowie mają fundamentalny problem już z samym stwierdzeniem, co to jest sztuka i na czym polega specyfika poszczególnych jej dziedzin. Niewielu też potrafi dokonać analizy dzieła, wyjść poza ogólniki i opis swoich podstawowych wrażeń. Najwyraźniej jest to zespół tych wymagań zapisanych w *Podstawie programowej...*, które zbyt rzadko są realizowane w praktyce dydaktycznej. Wynika z tego również, że w polonistycznym procesie kształcenia uczniowie jedynie okazjonalnie nawiązują bezpośrednią relację estetyczną z dziełem sztuki, a kontakt z kulturą nie jest dla nich dojmującym przeżyciem, przynajmniej ten, który odbywa się w porządku obowiązku szkolnego (wspólne wyjścia do teatru, kina czy muzeum). Szkoła tkwi w tym względzie w pewnej dychotomii, polegającej na tym, że na lekcjach języka polskiego, często nieudolnie – co pokazują badania – tradycyjnie promowana jest literatura (w ich świetle można stwierdzić, że uczniowie nie mają np. kłopotu z rozpoznawaniem gatunków literackich, choć robią to bardzo sztafpowem – gubią się, gdy mają do czynienia z kategoriami synkretycznymi lub hybrydami, nie potrafią także wiązać kategorii genologicznych w aspekcie funkcjonalnym), podczas gdy gimnazjaliści, ale pewnie i uczniowie starsi, i ci młodsi, tkwią permanentnie w innym porządku kultury – multimedialnym i popularnym. Ważką kwestią na tym poziomie edukacyjnym jest więc nie tyle sprawa obecności utworów literackich na lekcjach języka polskiego (bo te są), ile nieobecności innych tekstów kultury. Nie wiadomo, co dzieje się w kwestii stosowania multimedialnych i pojawiających się w tym porządku tekstów kultury na etapie II i IV. Można skonstatować tylko to, że uczniowie na egzaminie ustnym z mówieniem o ikonicznych tekstach kultury radzą sobie

¹³ RzB, s. 9.

dobrze, z tym że najprawdopodobniej umiejętności te zdobyli poza lekcjami języka polskiego. I tak, jeśli chodzi o uczniowskie działania hermeneutyczne, warto podkreślić, że gimnazjaliści całkiem nieźle poruszają się w Nieliterackich kontekstach interpretacyjnych, jednak z uwagi na to, że w prowadzonych podczas badań obserwacjach lekcji i wywiadach pogłębionych można było zauważyć rzadką obecność odwołań innych niż literackie, wydaje się, że ta łatwość może wynikać nie z erudycji zdobywanej w szkole, lecz ze stałego uczestnictwa w kulturze medialnej. Uczniowie wychwytyują pewne intertekstualne związki zapisane w utworach, lecz są zupełnie nieświadomi ich mocy sprawczej, to znaczy nie wiedzą, jaka jest funkcja tych powiązań. Bezradność ta wiąże się też z nieumiejętnością głębszego spojrzenia na tekst kultury, szczególnie w jego aksjologicznym wymiarze, charakterystycznym dla dzieł artystycznych odwołujących się do szeroko pojętej refleksji humanistycznej. Prawdopodobnie za rzadko tekst kultury jest punktem wyjścia do etycznych i egzystencjalnych dyskusji na lekcjach. Czy podobnie sytuacja wygląda na etapie ponadgimnazjalnym?

Odpowiedzią na diagnozę gimnazjalną dokonaną przez IBE stały się przygotowane podczas badania przez zespół nauczycieli praktyków narzędzia dydaktyczne. Chodziło w nich przede wszystkim o wykorzystanie do promocji czytelnictwa permanentnej obecności gimnazjalistów w świecie mediów elektronicznych. Lektury obowiązkowe czyta bowiem w gimnazjum jedynie 7% uczniów w zespole klasowym, a więc 3–4 uczniów przychodzi na lekcje przygotowanych do omawiania tekstu. Wydaje się, że także na etapie ponadgimnazjalnym (nie było badań, które pokazywałyby, ilu uczniów z tego etapu czyta), by skutecznie zachęcać młodzież do lektury, najprawdopodobniej potrzebne jest multimedialne instrumentarium dydaktyczne, a co za tym idzie – także o wiele bardziej pogłębione nauczycielskie umiejętności jego opracowywania. I jest to postulat nie tyle wykorzystywania multimedii w przekazie informacji na lekcjach, co raczej wspólnego (uczniów i nauczyciela) oglądu pozaliterackich tekstów medialnych i ich analizy, czego konsekwencją najprawdopodobniej będzie spontaniczne sięganie przez uczniów po tekst literacki.

Przyszły program badawczy zaprojektowany dla szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych winien więc łączyć się z wypracowywanym w jego trakcie, na podstawie zdobywanych danych – multimedialnym projektem wsparcia czytelnictwa.

Perspektywy 2016—2020

Po konsultacji ze środowiskiem empirycznych badaczy edukacji polonistycznej chcę wskazać najważniejsze obszary wymagające dalszych systemowych polonistycznych badań edukacyjnych:

- 1) kompetencje komunikacyjno-tekstowe;
- 2) czytelnictwo w kontekście jego promowania (motywowanie);
- 3) kompetencje analityczno-interpretacyjne w kontekście samodzielnego myślenia i argumentowania;
- 4) media elektroniczne w edukacji polonistycznej;
- 5) edukacja polonistyczna w kontekstach międzykulturowych;
- 6) kapitał społeczno-kulturowy uczniów w kształceniu polonistycznym;
- 7) język polski w szkołach zawodowych (umiejętności rozumienia przekazu i tworzenia wypowiedzi).

*

Jakie są perspektywy dalszych badań systemowych? Czy nowe władze oświatowe są zainteresowane ich prowadzeniem? Czy wśród decydentów istnieje świadomość konieczności opracowania strategii rozwoju kompetencji komunikacyjno-językowych i kulturowych kolejnych pokoleń Polaków?

Sławomir Jacek Żurek

Polish studies educational research — perspectives 2016—2020

Summary

The article presents educational research conducted in the years 2014—2016 at the Institute for Educational Research, which diagnosed the knowledge and skills of middle school students taught under the curriculum written in accordance with the *Core Curriculum...* published in 2009. Description of quantitative and qualitative research indicates the scale of the project and its innovation. They allowed to determine the real picture of middle school students' awareness of communication, the level of their knowledge of language and literature and the level of efficiency in its application. It was stressed in the article that the conclusions of the research apply only to the three-year phase of teaching in middle school and, therefore, further studies are needed which would show the relationships between the various stages of education. In addition, a suggestion was made to examine the entire twelve-year cycle of learning with the focus on

the skills described in the *Core Curriculum*... In the article conclusions, there was created a list of issues that should be the focus of researchers, educators in the years 2016—2020. Among them are inter alia: to examine communicative and text competencies of pupils, reading in the context of promoting it (motivation), analytical-interpretive competencies in the context of independent thinking and argumentation, Polish language education in intercultural contexts.

Keywords: educational research, core curriculum, competencies, knowledge and skills of the pupil

Славомир Журек

Исследования польского языка и литературы в аспекте обучения — перспективы на 2016—2020 гг.

Резюме

В статье представлены исследования в области обучения польскому языку и литературе, проводимые в 2014–2016 гг. в Институте исследований образования. Они послужили основанием для диагностирования знаний и умений гимназистов (учеников третьего этапа среднего образования в Польше), охваченных программами обучения, которые были созданы на базе *Программной основы* 2009 года. Описание количественных и качественных исследований указывает на масштаб мероприятия, а также его новаторство. Исследования дали возможность выявить реальный образ коммуникативного сознания гимназистов, уровень их языковых и литературных знаний, а также уровень способностей их применения. Подчеркивается, что выводы, вытекающие из исследований, касаются исключительно трехлетнего этапа обучения в гимназии. В связи с этим следует проводить дальнейший анализ, который показал бы зависимость между отдельными этапами образования. Кроме того, обращается внимание на необходимость изучения всего двенадцатилетнего образовательного цикла с точки зрения умений, записанных в *Программной основе*... Результаты исследований завершает список вопросов, которые должны быть в центре внимания исследователей-дидактиков в 2016—2020 гг. Среди них в частности приводятся такие темы как: анализ коммуникативно-текстовой компетенции учеников, чтение с точки зрения его продвижения (мотивировка), аналитическо-интерпретационная компетенция в аспекте самостоятельного мышления и аргументирования, обучение в области польского языка и литературы в межкультурных контекстах.

Ключевые слова: исследования в области образования, программная основа, компетенция, знания и умения ученика

Lidia Wiśniewska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Odpowiedzialność w warunkach szkoły-marketu Głosy z III i IV Forum Edukacyjnego Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza

Odpowiedzialność, naszym zdaniem¹, wiąże się przede wszystkim z wolnością działania, tymczasem, co dobitnie wyraził prof. Tadeusz Sławek, stwarzane dziś pozory wolności (poprzez wybór możliwy tylko spośród tego, co jako „użyteczne” zdefiniuje technobiurokracja czerpiąca swą siłę z kultu produkcji i kapitału) skojarzone z nastawieniem na ilość oraz wciskaniem szkolnictwa w gorsety testów, pomiarów, audytów, grantów — generalnie zaś w schematyzację — prowadzą do dawania wykształcenia często noszącego jedynie pozory wykształcenia (a podobnie, dodajmy, rzecz się ma z wychowaniem w szkołach). Funkcjonujące na uczelniach sylabusy z ich abstrakcyjnymi i nader często zupełnie nonsensownie sformułowanymi „efektami kształcenia”, z przedmiotami i umiejętnościami opatrzonymi symbolami niczym towary kodem kreskowym, znajdują swój początek w dwóch silnie przez ową biurokrację żywionych przeświadczeniach. Pierwsze z nich zakłada, że w związku z tym, iż zadaniem każdej szkoły jest „produkcja” i relacja świadczenia

¹ Pełniejszy obraz dyskusji (wraz z listą uczestników) zob. w L. WIŚNIEWSKA: *Diagnozy i postulaty III i IV Małego Forum Dydaktycznego TLiAM*. „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza” 2015, s. 569—606.

usług zachodząca między klientem a sprzedającym, można przystąpić do zabiegów liczenia towarów, drugie zaś – że wiedza jako towar musi zostać odpowiednio „wyłożona” – przez co jednak nie należy rozumieć bynajmniej sposobu i jakości wykładu (działalność nauczycielska w tej perspektywie jest praktycznie bez znaczenia), lecz to, jak atrakcyjnie tematy wykładów i obszary zagadnień zostaną udostępnione i zaprezentowane studentowi przez efektowne opakowanie, opatrzenie kodem i ustawienie niczym towaru na półkach wielkiego magazynu. Ta uwaga w znacznej mierze odnosi się zresztą również do szkolnictwa niższych szczebli.

Ponadto na wszystkich szczeblach zaobserwować można rosnące znaczenie „pedagogiki przyjemności” (w myśl której uczeń/student powinien dobrze się bawić i osiągnąć cel przy minimalnym wysiłku), stanowiącej w istocie narzędzie rozwijania konsumpcjonizmu, a występującej w powiązaniu z natrętnie wtłaczanym wszędzie pragmatyzmem wynikającym z terroru rynku (tylko to ma być ważne, co przyda się na rynku pracy – jakby w istocie to, co się przyda, było możliwe do absolutnego zaprogramowania i przesądzenia).

Wszystko to razem wzięte sprawia, że tak fałszywie pojęta kultura edukacyjna w istocie pogrąża to, co najważniejsze: osobiste i osobowe zaangażowanie zarówno uczniów/studentów, jak i nauczycieli/wykładowców akademickich w proces kształcenia, czyli – zgodnie z najbardziej encyklopedycznym ujęciem – w ogół czynności i procesów umożliwiających uzyskanie przez tych pierwszych orientacji w otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, a zmierzających do możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości i ogólnej sprawności umysłowej przy jednoczesnym kształtowaniu określonych uzdolnień i zainteresowań.

W dalszym ciągu nie zmienia się zatem nasze ogólne widzenie sytuacji przedstawione przed poprzednim Kongresem²: za marginalizującą rolę szkolnictwa na wszystkich stopniach uznajemy przeobrażanie tego szkolnictwa w rynek, nauczycieli – w sprzedawców z przygotowaniem marketingowym, zaś studentów, uczniów, rodziców – w klientów chętnie uczestniczących w nieustannych targach edukacyjnych. Jeśli bowiem podstawową rolą szkolnictwa jest kształcenie (i wychowywanie) młodych ludzi, oznacza to, że każda ze stron musi podjąć określony wysiłek zmierzający do (twórczego) przekazania lub – (twórczego) przyjęcia pewnych treści, pobu-

² Zob. L. WIŚNIEWSKA: *Sprawozdanie z pracy Małego Forum Edukacyjnego TLiAM (I i II)*. „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza” 2013, s. 617–638.

dzenia umiejętności ich odczuwania i związanego z nimi myślenia bądź — wyrażania siebie i nawiązywania relacji interpersonalnych umożliwiających funkcjonowanie w społeczeństwie. Przy czym, jak się wydaje, na razie nie znaleziono bogatszego i bardziej giętkiego instrumentu służącego temu celowi niż język oraz szerszego zakresu niż kultura — a jedno i drugie stanowi przedmiot zainteresowania polonistów czy, szerzej rzecz ujmując, humanistów.

Wprowadzanie do szkolnictwa pojęć z zakresu rynku powoduje, jak obserwują doświadczeni nauczyciele ze znakomitej szkoły, Katarzyna Poremska i Daniel Zych, że uczniowie myślą pragmatycznie i głównie kalkulują, co „się opłaca”. Dr Dorota Utracka zauważa, że operując w szkole — podobnie jak na uczelni — systemem punktów jako odpowiedników pieniędzy, nader często wykształca się zarówno w uczniach, jak i studentach (a także w rodzicach) myślenie i działanie wedle strategii: jak zdobyć najmniejszym nakładem sił (najmniejszym kosztem) najwięcej punktów (gratyfikacja), a nie — jak zdobyć najwięcej ugruntowanej wiedzy i umiejętności dzięki odpowiedniemu do tego nakładowi pracy. Żenujące jest to, że uczeń, często stosując wymuszenia i manipulacje, opiera się na uzasadnionym skądinąd przekonaniu, iż nauczyciel i tak nie ma prawdziwego prawa głosu, ponieważ ocenę wystawia się nie na podstawie istotnego wysiłku, ale punktów, a sporne kwestie merytoryczne, dydaktyczne, a zwłaszcza pedagogiczne, rozstrzygane są w istocie przez nadzór pedagogiczny (urzędników), rodziców, wreszcie przez samych uczniów ponad głową nauczyciela — i zwykle na jego niekorzyść.

Co więcej, w ocenie nauczyciela, jak stwierdza dr Anna Ślósarz, widoczne są mechanizmy działające na szkodę tych, którzy wymagają. W Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej odwołanie się abiturienta od oceny niedostatecznej z ustnego egzaminu maturalnego z języka polskiego rozpatrywane bywa rutynowo na korzyść zdającego, często zresztą na podstawie opinii eksperta niepolonisty, który żąda od egzaminatorów szczegółowych wyjaśnień dotyczących prac komisji przekazanych na piśmie. Wystawienie oceny niedostatecznej z ustnego egzaminu dojrzałości skutkuje w niektórych szkołach kierowanymi do dyrekcji prośbami kolejnych abiturientów o umożliwienie im zdawania przed inną komisją, a wymagający egzaminatorzy bywają w ten sposób pozbawiani prawa pełnienia obowiązków, czyli w praktyce — zostają odwołani z funkcji.

Dr Mirosław Gołuński przypomina, że także w codziennej praktyce szkolnej postawienie jednej oceny niedostatecznej śródlub końcoworocznej oznacza dwie stronicy biurokratycznego wyjaśnia-

nia i skonstruowanie programu naprawczego przez nauczyciela; nic natomiast nie słycać o dwu stronicach wyjaśnienia i „programie naprawczym” ze strony ucznia (jakkolwiek w ostatnich latach upowszechnia się i praktyka tzw. kontraktów między nauczycielem a uczniem). Nauczyciele zwracają też uwagę na fakt, że – w warunkach „rynkowych” – jakiegokolwiek próby zostawiania uczniów na drugi rok w klasie kończą się niepowodzeniem ze względu na „rynkową wartość” szkoły, szczególnie zaś na rankingi.

Mechanizmy „przemysłu rankingowego”, jak zauważa Karol Jaworski, mogą również działać przeciwnie, stając w sprzeczności z zakładanymi oczekiwaniami państwa wobec szkół, by podmiotowo i w sposób zindywidualizowany podchodziły do uczniów, bowiem ta sama troska o „rynkową wartość” szkoły prowadzi też czasem do daleko idącej selekcji, a w skrajnych przypadkach – skłaniania uczniów stanowiących „balast” do przeniesienia się do innej szkoły. Warto zauważyć w tym kontekście, że w przekonaniu, iż rankingi pogłębiają nierówności, w krajach skandynawskich rezygnuje się z tego instrumentu hierarchizacji.

Ten pracujący w renomowanej szkole młody nauczyciel ma jednak zarazem poczucie – wspólne zresztą reprezentantom różnych generacji w tym gronie dyskutantów – że określenie „traktowanie podmiotowe ucznia” może stać się (i często się staje) przykrywką dla patologii relacji ucznia z nauczycielem, w której ten ostatni stawiany jest na pozycji nawet nie współrzędnej, ale podrzędnej. Tym bardziej dotyczy to relacji nauczyciel – rodzice, ponieważ rzadko przyjmuje ona postać prawdziwej współpracy, najczęściej przerażając się w roszczenie ze strony tego drugiego. W sytuacji rynkowej rodzice niemal zawsze uzyskują w kuratorium zapewnienie, że mają rację, a nie ma jej nauczyciel. W taki sposób ten ostatni zostaje postawiony wobec opresji zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej.

Te doświadczenia są zresztą poniekąd niezależne od poziomu szkolnictwa. Z podobną sytuacją spotykamy się na uczelniach, gdzie, jak stwierdza prof. Magdalena Saganiak, źródłem patologii stają się m.in. ankiety studenckie. Ma do nich wgląd wiele osób (władze wydziału, członkowie komisji wydziałowych, członkowie komisji senackich i zewnętrznych), zatem jeśli znajdują się w nich oszczerstwa, to mogą stać się one także narzędziem szkalowania, przed którym wykładowca nie jest nawet zdolny się bronić. W niektórych przypadkach zaś ankiety studenckie stają się narzędziem mobbingu wobec niewygodnych wykładowców. Anonimowe oceny nie zmuszają do żadnej odpowiedzialności za słowo. Ponieważ nie można z nimi dyskutować, skłaniają one wielu wykładowców do zaniżania wymagań

i zawyżania stopni. Zdarza się także, że same dyrekcje instytutów, wysłuchując zażaleń studentów, zmuszają do przyjęcia takiej postawy — w imię wymagań mechanizmów rynkowych.

Teoretycznie rzecz biorąc, wołanie o demokratyzację zarówno stosunków nauczyciel/wykładowca akademicki — uczeń/student, jak i stosunków nauczyciel — rodzice oparte jest na pięknie brzmiących hasłach wprowadzania partnerstwa, uczenia kolektywnego działania, rozwijania samorządności, przełamywania bierności społeczeństwa. Zasadnicze pytanie praktyczne brzmi jednak: czego w istocie ma dotyczyć to partnerstwo i współdziałanie? Bo jeśli kwestii merytorycznych, na które w ferworze aneksji rozciąga się aktywność uczniów i rodziców zainicjowana w sferze form realizacji procesu wychowawczo-dydaktycznego, to należy się zastanowić, dlaczego takie oczekiwanie jest kierowane pod adresem nauczyciela, a nie, dajmy na to, lekarza, i dlaczego nie wprowadza się demokratycznej zasady leczenia, zgodnie z którą pacjent stawia sobie diagnozę, zapisuje leki, wypisuje zwolnienia — oraz kontroluje, czy lekarz właściwie wprowadza jego życzenia do komputera.

Przede wszystkim zatem merytoryczny zakres oceny nauczyciela powinien być powierzony wyłącznie nauczycielowi — niezależnie od tego, czy w szkole, czy na uczelni. Oznaczać to musi zerwanie ze strategią podejrzeń prowadzącą do dezintegracji środowisk nauczycielskich. Zadawanie pytania uczniowi/studentowi (lub rodzicom), czy nauczyciel/wykładowca akademicki jest merytorycznie przygotowany do zajęć, zakłada, że odpowiadający musi posiadać większą od niego wiedzę pozwalającą na taką ocenę, co jest nielogiczne *ex definitione*.

Uważamy też, że to uczeń/student jest tym, do kogo przede wszystkim należy wykonanie określonej pracy i rozliczenie się z niej. Podstawą programu naprawczego w tym zakresie powinien stać się — egzekwowany — kodeks ucznia (podobnie jak regulamin studiów), pozwalający wskazać obowiązki w sposób jasny i precyzyjny, a środkiem do osiągnięcia tego celu musi być prawidłowo działający system ocen i egzaminów.

Nauczyciel i szkolny, i akademicki, odarty z autorytetu właściwego jego zawodowi, nieoczekiwanie zaczyna występować w roli podejrzanego, zmuszanego do nieustannego dokumentowania wszelkich swoich działań. Obowiązujący na uczelniach, co podniósł prof. Marek Stanisław, system mierzenia jakości pracy pracowników naukowo-dydaktycznych powoduje wiele negatywnych zmian w funkcjonowaniu nauki w Polsce, skutkując m.in., jak to on określił, „histerią dokumentacyjną”. Corocznie każdy aktywny

pracownik naukowo-dydaktyczny składa kilka, a nawet kilkanaście sprawozdań ze swojej działalności, często niezmiernie rozbudowanych, by nie wspomnieć już o skandalu tzw. matryc i pozbawionych wartości dydaktycznych sylabusów z ich zadziwiającymi celami.

W szkole, w skrajnych przypadkach, pod rygorem odpowiedzialności służbowej nauczyciel wpisuje do elektronicznego dziennika dane o każdym uczniu z każdej objętej przez niego nauczaniem klasy (dziennie powiedzmy około 150–200 wpisów), dotyczące – często – wszystkiego. Dziennik ten, o ile ułatwia same zapisy i w dużym stopniu automatyzuje sprawozdawczość, to – jak zauważa Joanna Zaremba – generuje również wymagającą poświęcania dalszego czasu korespondencję z rodzicami. Niezależnie zresztą od tego biurokracja w szkołach rośnie w sposób lawinowy. Właściwie z każdej czynności nauczyciel powinien składać sprawozdanie. Problem w tej sytuacji polega jednak na tym, że kreatywność nauczycieli/wykładowców akademickich (podlegająca, jak to określa prof. Tadeusz Sławek, pseudoregulacji przez opresję systemu biurokratycznego nieustannie wzmacniającego narzędzia nadzoru) staje się tylko pustym frazesem, nieznajującym swojego faktycznego przełożenia na premiowanie tego, co w ich pracy rzeczywiście istotne: kompetencji, zaangażowania, aktywności i pomysłowości. Jeśli zatem istnieje jakaś relacja między biurokratyzacją a tym, co stanowi sedno nauczycielskiej pracy, to wyłącznie i absolutnie negatywna. Bezpłodne mnożenie papierów zabiera czas i siły, które powinny zostać skierowane raczej na konkretną i rzeczywistą pracę dydaktyczną. Zarazem ta sama biurokracja służy wytwarzaniu rzeczywistości pozornej, bo papierowej (lub elektronicznej, jeśli kto woli).

Walka o wysoką pozycję w (biurokratycznie ilościowo rozliczanej) walce o klienta – na co zwraca uwagę dr Anna Ślósarz – nie pozwala np. egzaminatorom przy ustnym (stanowiącym składową całościowej oceny), tzw. „zewnątrznym” egzaminie maturalnym na bezstronność. Jeśli egzaminatorzy z dwu „zaprzyjaźnionych” szkół wymieniają się między sobą pracą w komisjach, to i wzajemnie się uzależniają: nie zdecydują się zatem na postawienie negatywnych ocen w partnerskiej szkole, wiedząc, że to samo może zostać zrobione w ich własnej na zasadzie rewanżu. W tej sytuacji połowicznym rozwiązaniem może być losowanie zewnętrznego egzaminatora (OKE dysponuje bazą), a pożądanym – wprowadzenie pojedynczego nauczyciela egzaminującego, przyjeżdżającego z innego powiatu/województwa (to rozwiązanie praktykowane jest np. we Francji). Póki jednak tak się nie stanie, choćby z tego powodu ilościowe kryteria w dalszym ciągu będą prowadzić do fałszowania obrazu rzeczywistości.

Jednocześnie w ciągu roku odbywa się w szkole, jak zauważa dr Dorota Utracka, kilka wewnętrznych ewaluacji, dokonywanych w zasadzie przez powołane do tego zadania grupy nauczycieli, kontrolowane jednak przez dyrekcję starającą się, by do wniosków nie przedostawały się informacje wykazujące luki, błędy czy nadużycia pokazane przez ankiety, wywiady i dokumenty. Ogromna i czasochłonna praca nauczycieli to zabieg sztuczny także dlatego, że nie dopuszcza się narzędzi badania (np. pewnego rodzaju pytań) mogących ujawnić (kompromitujący) stan faktyczny. Za pomocą jedynie na papierze zgrabnie sporządzonej ewaluacji można więc uruchomić mniej lub bardziej wydolną strategię maskującą istotne niedociągnięcia szkoły.

Nasze obserwacje wskazują zatem, że istniejąca dziś rozbudowana kontrola nie służy wykrywaniu patologii, lecz sama jest patologiczna i staje się źródłem patologii — oderwana od faktów, nienastawiona na rzeczywistą poprawę sytuacji, kreuje autonomiczną „papierową” rzeczywistość, służąc osiągnięciu nie celów edukacyjnych, lecz podobnie jak techniki reklamowe, rynkowych lub — biurokratycznych, przydatnych, być może, do czegoś (do notującej same „wzrosty” statystyki) i komuś (politykom), ale z całą pewnością nie szkolnictwu.

Obserwacja ta nie zawęża się do szkolnictwa podstawowego i średniego szczebla. Z podobnymi problemami mamy do czynienia na uniwersytetach. Jak zwraca uwagę prof. Magdalena Saganiak, obecna ustawa o szkolnictwie wyższym, w której sama biurokracja (łącznie z parametryzacją) wydawała się początkowo nieszkodliwym sztafażem, okazała się sprawnym instrumentem obniżania rangi nauczyciela akademickiego.

Oczywistym w tej sytuacji zgłaszanym przez nas postulatem musi być wyeliminowanie biurokracji w szkolnictwie wszystkich szczebli w imię skierowania wysiłku nauczycieli na obszary rzeczywiście znaczące w ich pracy i związane z podnoszeniem poziomu wykształcenia, a nie — stopnia biurokratyzacji. Jest to postulat mający być może tym większe szanse realizacji, im bardziej zostanie dodatkowo wzmocniony przez podobne, a już dochodzące do głosu, żądania drobnych przedsiębiorców, lekarzy i przedstawicieli innych zawodów, którzy borykają się z identycznym właściwie marnotrawstwem sił i środków kierowanych na cele biurokratyczne, a nie na, by tak rzec, konstytutywne dla nich działalności.

Jeśli chcemy w istocie wykluczyć możliwość powstawania patologii po stronie nauczyciela, to musimy raczej — taki postulat wyartykułowany został przez prof. Tadeusza Budrewicza — domagać

się znakomicie działających uniwersyteckich polonistyk, a w ich ramach równie dobrze funkcjonujących zakładów czy katedr metodyki i dydaktyki, których potencjał naukowy należy wzmacniać, a nie osłabiać (np. przez dokonywane w imię oszczędności łączenia metodyk/dydaktyk w zakresie nauk humanistycznych).

Choć postulat, by wypracować na uczelniach oraz w dyrekcjach szkół mechanizmy pozwalające na precyzyjną selekcję do zawodu, już wybrzmiał na poprzednim Kongresie, to jednak warto go przypomnieć chociażby w związku z brakiem odpowiedzi nań ze strony dyrektorów czy władz szkolnych. Ale większość nauczycieli, szczególnie polonistów, podkreślmy to raz jeszcze, nie tyle nie potrafi, ile nie ma możliwości koncentrowania się przede wszystkim na zasadniczych merytorycznych i wychowawczych zadaniach, ginąc nie tylko pod nawałem prac do sprawdzania, ale i pod zalewem biurokratycznych obciążeń (procedury ewaluacyjne, sprawozdania, rozkłady zajęć), niesłużących w żadnej mierze temu, co ma stanowić właściwy cel szkoły.

Jednak w wielu kwestiach dotyczących szkolnictwa, na co zwraca uwagę prof. Teresa Kostkiewiczowa, potrzebne jest ustalenie wspólnej płaszczyzny działania i porozumienie środowisk nauczycieli – zarówno akademickich, jak i uczących w szkołach. Wydaje się, jak zaznaczają Katarzyna Poremska i Daniel Zych, że zbyt łatwo godzą się one z różnymi zarządzeniami tzw. decydentów (ministerstw, gmin, CKE, OKE), toteż oprócz protestów czy artykułów w prasie potrzebne są i ze strony samych nauczycieli czy dyrektorów gesty bardziej wyraziste i zdecydowane – łącznie z odmową wykonywania szkodliwych dla edukacji działań i żądaniami dotyczącymi działań potrzebnych i koniecznych.

To domaganie się przywrócenia właściwego miejsca zadaniom stanowiącym o tożsamości szkoły podnoszone jest z mocą przez naprawdę dobrych, aktywnych i mądrych nauczycieli, biorących udział w naszej dyskusji – nieszukających bynajmniej ucieczki przed pracą, szukających jednakże ratunku przed pracą absolutnie bezpłodną. Podobne żądanie płynie ze środowiska akademickiego. Jeśli prawdą jest, że takie będzie społeczeństwo, jakie „jego młodzieży chowanie”, to musimy się zastanowić, czy zadanie to może podjąć nauczyciel, któremu odbiera się jego status i którego się lekceważy.

Uważamy, że konieczne staje się podjęcie starań służących przywróceniu godności i autorytetu – wymagającego, dobrze przygotowanego do swej pracy i twórczego – nauczyciela, szczególnie nauczyciela polonisty i humanisty, choć nie wyłącznie. Trzeba też

rozpocząć działania zmierzające do odwrócenia tendencji deprecjacji polonistyki i humanistyki w ogóle — przede wszystkim tej dokonywanej poprzez środki masowego przekazu — jako szczególnie i bezmyślnie niszczącej. Pośród niewykorzystanych instrumentów umożliwiających te działania powinna znaleźć się, o czym przypomina prof. Magdalena Saganiak, *Ustawa o języku polskim*, zobowiązująca do poprawności językowej w przestrzeni publicznej (w prasie, radiu, telewizji, dokumentach urzędowych). Rodzi się tu więc oczywisty postulat, by szczególnie w tej sferze nie występowały teksty pisane i wypowiedzi niepoprawne czy nieporadne językowo. Przede wszystkim również w tych obszarach powinno się zatrudniać specjalistów chroniących język. Nie polonistów-policjantów zresztą, a właśnie — w szerokim sensie tego słowa — nauczycieli. W tej mierze nieodzowne jest szerokie i, dodajmy, naprawdę konkretne działanie. Przykłady kilku państw mogą służyć nam pomocą w rozwiązywaniu tego problemu.

Jeśli jednak przypisujemy humanistyce zasadniczą rolę w uczeniu człowieka porozumiewania się, wypowiadania, myślenia, odczuwania, to protestując przeciw dewaluacji roli nauczyciela polonisty i humanisty we wszystkich środowiskach, szczególnie powinniśmy — jak podkreśla Anna Nakielska-Kowalska — zwrócić również uwagę na swoje własne, np. promując klasy humanistyczne i występując przeciw twierdzeniom, że uczniowie o humanistycznych inklinacjach to słabi, „wybrakowani” uczniowie, a nie po prostu — o innych predyspozycjach niż „ściśłowcy”. Mirosław Skrzypczyk akcentuje przy tym, że potrzebna jest dziś polonistyka bardziej ofensywna i „performatywna”, kreująca swój obraz jako obraz dziedziny poważnej — a możliwe stanie się to tylko wtedy, gdy środowisko polonistów (humanistów) będzie także zabiegać o stanie się wspólnotą, która w poczuciu solidarności wspiera się wzajemnie, choć również — w imię tej samej solidarności — wiele od siebie wymaga. Humanisci i poloniści są dużą grupą, ale dzisiaj kompletnie zatomizowaną, rozproszoną, bez silnego i wyrazistego głosu, ich wystąpienia zaś często naznaczone są brakiem zrozumienia dla siebie samych i wzajemnymi pretensjami (np. oskarżeniami o niedociągnięcia powstające na jednym poziomie, a konieczne do odrobienia na innym), gdy tymczasem przyczyny takiego stanu rzeczy są w znacznej mierze raczej obiektywne niż subiektywne i wiążą się np. z brakiem wystarczającego czasu czy zbyt dużą liczbą uczniów w klasie/grupie studenckiej.

Warto więc, aby nauczyciele wszystkich poziomów edukacji szkolnej i pracownicy uniwersytetów komunikowali się ze sobą

(pada tutaj propozycja, by nauczyciel języka polskiego utrzymywał kontakt z promotorem czy mentorem na uczelni, który wspierałby go w jego działaniach edukacyjnych i towarzyszył jego poszukiwaniom oraz rozwojowi), słuchali siebie (dobrzy nauczyciele uczący w szkołach średnich, a nawet emerytowani nauczyciele, mogliby służyć swoją wiedzą, umiejętnościami, a przede wszystkim doświadczeniem studentom – przyszłym nauczycielom – w ramach warsztatów i ćwiczeń, powiedzmy, podczas zajęć z metodyki – podpowiadają Katarzyna Poremska i Daniel Zych) i spotykali się ze sobą (Kongres czy nasze skromne Fora TLiAM stwarzają również taką możliwość), by wspólnie wypracować **nasze** własne stanowisko i zbudować o sobie wyraźną i przekonującą narrację, zdolną przeciwstawić się często trywialnym, nieodpowiedzialnym i populistycznym opiniom, które podważają sens pracy nauczyciela. Nie jest to może łatwe, bo wymaga dodatkowego czasu i wysiłku, ale wydaje się nieodzowne.

Lidia Wiśniewska

**Responsibility in market-like school
Views from the Third and Fourth Educational Fora of
the Adam Mickiewicz Literary Society**

Summary

The voice on *Responsibility in market-like school. Views from the Third and Fourth Educational Fora of the Adam Mickiewicz Literary Society* indicates a specific connection between “pedagogy of pleasure” regarding a student and bureaucratically extended control regarding school and academic teachers. Under such conditions, educating is perceived as preparing clients for the demands of the labour market while a teacher’s role boils down to that of a salesman making use of advertising. However, this discrediting of school’s identity undermines the position of a teacher and demoralises the student who assumes a demanding attitude. On the other hand, the teacher becomes incapacitated and unable to perform his or her basic task because, in the two parties’ mutual assessment, there appear mechanisms working against high quality of education. Thus, the situation requires protecting the all-level educational system from this type of policy, especially protecting and self-protecting of the humanistic communities.

Keywords: market-like school, school’s identity, “pedagogy of pleasure”, control

Лидия Висьневска

**Ответственность в условиях школы-маркета
Голоса III и IV Образовательного форума Литературного
общества им. А. Мицкевича**

Резюме

Автор статьи *Ответственность в условиях школы-маркета. Голоса III и IV Образовательного форума Литературного общества им. А. Мицкевича*, указывая на специфическую связь „педагогика удовольствия“, адресованной ученикам или студентам, и бюрократически разросшегося контроля, которому подвергается учитель или преподаватель вуза, в качестве единственного обоснования такой исключительной ситуации усматривает воспитание для рынка клиента учителем, роль которого сведена к пользующемуся рекламой продавцу. Однако такое подорвание идентитета школы ведет прежде всего к деморализации ученика, становящегося на позицию требований по отношению к учителю и его обезволенности. В таком случае учитель неспособен выполнять свое основное задание, поскольку в оценках как одной, так и другой стороны рождаются механизмы, неблагоприятно влияющие на высокое качество обучения. В этой ситуации необходима защита системы образования на всех уровнях от политики данного типа, а особенно защита и самозащита от нее гуманитарной среды.

Ключевые слова: школа-маркет, идентитет системы образования, „педагогика удовольствия“, контроль

Rozdział 2

Między szkołą a uniwersytetem Kształcenie przyszłego polonisty

Agnieszka Rypel

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Wzorzec osobowy nauczyciela polonisty we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej

W swoim artykule chciałabym zwrócić szczególną uwagę na kwestie kardynalne, bez podjęcia których trudno jest, moim zdaniem, mówić o powinnościach nauczyciela języka polskiego. Chciałabym mianowicie poruszyć problemy związane z kreowaniem wzorca osobowego i zawodowego szkolnego polonisty, a co za tym idzie, z jasnym sprecyzowaniem wymagań stawianych przed nauczycielami języka polskiego – przedmiotu szkolnego niezwykle złożonego, ale też dla przyszłości uczniów mającego kluczowe znaczenie. Zacznę od cytatu pochodzącego z encyklopedii pedagogicznej: „Wiek średni, o żywym temperamencie, nieprzeciętna umysłowość, systematycznie doksztalający się, ideowy, zrównoważony, spokojny, opanowany, o wysokich walorach moralnych, silnej woli, łagodnym usposobieniu, stanowczy i konsekwentny, wyrozumiały, wrażliwy na krzywdę, kochający dzieci i sam je posiadający, sumienny i obowiązkowy, pracowity, zamiłowany do pracy pedagogicznej, posiadający szerokie zainteresowania społeczne, gruntownie wykształcony, mający bogate doświadczenie życiowe, zwłaszcza pedagogiczne”¹.

Oto idealny wzór osobowy nieistniejącego i – co więcej – niemogącego w rzeczywistości istnieć nauczyciela, zestawiony z życzeń uczniów, nauczycieli, absolwentów, rodziców i władz oświatowych

¹ W. WOJTYŃSKI: *Osobowość nauczyciela*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa 1997, s. 520.

— respondentów licznych badań pedagogicznych. Lista tych cech nie jest oczywiście zamknięta. Ten abstrakcyjny konstrukt można w sposób niemal nieograniczony poszerzać o kolejne postulowane cechy.

Na ukształtowanie się w polskiej tradycji pedagogicznej takiego wyidealizowanego, misyjnego obrazu nauczyciela niewątpliwie wpływ miała opublikowana w pierwszym ćwierćwieczu ubiegłego stulecia niewielka, chętnie dziś przywoływana, rozprawka Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa*. Jej metafizyczny tytuł zapowiada apostolską zgoła treść. Istotę „duszy nauczycielstwa” stanowić bowiem winny: „potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad wszystkim miłość dusz ludzkich, co jest darem indywidualnym, powołaniem, przejawem wyższego, duchowego w człowieku pierwiastka”².

Ten sposób myślenia wpłynął na traktowanie profesji nauczyciela jako zawodu szczególnej kategorii. Mówi się zatem, że jest to zawód „zaufania społecznego”, wobec którego cały naród jest ekspertem. Określa się go jako „półprofesjonalny”, bo jego istotą jest misja i powołanie, a nie rzemiosło³, łączy się go ze sztuką i mistrzostwem, którego osiągnięcie wymaga ofiar⁴.

Polska tradycja dydaktyczna nakłada na nauczyciela, a zwłaszcza na polonistę, obowiązek edukacji językowej. To zadanie oczywiste i bezsprzecznie potrzebne. Jednocześnie w tradycji tej utrwaliło się, nieznanne na taką skalę w innych systemach nauczania, poszerzanie wzorca osobowego nauczyciela o cechy właściwe osobowemu wzorcowi językowemu. Ten stan rzeczy wymuszony trudną historią Polski i porozbiorową rzeczywistością, w której szczególne znaczenie miało kultywowanie przez nauczycieli czystego i pięknego języka polskiego, utrzymał się długo po odzyskaniu niepodległości.

Najpełniej tradycję tę obrazuje fragment przemówienia Zenona Klemensiewicza, wygłoszonego w 1967 roku podczas spotkania polonistów wykształconych i przygotowanych do pracy nauczycielskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim: „Dla polonisty język musi być czymś więcej niż dla każdego innego nauczyciela. Jego stosunek do języka musi być inny. A jaki? Idzie o stosunek osobisty do języka

² S. WOŁOSZYN: *Nauczyciel w tradycji polskiej oświaty i pedagogiki*. W: *Nauczyciel i młodzież. Tradycja — sytuacja — perspektywy*. Red. B. SUCHODOLSKI. Wrocław 1986, s. 41.

³ R. KRETSCHMANN: *Stres w zawodzie nauczyciela*. Przeł. J. MINK. Gdańsk 2004, s. 128.

⁴ Z. KLEMENSIEWICZ: *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*. Red. A. KAŁKOWSKA. Warszawa 1982, s. 826.

ojczystego. Stosunek polonisty do języka musi łączyć postawę rozumową i uczuciową. A wtedy język ojczysty stanie się dla niego wartością godną najwyższego szacunku, miłości i przywiązania. A to znajdzie odbicie we własnej mowie polonisty. Będzie jasna i prosta, rzeczowa i porządna, niepozbawiona piękna wystąpienia, drgająca bezpośredniością życia w należytej intonacji, we wzorowej dykcji. Ta mowa stanie się najbardziej przekonującym, najbardziej pociągającym wzorem dla młodzieży⁵.

Postulaty dotyczące kształcenia nauczycieli (ich umiejętności, wiedzy w najróżniejszych dziedzinach oraz kompetencji pedagogicznych) począwszy od dwudziestolecia międzywojennego narastają lawinowo i przyczyniają się do stworzenia wyidealizowanego wzorca, któremu sprostać może niewielu, nawet pełnych najlepszych chęci i solidnie wykształconych nauczycieli, zarówno tych, którzy dopiero wkraczają do zawodu, jak i tych, którzy mają za sobą długi staż pracy. Jeśli poczytamy artykuły metodyczne, zauważymy, że wiele z nich to jeremiady na temat fatalnego stanu umiejętności i wiedzy uczniów oraz niekompetencji ich nauczycieli. Zarzuca się w nich m.in. to, że nauczyciele:

- nie potrafią sfunkcjonalizować nauki o języku i ciągle anachronicznie uczą gramatyki opisowej;
- równie anachronicznie interpretują teksty literackie, nie znają bowiem najnowszych metodologii;
- nie umieją zastosować odpowiednich narzędzi do opisywania i analizowania różnego typu dzieł sztuki;
- nie potrafią mówić o filmie, teatrze, ani wychowywać do twórczego uczestniczenia w kulturze;
- nie kształcą kompetencji komunikacyjnych i nie motywują do zwiększenia czytelnictwa;
- nie znają podstawowych zasad pracy z uczniem o szczególnych wymaganiach edukacyjnych, zarówno tym wybitnie uzdolnionym, jak i tym z różnego rodzaju dysfunkcjami, i tak dalej, i tak dalej.

Takie artykuły czy referaty często kończą się postulatami dotyczącymi szkolnych polonistów, którzy coś **powinni**, coś **muszą**. Często postulaty te nie mają nawet konkretnego adresata, mówi się zatem, że coś **należy** „zmienić”, „poprawić”, „udoskonalić”, czy też coś „dodać” lub „uzupełnić” tudzież „wprowadzić”.

Czytający te teksty zaczyna odczuwać uzasadnioną, jak sądzę, obawę, że wielu z fachowców wypowiadających się ze znanostwem

⁵ Ibidem, s. 778–779.

na temat związany z własnymi zainteresowaniami badawczymi, poproszonych o wcielenie w życie postulatów sformułowanych przez innego znawcę, który również domaga się realizacji postulatów dotyczących bliskiej jemu dziedziny, nie potrafiłoby sprostać temu zadaniu. Jednocześnie zakłada się, że sprostą im każdy ze szkolnych polonistów. Potrafiłabym wskazać doskonałych polonistów, którzy znakomicie wywiązują się z wielu zadań, zarażają uczniów swoją pasją do teatru czy też kina lub literatury, kształcą świadomość językową bądź uczą samodzielności myślenia, odwagi w wypowiedaniu własnych sądów i kreatywności, a jednocześnie wychowują językowo i do tego wszystkiego przygotowują swoich podopiecznych do testów kończących kolejne etapy edukacji. Jednak, z całym szacunkiem dla wszystkich polonistów i ich wysiłków, nie wiem, czy mogłabym wskazać wielu takich, którzy w pełni i na każdym ze wskazanych pól równie dobrze wypełniają takie posłannictwo.

Czy rzeczywiście jego wypełnianie jest możliwe? Można odnieść wrażenie, że formułowanie postulatów dotyczących profilu nauczyciela ma charakter wyłącznie fasadowy, zresztą podobnie jak formułowanie postulatów dotyczących równie wyidealizowanego i abstrakcyjnego profilu absolwentów poszczególnych typów szkół. W rezultacie fasadowość kształcenia i powinności nauczycieli w prosty sposób przekłada się na fasadowość wykształcenia ich uczniów.

Taki sposób myślenia o powinnościach nauczyciela staje się częścią mitu edukacyjnego, który jak każdy mit wykorzystywany w porozumiewaniu społecznym, cechuje się arbitralnością i dowolnością uznawania pewnych zagadnień za prawdziwe. Mity pozwalają zrezygnować z prowadzenia szczegółowego procesu badawczego i przyjąć apriorycznie poszczególne rozwiązania jako prawdziwe. Świadomość mityczna nie odróżnia tego, co ma być przedstawione, od tego, co byłoby środkiem do przedstawienia czegoś innego, a życzenie może być identyczne z jego spełnieniem, podobnie jak wyobrażenie rzeczy może być tożsame z nią samą. Tak definiowane myślenie przenika do rozmaitych dokumentów oświatowych, skutecznie osłabiając refleksyjność oraz krytycyzm.

Na zakończenie chciałabym wyraźnie zaznaczyć, że nie chodzi mi o to, aby podważać kompetencje nauczycieli, dydaktyków akademickich czy władz oświatowych. Moim celem jest raczej zwrócenie uwagi na fakt, że nie można mówić o powinnościach współczesnego nauczyciela wobec współczesnego ucznia bez realistycznej, zrównoważonej i twardo trzymającej się realiów specyfikacji rzeczywistych potrzeb, ale także możliwości zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli oraz wydolności całego systemu edukacji.

Agnieszka Rypel

**Polish language teacher as a role model
in the reality of contemporary education**

A voice in a discussion panel *Polish Language Education as an Obligation*

Агнешка Рыпел

**Личный образец учителя польского языка и литературы
в современной образовательной действительности**

Выступление в рамках дискуссионной панели *Обучение в области польского языка и литературы как обязательство*

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dydaktyka akademicka w dobie kultury konwergencji

Uwikłanie działalności uczelni w prawa wynikające z ekonomii nie wzbudza — delikatnie mówiąc — nadmiernej euforii środowiska humanistycznego. Oznaki tegoż pojawiły się na I Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie w 2013 roku. W szkicu zatytułowanym *Współczynnik humanistyczny w edukacji nie tylko polonistycznej* literaturoznawczyni Ewa Nawrocka, pisząc o zorganizowanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego „debacie” zatytułowanej *Biznes dla nauki, nauka dla biznesu*, stwierdziła: „Spotkanie ponad osiemdziesięciu przedstawicieli władz różnych uczelni i biznesu było przykładem braku jakiejkolwiek komunikacji, nie mówiąc o dialogu, polemice czy sporze, a byłoby o czym rozmawiać i o co się spierać”¹.

W innym z kolei referacie Iwona Loewe i Magdalena Pastuchowa, analizując zmiany w obecnym funkcjonowaniu uniwersytetów, przeciwstawiały sobie dwa modele funkcjonowania uczelni: biznesowo-korporacyjny i akademicki: „Korporacyjność [...] rozumiemy — pisały językoznawczynie — jako dominację modelu biznesowego nad modelem otwartej, konstruktywnej postawy wobec innych tak po stronie mistrza, jak i słuchacza. Model przedsiębiorstwa nakłada na młodego człowieka obowiązek zabiegania o sukces i zwycięstwo w każdej sytuacji [...]. Zabiega o pracownika doskonałego w swoich

¹ E. NAWROCKA: *Współczynnik humanistyczny w edukacji nie tylko polonistycznej*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 1. Red. K. BIEDRZYCKI i in. Kraków 2014, s. 46.

kompetencjach. Myślenie *universitas* przywraca zaś ludzkości prawo do niedoskonałości, czyli do otwartych możliwości doskonalenia się”².

Jako argumenty na rzecz odrzucenia „dezakademizowania” pojęciowości, za pomocą której dyskutuje się o uniwersytetach i która wpływa na tryb ich funkcjonowania³, tak na Kongresie, jak i w wielu innych wystąpieniach, nader często można usłyszeć stwierdzenia o posiadanych przez absolwentów studiów humanistycznych umiejętnościach o charakterze komunikacyjnym, intelektualnym i społecznym. Abiturienti sprawnie posługują się językiem, nie sztampowo myślą i szybko się uczą, potrafią odnaleźć się w zmieniających się warunkach, a to cechy doceniane przez pracodawców i sprawiające, że humaniści całkiem dobrze radzą sobie na rynku pracy⁴.

Nie tylko literaturoznawcy i językoznawcy, ale również pedagodzy odzęgają się od wąskiego praktycyzmu. Wskazują m.in. na wymagania Narodowego Centrum Nauki czy Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, które to instytucje — czego dowodzi Bogusława Dorota Gołębnik — oceniając projekty biorące udział w konkursie o granty, wychodzą ze scjentystycznych pozycji, co pociąga za sobą dominację kryteriów teoretyczności, innowacyjności i... praktyczności⁵. I właśnie to ostatnie kryterium wzbudza jej

² I. LOEWE, M. PASTUCHOWA: *Między korporacją a misją. Nauczyciele akademicy w trakcie przemian systemu edukacyjnego*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra...*, s. 110. W pominiętym fragmencie przywołanego cytatu badaczki odwołują się do tekstu T. SŁAWKA: *Antygoną w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice 2002, s. 34.

³ Na niektóre edukacyjne konsekwencje tegoż zjawiska zwracałam też uwagę w moim własnym wystąpieniu zaprezentowanym na poprzednim Kongresie. Zob. M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: *Między dydaktyką szkolną a akademicką — obrazki z praktyki i teorii*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra...*, s. 83—93.

⁴ Zob. E. NAWROCKA: *Współczynnik humanistyczny w edukacji nie tylko polonistycznej...*, s. 47. Analogiczne sądy można było usłyszeć od poznańskich pracodawców na zorganizowanej w dniach 18—19 maja 2015 roku na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM konferencji *Polonista na rynku pracy. O strategiach dostosowywania kształcenia studentów polonistyki do nowej rzeczywistości*. Na znaczenie podstaw tradycyjnej filologii ułatwiającej znalezienie się we współczesnym świecie zwracał też uwagę Jakub Z. LICHAŃSKI w szkicu *Filologia polska a!i retoryka: powrót do korzeni*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra...*, s. 114—125.

⁵ B.D. GOŁĘBNIK: *O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii*. „Forum Oświatowe” 2014, nr 2, s. 147—169. Zob. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279> [data dostępu: 11.11.2015].

niepokój. Znana pedagożka pod adresem przedstawicieli dydaktyki, pedeutologii, andragogiki formułuje postulat wart — jak sądzę — rozważenia. Pisze ona: „Zamiast podążania za tzw. nowoczesnością i »płynięcia« z głównym »dostosowawczym« nurtem, czy okopania się na »starych« pozycjach i dołączenia do utyskującego chóru obrońców tradycyjnie rozumianego dyskursu naukowego w obszarze humanistyki i nauki społecznej (pedagogika, jak wiemy, funkcjonuje w obu tych obszarach), można/warto spróbować raz jeszcze (?) przyjąć refleksyjno-krytyczną postawę wobec zmieniających się warunków uprawiania pedagogiki”⁶.

Podobny dukt myślenia pojawił się i na przywoływanym wcześniej Kongresie Dydaktyki Polonistycznej. W ważnym szkicu *Czy naprawdę wiemy, gdzie jesteśmy? Uniwersyteckie kształcenie humanistyczne w kontekście socjologicznym* Anna Czabanowska-Wróbel zwracała uwagę na potrzebę zmiany sposobu uzasadniania znaczenia humanistyki. Przywoływała m.in. uwagi Michała Pawła Markowskiego zawarte w książce *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, której autor stwierdzał: „Kryzys humanistyki to upadek dotychczasowego sposobu jej uzasadniania, czyli zinstytucjonalizowanej gry językowej. Zmieńmy tę grę, a zmieni się rzeczywistość. Jeszcze raz powtórzę, trzeba wymusić — przekonywał Markowski — inny język do mówienia o humanistyce niż język konfrontacji z naukami przyrodniczymi, którego dominacja wpędziła humanistykę w nieprzezwyciężalne tarapaty. Aby to nastąpiło, trzeba najpierw wypracować inny język argumentacji”⁷.

Szukając tego nowego języka argumentacji, Anna Czabanowska-Wróbel odwołała się m.in. do terminu/pojęcia wprowadzonego w dyskurs o edukacji przez socjologa Raymonda Boudona i zrecznie ujętego oraz syntetycznie zdefiniowanego w tytule jego książki *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, a zaczerpniętego przez francuskiego badacza z dziedziny nauk ekonomicznych, których dominacja w tworzeniu warunków pracy na uczelniach tak bardzo niepokoi nas, humanistów⁸. Przekonując do zaproponowanego

⁶ Ibidem, s. 163.

⁷ M.P. MARKOWSKI: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013, s. 32. Podaję za: A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Czy naprawdę wiemy, gdzie jesteśmy? Uniwersyteckie kształcenie humanistyczne w kontekście socjologicznym*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra...*, s. 41.

⁸ Zob. R. BOUDON: *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Przeł. A. KARPOWICZ. Warszawa 2008. „Efekt odwrócenia” mówi o niekorzystnych, niewynikających z założonych celów, skutkach indywidualnych i zbiorowych działań. Odwołując się do koncepcji Raymonda Boudona, w szkicu *Czy naprawdę wiemy, gdzie jesteśmy?* Anna Czabanowska-Wróbel zwraca uwagę

kierunku refleksji, Anna Czabanowska-Wróbel udokumentowała fakt, że „zastosowanie języka ekonomii do humanistyki nie oznacza rezygnacji z tego, co na uniwersytecie stanowi wartość”⁹.

Warto — jak sądzę — w myśleniu o kształceniu nie tylko wskazywać na niepokoje związane z „ekonomizacją” dyskursu na temat edukacji akademickiej, ale i spożytkować ustalenia powstałe w obrębie tej dziedziny wiedzy. Nie jest ona bowiem — jak twierdzi Edmund Phelps — li tylko nauką o gospodarce.

„Ekonomia nie jest nauką o zarabianiu pieniędzy. To jest nauka o relacjach między gospodarką a życiem społecznym. Często można więcej zyskać, mniej zarabiając” — dowodził przywołany przed chwilą, pochodzący z USA laureat Nagrody Nobla z 2006 roku w dziedzinie ekonomii¹⁰. Taki kierunek analiz wyraźnie ujawnia też raport opublikowany w 2015 roku przez naszą rodzimą Krajową Izbę Gospodarczą. Czytamy w nim: „Miarą sukcesu kraju jest dziś PKB. Jest to ważna miara, ale jej kult zniekształca obraz sytuacji. [...] Przez pięć lat w ramach dorocznych Kongresów Innowacyjnej Gospodarki szukaliśmy mechanizmów, które by uwolniły innowacyjność Polaków. W kolejnych latach dyskutowaliśmy o znoszeniu barier tworzonych przez prawo, podatki, aparat państwa, oświatę. [...] Piąty Kongres Innowacyjnej Gospodarki w czerwcu 2014 roku doprowadził nas do wniosku, że zasadnicze bariery dla innowacyjności mają charakter kulturowy, więc warunkiem stworzenia w Polsce innowacyjnej gospodarki, zdolnej mierzyć się z najbardziej zaawansowanymi gospodarkami świata, jest dokonanie reformy kulturowej”¹¹.

m.in. na konsekwencje szerokiego dostępu do studiów i braku regulacji naboru studentów: „uczniowie — kandydaci na studia i ich rodziny nie będą wybierać drogi, która jest dla nich już w chwili startu niekorzystna. Wybiorą natomiast taką, która okazuje się niekorzystna w chwili, gdy już duże nakłady czasu, sił i pieniędzy zostały w edukację zainwestowane. [...] Brak regulacji naboru w konsekwencji przynosi — pozorną nieadekwatność oferty uniwersyteckiej”. Zob. A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Czy naprawdę wiemy, gdzie jesteśmy?...*, s. 37–38. Autorka wskazuje też na swoiste fiasko krótkich studiów uniwersyteckich. Studenci po licencjacie z reguły wybierają studia magisterskie, a jak zauważa — w humanistyce „mamy obecnie do czynienia z kolejnym przesunięciem, które polega na szerszym otwarciu drzwi na studia trzeciego stopnia i traktowaniem ich jako drogi dla wielu”. Por. *ibidem*, s. 39. I to również uznaje krakowska badaczka za zjawisko związane z „efektem odwrócenia” i opóźnioną selekcją.

⁹ A. CZABANOWSKA-WRÓBEL: *Czy naprawdę wiemy, gdzie jesteśmy?...*, s. 39.

¹⁰ *Rynek w cuglach. Rozmowa Jacka Żakowskiego z noblistą Edmundem Phelpsem*. „Polityka”, 14.10.2008 (dodatek *Niezbędnik Inteligent*).

¹¹ *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian*. Raport przygotowany na zlecenie Krajowej Izby Gospodarczej. Red. J. ŻAKOWSKI. Warszawa 2015, s. 5.

Raport obrazuje rozmaite obszary konwergencji z jednej strony wynikającej z jego wielodyscyplinarnego charakteru, z drugiej zaś związanej ze zbieżnością sądów wpisanych w wypowiedzi przedstawicieli różnych dziedzin wiedzy¹². Nad zawartym w nim zarysem działań na lata 2020–2030–2040 wspólnie pracowało grono złożone ze znanych badaczy i ekspertów reprezentujących różne dziedziny wiedzy: ekonomię, socjologię, politologię, psychologię społeczną, pedagogikę, literaturoznawstwo i antropologię kulturową¹³. Nie wchodząc w szczegóły, warto zwrócić uwagę na trzy kwestie — ważne m.in. ze względu na gromadzenie argumentów eksponujących społeczne znaczenie humanistyki.

Pierwsza: projektując przedyskutowane w tym interdyscyplinarnym gronie kierunki zmian, zgodnie wskazano na rolę kultury. Choć bezpośrednio nie wpływa ona na zwiększanie PKB, to jej znaczenie — jak podkreślano w raporcie — wynika z faktu, że opisuje czynniki sprzyjające lepszemu życiu ludzi¹⁴. Anna Czaba-

¹² Konwergencja ma wiele znaczeń. W *Słowniku języka polskiego PWN* jest definiowana jako: „1. zbieżność, tworzenie się jakichś zbieżności, 2. *biol.* występowanie w rozwoju ewolucyjnym podobnych cech budowy, funkcji, pokroju u organizmów różnych grup systematycznych, żyjących w takich samych warunkach, środowiskach, 3. *etn.* podobieństwo wytworów kulturowych powstałych niezależnie od siebie u różnych ludów, 4. *med.* ruch zbieżny oka, przecinanie się osi wzrokowych przy patrzeniu na jakiś przedmiot bliski”. Por. *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa 1995, s. 941. Konwergencja łączona jest zarówno ze zgodnością czy podobieństwem sądów, jak i ze zbliżaniem się do podobnej średniej wskaźników gospodarczych krajów Unii Europejskiej oraz z faktem prowadzenia multidyscyplinarnych badań.

¹³ Zespół ekspercki tworzyli: Edwin Bendyk — publicysta „Polityki” związany z Collegium Civitas i Uniwersytetem Warszawskim, Janusz Czapiński — profesor psychologii społecznej z Uniwersytetu Warszawskiego, twórca kolejnych *Diagnoz społecznych*, Przemysław Czaplinski — profesor literaturoznawstwa i antropolog kultury z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Anna Giza-Poleszczuk — profesor socjologii, prorektor Uniwersytetu Warszawskiego, Robert Kwaśnica — profesor pedagogiki, rektor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Jarosław Makowski — teolog, publicysta, były dyrektor Instytutu Obywatelskiego, Radosław Markowski — profesor SWPS, dyrektor Centrum Studiów nad Demokracją — politolog i socjolog, Mirosława Marody — profesor socjologii, była wiceprezes Polskiej Akademii Nauk, Elżbieta Mączyńska — profesor ekonomii ze Szkoły Głównej Handlowej, prezes Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, Andrzej Olechowski — ekonomista, były minister finansów i spraw zagranicznych, profesor Uczelni Vistula, Jacek Santorski — psycholog, twórca, dyrektor i profesor honorowy Akademii Psychologii Przywództwa Szkoły Biznesu Politechniki Warszawskiej, Jacek Żakowski — komentator „Polityki”, kierownik Katedry Dziennikarstwa Collegium Civitas.

¹⁴ J. ŻAKOWSKI: *Idea reformy kulturowej*. W: *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian...*, s. 90.

nowska-Wróbel spożytkowała kategorie ekonomiczne i socjologiczne do analizy zjawisk obserwowanych w obrębie uniwersyteckich studiów humanistycznych — np. konsekwencji braku regulacji naboru na studia, pozornej nieadekwatności oferty kształcenia, fiaska krótkich studiów akademickich. Dla twórców raportu Krajowej Izby Gospodarczej — jak dowodzi lektura wszystkich zamieszczonych w nim materiałów — ważna okazała się m.in. diagnoza dokonana przez Przemysława Czaplińskiego, a wyprowadzona z analiz fabuł powieściowych oraz zjawisk kulturowych związanych z „późną nowoczesnością”¹⁵. Do znanych ustaleń Marii Janion dotyczących „zmierzchu” romantycznego paradygmatu kulturowego polonista dodał kolejny argument. Wskazał na subwersywne wykorzystanie tradycji w sztuce przełomu XX i XXI wieku¹⁶.

„W grę wchodzi — pisze Czapliński — po pierwsze, kryzys dialogu (konsensualności, parlamentaryzmu) jako strategii uprawomocnienia zbiorowych tożsamości (w rezultacie społeczeństwo snuje o sobie narracje tak, jakby „rządziło się samo”); po drugie, kończy się skuteczność nowoczesnego gospodarowania dumą i wstydem; po trzecie, wyłania się nowa sieć afektywna, której żywotność zapewniają silne emocje negatywne; po czwarte, nastąpiło przedefiniowanie ofiary — po doznaniu krzywdy nie musi ona wyrzekać się przemocy”¹⁷.

Jeden z wniosków wywiedzionych z literaturoznawczych i antropologicznych analiz Czaplińskiego wyraźnie antycypuje to, o czym wielokrotnie i z różnych perspektyw pisali pozostali autorzy *Reformy kulturowej*¹⁸. Dotyczy on jednak już nie „efektu odwrócenia”, który analizowała Anna Czabanowska-Wróbel, a raczej „efektu doganiania”¹⁹, powiązanego z ekonomiczną teorią konwergencji

¹⁵ P. CZAPLIŃSKI: *Zbyt późna nowoczesność*. W: *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian...*, s. 20–34.

¹⁶ „Subwersja polega na naśladowaniu, na utożsamianiu się niemalże z przedmiotem krytyki, a następnie delikatnym przesunięciu znaczeń. Ten moment przesunięcia znaczeń nie zawsze jest uchwytany dla widza. To nie jest krytyka wprost, bezpośrednia, tylko krytyka pełna dwuznaczności” — wyjaśniał G. DZIAMSKI: *Wartością sztuki krytycznej jest to, że wywołuje dyskusję i prowokuje do rozmów o wartościach*. „Gazeta Malarzy i Poetów” 2001, nr 2–3.

¹⁷ P. CZAPLIŃSKI: *Zbyt późna nowoczesność...*, s. 33.

¹⁸ *Ibidem*, s. 34. Do ustaleń Czaplińskiego bezpośrednio nawiązuje m.in. ekonomistka Elżbieta Mączyńska, która uznaje je za literacką kwintesencję konsekwencji zmian w zakresie polityki społeczno-gospodarczej — zob. E. MĄCZYŃSKA: *Inkluzywna gospodarka*. W: *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian...*, s. 118, 121.

¹⁹ O ile „efekt odwrócenia” wskazuje na nieplanowane, często przeciwstawne do zamierzonych, efekty podjętych działań, o tyle „efekt doganiania”

mówiącą o tym, że brak gotowości do zabiegania o wspólne dobro zamyka na pewnym etapie modernizacji możliwości rozwojowe. Twórcy raportu Krajowej Izby Gospodarczej opowiadają się zatem nie tyle za opartym na konkurencji rynkiem, ile za tworzeniem modelu społecznej współpracy. Zwracają uwagę na rolę dyskusji, w której, wbrew naszej „folwarcznej tradycji”²⁰, racji nie przypisuje się tylko jednej ze stron, ale słucha się wzajemnie swoich argumentów²¹. Humanistyka może wesprzeć tę pożądaną zmianę dzięki stałemu modelowi jej uprawiania związanemu z eksponowaniem różnic, akceptacją niejednoznaczności, szukaniem alternatywnych rozwiązań.

Druga kwestia – wynikająca z interdyscyplinarnych rozważań i zamieszczonych w raporcie analiz, którą warto zasygnalizować, bo i ona nie przeciwstawia sobie nauk technicznych, przyrodniczych i społecznych oraz okazuje się nie tak odległa od myślenia humanistów – wiąże się ze sposobami rozumienia innowacyjności. Choć słowo to stale pojawia się we wszystkich typach dyskursów, to zbyt często – jak dowodzą eksperci Krajowej Izby Gospodarczej – kojarzone jest z „wynałazkami i inwencjami”²². Innowacyjność nie dotyczy wyłącznie technologii i opartych na niej nowych produktów czy usług. Ma ona charakter społeczny i kulturowy. I to także te dziedziny mogą – zdaniem przywoływanego już światowej sławy ekonomisty Edmunda Phelps’a – zapewnić wzrost gospodarczy.

„W takim zrównoważonym modelu wspierania innowacyjności – jak przekonuje Phelps – nie mniej ważne od inwestycji w laboratoria *high-tech* i nauki przyrodnicze są nakłady na humanistykę i rozwój myśli krytycznej”²³.

powiązany jest z tendencją do wyrównywania poziomu życia i poziomu gospodarczego krajów.

²⁰ J. SANTORSKI: *Polskie folwarki*. W: *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian...*, s. 72–74. Znany psycholog wypunktowuje – jak to nazywa – „elementy syndromu folwarczości” wpisane w struktury działających organizacji i relacji społecznych. Na tradycję folwarku, przypisującą jednej ze stron dyskusji niejako „rację z urzędu”, wskazuje też J. ŻAKOWSKI: *Polski rogal*. W: *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian...*, s. 45. Obydwaj odwołują się do prac Janusza Hryniewicza, a Jacek Santorski powołuje się też na analizy Andrzeja Ledera oraz Jana Sowy.

²¹ Zob. J. ŻAKOWSKI: *Polski rogal*. W: *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian...*, s. 43–47.

²² Zob. E. BENDYK: *Złożony świat innowacji*. W: *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian...*, s. 48.

²³ *Ibidem*, s. 51.

Autorzy zarysu reformy kulturowej mówią o pilnej potrzebie „symbolicznego przepracowania”, uchwycenia tego, czego w ostatnich latach wspólnie doświadczyliśmy.

„Zrobiliśmy dotychczas więcej w kwestii historii polsko-niemieckiej, niż polsko-polskiej. Dopóki tego nie nadrobimy, nie zbudujemy kultury zaufania, więc i kultura innowacyjności będzie w Polsce abstrakcją” — czytamy w raporcie²⁴, a lektura przywołanego wcześniej szkicu Przemysława Czaplińskiego pokazuje, jak sztuka/humanistyka może nam w tym pomóc.

Trzecia kwestia, która zwróciła moją uwagę w trakcie lektury raportu, wiąże się już bezpośrednio z dydaktyką. Opisano w nim zjawiska określane przez ekonomistów mianem „pułapki średniego rozwoju”, wywołanej przez to, że wraz ze zmianą PKB nie idzie w parze modernizacja zachowań społecznych i kulturowych. Szkicując propozycje działań na lata 2020–2030–2040, autorzy *Reformy kulturowej* za najistotniejsze zgodnie uznali zmiany w dziedzinie edukacji. Ich kierunki zarysowane zostały w opracowanym przez Roberta Kwaśnicę projekcie tzw. **holistycznej szkoły całodniowej**²⁵.

Rozumiejąc racje, dla których Przemysław Czapliński, kończąc swój szkic, stwierdza, że wszelkie zmiany należy zacząć od dzieci, a i pozostali autorzy raportu uznają kwestie szkolnictwa niższych szczebli za jądro proponowanych reform, trzeba jednak — jak sądzę — zwrócić też uwagę na edukację akademicką, co wydaje się tym istotniejsze, że ten kierunek refleksji nie został w raporcie podjęty. Warto mocno podkreślić, że w trakcie studiów uniwersyteckich

²⁴ J. SANTORSKI: *Szacun za szacun. W: Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian...*, s. 78.

²⁵ Jej program zorganizowany jest wokół trzech zintegrowanych części. **Część pierwsza** (zbliżona do założeń współczesnej szkoły) to **treści podstawowe z poszczególnych dyscyplin naukowych**, uporządkowane zgodnie z koncepcją Jerome’a Brunera w grupy problemowe (nie w przedmioty naśladujące dyscypliny akademickie). **Część druga, służąca rozwojowi zainteresowań indywidualnych** (także pozanaukowych), to przedmioty wybrane przez uczniów spośród przedstawionych im zadań i zaproponowane przez samych młodych ludzi. **Część trzecia** to prowadzone przez zewnętrznych edukatorów popołudniowe **zajęcia humanizacyjne** — wybierane przez uczniów i nauczycieli, a dotyczące kwestii związanych z życiem (wydarzenia kulturalne, sportowe, dyskurs publiczny itp.) oraz dorobku kultury (mit, religia, sztuka). Aby szkoła holistyczna mogła działać, muszą być spełnione **trzy warunki: zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, zgodność oferty edukacyjnej z indywidualnymi potrzebami i możliwościami uczniów oraz pozytywna motywacja uczenia się**. Szerzej na ten temat zob. R. KWAŚNICA: *Holistyczna szkoła całodniowa. W: Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian...*, s. 135–158.

istotna jest nie tylko ich tematyka, ale i sposoby pracy nauczycieli szkół wyższych. Od charakteru dydaktyki akademickiej zależą podejmowane później w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych metodyczne działania studentów — przyszłych nauczycieli. Dzięki własnym doświadczeniom wyniesionym z różnego typu zajęć — zdecydowanie nie tylko tych bezpośrednio nakierowanych na przygotowanie zawodowe do pracy w oświacie — nabywają oni silne i trwałe przekonania dydaktyczne, które przenoszą na własną praktykę nauczania. Istotne wydają się zarówno zmiany już zaistniałe w edukacji akademickiej, jak i te, które — w gruncie rzeczy — postulowane są od lat, ale nadal czekają — jak to określił na I Kongresie Dydaktyki Polonistycznej Jakub Z. Lichański — na zmianę akcentów w obrębie kształcenia uniwersyteckiego. W szkicu *Filologia polska a/i retoryka: powrót do korzeni* opowiadał się on za takim kształceniem na uczelniach, które nakierowane jest na rozwiązywanie problemów i realizację projektów badawczych. Dla dydaktyków oczekiwanie to nienowe. W odniesieniu do dydaktyki akademickiej warto przypomnienia jest dokonane przez Lichańskiego dookreślenie proponowanych przez niego kierunków zmian: „będzie trzeba praktycznie odejść od chronologii, która nami rządziła przez ostatnie dwa-trzy stulecia. Musimy zacząć uczyć się widzieć „wszystko razem” niejako na jednej płaszczyźnie. Zarazem — postrzeżać zawsze konteksty (powie filolog) / okoliczności (doda retor), w jakich funkcjonują teksty kultury”²⁶.

Nie podejmując kwestii związanych z chronologią lub rezygnacji z niej — problematyka ta ma już bogatą literaturę przedmiotu w relacji do edukacji szkolnej i nawet w odniesieniu do niższych etapów kształcenia dowodzi, że racje bywają podzielone — warto podkreślić, że humanistów nie trzeba też przekonywać, że to układ odniesienia warunkuje tematykę studiów. Ta związana z kontekstami kulturowymi od dawna włączana jest w programy kształcenia studentów na większości uniwersytetów. Na mojej rodzimej uczelni funkcjonuje nawet cały kierunek — polonistyka w kontekstach kultury.

Zmiany cywilizacyjne inspirują jednak nie tylko do wprowadzania nowych zagadnień, ale i do podejmowania modernizacji trybu prowadzenia zajęć. Widoczne to jest m.in. w przypadku młodych pracowników nauki, co dokumentują zjawiska zaobserwowane w ciągu dziewięciu lat trwania programu *Praktyka i teoria kształcenia*

²⁶ J.Z. LICHAŃSKI: *Filologia polska a/i retoryka: powrót do korzeni*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra...*, s. 123.

*akademickiego*²⁷ adresowanego do poznańskich doktorantów. Kultura konwergencji, w otoczeniu której dorastali, jest dla nich naturalnym punktem odniesienia i sprawia, że właściwe jej mechanizmy częścię zaczynają wprowadzać także w cykl pracy akademickiej. Potwierdza to sugestie sformułowane przez Henry'ego Jenkinsa, że choć opisywane przez niego zjawiska dotyczyły funkcjonowania mediów, to prowadzą one też do modyfikacji tego, jak sami się uczymy i jak staramy się uczyć innych²⁸.

Pierwsze lata realizacji programu przekonywały, że młodzi badacze sprawnie posługują się nowymi technologiami i włączają w proces kształcenia nowe metodologie. Mimo to zazwyczaj nie potrafili jednak wyzwolić się z błędów werbalizmu: słownie dominują nad studentami, a analizę tekstów (literackich, językowych, filmowych) nazbyt często zastępują odtwórczą lekturą opracowań i recenzji²⁹. Ostatnie edycje programu obrazują zmiany w tym zakresie, które — co ważne — widoczne są nie tylko na zajęciach dotyczących nowych zjawisk w kulturze współczesnej, ale i tych poświęconych historii literatury. **Konwergencja związana z uczestniczeniem w procesie poszukiwania rozwiązań, zbiorowe odkrywanie znaczeń, przenikanie się dawnych i nowych koncepcji** (nie tylko dotyczących mediów) — **to cechy coraz częściej charakteryzujące doktoranckie propozycje dydaktyczne**. Młodzi badacze, projektując własne zajęcia, doceniają intelektualizację procesu poznawania, ale też coraz częściej kładą akcent na wspólne działania studentów. Przykładowo: na poświęconych opublikowanym w 1828 roku *Myślom o literaturze polskiej* Michała Grabowskiego³⁰ warsztatach adresowanych do stu-

²⁷ Pierwsza edycja programu miała miejsce w 2006 roku. Jego opis — zob. M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*. Poznań 2013, s. 141–174.

²⁸ H. JENKINS: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Przeł. M. BERNATOWICZ, M. FILICIAK. Warszawa 2007, s. 10, 27. Zob. też 5. rozdział książki Jenkinsa: *Jak Heather nauczyła się pisarstwa: alfabetyzm medialny i wojny o Harry'ego Pottera*.

²⁹ Szerzej na temat zajęć doktoranckich — zob. M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*...

³⁰ M. GRABOWSKI: *Myśli o literaturze Polskiej*. W: IDEM: *Wybór pism krytycznych*. Oprac. A. WAŚKO. Kraków 2005. Przywoływane tu zajęcia na temat tekstu M. Grabowskiego zaprojektowała w roku akademickim 2014/2015 Dominika Dymek. Prezentując ich zamysł, doktorantka pisała: „teksty Michała Grabowskiego są obecnie rzadziej czytane, co spowodowało, że wiedza na temat twórczości krytyka jest dzisiaj bardzo zdawkowa. Chciałabym zaproponować studentom lekturę artykułu, który w syntetyczny sposób ukazuje romantyzm przedlistopadowy”. Wszystkie cytowane dalej wypowiedzi doktorantki pochodzą z pismnego opracowania projektu omawianych tu zajęć.

dentów I roku studiów magisterskich, doktorantka spożytkowała wiedzę uprzednią — wyniesioną i ze szkoły, i ze studiów licencjackich, którą uczestnicy zajęć wizualizowali w postaci mapy myśli. Na marginesach tekstu Grabowskiego zapisywali pytania, na które z kolei odpowiadały/odpowiadali ich koleżanki i koledzy, a formułujący je zobowiązani byli do skomentowania i podsumowania usłyszanych odpowiedzi. Studenci podkreślali w tekście i komentowali uwagi metakrytyczne Grabowskiego. Ujawняли sprzeczności w konstatacjach romantycznego krytyka, dostrzegając jednak zarazem jego zdystansowanie względem własnego sposobu opisu literatury. Przykład konkretnej wypowiedzi Grabowskiego — już na kolejnych zajęciach — sytuowali na tle uwag Madame de Staël oraz Kazimierza Brodzińskiego³¹, a ludyczne działanie związane z losowaniem przygotowanych przez doktorantkę cytatów inspirowało studentów i do poszerzenia refleksji o uwarunkowaniach dziewiętnastowiecznej krytyki, i do dostrzeżenia, jak poszczególne myśli „przefiltrowywane są przez doświadczenie innego człowieka”. Wypowiedzi uczestników zajęć wzbogacone uwagami prowadzącej (np. o rozważania Augusta Wilhelma Schlegla i Johanna Gottfrieda Herdera) stały się podstawą zbudowania definicji krytyki procesualnej. To z kolei pozwoliło na wprowadzenie uwag Charles’a Baudelaire’a oraz płynne przejście do czasów późniejszych³², a także zestawienie koncepcji literatur narodowych w ujęciu Michała Grabowskiego z tezami współczesnego badacza Michała Kuziaka³³, dowodzącego, że „dla romantyków jeden *wspólny świat* rozpadł się, został zastąpiony przez wiele *wspólnych światów*, różnych tradycji, kultur narodowych i ludowych”.

Projektując układ całego cyklu zajęć, doktorantka najpierw skupiała uwagę studentów na samym tekście Grabowskiego, by

³¹ MADAME DE STAËL: *O literaturze*. W: A.L.H. STAËL-HOLSTEIN: *Wybór pism krytycznych*. Przeł. i oprac. A. JAKUBISZYN-TATARKIEWICZ. Wrocław 1954; K. BRODZIŃSKI: *O klasycyzmie i romantyzmie — tudzież o duchu poezji polskiej*. W: *Polska krytyka literacka (1800—1918). Materiały*. T. 1. Red. J.Z. JAKUBOWSKI. Warszawa 1959.

³² „Jestem częścią tysiąca okoliczności, które omotują wolę ludzką i które same są czymś uzasadnione, stanowią one obwód, w którym zamknięta jest wola, ale ten obwód jest ruchomy, żywy, wirujący i co dzień, co minutę, co sekundę zmienia swój zakres i swoje centrum” — pisał Baudelaire. Zob. Ch. BAUDELAIRE: *Sztuka romantyczna*. Przeł. E. BURSKA i in. Wstęp A. KIJOWSKI. Komentarz i przypisy C. PICHOSIS. Red. R. ENGELKING. Gdańsk 2003, s. 44—45.

³³ M. KUZIAK: *Krytyka romantyczna wobec rozpadu „wspólnego świata”*. *Zarys problemu*. W: *Polska krytyka literacka w XIX wieku*. Red. M. STRZYŻEWSKI. Toruń 2005.

następnie poszerzać granice postrzegania o kontekst warunkujący krytyczne myślenie właściwe ludziom XIX wieku, ale też przez analizę porównawczą artykułów Michała Grabowskiego i Maurycego Mochnackiego razem ze studentami poszukiwać cech wspólnych i różnych w rozumowaniu ludzi tego samego okresu. Organizując proces poznawania, inspirowała do oglądu zjawisk „od środka” – z punktu widzenia ludzi epoki, ale też z oddalonej od nich perspektywy, do czego zachęcały fragmenty prac z XX i XXI wieku (np. *„Kartografowie dziwnych podróży”*. Wypisy z polskiej krytyki literackiej XX wieku pod redakcją Marty Wyki z 2004 roku oraz *Krytyczne (nie)porządki. Studia o współczesnej krytyce literackiej w Polsce* Doroty Kozickiej – wydane w 2012 roku).

Czynności metodyczne i kierunki obserwacji przedmiotowych wspomagała świadomość dydaktyczna doktorantki ujawniona w komentarzu do zasygnalizowanej propozycji³⁴. Ważne dla niej było to, aby nauczyciel akademicki – jak pisała – „wspierał studentów w procesie uczenia się przez działanie, ale nie był bardzo aktywny, [co – M.K.R.] pozwoliłoby [...] na twórczą i bardziej niezależną pracę studentów”. Podkreślała znaczenie angażowania studentów i odwoływania się do ich samodzielności. Istotne dla niej było to, jak czytają tekst krytyczny, czy dostrzegają zastosowane w nim strategie retoryczne, co w wypowiedzi krytyka jest ważne dla samych studentów. Projektując proces dydaktyczny, dbała o to, by jego kolejne fazy wzajemnie się sprawdzały i uzupełniały, a zajęcia były dialogiem, konfrontacją popartych argumentami wielorakich sposobów patrzenia. Młoda badaczka eksponowała też potrzebę wzajemnych korzyści, jakie ze wspólnej refleksji wynosić mogą i studenci, i nauczyciel akademicki.

Skupiam uwagę na zajęciach z historii literatury nie tylko ze względu na to, że po staroświecku wciąż wydają mi się ważne w kształceniu polonistycznym. Mówiąc o ewolucji literatury współczesnej, Robert Coover – amerykański prozaik i profesor Uniwer-

³⁴ Istotne dla doktorantki okazały się prace: J.S. BRUNER: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Wstęp A. BRZEZIŃSKA. Kraków 2006; K. KRUSZEWSKI: *Kształcenie w szkole wyższej. Poradnik dydaktyczny*. Warszawa 1976; A.T. PEARSON: *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Przeł. A. JANOWSKI, M. JANOWSKI. Warszawa 1994. O wskazanych publikacjach pisała: „literatura dydaktyczna poszerzyła moją wiedzę na temat roli nauczyciela akademickiego. Interesujący dla mnie był temat, jak stworzyć studentom dogodne warunki, sprzyjające świadomemu i aktywnemu uczeniu się. Myślę, że jednym z takich elementów jest zasada narracyjności, ważna dla mnie ze względu na jej charakter poznawczy. Za istotne, w kontekście przygotowania zajęć, uważam również zastanowienie się nad rolą teorii dydaktycznej”.

sytetu Browna — stwierdził: „Literaturę cyfrową charakteryzuje konwergencja — do tej pory rozmaite media zasadniczo funkcjonowały oddzielnie (obrazy, dźwięki czy tekst) — teraz, dzięki nowym technologiom, są ze sobą łączone na rozmaite sposoby”³⁵.

Wydawałoby się zatem, że na konwersatoriach analizujących współczesną kulturę, charakterystyczne dla niej zbieżności między budującymi ją zjawiskami wywołają też zmiany modelu kształcenia studentów. Tymczasem obserwacja działań metodycznych doktorantów przekonuje, że nie zawsze następuje taka bezpośrednia implikacja i zajęciom o najnowszych przemianach kulturowych nie towarzyszy automatycznie nowoczesna dydaktyka. W ciągu ostatnich dziewięciu lat prowadzenia seminariów z *Praktyki i teorii kształcenia akademickiego* obserwowałam, jak wykorzystanie nowych mediów bez pogłębionej refleksji dydaktycznej — paradoksalnie — może utwierdzać dawny model nauczania. Spotkania z młodymi badaczami reprezentującymi prawie wszystkie subdyscypliny polonistyczne uświadomiły mi też, że odwołania do ustaleń z zakresu dydaktyki nie zawsze były wystarczające i nie w pełni motywowały do zaakceptowania przez doktorantów zmian w obrębie praktyki nauczania. Kto wie, czy konstruktywizm dydaktyczny nie okaże się bardziej przekonujący, jeśli wesprze go współbrzmiające z nim twierdzenie Henry’ego Jenkinsa: „Nikt z nas nie może wiedzieć wszystkiego, ale każdy z nas ma jakąś wiedzę”³⁶.

Może zatem, uzasadniając znaczenie modernizacji metodyki akademickiej, warto przywoływać ustalenia z dziedzin wiedzy pozornie odległych od edukacji. Kultura konwergencji dowodzi znaczenia zbiorowej inteligencji. I dydaktycy, i ekonomiści, i psychologowie społeczni, i badacze współczesnej kultury przekonują, że gotowość do współdziałania kształtować trzeba w szkole (sądzę, że także akademickiej), a przyczynić się do tego mogą także mechanizmy organizacji procesu poznawania. Warto mieć przy tym świadomość skomplikowania uwarunkowań postulowanych zmian. Te zaobserwowane w przypadkach indywidualnych — jak przekonywała socjolożka Mirosława Marody — „znacznie wolniej przebijają się na poziomie działań zbiorowych przebiegających w ramach instytucji”³⁷.

³⁵ *Literatura okresu przejściowego*. Z Robertem Cooverem rozmawia Michał Sowiński. „Tygodnik Powszechny” 2015, nr 43, *Magazyn Literacki* „Książki w Tygodniku” 2015, nr 7–9, s. 8.

³⁶ H. JENKINS: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów...*, s. 10.

³⁷ M. MARODY: *Swojskość i przyszłość*. W: *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian...*, s. 53.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Academic didactics in the era of convergence culture

Summary

Currently, discourse on universities is directed towards managerial thinking, which arouses scepticism of the academia. The author argues that the economization of language does not necessarily cause the rejection of values cherished by universities. Economy is not merely learning about economy, but also about social relationships between people. Arguments supporting this point of view are found, among others, in a report published in 2015 by the National Chamber of Commerce. The designed outline of the cultural reform for the years 2020 — 2030 — 2040, however, did not include a reflection on the role of academic teaching. This missing link is filled in by the author of the following article. She analyzes classes taught by Ph.D. students and aimed at the collective discovering of meanings and intertwining of old and new ideas characteristic for the culture of convergence.

Keywords: university, economy, culture convergence, humanities, academic didactics

Мария Квятковска-Ратайчак

Академическая дидактика в эпоху культуры конвергенции

Резюме

Актуальный дискурс на тему университетов направлен в сторону менеджерского мышления, что вызывает дистанцию академической среды. Автор доказывает, что экономизация языка не обязана приводить к отбрасыванию ценностей, значимых в вузах. Это связано с тем, что экономика — это не только наука о хозяйственном секторе, но и об общественных отношениях между людьми. Аргументы, подтверждающие такую точку зрения, исследовательница находит, в частности, в докладе, опубликованном в 2015 году Польской экономической палатой. Очерченный там проект культурный реформы на 2020 — 2030 — 2040 гг. однако не принимал в о внимание размышлений о роли академической дидактики. Это недостающее звено восполняет автор статьи. Анализу подвергаются проводимые аспирантами занятия, направленные на коллективное открытие значений, а также на характерное для культуры конвергенции взаимопроникновение прежних и новых концепций.

Ключевые слова: университет, экономика, культура конвергенции, гуманитарные науки, академическая дидактика

Małgorzata Krzysztofik

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Teksty kultury w dydaktyce uniwersyteckiej i w szkole wobec przemian modelu edukacji ponadgimnazjalnej

Obserwowany obecnie gwałtowny rozwój mediów spowodował szybko postępujące zmiany modelu uczestnictwa w kulturze masowej oraz wysokiej – współczesny uczeń żyje w świecie agresywnie atakującego go obrazu i dźwięku, a oddala się od słowa pisanego. Zjawisko odchodzenia odbiorców od książki, które zyskało nazwę „końca ery Gutenberga”, mające zarówno ewidentnie złe, ale i dobre strony, rodzi potrzebę nauczania młodzieży świadomego odbioru i wartościowania pozaliterackich tekstów kultury. W takim kierunku poszły zmiany wprowadzone w ostatnim czasie do podstawy programowej oraz egzaminu maturalnego z języka polskiego. O tekstocentryzmie matury polonistycznej Sławomir Jacek Żurek pisze: „Podstawa programowa ma w zakresie języka polskiego charakter tekstocentryczny. Konsekwentnie taki też charakter będzie miała matura od 2015 roku. Zatem zarówno w procesie dydaktycznym, jak i na egzaminie za punkt odniesienia przyjmuje się tekst rozumiany semiotycznie, a więc taki, który jest »świadomym wytworem umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł«”¹.

¹ S.J. ŻUREK: *O tekstocentryzmie matury polonistycznej od roku 2015*. W: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 3. Red. K. BIEDRZYCKI i in. Kraków 2014, s. 172.

Celem niniejszej publikacji jest omówienie problemu konsekwencji tekstocentrycznego modelu edukacji w trzech aspektach — na poziomie szkolnictwa wyższego, w edukacji czynnych nauczycieli polonistów oraz w kontekście bieżących potrzeb uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Zagadnienia te przedstawię w oparciu o własne doświadczenia nauczyciela akademickiego, w odwołaniu do opinii studentów, a także polonistów z województwa świętokrzyskiego, z którymi odbyłam liczne konsultacje i rozmowy w trakcie przygotowywania dla nich kursu dokształcającego *Interpretacja tekstów kultury* oraz na samym kursie.

Dydaktyka uniwersytecka

Interdyscyplinarny charakter przedmiotu, jakim jest język polski, stawia polonistę wobec nowego wyzwania — musi on posiadać wszechstronne kompetencje w zakresie analizy i interpretacji nie tylko utworów literackich, ale też różnorodnych wytworów kultury zarówno wysokiej, jak i popularnej. Trafne zdanie wypowiedziane prawie 20 lat temu przez Zenona Urygę: „Nazwa przedmiotu, związana genetycznie z dobą, gdy społeczeństwa nowożytne przesuwają fundament kształcenia humanistycznego z łaciny na język ojczysty, nie jest już od dawna adekwatna wobec rzeczywistych jego treści, coraz bardziej niejednorodnych i trudnych do harmonijnego scalenia”² staje się w kontekście obserwowanego zjawiska coraz bardziej aktualne. W zadaniach maturalnych znalazły się polecenia dotyczące analizy tekstów ikonicznych: plakatu, instalacji przestrzennej czy obrazu. Ważna staje się też umiejętność interpretowania artykułu popularnonaukowego, sprawdzającego świadomość językową uczniów. Tekst kultury rozumiany semiotycznie to także specyficznie zorganizowana przestrzeń (np. rynek, galeria handlowa, katedra, cmentarz), wzorce zachowań, ceremonie i obyczaje (np. spożywanie posiłków, świętowanie, ślub, pogrzeb, noszenie określonych ubiorów), przedmioty nacechowane symbolicznie (np. medal, choinka bożonarodzeniowa, wielkanocna święconka), przekazy dźwiękowe (wielorakie rodzaje i formy obiegu muzyki), dźwiękowo-obrazowe (teledysk, film, spektakl teatralny, reklama) itp. Polonista zmuszony

² Z. URYGA: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Kraków 1996, s. 11.

jest więc do poznania metodologii dziedzin nauki wykraczających poza literaturoznawstwo i językoznawstwo, ponieważ na lekcjach języka polskiego przyjmuje rolę historyka i krytyka sztuki, medioznawcy, filmoznawcy czy kulturoznawcy. Co prawda dotychczas też odgrywał podobną rolę (gdy odwoływał się przykładowo do kontekstów interpretacyjnych dzieła literackiego), ale nie na taką skalę, jakiej wymaga aktualna podstawa programowa. Pozaliteracki tekst kultury staje się fenomenem samym w sobie, godnym refleksji interpretacyjnej, niekoniecznie popartej kontekstami czy argumentami z zakresu sztuki słowa. Opinia Elżbiety Kur dotycząca problemów, z jakimi borykają się nauczyciele w trakcie interpretacji obrazu, odnosi się również do innych tekstów kultury: „Nauczyciele poloniści rzadko potrafią poddać obraz analizie stylistycznej i ikonologicznej, posługując się właściwą metodologią i językiem, najczęściej dzieło »czytają«, usiłując zastosować dość mechaniczne datowanie (często przenoszone z dziejów piśmiennictwa), terminologię oraz metody właściwe badaniu tekstów literackich lub postmodernistyczną metodologię i metodykę, mającą słabość do fragmentaryzmu i subiektywizmu”³.

Ten stan rzeczy rodzi pilną potrzebę dostosowania programów nauczania na poziomie szkolnictwa wyższego do nowych wymagań kompetencyjnych stawianych nauczycielom. Kadre dydaktyczną kończącą polonistyczne studia nauczycielskie (zarówno I, jak i II stopnia) należy wyposażać w umiejętność interpretowania złożonych tekstów kultury, wykraczającą poza znane metodologie oglądu dzieła *sensu stricto* literackiego. Wymagania te wpisują się w liczne efekty kształcenia w zakresie nauk humanistycznych, wśród których warto przywołać w tym miejscu przykładowo⁴:

— w zakresie wiedzy (I i II stopień): H1A_W05 „[student — M.K.] ma podstawową wiedzę o powiązaniach dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla studiowanego kierunku studiów z innymi dziedzinami nauki i dyscyplinami naukowymi obszaru albo obszarów, z których został wyodrębniony studiowany kierunek studiów”, H2A_W05 „ma pogłębioną wiedzę o powiązaniach dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla

³ E. KUR: *Uniwersalizm i partykularyzm języka sztuk pięknych — uwagi na marginesie czytania dzieł malarskich jako tekstów kultury*. W: *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*. Red. B. MYRDZIK, I. MORAWSKA. Lublin 2007, s. 373.

⁴ Zob. Dz.U. nr 253. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku. Załącznik nr 1: Opis efektów kształcenia w obszarze kształcenia w zakresie nauk humanistycznych*.

studiowanego kierunku studiów z innymi dziedzinami nauki i dyscyplinami naukowymi obszaru albo obszarów, z których został wyodrębniony studiowany kierunek studiów, pozwalającą na integrowanie perspektyw właściwych dla kilku dyscyplin naukowych”, H1A_W07 „zna i rozumie podstawowe metody analizy i interpretacji różnych wytworów kultury właściwe dla wybranych tradycji, teorii lub szkół badawczych w zakresie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla studiowanego kierunku studiów”, H2A_W07 „zna i rozumie zaawansowane metody analizy, interpretacji, wartościowania i problematyzowania różnych wytworów kultury właściwe dla wybranych tradycji, teorii lub szkół badawczych w zakresie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla studiowanego kierunku studiów”;

- w zakresie umiejętności (I i II stopień): H1A_U05 „potrafi rozpoznać różne rodzaje wytworów kultury właściwych dla studiowanej dyscypliny w zakresie nauk humanistycznych oraz przeprowadzić ich krytyczną analizę i interpretację z zastosowaniem typowych metod, w celu określenia ich znaczeń, oddziaływania społecznego, miejsca w procesie historyczno-kulturowym”, H2A_U05 „potrafi przeprowadzić krytyczną analizę i interpretację różnych rodzajów wytworów kultury właściwych dla studiowanej dyscypliny w zakresie nauk humanistycznych, stosując oryginalne podejścia, uwzględniające nowe osiągnięcia humanistyki, w celu określenia ich znaczeń, oddziaływania społecznego, miejsca w procesie historyczno-kulturowym”;
- w zakresie kompetencji społecznych (I i II stopień): H1A_K05 „ma świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy”, H2A_K05 „aktywnie uczestniczy w działaniach na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy”.

Osiągnięcie wymienionych efektów kształcenia okazuje się wyjątkowo ważne w nowym modelu edukacji, dlatego warto pod tym kątem unowocześnić programy studiów. W aktualnej ofercie edukacyjnej niektórych polskich uczelni wyższych są moduły i przedmioty poświęcone omawianemu zagadnieniu, co głównie dotyczy jednak studiów kulturoznawczych. Dalej wymieniam kilka wybranych propozycji (stan z czerwca 2015 roku) z istotnym zastrzeżeniem – programy uczelni wyższych nieustannie podlegają zmianom związanym z ewaluacją, dlatego dane tego typu szybko się dezaktualizują. Stanowią natomiast ważny sygnał świadomości istnienia potrzeby edukacji tekstocentrycznej. Przykładowo Wydział Poloni-

styki Uniwersytetu Jagiellońskiego proponuje na kulturoznawstwie I i II stopnia specjalność: *teksty kultury*. Oferuje też przedmioty takie jak: *analiza tekstu kultury: fotografia*; *analiza tekstu kultury: taniec*; *analiza tekstu kultury: przedstawienie teatralne*. Na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego prowadzone są zajęcia z *korespondencji sztuk* oraz *krytyki tekstu reklamowego*. Instytut Filologii Klasycznej i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego oferuje przedmiot *analiza i interpretacja tekstów kultury*. Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego ma w programie nauczania przedmiot *analiza tekstu kultury*. Wydział Filologiczny Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich Uniwersytetu Śląskiego proponuje studentom moduł *analiza i interpretacja tekstów kultury*. Na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie wykładany jest przedmiot *analiza i interpretacja tekstów kultury*. Katedra Kulturoznawstwa i Folklorystyki Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Opolskiego oferuje przedmiot o tej samej nazwie. Jedno z seminariów doktoranckich na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim nosi nazwę: *analiza i interpretacja tekstów kultury w szkole*.

W Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, którego jestem pracownikiem, oferta edukacyjna została wzbogacona o nowe przedmioty, dające wszechstronne kompetencje w zakresie interpretacji tekstów kultury zarówno na specjalności nauczycielskiej, jak i specjalnościach nienauczycielskich. Na I stopniu filologii polskiej w module kierunkowym wprowadzona została *analiza tekstu kultury* (ćwiczenia), na II stopniu również w module kierunkowym *korespondencja sztuk w kulturze* (ćwiczenia) oraz *analiza tekstu wizualnego* (ćwiczenia). Na specjalności *menedżer kultury* na II stopniu wykładane są przedmioty: *konteksty sztuki współczesnej* (wykład), *film współczesny i sztuki audiowizualne* (wykład i ćwiczenia), *teatr współczesny i sztuki widowiskowe* (wykład i ćwiczenia) oraz *interpretacja współczesnych przekazów kultury* (ćwiczenia). Na II stopniu na specjalności *media i reklama* są: *sztuka w przekazach medialnych* (wykład) oraz *analiza współczesnych tekstów kultury* (ćwiczenia).

Wprowadzane w polonistycznym szkolnictwie wyższym przedmioty, grupy przedmiotów czy specjalności mające na celu kształcenie umiejętności interpretacji tekstów kultury mogą moim zdaniem figurować w module kierunkowym oraz specjalnościowym (dla specjalności nauczycielskiej, ale warto je włączyć także do specjalności nienauczycielskich). Niezależnie od nomenklatury, przedmioty tego typu powinny realizować następujące efekty kształcenia wpisujące się w efekty kształcenia dla obszaru nauk humanistycznych:

W zakresie wiedzy:

- poznanie podstawowych pojęć (m.in. *tekst kultury, semiotyka, ikonografia, intertekstualność* itp.);
- poznanie rodzajów tekstów kultury i materiałów, w których się manifestują;
- poznanie symboliki, do której odwołują się teksty kultury;
- zdobycie wiedzy o różnych modelach opisu, metodach i poziomach analizy tekstów kultury;
- zrozumienie relacji zachodzących między metodami analizy tekstów kultury a interpretacjami ich znaczeń;
- poznanie komunikacyjnej funkcji tekstów kultury;
- poznanie reprezentatywnych tekstów kultury europejskiej i polskiej;
- poznanie kontekstów kulturowych warunkujących poprawną interpretację tekstów kultury.

W zakresie umiejętności:

- wykształcenie umiejętności świadomego odbioru tekstów kultury;
- wykształcenie umiejętności krytycznej analizy i interpretacji różnych tekstów kultury;
- zdobycie umiejętności wartościowania tekstów kultury.

W zakresie kompetencji społecznych:

- zrozumienie potrzeby permanentnego pogłębiania wiedzy dotyczącej tekstów kultury;
- docenienie znaczenia tradycji i dziedzictwa kulturowego dla tożsamości narodowej oraz ciągłości tradycji;
- docenienie społecznej rangi różnych instytucji kultury;
- wykształcenie postawy odpowiedzialności za europejskie dziedzictwo kulturowe.

Na pytanie, jaki ma być wymiar godzin dydaktycznych przedmiotów dotyczących tekstów kultury, nie ma i nie może być jednoznacznej odpowiedzi. W przeanalizowanych przeze mnie programach szkół wyższych zazwyczaj było to 30 godzin ćwiczeń. To moim zdaniem mało, zważywszy na różnorodność oraz złożoność poruszanej problematyki.

Zajęcia poświęcone interpretacji tekstów kultury powinny mieć charakter analityczny i praktyczny, dlatego proponuję przede wszystkim formę ćwiczeń i warsztatów (zakładających dużą aktywność studentów), ale mogą to być również wykłady.

Wśród rodzajów tekstów kultury, na które należy zwrócić szczególną uwagę ze względu na charakter egzaminu maturalnego, są głównie teksty wizualne, takie jak: dzieło malarskie, plakat, grafika,

fotografia, rzeźba. Wartościowe jest także kształcenie umiejętności interpretacji tekstów łączących obraz i słowo (np. ilustracje danego utworu, komiks czy ekfrazja poetycka). Refleksję dydaktyczną należałoby poświęcić zwłaszcza komiksowi, który jest jednym z gatunków cieszących się niesłabnącą popularnością w środowisku młodzieżowym. Szczególną uwagę warto zwrócić na wszechobecne reklamy (wizualne, audiowizualne itp.) – tu refleksja, odwołująca się również do wiedzy z zakresu językoznawstwa, powinna skupić się na podstawowych technikach manipulacji stosowanej w reklamie. Wartościowe byłoby także przeanalizowanie pod kątem kulturowym typów organizacji przestrzeni. Od dwóch lat prowadzę na studiach polonistycznych I stopnia przedmiot *interpretacja tekstów kultury*. Z moich doświadczeń dydaktycznych wynika, że studenci są zainteresowani zwłaszcza semiotyczną interpretacją przestrzeni galerii handlowej w porównaniu z rynkiem średniowiecznym. Polecam także poświęcenie czasu innym tekstom architektonicznym (takim jak katedra, cmentarz itp.). Dla młodzieży akademickiej atrakcyjne okazały się również ćwiczenia dotyczące wzorców kulturowych zachowań (święto i świętowanie jako tekst kultury, posiłek jako tekst kultury) oraz kategorii ciała jako tekstu kultury (moda, ubiór, kulturowe sposoby posługiwania się ciałem). Można też refleksją dydaktyczną objąć piosenkę i teledysk (np. omówić relację między warstwą obrazową a słowną teledysku), grę komputerową, a także inne przekazy audiowizualne. Najtrudniejsze, ale zarazem twórcze są ćwiczenia poświęcone zagadnieniu wartościowania tekstów kultury, wywołujące zawsze wśród studentów ożywioną dyskusję.

Potrzeby edukacyjne nauczycieli i uczniów szkół ponadgimnazjalnych

O ile modyfikacja programów nauczania w szkolnictwie wyższym jest już zauważalna, to problemem w dalszym ciągu pozostaje doksztalcenie czynnych polonistów, którzy dyplomy uzyskali kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt lat temu. Mają oni często ogromne doświadczenie dydaktyczne, są twórczy i otwarci na nowe wyzwania, a jednocześnie świadomi potrzeby uzupełniania wiedzy oraz umiejętności wyniesionych ze studiów wyższych. Kadra nauczycielska jest często zbyt obciążona pracą zawodową, by korzystać z oferty studiów podyplomowych trwających dwa, trzy lub więcej

semestrów. Dlatego proponuję organizowanie przez szkoły wyższe warsztatów lub krótkich kursów dokształcających, trwających od 80 do 100 godzin (praktycznie jest to 5 lub 6 dwudniowych zjazdów).

Wychodząc naprzeciw bieżącym potrzebom edukacyjnym nauczycieli, zorganizowaliśmy w roku akademickim 2013/2014 w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego 80-godzinny kurs *Interpretacja tekstów kultury*, z którego skorzystało 40 osób (głównie polonistów uczących w szkołach ponadgimnazjalnych) z Kielc oraz województwa świętokrzyskiego. Program kursu składał się z czterech 20-godzinnych modułów: 1) *Poezja jako interpretacja kultury i sztuki*; 2) *Interpretacja wizualnych tekstów kultury*; 3) *Korespondencja sztuk w kulturze*; 4) *Analiza tekstu publicystycznego*.

Pierwszy z modułów – *poezja jako interpretacja kultury i sztuki* – miał na celu doskonalenie umiejętności interpretacji tekstów poetyckich z wykorzystaniem wiedzy o innych tekstach kultury, pogłębienie wiedzy o relacjach między poezją a malarstwem oraz doskonalenie umiejętności pisania kart pracy dotyczących analizy i interpretacji złożonych tekstów kultury (do wykorzystania na lekcjach w szkole na różnych etapach kształcenia). Zajęcia poświęcone były m.in. interpretacji dzieła malarskiego, drzeworytu, teledysku, portretu trumiennego, fotografii, ekfrazy poetyckiej oraz refleksji nad obecnością i wartościowaniem kultury popularnej w programie nauczania szkoły średniej. Zaproponowane zostały także ćwiczenia z zakresu kreatywnego pisania, łączące wyobraźnię ucznia z fachową wiedzą przedmiotową⁵.

Zadaniem modułu drugiego – *interpretacja wizualnych tekstów kultury* – było kształcenie umiejętności interpretacji plakatu (filmowego i teatralnego) oraz reklamy wizualnej. Poruszone zostały m.in. takie zagadnienia, jak uniwersalizm oraz zróżnicowanie kulturowe tekstu wizualnego, rodzaje wizualnych form reklamy, estetyczny wymiar reklam, rodzaje plakatów i ich związki z dziełami filmowymi, przedstawieniami teatralnymi oraz symboliką kulturowego *universum*.

Moduł trzeci – *korespondencja sztuk w kulturze* – dotyczył pogłębienia wiedzy na temat zależności między dziedzinami sztuki (malarstwo, muzyka, taniec, architektura) oraz poszerzenia umiejętności interpretowania dzieł sztuki jako tekstów kultury. Omówione zostały typy i funkcje korespondencji sztuk w kulturze oraz zagad-

⁵ Kilka ćwiczeń tego typu omówiłam w artykule: M. KRZYSZTOFIK: *Kreatywne pisanie jako twórcza transformacja tekstu lirycznego w dydaktyce szkoły ponadgimnazjalnej*. W: *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*. Red. S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA i in. Lublin 2015, s. 79–96.

nienie możliwości i granic przekładu intersemiotycznego w dydaktyce szkolnej.

Ostatni z modułów — *analiza tekstu publicystycznego* — miał służyć pomocą w analizie tekstu publicystycznego, popularnonaukowego i politycznego, który jest obecny w nowej formule matury pisemnej z języka polskiego na poziomie podstawowym⁶. Omówione zostały: różnorodność i specyfika form publicystycznych, sposoby i poziomy ich interpretacji oraz zagadnienia z zakresu analizy zawartości mediów, znaczenia propagandy, agitacji, perswazji, manipulacji językowej, stylistyki tekstu publicystycznego.

Uczestnicy kursu mieli okazję zarówno do zdobycia dodatkowych umiejętności interpretacyjnych, jak i wymienienia poglądów oraz opinii na temat aktualnych wyzwań edukacyjnych, a zwłaszcza problemów, przed którymi stoją maturzyści. Podkreślali pilną potrzebę uzupełniania własnej wiedzy oraz umiejętności z zakresu interpretacji dzieła malarskiego, plakatu, rzeźby i innych tekstów wizualnych. Dzielili się spostrzeżeniami na temat obecności kultury popularnej na lekcjach języka polskiego — tu poruszali złożony problem wartościowania tekstów kultury masowej. W aspekcie organizacyjnym podkreślali, że nie mają czasu, by podejmować studia podyplomowe, natomiast chętnie będą korzystać z krótszych form kształcenia, zwłaszcza warsztatowych. Kurs został bardzo dobrze przez nich oceniony, co potwierdziło słuszność organizowania tego typu działań.

W przeprowadzonej ankiecie ewaluacyjnej zadałam nauczycielom pytanie m.in. o to, jakim innym kursem kształcącym są zainteresowani. Większość osób, które uzyskały dyplomy kilkanaście lub więcej lat temu, poruszyła problem aktualizacji wiedzy z zakresu najnowszej literatury polskiej i światowej oraz analizy dzieła filmowego i spektaklu teatralnego. To istotne zagadnienie, stanowiące ważny sygnał dla opracowywania kolejnych kursów kształcących, wykracza jednak poza temat niniejszego artykułu, dlatego zostało jedynie zasygnalizowane.

Zaprezentowany tu program 80-godzinnego kursu (5 zjazdów sobotnio-niedzielných) stanowi przykład i propozycję podobnych działań, których celem powinna być wszechstronna pomoc w zakresie kształcenia kadr dydaktycznych w kontekście nowej formuły matury pisemnej i ustnej. Na kursach tego typu lub szkoleniach czy warsztatach warto podjąć również takie zagadnienia, jak in-

⁶ Zob. *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*. Por. <http://cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Jezyk-polski.pdf> [data dostępu: 6.10.2015], s. 15–16.

terpretacja współczesnych filmów i sztuk audiowizualnych oraz teatru i sztuk widowiskowych, wielorakie poziomy obecności sztuki w przekazach medialnych, relacje między kulturą wysoką a niską we współczesnych tekstach kultury itp.

Nowe wyzwania związane ze zmianami w egzaminie maturalnym z języka polskiego rodzą potrzebę wydawania prac naukowych, popularnonaukowych oraz różnego rodzaju materiałów pomocniczych zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Nie każdy polonista weźmie udział w kursie dokształcającym, dlatego cenne byłoby publikowanie opracowań monograficznych, a także propozycji konspektów lekcji poświęconych analizie tekstów kultury.

Nie sposób wymienić w tym miejscu wszystkich publikacji związanych z omawianym tematem, co zresztą nie jest celem artykułu, warto natomiast zwrócić uwagę na ujęcia monograficzne poruszające zagadnienie analizy tekstów kultury⁷. Z dydaktycznego punktu widzenia cenny jest też nurt rozważań naukowych dotyczący złożonych relacji między słowem a obrazem⁸. Pomocą w rozumieniu i interpretowaniu dzieł sztuki mogą służyć polonistom książki i albumy uczące poprawnego odczytywania malarstwa⁹.

⁷ Zob. np. B. DRABAREK, I. ROWIŃSKA, A. STACHOWICZ: *Szkoła analizy tekstów kultury*. Warszawa 2001; H. KURCZAB: *Pogranicza sztuk i konteksty literatury pięknej*. Rzeszów 2001; P. KOŁODZIEJ: *Czas na obraz*. Kraków 2013; *Teksty kultury w szkole*. Red. B. MYRDZIK. Lublin 2008; A. BIAŁA: *Literatura i malarstwo. Korespondencja sztuk*. Warszawa 2001; EADEM: *Literatura i architektura. Korespondencja sztuk*. Warszawa 2010; EADEM: *Literatura i taniec. Korespondencja sztuk*. Częstochowa 2013; EADEM: *Literatura i muzyka. Korespondencja sztuk*. Warszawa 2011; B. DYDUCH: *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*. Kraków 2007 (autorka odwołuje się m.in. do doświadczeń dydaktyki zachodnioeuropejskiej; analizuje teoretyczne modele lektury obrazu: semiotyczny, ikoniczny, audiowizualny; omawia zagadnienie odbioru obrazu u gimnazjalistów i studentów polonistyki oraz wymagania wobec współczesnego nauczyciela polonisty).

⁸ Zob. np. A. DZIADEK: *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*. Katowice 2004. Nauczycielom warto polecić również publikacje A. GRODECKIEJ: *Poeci patrzą. Obrazy, wiersze, komentarze*. Warszawa 2008; EADEM: *Wiersze o obrazach. Studium z dziejów ekfrazy*. Poznań 2009 (tu znajduje się bogata bibliografia przedmiotu oraz katalog „wierszy o malarstwie”). Polecam również serię wydawniczą *Edukacja nauczycielska polonisty*. Red. A. JANUS-SITARZ.

⁹ Zob. np. M. BATTISTINI: *Symbole i alegorie*. Przeł. K. DYJAS. Warszawa 2011 (leksykon omawiający alegorie i symbole związane z czasem, przestrzenią, naturą; ułatwia odczytanie ukrytego przesłania dzieł sztuki); P. DE RYNCK: *Jak czytać malarstwo. Rozwiązywanie zagadek, rozumienie i smakowanie dzieł dawnych mistrzów*. Przeł. P. NOWAKOWSKI. Kraków 2005 (autor omawia 180 arcydzieł malarstwa zachodniego od XIV wieku do początków XIX wieku); J. THOMPSON: *Jak czytać malarstwo współczesne. Rozwiązywanie zagadek, rozumienie i smakowanie dzieł*

Daleka jestem od dydaktycznej utopii – przeciętny uczeń nie sięgnie po opracowania naukowe nie ze względu na często hermetyczny język, jakim są pisane, ale po prostu z braku czasu i chęci. Pokolenie współczesnej młodzieży znacznie różni się w sposobie uczestnictwa w kulturze od pokoleń poprzednich. Charakteryzując je, Łukasz Gołębiwski słusznie zauważa: „To pokolenie nowych czytelników, przyzwyczajonych do innej struktury zdań, innego układu tekstu, nielinearnego wykładu, piktogramów, emotikon, tabel, kolorowych wyróżnień, do przesuwania tekstu z góry na dół, do kopiowania i kompilowania, swobodnego rozporządzania własnością intelektualną, do łatwego wyszukiwania informacji”¹⁰.

W kontekście kulturowych zmian, jakie dokonały się w kilku ostatnich dekadach, Stanisław Bortnowski mówi o konieczności nowatorskiego nauczania języka polskiego, które powinno być pomysłowe i barwne¹¹. Przykładem takiego modelu nauczania jest moim zdaniem zeszyt różnorodnych ćwiczeń kształcących umiejętność interpretacji tekstów kultury autorstwa Anety Grodeckiej pt. *Uczeń z wyobraźnią. Ćwiczenia z analizy tekstów kultury (liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum)*. Znajdują się w nim propozycje dydaktyczne dotyczące m.in. dzieł malarskich, komiksu, graffiti czy reklamy. Warto, by powstawały publikacje tego typu, skierowane bezpośrednio do młodego odbiorcy, pisane zrozumiałym dla niego językiem, mówiące o tekstach bliskich jego postrzeganiu i rozumieniu świata, atrakcyjne wizualnie, mające urozmaiconą szatę graficzną, dające zestaw konkretnych ćwiczeń do wykonania, uaktywniających jego wyobraźnię i intelekt.

Lekcje poświęcone kształceniu umiejętności analizy i interpretacji tekstu kultury wykraczają poza wiedzę polonistyczną, dlatego powinny być prowadzone metodami adekwatnymi do interdyscyplinarnego charakteru nauczania. Godna polecenia jest tu zwłaszcza metoda przekładu intersemiotycznego, o której zaletach Anna Dyduchowa pisze: „Czytanie kodów pozajęzykowych pobudza do wypowiedzi, pełni rolę »mowotwórczą«, a zarazem rozwija zdolność nazywania

mistrzów od Courbeta do Warhola. Przeł. J. HOLZMAN. Kraków 2006 (interpretacja około 200 dzieł od początku XIX wieku do lat 80. XX wieku); P. RYPSON: *Obraz słowa. Historia poezji wizualnej*. Warszawa 1989 (książka zawiera reprodukcje i ryciny, które można wykorzystać na lekcji poświęconej połączeniu obrazu i słowa); D. JANUSZEWSKA-FOLGA: *Jak czytać malarstwo polskie*. Kraków 2012 (ponad 150 dzieł malarskich istotnych dla polskiej sztuki od końca XI wieku do wybuchu I wojny światowej).

¹⁰ Ł. GOŁĘBIWSKI: *Śmierć książki. No future book*. Warszawa 2008, s. 15.

¹¹ Zob. S. BORTNOWSKI: *Jak uratować polonistykę szkolną od zagłady? Głos nauczyciela – realisty*. W: *Polonistyka dziś...* T. 1, s. 442.

i wyrażania treści nie zwerbalizowanych. [...] Kontakty ze znakami plastycznymi czy akustycznymi sztuki prowadzą do ćwiczeń w wyodrębnianiu i nazywaniu elementów ich tworzywa, odczytywaniu i werbalizowaniu znaczeń oraz wyrażaniu doznań, emocji i ocen"¹².

Do kolejnych walorów metody należą: łączenie kształcenia sprawności językowej z wiedzą literacką, uczenie rozumienia języka dzieł sztuki oraz poznawanie systemów ich znaków¹³. Polonista może się również posłużyć dobrze znaną metodą dyskusji, stawiającą na partnerski udział ucznia w procesie dydaktycznym i umożliwiającą mu ekspresję własnej osobowości w kontakcie z tekstem kultury¹⁴. Warto wykorzystać też takie metody, jak: praca w grupach, stymulacja pytań ucznia oraz szukanie analogii¹⁵. Zwłaszcza ta ostatnia rozwija kreatywne myślenie oraz wyrabia umiejętność postrzegania analogii między różnymi systemami znaków werbalnych i pozawerbalnych.

Ogromne możliwości kształcenia umiejętności analizy tekstów kultury w dydaktyce szkolnej stwarza szczególnie komentarz do dzieła sztuki, jakim jest ekfrazy poetycka, która staje się punktem wyjścia do rozważań na różne tematy zakładające interdyscyplinarny charakter kształcenia¹⁶. Jej istotą jest nie tylko opisanie dzieła pozawerbalnego, ale też subiektywne zinterpretowanie go w kontekście wrażliwości artysty. Dzieło sztuki (obraz, rzeźbę itp.) uczeń widzi tak, jak postrzega je poeta — często skrajnie subiektywnie i fragmentarycznie. Analizując ekfrazę, przekonuje się o wielorakich możliwościach odczytania i rozumienia tego samego tekstu kultury. Lekcje wykorzystujące ekfrazę mogą opierać się na schemacie: analiza dzieła sztuki — porównanie dzieła sztuki z tekstem literackim, ale nie jest to jedyny kierunek interpretacji. Warto, by uczeń szkoły ponadgimnazjalnej zapoznał się przykładowo z ekfrazami Wisławy Szymborskiej¹⁷, Jacka Kaczmarskiego¹⁸ czy Zbigniewa Herberta¹⁹.

¹² Z. URYGA: *Godziny polskiego...*, s. 158.

¹³ Ibidem, s. 158–161.

¹⁴ Ibidem, s. 167–174.

¹⁵ Szczegółowy opis metod znajduje się w książce S. BORTNOWSKIEGO: *Jak uczyć poezji?*. Warszawa 1991.

¹⁶ Zob. A. GRODECKA: *O możliwościach edukacyjnych ekfrazy poetyckiej*. „Polonistyka” 2008, nr 10, s. 24–31.

¹⁷ Zob. M. CZERMIŃSKA: *Ekfrazy w poezji Wisławy Szymborskiej*. „Teksty Druge” 2003, nr 2/3, s. 230–242.

¹⁸ Zob. I. GRABSKA, D. WASILEWSKA: *Lekcja historii Jacka Kaczmarskiego. Obraz, wiersz, komentarz*. Warszawa 2012.

¹⁹ Zob. P. GOGLER: *Poezja Zbigniewa Herberta w świecie sztuk pięknych*. „Pamiętnik Literacki” 2006, z. 1, s. 79–106.

Przeprowadzenie lekcji dotyczącej interpretacji tekstu kultury zakłada duży wysiłek związany ze znalezieniem odpowiednich pomocy dydaktycznych — wszak należy przygotować reprodukcje dzieł malarskich, rzeźby, architektury, fragmenty filmów, spektakli teatralnych, muzyki itp. Warto ten trud podjąć ze względu na urozmaicenie form przekazu treści nauczania, ułatwiające proces zapamiętywania i uczenia się, co na pewno korzystnie wpłynie na osiągnięcie planowanych efektów kształcenia oraz na wyniki egzaminu maturalnego.

Zasygnalizowane w niniejszym artykule trzy grupy problemów związanych z tekstocentrycznym charakterem nauczania na lekcjach języka polskiego nie wyczerpują omawianego tematu. Mam natomiast nadzieję, że staną się głosem w dyskusji, która zrodzi kolejne pomysły i otworzy przed współczesną szkołą nowe perspektywy naukowo-dydaktyczne.

Małgorzata Krzysztofik

Cultural texts in university teaching and school in the face of changes in the model of secondary education

Summary

This publication discusses the consequences of text-oriented model of education in three aspects: on the level of higher education, in the work of active Polish language teachers and in the context of the current needs of high school students. These issues are presented on the basis of the author's own experience as an academic teacher, in reference to opinion of her students, and also of the other Polish language teachers from Świętokrzyskie Voivodeship. The text-oriented model of education raises an urgent need to adapt higher education curricula to new competence requirements placed upon teachers. The graduates of the Polish studies should be equipped with the ability to interpret complex texts on culture reaching beyond the known methodologies of explanation of literary work. Short training courses in the interpretation of cultural texts are proposed for the secondary school teachers. The author discusses the example of an eighty-hour course entitled Interpretation of Cultural Texts. With regard to the needs of high school students, the author recommends preparation of manuals and handbooks adapted to the new formula of the *matura* examination. The author emphasizes the importance of teaching methods adequate to the interdisciplinary nature of the discussed issues and draws special attention to the qualities of poetic ekphrasis in school teaching.

Keywords: culture text, university teaching, high school teaching, further training course for teachers

Малгожата Кшиштофик

Тексты культуры в университетской дидактике и в школе в контексте изменений модели последнего этапа среднего образования в Польше

Резюме

В настоящей статье рассматривается проблема последствий текстоцентристской модели обучения в трех аспектах: на уровне высшего образования, в работе учителей-полонистов, а также в контексте текущих потребностей учеников польских школ на последнем этапе среднего образования. Эти вопросы представлены в аспекте собственного опыта преподавателя вуза, на основе мнений студентов, а также полонистов Свентокшиского воеводства. Текстоцентристская модель обучения порождает насущную потребность приспособления программ обучения на уровне высшего образования к новым требованиям компетенции, выдвигаемым по отношению к учителям. У полонистов, заканчивающих педагогические направления, следует выработать умение интерпретировать сложные тексты культуры, выходящее за известные методологии обзора произведения, художественного по своей сути. Автор также предлагает организовать краткосрочные курсы, повышающие квалификацию в области интерпретации текстов культуры для педагогических кадров средних школ. В статье описывается пример 80-часового курса *Интерпретация текстов культуры*. По отношению к потребностям учеников школ на последнем этапе среднего образования в Польше постулируется подготовка учебников, а также конспектов, приспособленных к новой формуле выпускного экзамена. Кроме того, подчеркивается значение введения методов обучения, адекватных интердисциплинарному характеру рассматриваемых вопросов, а также обращается особенное внимание на достоинства поэтической экфразы в школьной дидактике.

Ключевые слова: текст культуры, университетская дидактика, дидактика польской школы на последнем этапе среднего образования, курсы повышения квалификации для учителей

Ryszard Waksmund

Dorota Michułka

Uniwersytet Wrocławski

Antropologia dzieciństwa jako przedmiot akademicki (w programie specjalizacji nauczycielskiej)

Po wielu latach żmudnych eksploracji kultury dziecka, dziecięcego folkloru, etnografii dzieciństwa, socjologii dzieciństwa, pedagogiki i psychologii dziecka, dyskusji nad dzieciństwem „wynalezionym” i „odkrytym” na nowo oraz wielu „przełomach” w badaniach związanych z eksponowaniem w nich interdyscyplinarności (od pracy Ellen Key przez Janusza Korczaka po Philippe’a Ariésa czy Paula Hazarda)¹ wiedza o literaturze dla dzieci i młodzieży, a z czasem także i wiedza o kulturze dziecka znalazły się wreszcie w programach kształcenia polonistycznego na studiach uniwersyteckich².

Stało się to w drugiej połowie lat 70. XX wieku, gdy wprowadzano specjalizację nauczycielską, gdzie tego typu wiedza — obok

¹ E. KEY: *Stulecie dziecka*. Warszawa 2005; P. ARIÉS: *Historia dzieciństwa*. Przeł. M. OCHAB. Warszawa 2010; P. HAZARD: *Książki, dzieci i dorośli*. Przeł. I. SŁOŃSKA. Warszawa 1963; J. KORCZAK: *Dzieła*. T. 7: *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa 1993; J. KORCZAK: *Prawidła życia. Publicystyka dla dzieci*. T. 11., vol. 2. Warszawa 2007.

² D.E. NORTON: *Through the Eyes of a Child*. New Jersey 2003; B. KIEFER: *Charlotte Huck’s Childrens Literature*. McGraw-Hill 2010; L. GALDA, B.E. CULLINAN, L.R. SIPE: *Literature and Child*. Wadsworth 2006; L.R. SIPE, with foreword by P.D. PEARSON: *Story Time Young Children’s Literary Understanding in the Classroom*. New York 2008.

psychologii, pedagogiki i metodyki — miała stanowić podstawy profesjonalnego przygotowania do nauczania języka polskiego w szkole podstawowej — nauczania bazującego w znacznej mierze na tekstach tworzonych z myślą o dziecięcym odbiorcy. Na porządku dziennym była wówczas sprawa podręczników, jak również kształcenia wyspecjalizowanej kadry akademickiej, do tej pory bowiem wykładowcami tej dziedziny stawali się zazwyczaj specjaliści z zakresu pedagogiki, a główny nacisk kładziono na funkcje instrumentalne literatury dla niedorosłych, powiązane z określonymi celami i systemami wychowawczymi. Przekierowanie tego przedmiotu na studia polonistyczne musiało siłą rzeczy doprowadzić do przesunięcia akcentów w stronę aspektu literaturoznawczego, a ściślej rzecz biorąc — estetycznego, związanego z poetyką immanentną i procesem historycznoliterackim. Jako pierwsza wyłoniła się historia literatury dla dzieci i młodzieży, będąca pod względem metodologicznym odwzorowaniem historii literatury ogólnej — z właściwym jej porządkiem merytorycznym, kładącym większy nacisk na życie i twórczość najbardziej znaczących pisarzy oraz rozwój czasopiśmiennictwa i krytyki literackiej w ramach prądów epoki niż na poetykę historyczną czy usytuowanie owych dokonań w szerszym kontekście kulturowym. Dopiero pod wpływem komunikacji literackiej, za sprawą prac Edwarda Balcerzana, Stanisława Barańczaka i Jerzego Cieślíkowskiego wyodrębniła się kategoria odbiorcy dziecięcego wpisanego w tekst³. Cieślíkowski poszedł jeszcze dalej, bo osadził tego typu odbiorcę we właściwym mu kontekście historycznym i kulturowym. Dzięki jego pracom możliwe stało się podważenie obowiązującej periodyzacji historii literatury dla dzieci, niemieszczącej się w ramach dat wyznaczonych przez wypadki dziejowe, oraz określenie sposobów istnienia tego typu twórczości w relacji nie tylko wobec prądów literackich i pedagogicznych, ale przede wszystkim wobec dziecięcej podkultury jako domeny wielkiej zabawy, obejmującej zarówno ludyczną wyobraźnię dziecka, jak i wyrosłe z jej potrzeby gry, zabawy i inne formy twórczej ekspresji, dostarczającej przede wszystkim przyjemności, uciechy. Za sprawą Cieślíkowskiego dokonał się zwrot antropologiczny w koncepcji dziecka jako odbiorcy literatury, polegający na uznaniu dziecka i dzieciństwa nie tylko za kategorię psychofizyczną i egzystencjalną, ale również za esencję sztuki, mającej na celu zarówno edukację

³ Zob. E. BALCERZAN: *Odbiorca w poezji dla dzieci*; S. BARAŃCZAK: *Język dziecięcy a poezja dla dzieci*. W: *Poezja i dziecko. Materiały sesji literacko-naukowej*. Poznań 1973; J. CIEŚLIKOWSKI: *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław 1974.

(alfabetyzację) i zabawę, jak i powrót do raju utraconego. Postulował on powołanie do istnienia *pajdologii*, czyli interdyscyplinarnej wiedzy, mającej za przedmiot badań: „dziecko, dzieciństwo, twórczość dla niego i twórczość jego”⁴. Dziecko jako *homo ludens* uznane zostało za miarę wartości literatury i sztuki dla niedorosłych.

Kolejny zwrot antropologiczny dokonuje się na naszych oczach. Został on zapoczątkowany słynnym dziełem francuskiego historyka i demografa Philippe’a Ariès’a *L’enfant et la vie familiale sous l’Ancien Regime* (1961), znanym w polskim przekładzie pod tytułem *Historia dzieciństwa*, w którym pojawia się teza, iż dzieciństwo nie jest jedynie biologicznie i psychologicznie warunkowanym etapem rozwoju człowieka, lecz konstruktem kulturowym, uwarunkowanym przemianami religijnymi, społecznymi i cywilizacyjnymi. Ignorowanie potrzeb wieku dziecięcego w społeczeństwie średniowiecznym i odkrycie dziecka przez renesans miało się wyrazić m.in. poprzez tematykę dzieł sztuki. Ariès nie wspomina o literaturze beletrystycznej dla dzieci, która miała się narodzić dopiero w XVIII wieku za sprawą francuskich guwernerów, ale w eseju francuskiego historyka idei Paula Hazarda, *Les livres, les enfants et les hommes* z 1931 roku, znajdziemy zjadliwą krytykę owej guwernerskiej literatury, która wzbudziła opór dziecięcych czytelników, sięgających czym prędzej po książki cenione przez dorosłych, jak *Don Kichote*, *Guliwer*, *Robinson*, *Münchhausen* itp. Jakby antycypując sposób myślenia Ariès’a, Hazard zatytułował pierwsze rozdziały swej książeczki następująco: *Księga I. O tym, jak dorośli przez długie lata gnębili dzieci* i *Księga II. O tym, jak dzieci walczyły przeciwko dorosłym*. Rysująca się wówczas opozycja między upedagogizowaną literaturą dla dzieci a odpowiadającą im emocjonalnie, usytuowaną w kręgu wolnego wyboru czytelniczego, literaturą dziecięcą nabrała waloru bez mała buntu kontrkulturowego. W pracach Jerzego Cieślikowskiego zaznaczy się to jako opozycja między pacyfikującą spontaniczność dziecka powiastką dydaktyczno-moralizatorską dla dzieci w wydaniu Stanisława Jachowicza a pochwalającą postawę nonkonformistyczną bajką o Janku, co psom szył buty z *Kordiana* Juliusza Słowackiego. W obu wypadkach chodzi o literacki konstrukt dzieciństwa — inny dla świadomości mieszczańskiej (biedermeierowskiej), inny zaś — dla szlacheckiej (romantycznej). Historyków dzieciństwa bardziej jednak interesuje sytuacja lektury w dawnych rodzinach inteli-

⁴ J. CIEŚLIKOWSKI: *Przedmiot, metody i sposoby badania literatury dla dzieci. Propozycje metodologiczne do badań nad literacką twórczością dla dzieci*. W: *Sztuka dla dzieci szkolnych: teoria — recepcja — oddziaływanie*. Red. M. TYSZKOWA. Warszawa—Poznań 1979.

genckich czy ziemiańskich niż sama książka dziecięca jako taka. Interesuje ich ponadto relacja rodzice — dzieci, edukacja domowa, rytm dnia dziecka, moda dziecięca, dziecięce zabawki, rozrywki, pożywienie, higiena *etc.*⁵. Dlatego obok *homo ludens* wymienimy tu za Grzegorzem Leszczyńskim także inne kulturowe obrazy dziecka: *homo legens*, *homo domesticus*, *homo scholasticus*, *homo artifex*, *homo viator* i inne⁶.

W czasach nowożytnych dodatkowy materiał źródłowy stanowią również pamiętniki i wspomnienia, pozwalające wnikać w świat przeżyć dziecka, zarówno ludycznych, jak i traumatycznych, nierzadko obarczonych stygmatem tabu. Osobne miejsce zajmują tu świadectwa dzieci z okresu Holokaustu, ale *Dziennik* Anny Frank ani żaden jego polski odpowiednik nigdy nie znalazł się u nas oficjalnie na liście lektur szkolnych (choć wiadomo, że współcześnie tematyka wojenna, w tym zagadnienie Holokaustu, obecna jest w wielu szkolnych podręcznikach⁷), podobnie jak wyznania małoletnich Polaków wywiezionych podczas ostatniej woj-

⁵ Świadczy o tym imponujący cykl monografii, przeważnie francuskich autorów, pod hasłem „Życie codzienne w...”, gdzie prawie w każdej z nich znajdziemy rozdziały poświęcone dzieciom i systemowi wychowania, jak również ich monumentalna pięciotomowa *Historia życia prywatnego* pod red. Philippe’a Ariès’a i Georges’a DUBY.

⁶ G. LESZCZYŃSKI: *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy*. Warszawa 2006. Warto dodać, iż w kręgu badań historycznych sytuują się takie prace, jak *Historia miłości macierzyńskiej* Elisabeth Badinter (1998, przeł. K. Choński), *Historia ojców i ojcostwa* pod red. Jeana Delumeau i Daniela Roche’a (1995), *Historia rodziny. Pokrewieństwo, dom, seksualność w dawnym społeczeństwie* Jeana-Louisa Flandrina (2015), znane także polskim czytelnikom. Na naszym gruncie rodzą się podobne opracowania, jak np. *Dziecko w dawnej Polsce* Doroty Żołądź-Strzelczyk (2002), *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku* Anny Pachockiej (2009) czy obszerne prace zbiorowe, np. *W kręgu rodziny epok dawnych* pod red. Bożeny Popiołek i in. (2014), *Dziecko w dawnej Polsce* Doroty Żołądź-Strzelczyk (2002), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie, starożytność i średniowiecze* pod red. Juliusza Jundziłła i Doroty Żołądź-Strzelczyk (2002), *Dawne zabawy dziecięce* pod red. Doroty Żołądź-Strzelczyk i Katarzyny Kabacińskiej (2008), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce* pod red. Katarzyny Kabacińskiej i Doroty Żołądź-Strzelczyk (2010).

⁷ Wymieńmy tu chociażby fragmenty *Dziecka* Noego Èrica-Emmanuela Schmitta (2007), fragmenty *Dziewczynki w czerwonym płaszczyku* Romy Ligockiej (2001), *Złodziejkę książek* Markusa Zusaka (2014) czy opowiadania Idy Fink, np. *Odpywający ogród* (2002). Problematykę wojny i Holokaustu przedstawioną w oparciu o pamiętniki i narracje wizualne ukazują także książki obrazkowe przywołujące m.in. obrazy getta żydowskiego i sierocińca prowadzonego przez Janusza Korczaka, np. *Pamiętnik Blumki* Iwony Chmielewskiej (2011) czy *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* Adama Jaromira (2014).

ny w głąb ZSRR. W ostatnich dekadach mnożą się wspomnienia z lat dziecięcych okresu PRL-u, stanowiąc interesujący kontrpunkt względem literatury dla dzieci tego okresu, nierzadko zakłamującej ówczesną rzeczywistość⁸. Wyjątkową pozycję mogłoby zająć na tej liście, jak się zdaje, quasi-wspomnienie — czarna fantasmagoria o stanie wojennym, przefiltrowana przez pryzmat kultury pamięci (zarówno tej zbiorowej, jak i prywatnej), groteskowa i karykaturalna wizja totalitarnego systemu, wzbogacona o surrealistyczne ilustracje — powieść Jacka Dukaja — *Wroniec* (2009).

Nasza współczesność, niosąca młodym pokoleniom wielorakie zagrożenia (kryzys rodziny, narkotyki, molestowanie seksualne, prostytutka dziecięca, bezdomność, sekty religijne, wyzysk poprzez pracę, rozpasanie konsumpcyjne, uzależnienie od Internetu itp.), to już domena socjologii dzieciństwa i dorastania⁹. Choć i literatura dostarcza tu niemało przykładów opisanych przekonująco m.in. przez Grzegorza Leszczyńskiego¹⁰. Z konkretnych propozycji lekturowych

⁸ Zob. wystawę fotografii *Dzieciństwo w PRL-u*: <http://swidnica24.pl/dziecinstwo-w-prl-u-w-galerii-swidnickiej/> [data dostępu: 14.11.2015]; A. GÓRNICKA-BORATYŃSKA: *Zielone pomarańcze czyli PRL dla dzieci*. Warszawa 2010. Dużej wiedzy o rzeczywistości PRL-u dostarczyłyby m.in. powieści Adama Bahdaja, Edmunda Niziurskiego, Zbigniewa Nienackiego, Krystyny Siesickiej. Zob. m.in. publikacje Małgorzaty Chrobak i Elżbiety Kruszyńskiej. Także: H. SKROBISZEWSKA: *Książki naszych dzieci*. Warszawa 1971; J. PĄPUZIŃSKA: *Wychowawcza rola prasy dziecięcej*. Warszawa 1972 (tu: rozdz. IV: *Model wychowawczy jako wzorzec interpretacji* i rozdz. V: *Model wychowawczy jako propozycja wzorca osobowego*); K. KULICZKOWSKA: *W świecie prozy dla dzieci*. Warszawa 1983 (tu rozdz. *Modele bohatera a konwencje gatunkowe i narracyjne*); J. ŁUGOWSKA: „*Inni*” i „*obcy*” w powieściach dla młodzieży Ireny Jurgielewiczowej. W: *Sezamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą*. Red. A. BALUCH, K. GAJDA. Kraków 2002; J. OLKUSZ: *Kreacja bohatera w utworach Heleny Bechlerowej*. „*Guliwer*” 2007, nr 4, s. 5–11; M. BIEŃCZYK: *Jak nie zostaliśmy Indianami. O prozie Niziurskiego i Bahdaja*. „*Książki. Magazyn do czytania*” 2013, nr 4 (11), s. 29–12; M. OLSZEWSKI: *Vivacubaroja: bohater naszych czasów*. „*Tygodnik Powszechny*” 2007, nr 35, s. 12; K. VARGA: *Edmund Niziurski jest nieśmiertelny: nie żyje człowiek, który wymyślił Marka Piegusa*, „*Gazeta Wyborcza*” 2013, nr 238, s. 24–25; M. BOLIŃSKA: *Typologia wpisana w trójkąt — o bohaterach szkolnych opowieści Edmunda Niziurskiego*. „*Studia Kieleckie. Seria Filologiczna*” 2003, z. 4.

⁹ B. MATYJAS: *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa 2006; A. ZWOLIŃSKI: *Dzieci krzywdzone. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*. Kraków 2012.

¹⁰ Badacz interpretuje prozę inicjacyjną netgeneracji, podejmuje kwestie zagubionych aksjologicznie bohaterów i opisuje problemy składające się na etyczną złożoność współczesnego świata (kolejne rozdziały swojej książki opatruje znaczącymi tytułami, np. *pokolenie nikt, spotkanie z sobą, spotkanie z Innym, gra w wartości, literatura wrażliwości antropologicznej, wielka ucieczka*) Zob. G. LESZCZYŃSKI: *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa 2010.

warto wyróżnić chociażby *Czarny młyn* Marcina Szczygielskiego, *Hera, moja miłość* i *Lot Komety* Anny Onichimowskiej, *Szukając Alaski* Johna Greena czy powieść *Odzyskany* australijskiej pisarki Marii Joan Hyland.

Natomiast w obszarze polityki dzieciństwa należałoby usytuować takie zagadnienia, jak ochrona praw dziecka, ingerencja rządów w jego wychowanie i edukację czy też wykorzystywanie nieletnich żołnierzy w konfliktach zbrojnych¹¹.

Nie jest to oczywiście pełny wachlarz dyscyplin wiedzy o dzieciństwie, gdyż zanim pojawiły się one, stanowiąc istotne dopełnienie historii pedagogiki czy socjologii wychowania, w ich cieniu, jakby na drugim planie, rozwijały się badania etnograficzne, związane ze zwyczajami i praktykami towarzyszącymi narodzinom i wychowywaniu dzieci w kulturach prymitywnych i egzotycznych, niepodlegających uwarunkowaniom charakterystycznym dla wysoko rozwiniętej cywilizacji zachodniej. Najwcześniej dostrzeżono folklor dziecięcy, który wzbudził zainteresowanie już niemieckich romantyków, dopiero w dalszej kolejności — obrzędy i praktyki związane z przyjściem dziecka na świat i jego stopniowym włączaniem w życie dorosłej społeczności: wioskowej, rodowej, plemiennej, czemu towarzyszyć musiało pokonywanie kolejnych progów inicjacyjnych (o czym świadczą prace np. Margaret Mead, Bronisława Malinowskiego, Mircea Eliadego, na gruncie polskim np. Henryka Biegeleisena, Doroty Simonides¹²). Mają one walor zarówno etnograficzny, jak i historyczny, podobnie jak publikacje poświęcone tradycyjnym dziecięcym zabawom i zabawkom, zastąpionym współcześnie przez nowe formy zaspokajania potrzeb ludycznych (telewizję, komiksy,

Zob. także: *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży*. Red. J. PAPUZIŃSKA, B. ŻURAKOWSKI. Warszawa—Poznań 1985.

¹¹ Zob. G. CARRISI: *Dzieci-żołnierze. Kalami idzie na wojnę*. Przeł. K. KRECZKO. Kraków 2007.

¹² M. MEAD: *Coming of Age in Samoa* oraz *Growing up in New Guinea* (1925—1926) (pol. wyd. *Trzy studia*. T. 1: *Dojrzewanie na Samoa*. T. 2: *Dorastanie na Nowej Gwineji*). Przeł. E. ŻYCIENSKA. Warszawa 1986; B. MALINOWSKI: *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji. Miłość, macierzyństwo i życie rodzinne u krajowców z Wysp Trobrianda Brytyjskiej Nowej Gwinei*. Przeł. J. CHAŁASIŃSKI i in. *Dzieła*. T. 2. Warszawa 1984; M. ELIADE: *Les rites de passage. Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne. Narodziny mistyczne*. Przeł. K. KOCJAN. Kraków 1997; A. VAN GENNEP: *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii...* Przeł. B. BIAŁY. Warszawa 2006. Na gruncie polskim etnografia dzieciństwa zaznaczyła swą obecność poprzez takie prace, jak np.: *Matka i dziecko w obrzędach, wierzeniach i zwyczajach ludu polskiego* Henryka Biegeleisena (1929) czy *Od kolebki do grobu: śląskie wierzenia, zwyczaje i obrzędy rodzinne w XIX wieku* Doroty Simonides (1988).

gry komputerowe, Internet), co stanowi przedmiot badań socjologii dzieciństwa¹³.

Rodzi się wobec tego potrzeba wyłonienia nowej dziedziny wiedzy o dzieciństwie, uwzględniającej niedoceniane do tej pory aspekty: historyczny, socjologiczny, politologiczny i etnograficzny. W świecie anglojęzycznym przysługuje jej nazwa *children studies*¹⁴, my natomiast proponujemy dla niej termin *antropologia dzieciństwa*, stawiając go obok przyjętych już na naszym gruncie nazw innych takich interdyscyplinarnych dziedzin, jak np. *antropologia słowa*, *antropologia ciała*, *antropologia sztuk widowiskowych* — dziedzin już wprzęgniętych w programy studiów uniwersyteckich. W przypadku piśmiennictwa dla niedorosłych, którym interesują się poloniści i pedagodzy, historia dzieciństwa pozwala stawiać pytania o jego genezę i proces rozwojowy związany ze stopniowym odkrywaniem natury i potrzeb dziecka, także jako tematu dzieł adresowanych do dorosłego odbiorcy; aspekt socjologiczny pozwala spojrzeć na to piśmiennictwo w relacji do współczesnej obyczajowości i nie tylko; aspekt politologiczny — w kontekście uwikłania w bieżącą ideologię i politykę; aspekt etnograficzny natomiast — w powiązaniu z egzotyką, praktykami inicjacyjnymi, pedagogiką ludową (folklorem dla dzieci) oraz dziecięcą podkulturą (folklorem dziecięcym).

Jak stwierdził Martin Woodhead: „Zainteresowanie »badaniami nad dzieciństwem« nierzadko uważane jest za rezultat frustracji powodowanej wycinkowym obrazem »dzieciństwa«, prezentowanym przez dyskursy akademickie i metody badawcze oraz sprzeciwem wobec tradycyjnego dzielenia »dzieciństwa« pomiędzy psychologię, socjologię i antropologię, które uprzedmiotawiają je, poddając władzy konstruktów takich, jak proces rozwojowy, socjalizacja i akulturacja. Postulat interdyscyplinarnych badań nad dzieciństwem dotyczy bardziej zintegrowanego podejścia do badań i nauczania wiążących się z życiem i dobrem dzieci oraz bardziej »wspólnionej« wizji »dziecka w kontekście«, która stała się również priorytetem dla polityki i kształcenia zawodowego”¹⁵.

¹³ E. MACIEJEWSKA-MROCZEK: *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*. Kraków 2012.

¹⁴ Zob. K. SZYMBORSKA: *W metodologicznym tyglu „children studies”*. W: *Children studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*. Red. J. SZTACHELSKA, K. SZYMBORSKA. Białystok 2014.

¹⁵ M. WOODHEAD: *Przedmowa*. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Oprac. M.J. KEHILY. Przeł. M. KOŚCIELNIK. Kraków 2008, s. 12.

*

Zgodnie z rozwijającymi się dynamicznie w Europie Zachodniej i w USA badaniami w ramach *children studies* (które nierzadko umocowane są systemowo i strukturalnie w obrębie instytutów związanych z edukacją) podkreśla się także rolę szkoły jako instytucji społecznej, której celem jest m.in. opisywanie, analizowanie i propagowanie kultury dziecięcej¹⁶.

Warto wspomnieć jeszcze na koniec niniejszych rozważań, iż na gruncie rosyjskich badań nad dzieciństwem zrodziła się nowa dyscyplina nazwana *antropologią pedagogiczną*. Termin ten oznacza wiedzę o człowieku, która ma służyć przede wszystkim wychowaniu dzieci (w szerszym znaczeniu tego pojęcia, mającym na względzie także szkolną edukację), a wiedza ta ufundowana została na założeniu, że swoistość jednostki ludzkiej kształtuje się w okresie dzieciństwa i objawia się poprzez to, co powszechne, podlegające pewnym prawidłowościom, jak: dziecięce kaprysy, lęki, lektury, kształtowanie się świadomości płciowej, religijność czy tryb wychowania i edukacji.

Autentyczność przekazu uwidacznia się w rosyjskim podręczniku do tego przedmiotu dzięki tematycznej serii fragmentów autobiograficznych (także dzienników i wspomnień) ludzi — co warto podkreślić — reprezentujących różne stany, zawody i nacje z kręgu europejskiego; publikacja została poprzedzona stosownym wstępem, student zaś winien po ich lekturze odpowiedzieć na kilka pytań, np.: Jakie przyczyny skłaniają pisarzy do wynurzeń autobiograficznych?; Kto lepiej określa wybór przyszłej sfery działalności jednostki — dziecko, rodzice, nauczyciel, psycholog...?;

¹⁶ M.J. KEHLY: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem (An Introduction to Childhood Studies)*. Oxford 2004). Przeł. M. KOŚCIELNIAK. Kraków 2008; J. CLARKE: *Histories of Childhood*. In: *Childhood Studies. An Introduction*. Ed. D. WYSE. Oxford 2004; Zob. F. MOURITSEN: *Child culture — play culture*. In: *Childhood and Children's Culture*. Eds. F. MOURITSEN, J. QVORTRUP. Odense 2002; J. QVORTRUP: *Sociology of Childhood: Conceptual Liberation*. In: *Childhood and Children's Culture...* Kultura dziecka, jak piszą duńscy badacze, kreowana jest: a) przez dorosłych i związana jest ze specyficznym rozumieniem „jakości” produktów przeznaczonych dla dziecka, które pojawiają się na rynku, uwzględniającym cel: edukacyjny, rozrywkowy, artystyczny; b) przez dorosłych i dzieci; c) tylko przez dzieci. Analizując współczesną kulturę dziecka, warto prześledzić dla przykładu także portale przeznaczone dla dzieci i dorosłych (np. www.czasdzieci.pl), na których widać krzyżowanie się „interesów” dzieci i dorosłych (tu: rodziców, nauczycieli, pedagogów), występujących w roli nie tylko wychowawców, ale i konsumentów. Zob. D. MICHUŁKA, E. OHAR: *Dziecko we współczesnym świecie „digital resources”: sposoby percepcji*. W: *Literatura i kultura popularna: badania i metody*. Red. A. GEMRA, A. MAZURKIEWICZ. Wrocław 2014.

Czy zetknęliście się w okresie własnego dzieciństwa z problemem przewyciężenia siebie, wyćwiczenia woli, hartu ducha itd.?; Co pomogło wam w takich sytuacjach?; W jakim stopniu znane wam teorie wychowania dają odpowiedź na pytanie, jak radzić sobie z dziecięcymi kapryсами?; Jaką rolę odgrywa strach w dziecięcych zabawach i fantazjach?; Kto i w jaki sposób wyznaczał wam krąg lektur w okresie dzieciństwa?; Czy istnieje związek między stanem zakochania a twórczością, a jeśli tak, to jaki?; Jaki był wasz stosunek jako dziecka do Boga?; Jakie uczucia i emocje stanowią o relacji między dzieckiem a rodzicami?; Jakie przyczyny wpływają na negatywny stosunek dziecka do szkoły?¹⁷.

Propozycje dydaktyczne

Antropologia dzieciństwa jako przedmiot akademicki mogłaby przyjąć następujące wyznaczniki/obszary tematyczne i uwypuklić następujące aspekty:

- 1) **Badanie dziecka i dzieciństwa jako fenomenu społeczno-kulturowego:**
 - a) dzieciństwo jako doświadczenie;
 - b) dziecko i dzieciństwo jako artystyczny i literacki konstrukt;
 - c) historyczne i społeczne wymiary dzieciństwa;
 - d) kwestia podmiotowości dziecka w różnych systemach pedagogicznych;
 - e) obszar kształtowania się praw ludzkich i politycznej interwencji;
 - f) analiza wyobrażeń dzieciństwa i rekonstruowanie indywidualnego punktu widzenia dziecka¹⁸.
- 2) **Badanie społeczno-kulturowych różnic w pojmowaniu dzieciństwa:**
 - a) w ujęciu tradycyjnym (procesy socjalizacji i wychowania);
 - b) w perspektywie globalnej (tu np. dyskusje o wielokulturowości, migracjach, wojnie, płci, adopcji, mediach i technologii);

¹⁷ *Priroda riebonka w zierkale awtobiografii. Uczebnoje posobije po piedadagiczeskoj antropologii (The nature of a child as reflected in the mirror of autobiography. A Teaching Aid in Educational Anthropology)*. Red. B.M. BIM-BADA, O.J. KOSZELEWOJ. Moskwa 1988, passim.

¹⁸ A. JAMES: *Childhood Studies*. W: IDEM: *Key Concepts in Childhood Studies*. London 2008.

w ramach tego tematu także zagadnienia „dzieci ulicy” czy „dzieci żołnierzy”).

- 3) **Koncepcja dziecka jako podmiotu życia społecznego** wyrastającego z krytyki, a może zrewidowania dyscyplin tradycyjnie kojarzonych z badaniami nad dzieciństwem: psychologii rozwojowej i pedagogiki¹⁹. Warto przypomnieć w tym miejscu istotne dla rozwoju badań nad dzieciństwem w końcu XIX wieku freudowskie wydobywanie zagadnienia sensualizmu dziecięcego, eksplorowanie okresu wczesnego dzieciństwa i jego traumatycznego charakteru. Jolanta Sztachelska twierdzi: „Niezależnie od tych odkryć, które upowszechniają się szeroko w wieku XX, w literaturze już wcześniej pojawia się bogata reprezentacja tego tematu, ewokowana w różny sposób, najczęściej nie wprost (np. *Alice in Wonderland* Lewisa Carrolla (1865) czy *Peter Pan* Jamesa Barriego (1911))”²⁰.
- 4) **Wyróżnianie sposobu myślenia o dziecku opartego na ontologicznym i epistemologicznym rozróżnieniu między dziecięcością a dorosłością** i związanym z owymi terminami pojęciem *niedojrzałości*²¹.
- 5) **Lektury dziecka jako czynnik formacyjny** (tu: od wzorca patriarchalnego po feministyczny — perspektywa *gender*)²².

¹⁹ Zob. G. LENZER: *Children's Studies: Beginnings and Purposes*. "The Lion and the Unicorn" 2001, vol. 25. Przy eksponowaniu interdyscyplinarności w antropologii dzieciństwa — pisze Gertrud Lenzer — następuje marginalizacja badań *stricte* literackich i traktowanie literatury instrumentalnie.

²⁰ J. SZTACHELSKA: „Dziwność” dziecka (rzecz o *imaginarium społecznym*). W: *Children studies jako perspektywa interpretacyjna...*, s. 49.

²¹ *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*. Ed. J. MILLS, E. MILLS. London 2000; Zob. F. CATALUCCIO: *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*. Przeł. S. KASPRZYŚIAK. Kraków 2006. Cały wiek XX — piszą polscy badacze — naznaczony jest syndromem niedojrzałości — zob. m.in. E. PACZOSKA: *Dojrzwanie, dojrzałość, niedojrzałość. Od Bolesława Prusa do Olgi Tokarczuk*. Warszawa 2004. Przypomnijmy, że na przełomie wieków XIX i XX — jak pisze Joanna Sztachelska — „sztandar dzieciństwa, kult młodości, energii i niedojrzałości pojawiający się jako nazwa młodych ugrupowań literackich (Młoda Skandynawia, Młode Niemcy, Młoda Polska, Jugendstil) niewątpliwie odwracał uwagę od kryzysu kultury” (s. 51). Warto w tym miejscu do analizy i interpretacji zaproponować *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza (1937).

²² G. LASOŃ-KOCHAŃSKA: *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar topiczny*. Słupsk 2012. Ukazując proces przemian w kształtowaniu obrazu dorastającej, „emancypującej się” dziewczyny, egzemplifikacji literackich, warto przywołać m.in. *Małe kobietki* Louisy May Alcott (1868, wyd. 1876), *Księżniczkę* Zofii Urbanowskiej (1886), cykl książek o Klaudynie autorstwa Sidonie-Gabrielle Collete (zob. H. LOTTMAN: *Colette. Największy skandal belle époque*. Warszawa 1999); A. KRUSZEWSKA-KUDELSKA: *Polskie powieści*

- 6) **Zagadnienie dziecka i sztuki** (tu: reprezentacje tematu dzieciństwa w malarstwie, muzyce, filmie *etc.*)²³.
- 7) **Geografia dzieciństwa (kategoria miejsca i przestrzeni)** – zwrot topograficzny w badaniach nad antropologią dzieciństwa (geopoetyka, geografia kulturowa, *place studies, urban studies*)²⁴.
- 8) **Zwrot etyczny** – etyczny wymiar badań społecznych nad dzieckiem i dzieciństwem oraz kwestia etyki autentyczności, o której piszą m.in. wybitny znawca indywidualizmu, filozof Charles Taylor, socjolog dzieciństwa Doris Bühler-Niederberger czy literaturoznawczyni Lisa Sainsbury²⁵.
- 9) **Zrozumienie i opisanie fenomenu dziecka i dzieciństwa w kontekście najważniejszych zjawisk kultury współczesnej** (np. w kulturze popularnej i masowej; w świecie mediów oraz nowych mediów; dziecka jako odbiorcy interaktywnego) oraz próba zrekonstruowania kategorii dzieciństwa w rzeczywistości płynnej, znajdującej się w nieustannym ruchu²⁶.

Istotną rolę w kreowaniu kulturowego obrazu dziecka (także w obrębie dydaktyki uniwersyteckiej) odgrywać będzie, jak się

dla dziewcząt po roku 1945. Wrocław 1972 (tu rozdz. *Młoda dziewczyna, jej sylwetka i konstrukcja losu w utworach powieściowych bez adresu młodzieżowego*, s. 39–65).

²³ Zob. Film *dziecięcy, dziecko w filmie*. „Studia Filmoznawcze” 2012, nr 33. Red. S. BOBOWSKI. Wrocław 2012. Zob. A. WINCENCJUSZ-PATYNA: *Stacja Ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980. Artystyczne kreacje i realizacje*. Wrocław 2008.

²⁴ Zob. E. RYBICKA: *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*. „Teksty Drugie” 2008, nr 1–2. Jako przykłady literackie, w których pojawia się zagadnienie „geografii krain zmyślonych”, mogą posłużyć w tym miejscu następujące utwory: *Córka Czarownicy* (1991) i *Samotność Bogów* (1998) Doroty Terakowskiej, *Góry żmijowe* Zygmunta Miłoszewskiego (2006), *Arka Czasu* Marcina Szczygielskiego (2013).

²⁵ L. SAINSBURY: *Ethics in British Children’s Literature: Unexamined Life*. London 2013; Zob. Ch. TAYLOR: *Etyka autentyczności*. Przeł. A. PAWELEC. Warszawa 1996; D. BÜHLER-NIEDERBERGER: *The Radicalization of the Self – from „Totzkopf” to „Julia Nobody”. Individualization and Aestheticisation, the Change of the Self Ideal in the Children’s Literature*. W: *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*. Red. D. MICHUŁKA, K. BAKUŁA. Wrocław 2004. Zob. Ch. TEMPLE, M. MARTINEZ, J. YOKOTA: *Children’s Books in Children’s Hands*. Chicago 2010. Z literackich egzemplifikacji proponujemy tu m.in. powieść Johna Greena *Szukając Alaski* (i inne utwory tego pisarza), *Pannę Nikt* Tomka Tryzny (1995) oraz powieści Barbary Kosmowskiej, np. *Pozłacana rybka* (2007) czy *Buba* (2002).

²⁶ *Dziecko w kulturze współczesnego świata*. Red. E. JAGIEŁŁO, E. JÓWKO. Siedlce 2013; *Dziecko w świecie mediów*. „Edukacja i Dialog” 2003, nr 6; E. OHAR, D. MICHUŁKA: *The Child and the Modern World of “Digital Resources”(manners of perception)*. „Filoteknos” 2013/2014, nr 4, s. 103–111.

zdaje, kilka specyficznych i trudnych do zdefiniowania cech²⁷. Staną się nimi:

- 1) Kategoria wiekowa dziecka — ta cecha dotyczyłaby nie tylko nieokreślonej wyraźnie granicy wiekowej, która wyznacza okres dzieciństwa, ale przede wszystkim niedookreślonej różnicy, jaka wynika z dziecięcości, adolescencji i dorosłości/dojrzałości; granice te są elastyczne i często były dowolnie przesuwane nie tylko w kulturze współczesnej, ale także w kulturach dawnych.
- 2) Dzikość dziecka — „jest to cecha o proveniencji russoistycznej, akcentująca niejasne pochodzenie dziecka, dziwne zachowanie, amoralizm, aspołeczność” — pisze Joanna Sztachelska²⁸ (np. Kaspar Hauser — „sierota Europy”, człowiek znikąd, o nieustalonej tożsamości, dziki, nieumiejący czytać i pisać; postać Tarzana; bohater z powieści Rudyarda Kiplinga *Księga dżungli* — Mowgli; w wersji popkulturowej odnajdziemy go w postaci dziewczyny z lasu — tytułowej Nell z filmu Michaela Apteda z 1994).
- 3) Nieokreśloność jego roli społecznej — „ta cecha — pisze Sztachelska — akcentuje irracjonalność dziecka w pojmowaniu świata, jego nieznaną reguł społecznych; jest to zasadnicze źródło rozumienia dziecka, jako [istoty — D.M.] bytującej [trochę — D.M.] na marginesie społecznym”²⁹.

W badaniach nad kulturowym obrazem dziecka i antropologią dzieciństwa istotną rolę będą odgrywać także (choć trudne do zbadania i zdefiniowania): wyobrażenia, wrażliwość i emocjonalizm dziecka. Ich źródła, jak się zdaje, choć przecież naturalne i nierozpoznane, czasami także „ciemne” i „tajemnicze”, są przecież zawsze fascynujące³⁰.

Podsumowując, wydaje się, iż nie tylko historyk dzieciństwa, ale także nauczyciel polonista/humanista powinien zagadnienia te — choć bada je przecież z różnych perspektyw — traktować podobnie i dochodzić do podobnych wniosków. Świadczy o tym fakt, że nie etykiety są tu istotne, lecz postawa badawcza, traktująca dzieciństwo jako świat Innego/Obcego, który należy dobrze poznać i oswoić³¹.

²⁷ J. SZTACHELSKA: „Dziwność” dziecka...

²⁸ Ibidem, s. 51

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

³¹ Zob. R. WAKSMUND: *Dzieci — plemię nieznanne. Od folklorystyki do etnografii dzieciństwa*. „Literatura Ludowa” 1994, nr 3.

Ryszard Waksmund, Dorota Michułka

Anthropology of childhood as an academic course (part of the teaching specialization)

Summary

Our paper aims to present what place the anthropology of child and childhood (within the programme of teaching specialization) may take in Polish studies the 21st-century. After many years of laborious research on children's culture, children's folklore, ethnography of childhood, sociology of childhood, and children's pedagogy and psychology, after the discussions about "childhood reinvented" and many "breakthroughs" in studies about the interdisciplinary nature of such research (from Ellen Key's work to Janusz Korczak, to Philippe Ariés and Paul Hazard), knowledge of children's and youth literature and of children's culture eventually became a part of Polish studies' programmes at the university level.

In modern times, an additional source of materials are journals and memoirs, which help better understand both traumatic and ludic experiences of the child, which often appear to be taboo. A special place is reserved for children's reports of the Holocaust. Our times, which bring many threats to the young (crisis of family, drugs, sexual abuse, child prostitution, homelessness, religious cults, exploitation at work, excessive consumerism, Internet addiction, *etc.*), are a domain for sociology of childhood and adolescence.

Therefore, it seems a new field of knowledge about childhood is needed, a field that takes into consideration the following, previously neglected aspects: historical, sociological, related to political science, and ethnographic with the context of children's folklore, also indeterminacy of child's social role.

Keywords: anthropology of childhood, child studies, anthropology of pedagogy, sociology of childhood, politics of childhood

Ришард Ваксмунд, Дорота Михулка

Антропология детства как академический предмет (в программе педагогической специализации)

Резюме

Цель статьи заключается в том, чтобы показать, какое место в академической дидактике польского языка и литературы (в рамках программы педагогической специализации) может занять в XXI веке предмет антропология ребенка и детства.

После многих лет кропотливых исследований в области культуры ребенка, детского фольклора, этнографии детства, социологии детства, педагогики и психологии детства, дискуссии о детстве „найденном“ и „открытом заново“, а также многочисленных „переломных моментах“ в исследованиях, связанных с акцентированием их интердисциплинарности (представленной в работах Эллен Кей, Януша Корчака, Филиппа Арьеса,

Поля Азара), знания о литературе для детей и юношества, а со временем также и знания о культуре ребенка наконец нашли свое отражение в программах обучения польскому языку и литературе в вузах.

В период новой и новейшей истории дополнительным источником в области этого предмета были бы также дневники и воспоминания, предоставляя возможность проникать в мир переживаний ребенка, как игровых, так и травматических, нередко с признаками табу. Отдельное место занимала бы не только литература, темой которой является культура памяти и прошлого, но и воспоминания детей, связанные с Холокостом. Наша современность, несущая молодым поколениям разные угрозы (кризис семьи, наркотики, сексуальное домогательство, детская проституция, бездомность, религиозные секты, трудовая эксплуатация, потребительская распущенность, интернет-зависимость и т.п.), — входит уже в круг приоритетов исследований социологии детства и взросления.

Вышесказанное указывает на факт, что появилась насущная потребность в новой области знаний о детстве — интердисциплинарного предмета (*child studies, children studies*), учитывающего не совсем востребованные раньше аспекты: исторический, социологический, политологический и этнографический, наряду с антропологией педагогики и образования.

Ключевые слова: антропология детства, *child studies*, антропология педагогики, социология детства, политика детства

Sławomir Jacek Żurek

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**Komponent dydaktyczny
studiów doktoranckich
w zakresie literaturoznawstwa —
specjalność *filologia polska* (2010—2014)
Wnioski z zastosowania
innowacji programowych**

Coraz częściej można usłyszeć głosy akademików dotyczące potrzeby reformy tradycyjnego modelu studiów III stopnia, tak by uwzględniała szybko zmieniającą się, płynną rzeczywistość kulturową oraz jej wyzwania¹. Literatura i język jako przedmiot

¹ Por. J. KOWALIKOWA: *Studia doktoranckie jako trzeci etap kształcenia z perspektywy językoznawcy*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*. T. 1. Red. M. CZERMIŃSKA i in. Kraków 2005, s. 556—562; J. PYSZNY: *Studia doktoranckie jako trzeci etap nauczania — opinia literaturoznawcy*. W: *Polonistyka w przebudowie...*, s. 563—573; E. JASKÓŁOWA: *Doktoranckie studia dla nauczycieli polonistów*. W: *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*. Red. A. ADAMCZUK-STĘPLEWSKA, S.J. ŻUREK. Lublin 2012, s. 15—23; J. OLEJNICZAK: *Zerwana więź. Co z doktorantami? (O paru doświadczeniach)*. W: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje — rewizje — przemiany*. Red. A. DZIADEK i in. Katowice 2013, s. 125—131; J. PŁUCIENNIK: *Czy studia III stopnia mogą mieć charakter narodowy? iPoetyka na „polonistycznych” studiach doktoranckich*. W: *Przyszłość polonistyki...*, s. 133—145; M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: *Między dydaktyką szkolną a akademicką — obrazki z praktyki i teorii*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 1. Red. K. BIEDRZYCKI i in. Kraków 2014, s. 83—93; M. CZERMIŃSKA: *Doktorzy — twórcza elita społeczna. Możliwa? Potrzebna? Niezbędna?*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra...*, s. 262—270; S. BURYŁA: *Studia*

badan, oprócz swojego podstawowego, niejako metadyscyplinarnego charakteru, funkcjonują dziś o wiele prężniej niż kiedykolwiek w różnorodnych kontekstach, m.in. — medialnym, edukacyjnym czy społecznym. Uwzględnianie ich przez badaczy w refleksji nad rozwojem wiedzy o literaturze i języku zaczyna być postrzegane jako metodologiczna konieczność. Także z punktu widzenia potrzeb ogólnopolskiego systemu oświatowego nieodzowne wydaje się powstawanie interdyscyplinarnych zespołów kompetentnych w monitorowaniu edukacji polonistycznej.

W niniejszym artykule chciałbym przedstawić wnioski o charakterze ogólnym z zastosowania innowacji programowych w czteroletnim kursie kształcenia doktorantów w zakresie literaturoznawstwa — specjalność *filologia polska* w ramach komponentu dydaktycznego funkcjonującego w latach 2010—2014 na Wydziale Humanistycznym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zajęcia w ramach owego komponentu, zleconego do realizacji przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, były prowadzone przy Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL². W eksperymencie wzięło udział 16 doktorantów, którzy oprócz tradycyjnie rozpisanego filologicznego kursu kształcenia, w ciągu czterech lat swoich studiów uczestniczyli w dodatkowych zajęciach teoretycznych, praktycznych oraz w badaniach edukacyjnych.

Zajęcia o charakterze teoretycznym

W ramach zajęć teoretycznych słuchacze komponentu uczestniczyli w obowiązkowym konwersatorium dotyczącym implikacji dydaktycznych związanych z rozpoczęciem w roku szkolnym 2009/2010 sukcesywnego wprowadzania podstawy programowej do nauczania języka polskiego. Moduł ten obejmował trzydzieści godzin. Oprócz szczegółowej analizy dokumentu na wszystkich etapach edukacyjnych, doktoranci przyglądali mu się w historycznym kontekście prawnym i społeczno-politycznym, obejmującym

trzeciego stopnia — między egalitaryzmem a elitaryzmem. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra...*, s. 271—281.

² Wszystkie dokładne doświadczenia doktorantów i pracowników naukowych realizujących komponent zostały zebrane w książce *Teoria i praktyka. Raport końcowy komponentu dydaktycznego studiów doktoranckich w zakresie literaturoznawstwa — specjalność filologia polska*. Red. P. KALWIŃSKI i in. Lublin 2014.

dziewięćdziesiąt lat historii polskiego szkolnictwa (1918–2008), a także w odniesieniu do współczesnego polonistycznego procesu kształcenia — a więc przygotowywania przez nauczycieli planu pracy dydaktycznej, projektów edukacyjnych, oceniania wewnętrznego i zewnętrznego, a przede wszystkim funkcjonujących na rynku programów nauczania i podręczników. Efektem ostatecznym tych zajęć była analiza wybranych programów nauczania i podręczników³, opublikowana we wspomnianym raporcie.

Moduł drugi, także trzydziestogodzinny, dotyczył modeli nauczania języka ojczystego oraz literatury i kultury w dydaktykach zagranicznych. Jego głównym celem było zapoznanie doktorantów z różnymi systemami edukacyjnymi (m.in. francuskim, brytyjskim, hiszpańskim, szwedzkim oraz z krajów obszaru niemieckojęzycznego), adaptowanie z tamtych systemów do naszego nauczania literatury i języka ojczystego ciekawych nowoczesnych metod, a także technik interpretacji figur dyskursu i figur obrazu w kulturze⁴. Warunkiem uzyskania zaliczenia było przygotowanie przynajmniej jednej samodzielnej publikacji naukowej, która miała dotyczyć zagadnienia modeli nauczania języka ojczystego, literatury i kultury w dydaktykach zagranicznych lub metod sprawdzania umiejętności w zagranicznych systemach egzaminacyjnych⁵. Teksty doktorantów ukazywały się zarówno w monografiach naukowych, jak i w czasopismach specjalistycznych⁶.

³ Por. U. CZERNIKOWSKA, A. STACHERA, K. SUSZEK, B. ZIĘBA: *Wybrane polonistyczne programy nauczania dla II etapu edukacyjnego a podstawa programowa*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 171–192; E. BEŃKO-KACZKOWSKA, A. PAWELEC, P. KALWIŃSKI, N. GRABSKA, S. PIKULA, A. PORĘBA: *Wybrane polonistyczne programy nauczania i podręczniki dla III etapu edukacyjnego a podstawa programowa*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 193–240; A. KOPACZ, D. DEC, M. FOTA, A. KASPEREK, M. MAKAREWICZ, A. ROKOSZ, P. ZROŚLAK: *Wybrane polonistyczne podręczniki dla IV etapu edukacyjnego a podstawa programowa*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 241–294.

⁴ Zob. A. PILCH: *Możliwości aplikacyjne wybranych doświadczeń z dydaktyki zagranicznych do polskich projektów nauczania literatury i kultury*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 143–152.

⁵ Zob. A. KOPACZ: *Dydaktyka ponad granicami*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 153–168.

⁶ Por. A. PORĘBA: *Jak wykorzystać doświadczenie dydaktyki skandynawskiej w podręczniku do języka polskiego? Ujęcie modelowe*. W: *Polskość ponad granicami*. Red. G. CZETWERTYŃSKA i in. Lublin 2011, s. 81–95; P. KALWIŃSKI: *Doświadczenia dydaktyki francuskiej jako inspiracja dla autorów podręczników do języka polskiego w kraju i za granicą*. W: *Polskość ponad granicami...*, s. 97–106; U. CZERNIKOWSKA: *Budując mosty porozumienia... Współczesne tendencje w glottopedagogice interkulturowej a motywacje uczniów polskich szkół sobotnich na Ukrainie*. W: *Polskość ponad granicami...*, s. 127–135; S. PIKULA: *Co nas łączy, a co dzieli? O wybranym aspekcie*

Trzecim modulem o charakterze teoretycznym były zajęcia dotyczące prawa oświatowego. Na tym specjalistycznym, trzydziestogodzinnym seminarium doktoranci, poznając polski system prawny odnoszący się do edukacji, mieli okazję rozwiązywać skomplikowane casusy z tego zakresu⁷.

W ciągu czterech lat w ramach zajęć teoretycznych odbyło się także ponad dwadzieścia pięć dwugodzinnych wykładów otwartych, wygłoszonych przez wybitnych przedstawicieli humanistyki polskiej i europejskiej, specjalizujących się z reguły w badaniach literaturoznawczych i językoznawczych o wydźwięku edukacyjnym⁸. Wykładowcy ci brali też udział w seminarium doktoranckim, które odbywało się następnego dnia, występując w roli ekspertów odnoszących się do kwestii merytorycznych podejmowanych w badaniach przez poszczególnych doktorantów⁹.

nauczania literatury i języka w dydaktyce niemieckiej. W: *Polskość ponad granicami...*, s. 207; B. SIEŃKO: *Doświadczenia niemieckiej dydaktyki ukazane w podręczniku do języka polskiego.* „Język Polski w Gimnazjum” 2012/2013, nr 3, s. 52–61; D. DEC: *Wprowadzenie do lektury „Dziadów cz. II”. Inspiracje angielskie.* „Język Polski w Gimnazjum” 2013/2014, nr 4, s. 29–40; A. SUS: *Józef Czechowicz – biografia – twórczość – epoka, na przykładzie francuskiego podręcznika do literatury.* „Język Polski w Liceum” 2013/2014, nr 3, s. 81–91; M. FOTA: *Koncepty z podręczników europejskich. Projekt przeniesienia na grunt polski.* „Język Polski w Gimnazjum” 2013/2014, nr 1, s. 7–26; A. BIEŃKO: *Nowa matura (nie)wyrwana z kontekstu. O kontekstowej analizie i interpretacji tekstów kultury.* „Polonistyka” 2013, nr 11, s. 28–31; A. KASPEREK: *Inspiracje francuskimi prezentacjami literatury na przykładzie życia i twórczości Idy Fink.* „Język Polski w Gimnazjum” 2013/2014, nr 3, s. 91–100; K. SUSZEK: *Hiszpańskie inspiracje. O sztuce tworzenia podręczników.* „Język Polski w Gimnazjum” 2012/2013, nr 3, s. 62–74.

⁷ Zob. M. PYTER: *Ramy prawne procesu dydaktycznego.* W: *Teoria i praktyka...*, s. 163–168.

⁸ Byli to: Krzysztof Biedrzycki (UJ, IBE), Witold Bobiński (UJ), Grażyna Borkowska (PAN), Michał Federowicz (PAN, IBE), Kris Van Heuckelom (Katholieke Universiteit w Leuven), Witold Jakubowski (UWr), Anna Janus-Sitarz (UJ), Ewa Jaskółowa (UŚ), Wojciech Kaczmarek (KUL), Małgorzata Karwatowska (UMCS), Krzysztof Konarzewski (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach), Ryszard Koziołek (UŚ), Tomasz Krakowski (Muzeum Historii Żydów Polskich), Maria Kwiatkowska-Ratajczak (UAM), Grzegorz Leszczyński (UW), Sylwia Liseling-Nilsson (Uniwersytet w Sztokholmie), Liliana Madelska (Uniwersytet w Wiedniu), Ewa Nowel (UAM), Barbara Olszewska (UO), Dariusz Rott (UŚ), Zbigniew Sawiński (PAN, IBE), Ewa Szczęsna (UW), Ryszard Waksmund (UWr), Zofia Zasacka (Biblioteka Narodowa, IBE), Tadeusz Zgółka (UAM).

⁹ Zob. A. PORĘBA, A. ROKOSZ, A. SUS, P. ZROŚLAK: *Wykłady otwarte.* W: *Teoria i praktyka...*, s. 37–47.

Dodatkowo w ramach komponentu zorganizowano osiem paneli eksperckich¹⁰ z udziałem wszystkich doktorantów i szesnastu wybranych naukowców z różnych ośrodków akademickich¹¹. Podczas ich trwania poddawano publicznemu oglądowi i ocenie przygotowane przez doktorantów narzędzia do badań empirycznych.

Zajęcia o charakterze praktycznym

Na trzecim roku studiów odbywały się moduły o charakterze praktycznym z zakresu pedagogiki pracy z trudnym uczniem (sześćdziesięciogodzinne seminarium) oraz psychologii rozwojowej (trzydziestogodzinne seminarium). Po zakończeniu obu modułów słuchacze byli zobowiązani do odbycia trzydziestogodzinnych praktyk pedagogiczno-psychologicznych¹². W sumie doktoranci przeszli studwudziestogodzinny specjalizacyjny kurs o charakterze pragmatycznym.

Głównym celem pierwszego z seminariów było nabycie przez słuchaczy umiejętności diagnozowania sytuacji ucznia trudnego i projektowania pracy dydaktyczno-wychowawczej uwzględniającej jego indywidualne potrzeby edukacyjne. Doktorant uczył się planowania zajęć szkolnych i pozaszkolnych z uczniami o różnym poziomie deficytu¹³. Od lat bowiem słychać ze wszystkich stron (od nauczycieli, pedagogów szkolnych, władz oświatowych, rodziców), szczególnie na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum, o nasilających się uczniowskich brakach w zakresie wychowania, a w konsekwencji o rosnącej agresji, wobec której nauczyciele są często bezradni. Kwestie te rzadko uwzględniane są w badaniach edukacyjnych, przez co wydaje się, że poddana próbie młodzież pozbawiona jest

¹⁰ Zob. A. KASPEREK: *Metodologie polonistycznych badań edukacyjnych — panele eksperckie*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 49—54.

¹¹ Byli to: Anna Adamczuk-Stęplewska (KUL), Krystyna Bleszyńska (SGGW), Aleksandra Dziak (KUL), Anna Janus-Sitarz (UJ), Ewa Jaskółowa (UŚ), Jerzy Kaniewski (UAM), Anna Mikler-Chwastek (APS w Warszawie), Jolanta Nocoń (UO), Anna Pilch (UJ), Grażyna Różańska (AP w Słupsku), Anna Ślósarz (UP w Krakowie), Monika Szablowska-Zaremba (KUL), Henryk Szaleniec (IBE), Piotr Trojański (UP w Krakowie), Anna Wileczek (UJK), Jacek Wojtysiak (KUL).

¹² Zob. K. SUSZEK: *Praktyki pedagogiczne z uczniem trudnym*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 97—105.

¹³ Zob. A. MIKLER-CHWASTEK: *Pedagogika pracy z uczniem trudnym*. *Teoria i praktyka...*, s. 91—95.

jakichkolwiek dysfunkcji emocjonalnych czy intelektualnych. Dlatego też warunkiem zaliczenia zajęć było samodzielne opracowanie i przedstawienie rozwiązania dydaktycznego w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i opracowanie na tej podstawie projektu empirycznych badań pedagogicznych, a także — ostatecznie — artykułu naukowego z pogranicza edukacji polonistycznej i pedagogiki. Później doktoranci wdrażali swoje projekty podczas trwania wspomnianych już praktyk.

Na zajęciach z psychologii przedstawiane były podstawowe wiadomości na temat metodologii współczesnych badań psychologicznych oraz fundamentów psychologii rozwojowej, ze szczególnym uwzględnieniem wybranych aspektów percepcji poznawczej dziecka. Doktoranci po rocznym kursie mieli napisać i opublikować w czasopismach specjalistycznych artykuł poświęcony metodzie służącej sprawdzaniu rozumienia tekstu przez ucznia¹⁴ — z uwzględnieniem jego poznawczych możliwości i ograniczeń¹⁵.

Moduł praktyczny z zakresu psychologii i pedagogiki miał na celu zaopatrzenie doktorantów w wiadomości i umiejętności konieczne do poprowadzenia badań edukacyjnych. Rozeznanie w sferze pedagogiczno-psychologicznej wydaje się tu bowiem rudymenarne.

Badania edukacyjne

Moduł dotyczący badań edukacyjnych był najbardziej obszerny. Składały się na niego następujące elementy: 1) połączony z warsztatami sześćdziesięciogodzinny wykład z zakresu podstaw metodologii badań edukacyjnych, 2) trzydziestogodzinne seminarium na temat badania osiągnięć szkolnych i oceniania, 3) seminarium promotorskie dotyczące dydaktyki nauczania języka polskiego i literatury (240 godzin w ciągu czterech lat). W sumie moduł ten liczył 330 godzin. Oprócz tego doktoranci prowadzili własne badania edukacyjne wchodzące w zakres przygotowywanych przez nich dysertacji, a także byli sukcesywnie włączani do różnego rodzaju

¹⁴ Zob. np. N. GRABSKA, M. SZUBIELSKA: *Rozumienie tekstów kultury przez gimnazjalistów — raport z badań*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 4, s. 27–38.

¹⁵ Zob. A. KOPACZ, K. SUSZEK, M. SZUBIELSKA: *Badania z zakresu psychologii rozwojowej*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 77–89.

badan prowadzonych na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych¹⁶. Nacisk w realizowanym komponencie został więc położony na teorię i praktykę polonistycznych badań edukacyjnych, wśród dydaktyków literatury i języka polskiego wciąż bowiem „brakuje specjalistów w dziedzinie badań empirycznych”, którzy radziliby sobie „z trudnościami związanymi z metodologią w dużej mierze wywodzącą się z innych dziedzin — pedagogiki, socjologii czy statystyki”¹⁷.

Wykład z zakresu podstaw metodologii badań edukacyjnych był prowadzony przez dwóch psychologów i socjologa — specjalistów w zakresie ilościowych i jakościowych badań edukacyjnych. Doktoranci musieli podczas tych zajęć nabyć umiejętności planowania i realizacji badań, korzystania z ich wyników, a także oceny ich jakości oraz przydatności do rozwiązywania różnego rodzaju problemów badawczych. Chodziło o to, by nauczyli się praktycznego zastosowania zróżnicowanych metodologii badawczych i doboru adekwatnych technik, a także tworzenia narzędzi do przeprowadzania różnego typu prób empirycznych. Musieli w tym celu poznać podstawowe techniki analizy danych ilościowych (np. tabele krzyżowe, techniki korelacyjne, analizę regresji jedno- i wielozmiennowej, analizę czynnikową), a także „podstawowe metody analizy danych jakościowych, co obejmuje tworzenie kluczy i kodowanie materiału jakościowego oraz wyników badań za pomocą wyspecjalizowanego oprogramowania analityczno-statystycznego, umiejętność doboru właściwej metody analitycznej, interpretowania wyników zgodnie z zasadami wnioskowania statystycznego, wyciągania wniosków w sposób merytorycznie uprawniony”¹⁸. Warunkiem zaliczenia przedmiotu było napisanie artykułu naukowego obejmującego interpretację wyników dostępnego publicznie badania edukacyjnego¹⁹.

Drugi składnik omawianego modułu dotyczył kwestii związanych z badaniami osiągnięć szkolnych i oceniania. Jego realizacja miała na celu zapoznanie doktorantów ze sposobami i możliwościami tworzenia testów kompetencyjnych, z ocenianiem na różnych

¹⁶ Zob. U. CZERNIKOWSKA, P. KALWIŃSKI, S. PIKULA: *Prowadzenie badań edukacyjnych w gimnazjum*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 63–73.

¹⁷ K. BIEDRZYCKI: *Studia doktoranckie w zakresie badań edukacyjnych*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 10.

¹⁸ *Syllabus komponentu dydaktycznego stacjonarnych studiów doktoranckich*. Zob. http://www.kul.pl/files/154/IBE/syllabus/syllabus_2013-14_25-9-2013.pdf [data dostępu: 26.11.2014].

¹⁹ Zob. Z. SAWIŃSKI: *Podstawy metodologii badań edukacyjnych*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 55–61.

etapach kształcenia, a także z podstawowymi założeniami pomiaru dydaktycznego, systemami ewaluacji w różnych krajach, badaniami osiągnięć uczniów i sposobami ich wykorzystania²⁰. Na zakończenie rocznych zajęć słuchacze mieli skonstruować wystandaryzowany test sprawdzający wiedzę i umiejętności uczniów kończących wybrany etap edukacji. W ten sposób powstawało narzędzie badawcze do ewentualnego zastosowania w przyszłości²¹.

Opisane zajęcia scalało seminarium promotorskie (trzeci element modułu), podczas którego w praktyce warsztatowej można było przyrzeć się wszystkim umiejętnościom zdobywanym podczas realizacji programu studiów doktoranckich i dodatkowych zajęć odbywanych w komponencie dydaktycznym. Z zakresu metodologii badań literaturoznawczych uwzględniających wymiar dydaktyki literatury i języka polskiego doktoranci musieli skonstruować i zastosować w praktyce zarówno naukowej, jak i edukacyjnej dwójakiego rodzaju narzędzia – empiryczne²² i dydaktyczne²³. W wypadku pierwszych całe instrumentarium zostało poddane wielokrotnemu oglądowi oceniającemu, łącznie z recenzją ekspercką²⁴. Jeśli chodzi natomiast o drugi typ narzędzi, które stworzyli doktoranci, to były one sprawdzane w praktyce szkolnej i oceniane przez nauczycieli polonistów²⁵.

Uczestnicy zajęć w swoich pracach podejmowali ważne zagadnienia związane z funkcjonowaniem edukacji polonistycznej po 2009 roku.

Po pierwsze, sprawdzali, jak wygląda uczniowska recepcja utworów literackich w polonistycznym procesie dydaktycznym, a więc czytelnictwo lektur obowiązkowych w gimnazjum, a dokładniej – sposoby funkcjonowania tzw. lektur ogwiazdkowanych, należących do ścisłego kanonu²⁶, w jaki sposób poloniści radzą sobie

²⁰ Zob. M. ROMANOWSKA: *Badanie osiągnięć szkolnych w teorii i praktyce*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 109–114.

²¹ Zob. D. DEC, M. FOTA: *Praktyka tworzenia zadań egzaminacyjnych*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 115–129.

²² Zob. U. CZERNIKOWSKA, P. KALWIŃSKI, S. PIKULA: *Prowadzenie badań edukacyjnych w gimnazjum*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 63–73.

²³ Zob. A. PORĘBA: *Tworzenie narzędzi dydaktycznych*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 131–139.

²⁴ Zob. *Methodological studies in education of Polish language and literature*. Ed. S.J. ŻUREK. Lublin 2014.

²⁵ Zob. A. PORĘBA: *Tworzenie narzędzi dydaktycznych*. W: *Teoria i praktyka...*

²⁶ Por. P. KALWIŃSKI: *Spór o kanon, czyli polityka kontra edukacja*. W: *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*, s. 135–156; P. KALWIŃSKI: *O zmaganiach uczniów i nauczycieli z klasyką literacką*. W: *Młoda dydaktyka polonistyczna*. Red. M. FOTA

z wprowadzoną do szkolnego dyskursu polonistycznego kategorią Zagłady w literaturze na przykładzie twórczości Idy Fink (etap III) oraz Irit Amiel (etap IV)²⁷, a także ze znaczeniem tematyki żydowskiej w wybranych utworach literackich (poziom rozszerzony, etap IV).

Po drugie, badali, czy pozaliterackie teksty kultury są pomocne polonomom w kształceniu kompetencji komunikacyjno-tekstowych uczniów gimnazjum, a konkretnie — jak wygląda poziom opanowania umiejętności tekstotwórczych u gimnazjalistów w zakresie wypowiedzi pisemnych²⁸ oraz *stricte* komunikacyjnych w oficjalnych sytuacjach werbalnych. W tym celu, w kontekście nowej formuły egzaminu maturalnego (od roku szkolnego 2014/2015), zostało przeprowadzone badanie symulacyjne w formie rozmowy egzaminacyjnej w próbie jakościowej (wraz z wywiadem pogłębionym uczniów i egzaminatorów)²⁹. Doktoranci badali także formy szkolnego i pozaszkolnego przygotowania uczniów do egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego oraz sposoby zastosowania zasady indywidualizacji w gimnazjum podczas kształcenia uczniowskich kompetencji analityczno-interpretacyjnych³⁰. Sprawdzali również zastosowanie tej zasady podczas kształtowania kompetencji analityczno-interpretacyjnych w zakresie pracy z tekstem literackim u uczniów na etapie wczesnoszkolnym.

Po trzecie, badali znaczenie pomocy dydaktycznych w procesie nauczania. Przeprowadzone zostały badania nad funkcją i rolą narracji plastycznej w podręcznikach do języka polskiego dla gimnazjum, a także nad procesem ich recenzowania³¹.

Po czwarte, interesowała ich kwestia aktywności sieciowej nauczycieli polonistów, tego, czy stają się oni częścią tzw. środowiska

i in. Lublin 2014, s. 81—93; P. KALWIŃSKI: *Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 2..., s. 226—236.

²⁷ Zob. A. KASPEREK: *Badanie obecności literatury polskiej powstałej w Izraelu na lekcjach języka polskiego*. Uwagi badacza. W: *Młoda dydaktyka polonistyczna...*, s. 105—114.

²⁸ Zob. D. DEC: *Powtórka przed egzaminem z języka polskiego, czyli internetowe formy pomocy dla gimnazjalistów*. W: *Młoda dydaktyka polonistyczna...*, s. 35—45.

²⁹ Zob. M. FOTA: *O najważniejszej kompetencji słów kilka*. W: *Młoda dydaktyka polonistyczna...*, s. 47—57; M. FOTA: *Kształcenie kompetencji komunikacyjnych nauczycieli polonistów*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 3..., s. 67—76.

³⁰ Zob. N. GRABSKA: *Zasada indywidualizacji jako czynnik warunkujący podmiotowe traktowanie ucznia*. W: *Młoda dydaktyka polonistyczna...*, s. 59—69.

³¹ Zob. B. SIEŃKO: *Zasady dopuszczania do użytku szkolnego podręczników*. „*Język Polski w Liceum*” 2013, nr 2.

cyfrowego³² i czy przenoszą swoje doświadczenia z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej na niwę edukacji polonistycznej³³, czy używają narzędzi cyfrowych oraz Internetu do promowania czytelnictwa wśród swoich uczniów³⁴.

Po piątę, badali kształtowanie w polskiej szkole ucznia jako świadomego odbiorcy kultury. Analizowali więc związki pomiędzy elementami edukacji kulturalnej a nauczaniem języka polskiego, jakość polonistycznych projektów edukacyjnych w kontekście kultury regionalnej³⁵, a wreszcie — poziom podejmowania problematyki wielokulturowości w kształceniu polonistycznym w gimnazjum³⁶.

Praca na seminarium stała się dla prowadzącego zajęcia punktem wyjścia do refleksji z zakresu polonistycznej teorii kształcenia³⁷. Każda rozprawa doktorska była więc swoistym projektem badawczym, szczegółowo rozpisany na okres czteroletni: „działania koncepcyjne polegały na stworzeniu czteroletniego planu badań umożliwiającego połączenie teorii z empirią i rozpisanie harmonogramu z przybliżonym terminarzem realizacji poszczególnych punktów [...]. W planie działań zawarłam przedmiot i cel badań oraz główny problem badawczy. Zawęziłam podjętą problematykę i sformułowałam pierwotny temat [...]”³⁸.

Kolejne etapy powstawania pracy z zakresu literaturoznawstwa w kontekście dydaktyki literatury i języka polskiego można zawrzeć w następujących fazach: 1) opracowanie koncepcyjne i stworzenie

³² Zob. A. KOPACZ: *Wpływ środowiska cyfrowego na edukację polonistyczną w szkole ponadgimnazjalnej*. W: *Młoda dydaktyka polonistyczna...*, s. 23–33.

³³ Por. A. PORĘBA: *Możliwości wykorzystania aktywności gimnazjalistów w Internecie na lekcjach języka polskiego*. W: *Młoda dydaktyka polonistyczna...*, s. 137–148; A. PORĘBA: *Praca w chmurze jako element nauki języka polskiego w gimnazjum*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra. T. 2...*, s. 101–111.

³⁴ Zob. A. PAWELEC: *Facebook jako narzędzie wspomagające lekcje z lekturą w gimnazjum na przykładzie „Dywizjonu 303” Arkadego Fiedlera*. W: *Młoda dydaktyka polonistyczna...*, s. 115–125.

³⁵ Zob. E. BEŃKO-KACZKOWSKA: *Rozwijanie kreatywności uczniów za pomocą polonistycznych projektów edukacyjnych*. W: *Młoda dydaktyka polonistyczna...*, s. 13–22.

³⁶ Por. S. PIKULA: *Problematyka wielokulturowości w dokumentach normalizujących nauczanie literatury i języka polskiego*. W: *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*, s. 41–50; S. PIKULA: *Wielokulturowość w edukacji polonistycznej w gimnazjum. Komunikat z badań*. W: *Młoda dydaktyka polonistyczna...*, s. 127–136.

³⁷ Zob. S.J. ŻUREK: *Badania edukacyjne w dydaktyce szczegółowej literatury i języka polskiego. Literaturoznawcze seminarium doktoranckie*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 17–25.

³⁸ Zob. N. CZAJA: *Etapy powstawania pracy doktorskiej (studium przypadku)*. W: *Teoria i praktyka...*, s. 27–34.

harmonogramu prac podjętych podczas studiów (przed rozpoczęciem roku akademickiego), 2) metodologiczne kwerendy badawcze (I i II rok)³⁹, 3) stworzenie planu badań empirycznych (III rok), 4) zaprojektowanie narzędzi badawczych, 5) poddanie ich ocenie eksperckiej (III rok), 6) korekta narzędzi badawczych (III rok), 7) pozyskanie zgód na przeprowadzenie badań (III rok), 8) badania (III rok), 9) kodowanie danych (w tym transkrypcje) (IV rok), 10) opis, analiza i interpretacja zebranych materiałów badawczych (IV rok), 11) projektowanie na tej podstawie narzędzi dydaktycznych (IV rok), 12) ewaluacja narzędzi dydaktycznych (IV rok)⁴⁰.

W wyniku tak przeprowadzonego projektu w roku akademickim 2014/2015 pierwszy rocznik doktorantów KUL realizujących program komponentu dydaktycznego IBE w całości złożył i obronił dysertacje doktorskie⁴¹.

Wnioski i postulaty

W wyniku przeprowadzonego w latach 2010–2014 eksperymentu na studiach III stopnia warto pokusić się o krótkie podsumowanie tych działań, połączone z postulatami w formie pytań:

Doktoranci podkreślali podczas studiów duże znaczenie zajęć pozafilologicznych (socjologia, pedagogika, psychologia, prawo, medioznawstwo), które, ich zdaniem, poszerzały i wzbogacały możliwości analizy i interpretacji danych uzyskiwanych w badaniach literaturoznawczych i dydaktycznych. Czy w związku z tym w programie studiów doktoranckich nie powinny znaleźć się fakultatywne moduły, otwierające zróżnicowane konteksty?

1) Doktoranci cenili wykłady i ćwiczenia z zakresu zdobywania informacji o sposobach nauczania języka ojczystego w innych

³⁹ „Doktorant musiał zatem stosować wiedzę z nauk o literaturze (łącznie z najnowszymi metodologiami poststrukturalistycznymi – analizą i interpretacją różnych tekstów kultury właściwą dla wybranych tradycji, teorii lub szkół badawczych) w relacji do szkolnej polonistyki, pozwalającą na integrowanie perspektyw właściwych dla kilku dyscyplin naukowych. Kilku, bo doktoranci sięgali też po różnorodne narzędzia stricte niepolonistyczne, przede wszystkim z socjologii, psychologii i pedagogiki. W swych analizach badawczych musieli również stosować instrumentarium prawno-oświatowe”. S.J. ŻUREK: *Badania edukacyjne w dydaktyce szczegółowej literatury i języka polskiego...*, s. 20–21.

⁴⁰ Zob. *ibidem*, s. 32–33.

⁴¹ Byli to: Natalia Grabska, Piotr Kalwiński, Sylwia Pikula i Agata Poręba.

- państwach (i tych z Unii Europejskiej, i tych spoza niej). Czy nie należałoby zintensyfikować kontaktów międzynarodowych w zakresie studiów III stopnia i wprowadzić obowiązkowej wymiany doktorantów w zakresie semestralnych praktyk dydaktycznych – zarówno w obrębie krajowych, jak i zagranicznych ośrodków akademickich? I czy w związku z tym nie powinna zaistnieć sformalizowana bilateralna współpraca pomiędzy ośrodkami badawczymi w zakresie kształcenia doktorantów, np. podczas regularnie odbywających się międzyuniwersyteckich seminariów doktoranckich, podczas których rzeczywiście zaczęłaby funkcjonować osoba tzw. promotora pomocniczego – młodszego pracownika naukowego, badacza z innego niż promotor ośrodka akademickiego?
- 2) Każdy doktorant kończył niemal wszystkie przedmioty w komponencie dydaktycznym obowiązkową publikacją. W ciągu czteroletnich studiów miał więc obowiązek przygotowania bez mała dziesięciu artykułów naukowych. Czy nie należałoby przenieść tej praktyki na studia III stopnia? Czy nie byłoby dobrze wprowadzić praktyki finalizowania każdego przedmiotu na studiach doktoranckich publikacją książkową zawierającą artykuły autorstwa zarówno doktorantów, jak i wykładowców?
 - 3) W zajęciach w komponencie dydaktycznym studiów doktoranckich uczestniczyli także słuchacze spoza programu IBE i KUL. I jedni, i drudzy bardzo pozytywnie opiniowali tę inicjatywę. Czy tego rodzaju komponent nie mógłby stać się elementem szkolenia ustawicznego dla wszystkich pracowników naukowych prowadzących zajęcia dydaktyczne?
 - 4) Bardzo cenne były dla słuchaczy seminaria i panele, w których brali udział badacze z wieloletnią praktyką dydaktyczną. Czy w ramach studiów doktoranckich nie powinno zaistnieć takie właśnie forum wymiany doświadczeń?
 - 5) Okazało się, że niezwykle skutecznym narzędziem w pisaniu dysertacji jest opracowanie przez każdego z doktorantów dokładnego harmonogramu studiów połączonych z badaniami. Czy nie należałoby na studiach doktoranckich uczynić tego powszechną praktyką, tak aby zajęcia i badania składały się na indywidualny projekt? I czy w związku z tym nie powinna być prowadzona przez promotorów bardziej wyężona kontrola praktyk badawczych i dydaktycznych poszczególnych doktorantów?

*

Na koniec jeszcze gorzka uwaga: pierwszy rocznik doktorantów Instytutu Badań Edukacyjnych i Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, a więc tych tak dobrze wykształconych ludzi, bardzo liczył na zatrudnienie w państwowym systemie edukacyjnym. Niestety, nikt z nich nie znalazł tam pracy. Czy państwo polskie stać na formowanie tego rodzaju ekspertów, którzy później nie mogą oddać do systemu zainwestowanych w nich pieniędzy?

Sławomir Jacek Żurek

**Didactic component of the doctoral studies
in the field of literary studies — Polish Philology (2010—2014)
Conclusions from the application of the innovation curriculum**

Summary

The author presents an innovative *curriculum* of doctoral studies that prepare experts in the field of educational research of teaching Polish as a school subject. The article presents the experimental introduction of teaching component to the doctoral studies at the Catholic University of Lublin, allowing students to broaden their knowledge of psychology and pedagogy which is necessary in working with the dysfunctional pupils. Moreover, by focusing students on empirical research of teaching process and the level of pupils knowledge and skills, they are equipped with knowledge in the field of specialized sociological and statistical methods. The success of experimentally conducted doctoral studies in cooperation with the Institute for Educational Research has allowed the author to formulate a series of postulates for the extension of work methods for the third degree of Polish philology academic education.

Keywords: doctoral studies, educational component, educational research

Славомир Яцек Журе́к

**Дидактический компонент обучения в аспирантуре
в области литературоведения —
по направлению польская филология (2010—2014)
Результаты применения программных инноваций**

Резюме

Автор представляет программу новаторского обучения в аспирантуре, благодаря которому происходит подготовка экспертов по исследованию

образования в области преподавания польского языка и литературы как школьного предмета. В статье рассматривается экспериментальное введение в учебные планы аспирантуры Люблинского католического университета дидактического компонента, который позволил аспирантам углубить знания на тему психологии и педагогики, необходимые в работе с учениками с разными видами дисфункций. Кроме того, благодаря сосредоточению внимания аспирантов на эмпирических исследованиях дидактического процесса, а также на уровне знаний и умений учеников, им даются сведения в области специальных социологических и статистических методов анализа.

Успех экспериментального обучения в аспирантуре, во что также задействован Институт исследований образования, позволил сформулировать ряд постулатов, касающихся расширения применяемых методов работы на III этапе академического образования в области польского языка и литературы.

Ключевые слова: аспирантура, дидактический компонент, исследования в области образования

Agnieszka Kania

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Muzeum, miejsce pamięci i *genius loci* w kształceniu kulturowym przyszłego nauczyciela polonisty

Kształcenie kulturowe w edukacji polonistycznej

Model uniwersyteckiego kształcenia przyszłego polonisty w zakresie dydaktyki to przedmiot refleksji wielu znawców tematu¹, którzy w swoich rozważaniach pochylają się nad merytoryczną i organizacyjną sferą przygotowania studenta do spełnienia rosnących wymagań stawianych przed nauczycielami. Kwestiom tym zostały także poświęcone osobne sekcje podczas obrad I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie, a opublikowane artykuły potwierdzają skalę problemu, jaki wynika z nieustannie dokonywanych w edukacji szkolnej zmian w konfrontacji z niekomplementarnym wobec reform systemem przygotowania do zawodu²

¹ Por. A. JANUS-SITARZ: *Kształcenie nauczycieli wobec współczesnych dyskusji na temat celu edukacji uniwersyteckiej*. W: *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana profesor Barbarze Myrdzik*. Red. M. KARWATOWSKA i in. Lublin 2010, s. 27–35; T. CHACHULSKI: *Polonistyczne wybory. Między klasycznym fundamentem a koniecznością zmian*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 1. Red. K. BIEDRZYCKI i in. Kraków 2014, s. 51–57.

² Por. E. AWRAMIUK, A. KIETLIŃSKA: *Między oczekiwaniami a możliwościami. Uwarunkowania kształcenia nauczycieli polonistów*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 3..., s. 245.

oraz niemal nieistniejącym doskonaleniem zawodowym nauczycieli³.

Z racji konieczności wieloaspektowego rozważania programu studiów polonistycznych badacze koncentrują się zazwyczaj na sprawach najważniejszych: języku, literaturze i kulturze, przy czym ta ostatnia dziedzina rzadko bywa doprecyzowywana⁴, funkcjonując jako dość ogólne i pojemne pole działania w przestrzeni edukacji. Stosunkowo najlepiej, jak się wydaje, współczesna dydaktyka przedmiotu *język polski* oswoiła takie zagadnienia spoza istoty swojej dziedziny, jak sztuki plastyczne⁵ (przede wszystkim malarstwo), film i teatr, natomiast takie kulturowo nośne i dobrze sprawdzające się w nauczaniu języka polskiego obiekty i zjawiska jak muzeum, miejsce pamięci i *genius loci* domagają się zauważenia i nadania im odpowiednio wysokiej rangi w kształceniu nauczycieli kompetentnych i umiających się odnaleźć wśród wciąż zachodzących zmian.

O ile bowiem obecność szeroko rozumianej kultury w polonistyce szkolnej ma stać się faktem, a nie pobożnym życzeniem lub rzadko występującą praktyką, zainteresowanie sztukami plastycznymi, teatrem czy filmem oraz umiejętność analizy i interpretacji ich wytworów powinna zostać rozbudzona już w kandydatach na nauczycieli przedmiotu *język polski*, który to przedmiot, co warto stale podkreślać, stał się w ostatnich dekadach bardzo wyraźnie interdyscyplinarny, a granice owej interdyscyplinarności wydają się nie mieć końca⁶. Jednak jeśli opis dzieła sztuki, np. rzeźby lub

³ Por. G. RÓŻAŃSKA: *Kształcenie kompetencji kulturowej uczniów i studentów polonistyki wobec założeń programowych edukacji polonistycznej* oraz A. KANIA: *Po dyplomie i po dyplomowaniu, czyli „polonista w ciągłym ruchu”*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 1..., s. 565—577, 497—506; D. WALCZAK: *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa 2012.

⁴ Wyjątek pod tym względem stanowią artykuły: J. KANIEWSKI: *Od efektów kształcenia do wymagań szczegółowych. Przygotowanie polonisty do pracy w szkole*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 1..., s. 223—234 i przywołany artykuł Grażyny Różańskiej.

⁵ Za przykład może posłużyć drugi tom z serii *Narracje w edukacji: Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. PILCH, M. RUSEK. Kraków 2015.

⁶ Obowiązująca obecnie (styczeń 2016) podstawa programowa języka polskiego została opracowana w 2008 roku, a w ciągu ostatnich lat rozwinęły się nowe formy komunikacji internetowej (blog, Facebook itp.) i powstają interdyscyplinarne teksty kultury. Niemniej już w przywołanej podstawie, w części dla III etapu edukacyjnego, znajdziemy m.in. zapis: „Uczeń uwzględni w analizie specyfikę tekstów kultury przynależnych do następujących rodzajów sztuki: literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne, sztuki audiowizualne” i „uwzględni w interpretacji potrzebne konteksty, np. biograficzny, historycz-

obrazu, albo analiza i interpretacja filmu czy spektaklu teatralnego z towarzyszącą im zazwyczaj recenzją to już elementy treści szkolnych podręczników i rzeczywistość wielu sal lekcyjnych, to wykorzystywanie potencjału muzeum, miejsca pamięci i *genius loci* danego zakątka Polski nie jest tak powszechnym zjawiskiem w edukacji polonistycznej.

Warto zasygnalizować możliwe przyczyny takiego stanu rzeczy. Z jednej strony powodem może być nieobecność tematyki dotyczącej regionów w podręcznikach szkolnych, które — jak dowodzą badania⁷ — pozostają głównym źródłem treści zajęć lekcyjnych. Na zaistnienie opisanej sytuacji mają też wpływ: zmarginalizowanie edukacji regionalnej w podstawie programowej oraz zbyt biurokratyczne traktowanie zapisu o obowiązkowej liczbie godzin poszczególnych przedmiotów i traktowanie uczenia (się) jako procesu możliwego do zaistnienia tylko w murach szkoły, co wiąże się z zakazem uczestniczenia w tzw. wycieczkach edukacyjnych w trakcie zajęć. Z drugiej strony — do tych powodów należy dodać wciąż istniejące stereotypy związane z muzeum jako miejscem nudnym, zmiany w sposobie nauczania historii i w związku z tym rzadsze niż dotąd odwiedzanie miejsc pamięci związanych z II wojną światową, czy wreszcie brak zainteresowania taką tematyką u samych nauczycieli. W rezultacie tak przedstawiającej się sytuacji na studia polonistyczne trafia wielu absolwentów szkół, którzy w swojej biografii edukacyjnej nie mają ani doświadczeń związanych z lekcjami muzealnymi, ani wycieczki przedmiotowej z prawdziwego zdarzenia, ani nie potrafią wskazać, jakie walory ich miejsca zamieszkania wpisują się w narodowe dziedzictwo historyczno-kulturowe.

ny". Wśród interpretowanych w gimnazjum tekstów podstawa wymienia także m.in.: „Wybór publicystyki z prasy i innych środków społecznego przekazu; wybrany komiks; wybrane programy telewizyjne”. Na IV etapie edukacyjnym uczeń „wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty (np. literackie, kulturowe, filozoficzne, religijne)”. Por. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009, s. 37, 40, 47. O wielowymiarowej interdyscyplinarności czy wręcz hybrydyczności przedmiotu pisali także m.in.: S. BORTNOWSKI: *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*. Warszawa 1991; A. PILCH: *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*. Kraków 2010; W. BOBIŃSKI: *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2004; K. STANKIEWICZ: *Polonista „od wszystkiego”?*. „*Polonistyka*” 2006, nr 8, s. 59–60; M. RUSEK: *Język polski jako hybryda*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 1..., s. 443–452.

⁷ Przykładem może być ogólnopolskie badanie IBE *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej postawy programowej*.

Co gorsza, po odbyciu pierwszej serii praktyk studenckich młodzi adepti sztuki nauczycielskiej twierdzili, że w szkołach najczęściej słyszeli od nauczycieli, iż wprowadzenie jakiegokolwiek innowacji czy mniej konserwatywnego sposobu nauczania jest... niemożliwe, i byli na ogół zniechęceni do wychylania się poza przyjęte schematy.

Rodzi się zatem wniosek, że — wobec częstego braku (osobistej bądź wynikającej z obowiązku) motywacji nauczycieli do podejmowania wysiłku na rzecz wykorzystywania w kształceniu polonistycznym potencjału muzeum czy miejsca pamięci — jedynym rozwiązaniem jest zaszczepienie takich idei na gruncie uniwersytetu, na etapie przygotowania dydaktycznego oraz merytorycznego przyszłego nauczyciela. Takie podejście do programu studiów ze strony uczelni z pewnością byłoby odpowiedzią na potrzeby społeczne⁸, a także realizowałoby nowe zadania polonisty, które wynikają z zachodzących w naszej rzeczywistości zmian kulturowych i cywilizacyjnych, a które opisał Sławomir Jacek Żurek w komentarzu do podstawy programowej z 2008 roku: „Tekst kultury, rozumiany jako świadomy wytwór umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł, to np. utwór literacki, publicystyczny, medialny, dzieło sztuki malarskiej, spektakl teatralny, film, a także wszelkie działanie artystyczne, realizujące jakiś utrwalony wzorzec kulturowy. Współczesny uczeń żyje w świecie szeroko postrzeganych tekstów kultury, przede wszystkim istniejących w zapisie elektronicznym. Powinnością polonisty staje się więc nie tylko wprowadzenie go w rzeczywistość językową i świat literatury, lecz również dostarczenie mu zróżnicowanych narzędzi, które umożliwią sprawne poruszanie się w tej skomplikowanej rzeczywistości”⁹.

Odwrócona kolejność?

Idealnym rozwiązaniem dla edukacji, nieobecny jednak w kolejnych reformach naszego systemu, byłoby takie, w którym nowe rozwiązania testowałoby się na uczelni, a następnie — odpo-

⁸ Takie wątki podejmowane były podczas obrad międzynarodowej konferencji naukowej *Ideał uniwersytetu a potrzeby społeczne*, która odbyła się na Uniwersytecie Jagiellońskim w styczniu 2015 roku.

⁹ S.J. ŻUREK: *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*. W: *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski...*, s. 55.

wiednio wykształciwszy kadre nauczycielską — wprowadzało do praktyki szkolnej. Zaprojektowane i poprowadzone przeze mnie warsztaty dla studentów Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego były odwróceniem sytuacji: doświadczenia wyniesione z pracy z licealistami posłużyły mi do stworzenia planu zajęć dla przyszłych nauczycieli, aby — odpowiednio zmotywowani i przygotowani — mogli realizować podobne działania w swojej pracy zawodowej.

Wprowadzenie trzyletniego liceum, a wraz z nim przedmiotu *wiedza o kulturze* oraz lekcji języka polskiego w zakresie rozszerzonym, dało mi możliwość opracowania autorskich programów z szeroko zakrojoną edukacją humanistyczną, obejmującą zarówno kształcenie kulturalne, jak i kulturowe. W zakres tego drugiego weszło zapoznanie się uczniów z *genius loci* Krakowa, rozbudowany plan zajęć w krakowskich muzeach oraz kształtowanie pamięci poprzez edukację historyczną w terenie, poza murami szkoły. W krakowskich realiach, co rozumiałe, wprowadzanie w życie idei poznawania dziedzictwa w bezpośrednim z nim kontakcie nie było rzeczą trudną (raczej wymagało wprowadzania ograniczeń lub dokonywania wyboru spośród wielu możliwości), ale wówczas, na początku pierwszej dekady XXI wieku, na największe przeszkody można się było natknąć w przestrzeni muzeów, które — zupełnie inaczej niż obecnie — były na ogół miejscami skostniałymi, hermetycznymi i niemającymi dla licealistów interesującej oferty edukacyjnej.

Rozwijana i modyfikowana w ciągu następnych lat koncepcja kształcenia kulturowego w oparciu o dziedzictwo Krakowa i Małopolski (ale także innych regionów kraju, a nawet zagranicy) spotykała się z ogromnym zainteresowaniem uczniów. W pozalekcyjnych zajęciach brali udział niemal wszyscy uczniowie kolejnych klas i choć na początku się zżymali, wkrótce zaczęli rozumieć, dlaczego piszą kartkówki ze znajomości topografii Starego Miasta i dlaczego warto wchodzić do kościoła gotyckiego z kartą pracy, spędzić na wystawie malarstwa więcej niż dwie godziny i dzielić się wrażeniami czy wygłosić referaty o powstaniu warszawskim na murach warszawskiej Starówki.

W czasie realizacji opisanych zajęć wielokrotnie spotykałam się z sytuacją, gdy licealiści dopiero ze mną byli po raz pierwszy w życiu na wzgórzu wawelskim czy widzieli z bliska ołtarz Wita Stwosza w kościele Mariackim. Jednak dopiero kiedy w trakcie egzaminu z dydaktyki na studiach magisterskich jedna ze studentek — już nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej — stwierdziła:

słyszałam, że witraż Wyspiańskiego „Bóg Ojciec — Stań się!” znajduje się w kościele Franciszkanów

i okazało się, że choć pięć lat studiowała w odległości około dwustu metrów od tego kościoła, nigdy nie była w tym jakże bogatym w treści „tekście kultury”, postanowiłam przenieść swoje doświadczenia z pracy z licealistami na grunt uniwersytetu.

Rola uniwersytetu

Uniwersyteckie kształcenie wrażliwego i krytycznego odbiorcy kultury jest niewątpliwie jedną z pilnych potrzeb społecznych. Zaplanowana z dużą dozą rozsądku edukacja kulturowa na poziomie szkoły kończącej się maturą (przedmiot o nazwie *wiedza o kulturze*) jest bowiem realizowana w sposób wysoce niezadowolający, zatem nie spełnia dostatecznie swej roli. Wytlumaczeniem wszystkich braków i zaniedbań w edukacji polonistycznej (od zerówki po SUM) zawsze staje się brak czasu. W opracowaniu *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego* znaleźć można wiele mówiący wniosków na ten temat: „W kulturze, w której wszyscy mówią — nikt nie słucha, jednym z najcenniejszych, deficytowych dóbr jest czas, który daje się partnerom w procesie edukacyjnym; jeśli edukujący nie ma czasu lub ma czas ograniczony sztywnymi ramami godzin zajęć, to niech lepiej zapomni o skutecznym oddziaływaniu na uczących się, obojętnie, do jakiej kategorii i grupy społecznej ci należą. [...] Edukacja kulturalna jako quasi-system winna raczej kłaść nacisk na mobilne, podlegające stałemu rozwojowi kompetencje edukujących i na zorganizowanie im potrzebnego czasu [...]”¹⁰.

W trwającej dyskusji na temat roli uniwersytetu w społeczeństwie podkreśla się często, że stał się on zbyt uzawodowiony i skupiony na przygotowaniu absolwenta do pracy¹¹. Warto jednak

¹⁰ B. FATYGA, współpraca J. NOWIŃSKI, T. KUKOŁOWICZ: *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego*. Warszawa 2009, s. 7.

¹¹ Por. np. M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Po pierwsze rentowność? Odzyskiwanie edukacji uniwersyteckiej*. „Więź” 2015, nr 1 (659), s. 16–25.

zauważyć, że w przypadku specjalności nauczycielskiej na studiach polonistycznych gruntowne przygotowanie do zawodu jest z jednej strony jak najbardziej wskazane, z drugiej — nigdy nie będzie pełne, ponieważ tak bardzo złożona jest ta profesja. I to z kilku powodów. Po pierwsze, już od początku pracy w szkole warto uczyć na najwyższym poziomie, a więc być możliwie dobrze przygotowanym do tej pracy. Po drugie, sfera doskonalenia zawodowego nauczycieli jest bardzo zaniedbana, zatem przede wszystkim inspiracje wyniesione ze studiów mogą stać się motorem rozwoju dla osoby początkującej w zawodzie. Po trzecie, kiedy poddamy refleksji hasło przewodnie II Kongresu Dydaktyki Polonistycznej — „edukacja polonistyczna jako zobowiązanie” — okaże się, że wobec rezultatów badań, z których wynika, jak niska jest aktywność kulturalna Polaków i jak bardzo potrzebna jest od najmłodszych lat edukacja kulturowa, jednym z polonistycznych zobowiązań stanie się zadbanie także o wszechstronny rozwój tożsamości kulturowej i aktywności kulturalnej dzieci i młodzieży¹². Zawód nauczyciela, jak wiele innych, wymaga nieustannego samokształcenia i gotowości do podejmowania działań na własną rękę w niedających się przewidzieć okolicznościach i wobec dziś nieznanym wyzwaniom. Można zatem założyć, że zaszczepienie w studentach pasji poznawczej oraz wewnętrznej motywacji do kreatywności i otwartości w pracy z uczniami z jednej strony spełnia oczekiwania społeczne, z drugiej zaś — podtrzymuje uniwersytecką ideę „wychodzenia poza przeciętność i osiągnięcia takich efektów, które jeszcze się nikomu nie przyśniły”¹³.

Jeśli zatem absolwenci uniwersytetu mają tworzyć w przyszłości elitę intelektualną, w tym także elitę pod względem stosunku do kultury wysokiej i dziedzictwa narodowego, jeśli mają być ludźmi orientującymi się w dorobku kulturowym miasta czy regionu,

¹² Warto w tym miejscu wspomnieć o sporej krytyce „edukacji kulturalnej” jako hasła funkcjonującego w działaniach państwa. Barbara Fatyga pisze: „Fikcyjność dotyczy również tego, że chociaż w definicjach i »wstępach teoretycznych« uwzględnia się potrzeby innych grup wiekowych, to w praktyce edukacja kulturalna ograniczana jest do oddziaływań na dzieci i młodzież — jako, rzekomo, najbardziej bezbronnych adresatów działań! Tymczasem badania od lat pokazują zarówno wielostronną degenerację systemu edukacji kulturalnej, jak i wymykanie się społeczeństwa, a w szczególności młodzieży, spod jego wpływu. To w tym modelu jedną z kluczowych kwestii — co podkreślam od lat — jest język i zasoby kategorii, jakimi operują edukujący. Jest on odbiciem struktury nowomowy. Jest anachroniczny i często, po prostu, niezrozumiały i/lub śmieszny — zwłaszcza dla młodych ludzi”. Por. B. FATYGA, współpraca J. NOWIŃSKI, T. KUKOŁOWICZ: *Jakiej kultury Polacy potrzebują...*, s. 22.

¹³ M. CZEREPANIAK-WALCZAK: *Po pierwsze rentowność?...*, s. 17–18.

z którego pochodzą lub w którym odbywają swoje studia wyższe, tym bardziej taką elitarną rolę w społeczeństwie powinni odgrywać nauczyciele poloniści. Aby taki cel osiągnąć, konieczne wydaje się zwrócenie szczególnej uwagi w kształceniu nauczycieli także na rolę muzeum, miejsca pamięci i *genius loci* w edukacji polonistycznej.

Utopią byłoby sądzić, że każdego studenta polonistyki uda się przeprowadzić uliczkami Starego Miasta w Krakowie i zapoznać z bogactwem zbiorów każdego z kilkudziesięciu muzeów czy — w scenerii Górnego Śląska — zaznajomić z różnicami w tradycji poszczególnych miast aglomeracji, ale pomijanie zagadnień regionalnych i kulturowych w programach kształcenia przyszłych nauczycieli — animatorów życia kulturalnego w szkole, zobowiązanych zapisami podstawy programowej do wprowadzenia na lekcjach tradycji regionu i kultury narodowej, wydaje się sporym uchybieniem.

Dlaczego muzeum, miejsce pamięci i *genius loci* w kształceniu polonistów?

W ostatnich latach rewolucyjnym wręcz przemianom uległo polskie muzealnictwo — i w zakresie organizacji przestrzeni, i w kwestii oferty edukacyjnej. Wystarczy przywołać działania Muzeum Narodowego w Krakowie, Zamku Królewskiego w Warszawie czy Muzeum Powstania Warszawskiego. Popularyzacja przez takie instytucje warsztatów czy prelekcji jest obecnie wystarczająca, ale przyszły nauczyciel powinien zyskać świadomość tego, w jaki sposób i które zajęcia mogą wspomóc realizowane przez niego tematy, jak odróżnić dobrą ofertę od tej słabszej, a wreszcie dowiedzieć się, że nawet najlepiej przygotowana przez kogoś z zewnątrz lekcja muzealna nie zastąpi jego indywidualnej aktywności i zaangażowania. To na nauczycielu bowiem spoczywa obowiązek przygotowania uczniów do zajęć poza szkołą oraz wykorzystanie w dalszej pracy z klasą tego, co zdarzyło się przed obrazami w galerii czy wśród muzealnych eksponatów sztuki użytkowej.

Przykładów tematów literackich i kulturowych, które ze znacznie większym powodzeniem niż w sali szkolnej można przeprowadzić w scenerii muzeum czy zabytkowego kościoła, jest bardzo wiele. W salach Galerii Rzemiosła Artystycznego w Gmachu Głównym Muzeum Narodowego w Krakowie uczniowie, otoczeni

przedmiotami z epoki, znacznie lepiej niż pracując jedynie z podręcznikiem poznają i zaczynają rozumieć kulturę sarmacką, obsesję czasu w poezji barokowej czy opisy ubiorów i uczt w *Panu Tadeuszu*. Podobnie rzecz się ma z obecnością motywów franciszkańskich w kulturze polskiej, zwłaszcza w okresie Młodej Polski. Kościół Franciszkanów w Krakowie to skarbnica wątków i motywów, które kontynuuje także kultura współczesna. Otworzenie oczu na realną (i na wyciągnięcie ręki) obecność tych wartości, które dawni artyści uchwycili i zatrzymali w poezji czy sztukach plastycznych, ma szansę poprowadzić młodych ludzi do aktywnego i świadomego uczestnictwa w kulturze, czyli osiągnięcia celu nie tylko zawartego w zapisach podstawy programowej, ale także potrzebnego w życiu.

Aby mogło się tak stać, najpierw umiejętność owego „uczestnictwa w kulturze” powinna zostać wykształcona w tych, którzy — jak się to określa — mają być następnie przewodnikami uczniów po świecie tekstów kultury. Student, którego nauczyciele na poszczególnych etapach edukacji nie mieli w zwyczaju prowadzenia zajęć poza murami szkoły, nie zrozumie teoretycznych zapewnień na uniwersyteckich wykładach, jaką wartość ma forma pracy w terenie, dopóki nie doświadczy przyjemności z obcowania sam na sam z obrazem w galerii, dopóki samodzielnie nie poskłada w całość wiadomości o przeszłości i refleksji z lektury w miejscu naznaczonym historią, dopóki z własnej (może nieco zmotywowanej) woli nie zainteresuje się dziedzictwem miasta, w którym studiuje, lub okolicy, z której pochodzi¹⁴.

Miejsca pamięci — najogólniej rzecz ujmując — to te obiekty czy przestrzenie, które upamiętniają wydarzenia historyczne. To miejsca, w których łatwiej zrozumieć przeszłość, które wiążą dawne z obecnym, łączą doświadczenia pokoleń i przybliżają współczesnym to, co minęło, a co tworzy narodowe czy ponadnarodowe dziedzictwo. Jednak obserwacja rzeczywistości szkolnej, poparta wynikami badań naukowych¹⁵, dowodzi, że sposób nauczania historii w polskich szkołach jest wysoce niezadowolający. Tymczasem historia jest nie tylko tłem omawianych w szkole utworów literackich i dzieł sztuki, ale bywa też kontekstem, bez którego niemożliwe jest zrozumienie różnych wytworów kultury. Dlatego w dobrze pojętym interesie

¹⁴ Tomasz Chachulski słusznie zauważa, że obecnie studia stają się często czasem nadrabiania zaległości z poprzednich etapów edukacji. Por. T. CHACHULSKI: *Polonistyczne wybory...* Wydaje się, że jest to także ostatni moment na rozbudzenie w studentach pewnych zaniedbanych pasji poznawczych.

¹⁵ Por. *Realizacja podstawy programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Raport z badań*. Warszawa 2014.

polonisty pozostaje dostrzeżenie i wykorzystanie możliwości, jakie daje wycieczka do miejsca pamięci czy nawet sama jego obecność w bliskiej okolicy. Żaden podręcznikowy wykład nie zastąpi przeżycia, jakie może towarzyszyć bezpośredniemu spotkaniu uczniów z historią, a następnie doprowadzić ich do zrozumienia kształtu naszej literatury, a nawet toczonych w przestrzeni publicznej sporów ideologicznych spod hasła „Bić się czy nie bić?”.

W wyniku poważnych zmian w układzie treści nauczania i przeniesienia historii niemal całego XX wieku z gimnazjum do pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej polonista, zwłaszcza ten wybierający na III etapie edukacji historyczno-literacki model kształcenia, musi sam (o ile odpowiedzialnie traktuje ideę kontekstu historycznego i chce, aby jego uczniowie rozumieli świat przedstawiony utworu) omówić ze swoimi podopiecznymi np. wydarzenia związane z ruchem oporu i polityką hitlerowską w czasie II wojny światowej. Dlaczego przybliżanie tła historycznego jest ważne, a nawet staje się coraz ważniejsze? Badania nad odbiorem przez uczniów wiersza Anny Świrszczyńskiej *Szczeniak* z tomu *Budowałam barykadę* dowodzą, że zrozumienie rzeczywistości powstańczej Warszawy nie jest dla współczesnych młodych odbiorców możliwe bez wprowadzenia historyczno-obyczajowego tła wydarzeń¹⁶. Podobnie wygląda sytuacja ze znajomością innych okresów naszej historii, a tymczasem statystyki pokazują, że np. wśród odwiedzających Auschwitz-Birkenau jest coraz mniej polskich nastolatków.

Fizyczna obecność w miejscu pamięci, skupienie uwagi, zauważenie losu pojedynczego człowieka i uruchomienie empatycznej wyobraźni pozostawiają trwałe ślady w edukacyjnej biografii uczniów, ułatwiając im zrozumienie i interpretację wytworów różnych dziedzin sztuki odwołujących się do historii.

O krakowskim *genius loci* napisano setki książek, ale jako podsumowanie ich zawartości niech w tym miejscu posłużą same tytuły oraz peryfrazy określające dawną stolicę Polski: *magiczny Kraków*, *Cracovia totius Poloniae urbs celeberrima*, *Kraków osobliwy*, *Kraków mityczny*, *Symbolika i magia Krakowa*, *miasto stu wież*, *stolica kultury polskiej*, *drugi Rzym Europy*. Nie jest jednak prawdą, że prowadzenie rozbudowanej edukacji kulturowej możliwe jest jedynie w miejscach o tak bogatym dziedzictwie, jak Kraków, Warszawa, Wrocław czy Górny Śląsk. W każdym zakątku Polski można odnaleźć inspiracje

¹⁶ Pełny opis wyników tego badania został przedstawiony podczas konferencji *Literatura współczesna i najnowsza w edukacji polonistycznej. Analizy i (re)interpretacje* organizowanej przez Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego w dniach 11–12 kwietnia 2016 roku.

do lekcji języka polskiego — wystarczy podstawowa, wyniesiona właśnie ze studiów, sprawdzona w praktyce wiedza o tym, jak wykorzystać dziedzictwo regionu do modyfikacji programu nauczania i wzbogacenia swojego warsztatu pracy.

Kraków a warsztat kulturowy nauczyciela polonisty

Doświadczenie w pracy z licealistami i potwierdzona uwarunkowaniami rzeczywistości edukacyjnej zasadność zwrócenia uwagi na muzeum i szczególne walory regionu w kształceniu przyszłych nauczycieli zaowocowały stworzeniem przeze mnie dla studentów Wydziału Polonistyki UJ trzydziestogodzinnych warsztatów pn. *Kraków a warsztat kulturowy nauczyciela polonisty*. Metodyka pracy na tych zajęciach opierała się na różnych formach pracy w terenie — niemal co drugie spotkanie odbywało się poza murami uczelni. Udało nam się odwiedzić m.in. Galerię Sztuki Polskiej XIX wieku w Sukiennicach, Pałac Biskupa Erazma Ciołka, wystawę malarstwa Olgi Boznańskiej, Żydowskie Muzeum Galicja, kościół Mariacki i kościół Franciszkanów. Wyjściom do obiektów muzealnych i zabytkowych towarzyszyło testowanie w praktyce kart pracy, zadań i ćwiczeń, a także poznawanie różnych odmian edukacji muzealnej dzięki spotkaniom z przewodnikami i edukatorami. Zajęcia stacjonarne polegały natomiast na kreatywnym projektowaniu tego, jak konkretne miejsca czy obiekty wprowadzić na lekcje języka polskiego lub jak dopasować elementy krakowskiego dziedzictwa do zapisów podstawy programowej na każdym etapie edukacji. Wszystkim działaniom studentów towarzyszyło pogłębianie umiejętności zdobytych na zajęciach z dydaktyki literatury i języka, w tym opracowanie cyklu zajęć, redagowanie poleceń dla uczniów, wykorzystywanie różnorodnych kontekstów, dobieranie tekstów kultury i sposobów pracy odpowiednich do tematu lekcji i wieku uczniów. Omówione zostały także kwestie pragmatyczne: motywowanie uczniów do udziału w zajęciach dodatkowych, sposób organizowania wyjść poza szkołę, obowiązki kierownika wycieczki, modyfikowanie lub tworzenie własnego programu nauczania.

Tak zaprojektowane zajęcia spotkały się z bardzo dobrym przyjęciem studentek — postulowały one przedłużenie warsztatów o kolejny semestr i wprowadzenie ich jako obowiązkowych dla specjal-

ności nauczycielskiej. Co jednak najważniejsze, w ramach zaliczenia powstały niezwykle ciekawe, ambitne i pomysłowe propozycje pracy z uczniami — od gry miejskiej na temat krakowskiej Skałki, przez cykl warsztatów wprowadzających uczniów klasy VI w podstawy wiedzy o kulturze żydowskiej, po program semestralnych zajęć dla licealistów pod hasłem „Kraków — *sacrum* / *profanum*”¹⁷.

*

W perspektywie utraty pamięci przez młodzież i wobec postulatu przygotowania jej do aktywnego uczestnictwa w kulturze działania zaradcze należałoby zacząć od podstaw, od wzbudzenia w studentach świadomości o wadze dziedzictwa kulturowego i wyposażenia ich w podstawowe narzędzia i kompetencje ułatwiające wprowadzenie do szkoły zagadnień traktowanych marginalnie i nie do końca oczywistych dla dydaktyki polonistycznej — muzeum, miejsca pamięci i *genius loci*. Bo takie są potrzeby i oczekiwania studentów — aby studia nie były sztuką dla sztuki, lecz rzeczywistym przygotowaniem do podejmowania zawodowych i życiowych wyzwań, oraz aby dawały szansę na wszechstronny rozwój¹⁸. A skoro w XXI wieku każdy z nas ma co najmniej kilka razy w ciągu swojego życia zmieniać zawód czy też miejsce zatrudnienia, holistyczne i wieloaspektowe kształcenie staje się dla uczelni nie tylko kwestią promocyjną, lecz pragmatyczną koniecznością.

Agnieszka Kania

Museum, place of memory and *genius loci* in the education of a future Polish language teacher

Summary

The article draws attention to the insufficient presence in the training of future teachers of the Polish language and literature of issues related to the mu-

¹⁷ Fragmenty przywołanych prac można znaleźć w książce mojego autorstwa: „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*. Kraków 2015.

¹⁸ Choć może to budzić zdziwienie, wielu studentów polonistyki — kształcących się na Starym Mieście w Krakowie — ma poczucie „zmarowanych szans”. Jak mówią, trudno im się zmotywować np. do samodzielnego poznawania Krakowa i jego zabytków czy pełnego korzystania z oferty kulturalnej krakowskich instytucji.

seum, a place of memory and *genius loci* that are valuable elements of cultural education. It shows possible reasons for not learning outside the classroom and presents the advantages of learning in different environments. In the context of a discussion about the role of the university in preparation for the profession and requirements for teachers, the article describes an example of workshops for students of the Polish Faculty at Jagiellonian University in Krakow, which were based on the author's experience in working with high school students.

Keywords: museum, place of memory, *genius loci*, education of a Polish language teacher, cultural education

Агнешка Кания

**Музей, место памяти и *genius loci*
в культурном образовании будущего преподавателя
польского языка и литературы**

Резюме

В статье обращается внимание на недостаточное наличие в обучении будущих преподавателей польского языка и литературы тем, связанных с музеем, местом памяти и *genius loci*, которые являются значимыми элементами культурного образования. Представлены возможные причины неиспользования обучения вне аудитории и показаны его преимущества. В контексте дискуссии о роли университета в подготовке к профессии, а также требований, выдвигаемых учителям, описывается пример мастер-классов для студентов факультета полонистики Ягеллонского университета в Кракове, в основу которых лег опыт автора статьи в области работы с лицеалистами — учениками последнего этапа среднего образования в Польше.

Ключевые слова: дидактика польского языка и литературы, культурное образование, музей, место памяти, *genius loci*

Małgorzata Gajak-Toczek

Uniwersytet Łódzki

(Nie)trudne rozmowy o starości ze studentami polonistyki

*Chciałbyś usłyszeć, jak to jest w starości?
Pewnie, że o tym kraju niewiele wiadomo
Aż trafimy tam sami, bez prawa powrotu¹.*

Starość jest pojęciem, które występuje na gruncie różnych nauk: filozofii, socjologii, medycyny (geriatria), antropologii, pedagogiki (andragogika), ekonomii, historii literatury, psychologii czy językoznawstwa i — w zależności od potrzeb — rozmaicie jest określone. W ujęciach definicyjnych wskazać można — mimo wielu różnic — cechy wspólne: temporalność, nieuchronność, przemijanie, ukierunkowane na niechciany koniec. Ujmowana w kategoriach etycznych — zdaniem Dobrochny Dembińskiej — starość budziła szacunek, respekt dla mądrości długiego życiowego doświadczenia jako drogowskazu dla działań młodych pokoleń; pojmowana w kategoriach biologicznych wywoływała przerażenie, lęk przed bólem i cierpieniem, kojarzona była z bezsilnością, utratą sił życiowych, uzależnieniem od innych².

Z antynomicznym obrazem starości dobrej i złej możemy się spotkać w filozofii antycznej³. Platon, uznawany za filozofa starości,

¹ C. MIŁOSZ: *Dalsze okolice*. W: IDEM: *Wiersze*. Kraków 2011, s. 999. Dalej wiersze będą oznaczane podaniem strony w nawiasie.

² Por. D. DEMBIŃSKA: *Szanuj podeszły wiek*. „Meander” 1982, nr 7–8, s. 283–289.

³ Por. G. MINOIS: *Historia starości*. T. 1: *Od antyku do renesansu*. Przeł. K. MARCZEWSKA. Warszawa 1995.

przedstawił jej idealną wizję w postaci pełnego siły, energicznego, żyjącego w dostatku i mającego wiedzę kupca — Kefalosa. Naturalnego procesu słabnięcia sił fizycznych Kefalos nie postrzegał w kategorii nieszczęścia, lecz traktował jako możliwość pełnego rozwoju duchowego rozwoju. Przekonany o tym, że

*im bardziej wędną inne przyjemności cielesne, tym bardziej rosną pożądaniam
i rozkosze związane z inteligentną rozmową⁴,*

cieszył się z możliwości refleksyjnego zanurzenia w bogatym nurcie życia. Właściwa jego wiekowi przenikliwość oglądu świata pozwoliła na sformułowanie sugestii wiążącej cnotliwe istnienie i spokojne sumienie z dobrą jakością okresu senilnego. Komentarzem do zaprezentowanej postawy można uczynić słowa:

*Jak się człowiek trafi porządny i łagodny, to i starość mu tylko w miarę dokucza.
A jak nie, to i starość [...] takiemu nieznośna i młodość⁵.*

Do zalet matuzalemowego wieku bohater Platona zaliczył również ujmowany w kategoriach sakralnych szacunek ze strony młodego pokolenia. Takie widzenie starości wyczytać można z fragmentu:

Każdy więc mąż, każde dziecko i każda niewiasta pamiętać muszą zawsze o tym, że człowiek starszy zasługuje na daleko większy szacunek niż młody, zarówno w oczach bogów, jak też i ludzi, którzy chcą życie przeżyć bezpiecznie i szczęśliwie. Zniewaga wyrządzona w państwie starszemu przez młodszego to widok haniebny zaiste i nienawistny bogu⁶.

Zupełnie inaczej starość postrzegał Arystoteles. Konzeptualizował ją na trzech płaszczyznach: etyczno-psychologicznej (charakterologicznej), społeczno-politycznej i biologiczno-medycznej. By podkreślić jej negatywne skutki, przywoływał wady charakteru właściwe temu wiekowi. Ludzie starzy są lękliwi, nie wypowiadają sądów kategorycznych, są skąpi, nieżyczliwi, pozbawieni namiętności, uczuciowo zimni, małoduszni, mają podejrzliwy stosunek

⁴ PLATON: *Państwo*. Przeł. W. WITWICKI. Kęty 2003, s. 14 (ks. I, 328d).

⁵ Ibidem, s. 15 (ks. I, 329d).

⁶ PLATON: *Prawa*. Przeł. M. MAYKOWSKA. Warszawa 1960, s. 430–431 (ks. IX, 879b–d).

do otoczenia. W niczym nie pokładają nadziei, a takich zachowań nauczyło ich życie, które częściej przynosi niepowodzenia i klęski niż radości i sukcesy. Antynomiczność przywołanych postaw oddaje łacińskie przysłowie: *Optant senectam omnes, adepti despuunt*.

Ze względu na to, że starość jest różnorodnie waloryzowana, warto wpisać swoje rozważania w filozoficzny nurt o *conditio humana*⁷ i postawić zasadnicze pytanie o właściwości, którymi można wypełnić przestrzeń jesieni życia, by mogła ona stać się okresem — być może trudnego, ale jednak — zadowolenia⁸. Warto też zadać sobie pytania: jak we współczesnej kulturze apoteozy młodości i mentalnego zużywania się przedmiotów prowadzić z młodzią rozmowy o tym trudnym, podlegającym tabuizacji, etapie istnienia?; w jaki sposób edukacja polonistyczna odpowiada na wyzwania starzejącego się społeczeństwa?; czy studenci — adepci zawodu nauczyciela — są przygotowywani do tego, by udzielić odpowiedzialnej — w duchu filozofii dialogu — odpowiedzi na pytania, które stawia przed nimi twarz Innego — dojrzałego człowieka?; z jakimi obrazami określonych kulturowo i obyczajowo ról pełnionych w mikrostrukturach, mezostrukturach i makrostrukturach społecznych powinien spotkać się młody człowiek w szkole ponadgimnazjalnej, by mógł zrozumieć doświadczenie znajdujące się poza sferą jego empirii⁹. Problemy te wydają się szczególnie ważne dla współczesnego społeczeństwa europejskiego, które — na co wskazują socjologiczne raporty — staje się zbiorowością ludzi zbliżających się do kresu swojego istnienia¹⁰. Ze względu na roz-

⁷ A. BIELIK-ROBSON: *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków 2000.

⁸ Zob. A.A. ZYCH: *Człowiek wobec starości: szkice z gerontologii społecznej*. Katowice 1999.

⁹ Zob. M. GAJAK-TOCZEK: *A Few Reflections on Life-passing on the Basis of Works by Tadeusz Różewicz and Czesław Miłosz*. „Man and the Word” 2013, t. 15, nr 2, s. 76—82; EADEM: *Wiersze ostatnie Czesława Miłosza liryczną pieśnią o ludzkich sposobach doświadczania świata*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV” 2013, s. 223—253; EADEM: „Without us dreams couldn't exist” (Szyborska, 2012: 339). *Reflection on several poems from the volume Wystarczy [Enough] by Wisława Szymborska*. Por. http://socin.mruni.eu/wp-content/uploads/2012/12/E_2012-12-26.pdf [data dostępu: 10.10.2015]; C. ROSIŃSKI: *Ocalić starość. Literackie obrazy starości w polskiej literaturze najnowszej*. Lublin 2015.

¹⁰ Por. *Proces starzenia się ludności — potrzeby i wyzwania. I Kongres Demograficzny w Polsce: sesja problemowa, Łódź 6—7 czerwca 2002*. Red. J.T. KOWALEWSKI, P. SZUKALSKI. Łódź 2002.

ległość dostępnego materiału pole zainteresowań ograniczyłam do liryki senilnej poetów współczesnych¹¹.

W pierwszej części artykułu omówię wieloetapowy, wyrosły z fokusowych i ankietowych badań empirycznych, projekt, realizowany przez studentów II roku studiów magisterskich filologii polskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Celem podjętych działań było dążenie do zarysowania ogólnego, dostępnego także w bezpośrednim doświadczeniu, obrazu starości, który stał się podstawą refleksji nad jej artystycznymi obrazami dostępnymi w sztuce i polonistycznymi sposobami osławiania tego okresu życia człowieka.

Faza badawcza

W roku akademickim 2014/2015 od października do kwietnia odbyło się 10 spotkań grupowych, w których brała udział młodzież klas maturalnych szkół łódzkich (360 osób). Młodzi ludzie zostali poproszeni o przytoczenie określeń, którymi posługują się dla nazwania ludzi starszych¹². Poza konwencjonalnymi sformułowaniami licealiści przywoływali także rzeczowniki negatywne: *staruch, grzyb, „kresowiec”* oraz określenia peryfrastyczne: *bliskość do piachu, stanie nad grobem, koniec paliwa, wyczerpane baterie, schodzenie do grobowego domu, niemita część życia*. Zwłaszcza tworzone przez uczniów peryfrazy ujawniają, że młode pokolenie kojarzy starość przede wszystkim z przemijalnością istnienia, stanem wyczerpania, bliskością końca. Innym jednak językiem mówili o członkach własnej rodziny: dla nazwania tych relacji przywoływali sformułowania albo neutralne pod względem znaczeniowym: *babcia, dziadek, starsza ciocia/wujek*, albo zabarwione dodatkowo: *staruszka, babunia, dziadzio*, kojarząc starość przywołanych osób z mądrością życiową, ciepłem, miłością, troską o wnuki.

Do negatywnych cech starości respondenci zaliczyli: zły stan zdrowia (100,0%), niechęć do własnego ciała (100,0%), zrzędlliwość (99,0%), brak tolerancji dla innych (91,0%), nieuzasadnioną agresję

¹¹ Egzystencjalne doświadczenia starości w literaturze. Red. A. GLEŃ i in. Opole 2007; *Dojrzewanie do pełni życia. Starość w literaturze polskiej i obcej*. Red. S. KRUK, E. FLIS-CZERNIAK. Lublin 2006, s. 419–586; R. PRZYBYLSKI: *W celi śmierci*. W: IDEM: *Baśń zimowa. Esej o starości*. Warszawa 1998, s. 101–125.

¹² Por. M. POTENT-AMBROZIEWICZ: *Starość w języku młodzieży współczesnej*. Lublin 2013.

wobec otoczenia (90,0%), wrogość wobec zmian (90,0%), roszczeniowość (90,0%). Starość kojarzyli także z samotnością (100,0%), wewnętrzną pustką zapełnianą jedynie opieką nad potomkami (89,0%), brakiem perspektyw i „własnego życia” (89,0%). Za źródła najczęściej występujących konfliktów międzypokoleniowych uznawali: brak możliwości porozumienia warunkowany różnorodnymi doświadczeniami (96,0%), „bycie w innym świecie” (95,0%), ignorancją technologiczną seniorów (90,0%), ich skłonność do narzekania (87,0%) i jawnie okazywaną wyższość zawartą w stwierdzeniu „ja wiem lepiej” (85,0%) oraz nadmiernie ujawnianą „bojaźliwość” wobec wyzwań rzeczywistości (84,0%). Co ciekawe, winą za istniejący stan rzeczy obwiniali zasadniczo seniorów. Nieliczni dostrzegali, że do konfliktów prowadzi nadmierny pośpiech (25,0%), niechęć do poświęcenia czasu drugiemu człowiekowi (24,0%), brak umiejętności prowadzenia partnerskiego dialogu (20,0%) i rozumiejącego pochylenia się nad słabością osoby starszej (17,0%).

W wypowiedziach o własnych relacjach rodzinnych maturzyści wskazywali trzy aspekty: sprawowanie opieki nad seniorami (90,0%), udzielanie wsparcia finansowego (75,0%) i zagwarantowanie poczucia bliskości (70,0%). Niestety, większość podzielała przekonanie, że pomoc seniorom wystarczy sprowadzić do zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych (90,0%), czyli zamieniła ideę bycia razem na bycie obok siebie. Choć uczniowie dostrzegali problemy związane z koniecznością zapewnienia starszym opieki medycznej i pielęgnacyjnej (90,0%), podkreślali jednocześnie bariery czasowe (własna praca) i ekonomiczne (87,0%), czyli akcentowali brak woli do wykonywania tych czynności samodzielnie. Nie potrafili ponadto wskazać, jaki charakter w ich rodzinach mają wzajemne stosunki (70,0%). Negatywnie odbierali również widok starzejącego się ciała, które — w ich ujęciu — budzi przerażenie, a nawet odrazę (98,0%)¹³.

Tabuizację starości uczestnicy projektu traktowali jako proces pożądany („po co martwić się tym, co nadejdzie”, „ważne jest dziś”, „są sprawy, które trzeba zrobić, ale nie warto tracić na nie więcej czasu”), zgodny z duchem czasu (apoteoza młodości). Ich postawa potwierdziła zatem konstatację Anny Szóstak, która twierdzi, że młodość jest powodem do nieuzasadnionej dumy, starość zaś — wstydliwą i niemodną przypadłością, której ukrywanie urasta do

¹³ Zob. A. KOTLARSKA-MICHALSKA: *Człowiek stary w rodzinie i społeczeństwie*. „Roczniki Socjologii Rodziny”. T. 23. Toruń 2013; *Dialog pokoleń. Studium interdyscyplinarne*. Red. K. FRANZAK. Warszawa 2007.

rangi społecznej powinności¹⁴. Proszeni o wymienienie literackich portretów ludzi w podeszłym wieku przywoływali: Tyrezjasza (56,0%), Priama (70,0%), Ignacego Rzeckiego (90,0%), Kuntza Wunderliego (96,0%), chorą psychicznie kobietę z *Ludzi bezdomnych* (45,0%), Cecylię Kolichowską (92,0%) i Różę Żabczyńską (77,0%). Zaznaczali, że na lekcjach polskiego kwestie związane z kresem jednostkowej egzystencji właściwie nie były podejmowane. W polu interpretacyjnych zainteresowań nauczyciele sytuowali bowiem problemy uniwersalnie związane z przemijaniem istnienia (Księga Koheleta, fraszki i pieśni Jana Kochanowskiego, liryki Izaaka Lozańskiego Adama Mickiewicza, wiersze Wisławy Szymborskiej).

Własną starość młodzież waloryzowała zupełnie inaczej. Widziała w niej okres realizacji marzeń, rozwijania pasji, oddawania się podróżom, sportowej aktywności. Na tej płaszczyźnie sens wypowiedzi determinowany był płcią respondentów: chłopcy przejawiali postawy zdecydowanie egocentryczne (72,0%), dziewczęta akcentowały chęć pomagania najbliższemu (opieka nad wnuczętami – 90,0%, proste prace porządkowe – 80,0%).

Wyłoniony z badań obraz postrzegania starości nie odbiega od ujęć stereotypowych¹⁵, rozumianych jako „obrazy w głowie”, „wyobrażenia”, „sądy wartościujące” i „przekonania”¹⁶. W potocznym obiegu określenie *stary* stało się synonimem kogoś bezużytecznego, niechcianego, niepożądanego, co niekorzystnie wpływa na kształtowanie relacji społecznych. Ludzi starych pozbawia się głosu i lokuje w powiększającej się przestrzeni „niewidzialnej”. Wyraźny jest także dychotomiczny podział My – Oni, związany z podtrzymywaniem tożsamości grupowej. My to ludzie młodzi, pragnący realizować swoje *ja*, a Oni – to ci, którzy dobiegają swojego kresu. My to także członkowie rodziny, a Oni – będący Innym – grupa, której potrzeb nie chce się dostrzegać. Wydaje się więc zasadne podjęcie działań,

¹⁴ A. SZÓSTAK: *Współczesna sztuka umierania. O najnowszej powieści Olgi Tokarczuk „Ostatnie historie”*. „Pro Libris” 2005, nr 2, s. 122.

¹⁵ Joanna Staręga-Piasek wymienia 6 takich mitów: 1) Ludzie starzy są najuboższą kategorią społeczną; 2) Ludzie starzy są obciążeniem dla społeczeństwa i dla budżetu państwa; 3) Rząd nie prowadzi polityki społecznej wobec ludzi starych; 4) Wraz z osiągnięciem wieku emerytalnego powstaje obowiązek przejścia na emeryturę; 5) Ludzie starzy to nie tylko podatna na wykluczenie, ale i wykluczona kategoria społeczna; 6) Starość jest pełnym negatywnym okresem w życiu człowieka. Por. J. STARĘGA-PIASEK: *O niektórych mitach wokół ludzi starych i starości*. W: *Zostawić ślad na ziemi*. Red. M. HALICKA, J. HALICKI. Białystok 2006, s. 128 i nast.

¹⁶ B. WOJCISZKE: *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa 2004, s. 70, 182, 286.

które zaowocowałyby zmianą spojrzenia na starość poprzez dostrzeżenie wartości tkwiących w jej przestrzeniach, ogniskowanych w wyrastającej z wieloletniego doświadczenia mądrości życiowej, duchowej niezależności, możliwości działania poza konwenansami¹⁷. Zgodzić się trzeba ze stwierdzeniem Małgorzaty Halickiej: „Starość, a szczególnie jej końcowe etapy: cierpienie, umieranie, śmierć, chyba najpełniej zawierają całą prawdę o człowieku i jego życiu — są przesłaniem dla żyjących. W imię tej prawdy należy zrozumieć i odnaleźć zagubione wartości”¹⁸. Adaptacja do starości nie jest zadaniem łatwym, jednak właściwe jego wykonanie w zasadniczy sposób może podnieść jakość bytu człowieka.

Realizacja projektu

Za ważne uznano podjęcie przez studentów refleksji na temat rozmaitych teorii sformułowanych na gruncie gerontologii społecznej, które mówią o sposobach przystosowania się do starości. Rozważaniami objęto:

- 1) teorię aktywności — w pomyślnym starzeniu kluczową rolę odgrywa czynny tryb życia, ułatwiający utrzymanie dobrej kondycji psychofizycznej¹⁹;
- 2) teorię kompetencji — w jej ramach akceptacja starości zależy od wymagań, które stawia otoczenie, oraz osobistych zasobów seniorów, umożliwiających sprostanie tym zadaniom;
- 3) teorię fenomenologiczną — zindywidualizowany obraz starości warunkowany jest kontekstem życia osoby starszej oraz jej podmiotowymi cechami;
- 4) teorię wycofania — ludzie starsi wyłączają się z życia społecznego, by więcej czasu poświęcić na refleksję nad życiem i reinterpretację zdarzeń życiowych;
- 5) teorię gerotranscendencji — starość jest czasem transformacji orientacji życiowej z materialistycznej, racjonalnej w kierunku

¹⁷ G. MINOIS: *Historia starości...*, s. 18.

¹⁸ M. HALICKA: *Wiek podeszły społeczeństwa: aspekty demograficzne*. „Ethos” 1999, nr 47, s. 138.

¹⁹ Por. M. STRAŚ-ROMANOWSKA: *Późna starość. Wiek starzenia się*. W: EADEM: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa 2000, s. 268.

wewnętrznej, metafizycznej, dokonującej się na drodze transcencji. Proces ten obejmuje płaszczyzny:

- a) kosmiczną — nowa percepcja czasu i przestrzeni, zacieranie granic między przeszłością a teraźniejszością, poczucie więzi z wcześniejszymi pokoleniami, a także odkrywanie sensu istnienia;
- b) poziomu własnego *ja* — akceptacja własnej kondycji i zmniejszenie koncentracji na sobie;
- c) relacji społecznych — selektywność i pogłębianie związków interpersonalnych, potrzeb samotności oraz zwiększenie poczucia wolności i niezależności od innych²⁰.

Działania dramowe i spotkania z ludźmi starszymi

Celem ćwiczenia w kolejnej fazie projektu było empatyczne zetknięcie się z problemem starości. Studenci po skrępowaniu własnego ciała i obarczeniu go ciężarkami przez 45 minut wykonywali rozmaite proste czynności, które jednak wymagały pokonania ograniczeń fizycznych, związanych z niemożliwością poruszania się oraz niesprawnością zmysłów (słuchu, wzroku). Warto przywołać zapisane przez nich spostrzeżenia:

Nie wiedziałem, co zrobić — miałem przejść zaledwie kilkanaście kroków — i nie mogłem tego wykonać — bardzo bolała mnie jedyna noga, na której skakałem;

jak to jest strasznie nie słyszeć, po kilka razy prosiłam o powtórzenie komunikatu — później już wstydyłam się, tylko udawałam, że wszystko rozumiem;

chciałam podnieść książkę z podłogi, ale przewróciłam się; nie mogłam wstać;

nic nie mogłem przeczytać — jakie to straszne.

²⁰ POR. L. TORNSTAM: *Gero-transcendence: a reformulation of the disengagement theory*. "Aging: Clinical and Experimental Research" 1989, vol. 1, no. 1, s. 55–63; S. STEUDEN: *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa 2015, s. 79.

Zadanie to przekonało przyszłych nauczycieli o konieczności podjęcia przedsięwzięć mających na celu wychowanie w perspektywie starości: do starości, w starości, przez starość.

Studenci starali się określić zapatrywania seniorów i podjęli próbę zdiagnozowania ich potrzeb²¹. Tylko niektórzy uczestnicy projektu na starość patrzyli pozytywnie jako na czas dobrych zbiorów i uwypuklali tkwiące w nim możliwości: dobre kontakty z rodziną, możliwość poświęcenia jej czasu, podjęcia refleksyjnego dialogu, doznawania szacunku za wcześniej poniesiony trud. W odsunięciu od niektórych spraw codzienności widzieli szansę skupienia uwagi na sobie i poszukiwania odpowiedzi na pytanie o sens i przeznaczenie życia człowieka. Podejmowane procesy autoidentyfikacji umożliwiałyby dopełnianie tożsamości tak, by stała się bardziej spójna, zintegrowana oraz by harmonijnie łączyła sprzeczności²². Do wad starości zaliczali natomiast zmęczenie życiem, osamotnienie, inkluzę spowodowaną kulturą wiecznej młodości i kulturą zewnętrżności, przedkładającą czynniki mniej istotne (np. coroczne wyjazdy zagraniczne) nad właściwe relacje rodzinne, konieczność ulegania medialnym wizerunkom „nowoczesnej” starości (nakaz podążania za zmianami; przekonanie, że farmaceutyki stanowią panaceum na każdą dolegliwość).

Po analizie przeprowadzonych wywiadów młodzi ludzie wyodrębnili różne postawy seniorów:

- a) konstruktywną — pozytywne ujmowanie jesieni swojego życia; jej zwolennicy najczęściej byli uczestnikami uniwersytetów trzeciego wieku bądź innych grup, pozwalających na rozwijanie aktywności intelektualnej i fizycznej (teatry, kluby biblioteczne, fitness kluby, grupy podróżników);
- b) zależnościową — oczekiwanie na pomoc zewnętrżną, determinowane przekonaniem o własnej nieporadności;
- c) wrogości do otoczenia — przekonanie o niemożliwości międzypokoleniowego porozumienia;
- d) wrogości wobec siebie, wyrastającej z poczucia braku akceptacji dla własnego *ja*.

Studenci trafnie wskazali związek pomiędzy stylem życia a prezentowanym nastawieniem do niego. Podkreślali, że o kształcie egzystencji interlokutorów decydowały: z jednej strony stan zdrowia, z drugiej — i wpływ tego czynnika był silniejszy — stan psychiczny.

²¹ W badaniu uczestniczyło 119 seniorów.

²² Por. koncepcja pozytywnego starzenia się; R.D. HILL: *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*. Przeł. M. LIPA. Warszawa 2009.

Obserwacja rozmówców zaowocowała konstatacją, że tak naprawdę o starości można mówić w momencie wypalenia się chęci podejmowania wyzwań, jakie niesie świat.

Literackie portrety starości

Klarowność poranka wieku dojrzałego

Obraz starości „wzrastającej”²³ dotyczy życia duchowego człowieka. Obecne w nim możliwości mogą przekształcać ograniczenia cielesności w pozytywne dla rozwoju osobowego czynniki. Ursula King o takim aspekcie starości pisze, że „jest procesem wzrostu, który może przebiegać, gdy inne rodzaje wzrostu zostają zatrzymane, a nasze fizyczne i umysłowe siły zaczynają zanikać. Duchowość jest związana nie tylko z [...] naszą najgłębszą istotą, ale także z naszą świadomością, wrażliwością i zdolnością refleksji. Duchowość jest [...] darem i zadaniem — ludzka wola i władza są zaangażowane w jej rozwijanie, w grę wchodzi tutaj najgłębsze znaczenie ludzkiej tożsamości”²⁴. Tak rozumiana duchowość umożliwia uczestnictwo w bogactwie życia mimo dotkliwego doświadczenia bytowej kruchości i skończoności. Studenci do analizy i interpretacji otrzymali teksty Czesława Miłosza (m.in. *Wiek nowy* (s. 1245), *Późna dojrzałość*²⁵ (s. 1218), *Uczciwe opisanie samego siebie nad szklanką whisky na lotnisku, dajmy na to w Minneapolis* (s. 1150), *Na moje 88 urodziny* (s. 1151)), w których ważne dla jesieni życia pytania sytuowane są na płaszczyźnie poznawczej, biologicznej, etyczno-aksjologicznej oraz eschatologicznej. Za szczególny manifest postawy podmiotu mówiącego uznali słowa:

*Jestem jak ten, kto widzi, a jednak sam nie przemija,
 duch lotny mimo siwizny i chorób starości.
 Ocalony, bo z nim wieczne i boskie zdziwienie* (s. 1150).

²³ U. KING: *The Dance of life. Ageing and Human Flourishing*. In: *Ageing. Spirituality and Well-being*. Ed. A. JEWELL. London—New York 2004, s. 141. Tłumaczenie — M.G.T.

²⁴ Ibidem, s. 131.

²⁵ Warto pamiętać, że we wczesnych wierszach noblista negował udział cielesnego doświadczenia jako źródła wiedzy wysokiej. Zob. C. MIŁOŚZ: *Oskarżyciel*. W: *Wiersze*. Kraków 2011, s. 671—676.

Podkreślili, że podmiot, podejmując trud akceptacji własnego *ja*, świadomy fizycznych ograniczeń, pragnie uczestniczyć w festiwalu cielesności, wyznając:

Nie moja wina, że jesteśmy tak ulepieni, w połowie z bezinteresownej kontemplacji, i w połowie z apetytu (s. 1150).

Ujęcie własnego bytu w aspekcie temporalnym umożliwia wprężenie go w dwa porządki czasowe. Panowaniu *chronos* podlegała biografia historycznie porządkowana łańcuchem dat i zdarzeń (przemijalność i zmienność rzeczy, heraklitejski wariabilizm), perspektywa *kairos* pozwalała natomiast na jej ujęcie w horyzoncie *constans* trwania, zadziwiającej niezmienności bytu; ona podpowiadała, jak w perspektywie tego, co zmienne, ująć wartości stałe. Postawa taka wyzwalała akceptację tego, co znaczyło karty jednostkowej przeszłości, wszystko bowiem było potrzebne. Studenci zauważali, że w świecie Miłoszowej poezji życie człowieka w schyłkowym okresie ulega niejako uporządkowaniu. Doświadczając „jasności promienistych”, podmiot ociera się o sploty nici „drugiej przestrzeni” egzystencji, którą można postrzegać w kategoriach metafizycznych. Komentarzem do kreacji poety uczestnicy zajęć uczynili słowa: „O ile w swoim wymiarze biologicznym, organicznym ciało wzrasta, a potem w nieunikniony sposób słabnie, wymiar duchowy postępuje za linią wznoszącą się. Dopóki pozwalamy żyć naszej duszy, ona nie przestaje się bogacić, zapełnia się wszystkim, co tworzymy. Ustawicznie się rozwija”²⁶. Za w pełni uzasadnione, i właściwe wiekowi matuzalememu, uznali podejmowane przez podmiot próby transcendencji kondycji człowieka i poszukiwania jego substancjalnej istoty, widoczne w wierszach *Niebo* (s. 1341–1343), *Sanctificetur* (s. 1352), [inc.] *Modłę się do mego podręcznego Boga* (s. 1344). Dostrzegali jego obawę przed nieznanym, która była widoczna także w wypowiedziach ich respondentów, oraz wątpliwości wyływające z niemożności określenia znaczenia zła w świecie człowieka. Istotną konkluzją, zrodzoną w zderzeniu czytelniczym z poezją Miłosa, było przekonanie o tym, że z perspektywy duchowości starość można odczytać jako „kluczowy etap w osiągnięciu pełni człowieczeństwa”²⁷.

²⁶ *Śmierć... i co dalej?* [brak inf. o aut.]. Przeł. T. JANIA. Kraków 1996, s. 32–33.

²⁷ E. DUBAS: *Starość w perspektywie rozwoju, duchowości i edukacji. Geragogiczny przyczynek do refleksji nad starością i starzeniem się człowieka*. W: *Człowiek i edukacja*. Red. E.A. WESOŁOWSKA. Płock 2004, s. 131–157.

Destrukcja przemijania

Epistemologia procesów związanych ze starzeniem się ciała przeraża człowieka. Fizyczna metamorfoza budzi nie tylko zdziwienie, lecz wywołuje także odrazę, uznawana jest za akt sprzeczny z porządkiem natury, poniżający, degradujący, skazujący na wykluczenie, pozbawiający godności. Przyszli nauczyciele za szczególnie cenne uznali spotkanie czytelnicze z poezją senilną Tadeusza Różewicza. Jego późne wiersze stały się niemal medycznym rejestrem chorobowych doznań człowieka „starego”, którego egzystencja została sprowadzona do męczących czynności podtrzymywania życia. Pozbawione heroizmu trwanie w obliczu nieuchronnego kresu wyrażają choćby słowa wiersza *normalny poeta*:

*przez chwilę myślę o śmierci
poprawiam jakiś wiersz
potem zanurzam się
w życiu
wieczorem zdzieram
kolejną kartkę z kalendarza²⁸,*

na której odwrocie jest „przepis na kotlet”. Podmiot mówiący w charakterystyczny dla siebie sposób zespala refleksje o przemijaniu z doznawaniem najbardziej przyziemnych aspektów życia. Otwarcie demaskuje bezradność człowieka wobec przemijania, jego fizyczną klęskę. Z miążdżącą drobiazgowością wymienia ograniczenia w sferze codzienności, notując bolesne wykluczenie starszych ludzi:

*idź spać
a rano wstań idź
albo siedź
i nie zawracaj ludziom gitary (s. 61).*

Z potencjalności doświadczenia konsekwentnie wyklucza sferę uczuć pozytywnych, związanych z bogactwem doznań emocjonalnych. Za szczególnie przejmujący uczestnicy zajęć uznali, pozornie neutralny, zapis przebywającego w gorzkiej krainie bezradności podmiotu:

²⁸ T. RÓŻEWICZ: *normalny poeta*. W: IDEM: *Kup kota w worku*. Wrocław 2008, s. 92. Dalej wiersze będą oznaczane podaniem strony w nawiasie.

*zjedz jajecznicę
poczytaj sobie życie na zimno
albo na niskich obcasach (s. 62).*

Życie nie stanie się jednak na powrót „gorące”, a „wysokie obcasy” na tym etapie istnienia kojarzyć się muszą jedynie ze zbędną ekstrawagancją. Podobnie studenci nie odczytali konstatacji *ja* mówiącego o niemożności przejawiania aktywności w sferze życia seksualnego. Gdy stan niemocy nadejdzie, nie należy się nim martwić, gdyż stanowi on jedną ze stron szarej sfery egzystencji:

*jeśli po-widok jajecznicy z kielbasą
bardziej cię podnieca
od rozebranej do rosółu blondynki (s. 62)*

— powiada poeta — nie martw się. Pocieszenie to jednak nie miało mocy uzdrawiającej, stanowiło raczej parodystyczno-ironiczne sformułowanie o konieczności akceptacji ograniczeń. Studenci jednocześnie trafnie podkreślili, że Różewicz w swojej poezji, pisząc o schyłkowym okresie życia, przyjmuje perspektywę „patrzenia z zewnątrz”, która pozwala uniknąć tonu skargi. Nie interioryzując utrwalanego w słowie doświadczenia, być może podpowiada, że ograniczeniom fizyczności należy przeciwstawić krainę duchowej wolności. Bezbronność stanowi empirię innych, np. napadniętego przez chuliganów emeryta w parku konstancińskim, ukazanego w wierszu *niebieska linia* (s. 74–77). Jego krzywdy nikt i nic nie umniejszy, nie ma bowiem „rzecznika praw starego człowieka”. Ulgi nie przyniesie także opiekuńczy Anioł Stróż, który jest „stary, bezbronny” jak podmiot; dziwić nie może, że w sytuacji zagrożenia po prostu „stchórzył”. Przyszli poloniści podkreślali doniosłość protestu wobec manipulacyjnych praktyk współczesnej popkultury, która przekonuje, że proste zabiegi fizyczne i techniki psychicznej stymulacji mogą przybliżyć starego człowieka do pożądanego stanu „nowoczesnego” pogodzenia się z własną śmiertelnością. W sporządzonych uwagach akcentowali konieczność podjęcia namysłu nad realnymi sposobami osvajania starości, podejmowanymi z pełną świadomością oczywistego niedomknięcia takiego projektu. O sile oddziaływania wierszy poety świadczyły choćby refleksje studentów, ujmuje czytane teksty w kategoriach „przejmujących ostrzeżeń”, „głosu wyrywającego z duchowego marazmu”, „formy rozbijania skostniałych rytuałów”, „walki o odzyskiwanie utraczonych znaczeń” wobec uproszczeń współczesnej cywilizacji, głoszącej

wszechpotężny kult młodości i pozostawiającej w sferze milczenia głębię trudnych, lecz prawdziwie ludzkich doznań. Jednocześnie uczestnicy zajęć komentarzem do przyjętej przez Różewicza postawy uczynili konstatację Katarzyny Uzar, która zauważa: „Fakt bycia bytem nie w pełni uaktualnionym, potencjalnym oraz ograniczoności w realizacji posiadanych możliwości w bezpośredni sposób świadczy o przygodności ludzkiego istnienia”²⁹.

Śmierć — zadanie szczególne

Jej deterministyczny charakter sprawia, że jest ona postrzegana negatywnie, oznacza bowiem kres ziemskiej egzystencji człowieka. Jednostka może i powinna podjąć próby transcendencji „nieuniknionej nieuchronności”, gdyż — jak pisze Josef Pieper: „śmierć i umiowanie w równym stopniu oznaczają koniec, jak i przejście, okropność, jak i oswobodzenie [...], oznaczają zarówno jakiś gwałt, jak i coś, co dojrzewa od wewnątrz [...], są przymusem w prawdzie, lecz także samodzielnym czynem, [...] są czymś naturalnym i z natury się zdarzającym, a zarazem czymś przeciwnym wszelkiemu naturalnemu chceniu”³⁰. Śmierć jako najwyższy czyn człowieka została wpisana w materię wierszy Miłosza (*Głos*, s. 1336–1337; *No tak, trzeba umierać*, s. 1270–1271; *Coś się narodził*, s. 1268). Studenci podkreślali, że utworom tym właściwa jest „cielesna skromność”, która zajęła miejsce wcześniej manifestowanej „cielesnej pychy”. Rejestr „parametrów głębokiej starości”, wyliczane bóle ciała, wzmianki o przytępionych zmysłach czy ograniczonej chłonności nie rodzą buntu, lecz stanowią wyraz akceptacji dla nieuchronnie działających praw biologii.

Doznawanie własnej starości wiązało się także z powiększaniem pustki otaczającej przestrzeni ze względu na odchodzenie osób bliskich. Przyszli poloniści przywołali teksty Miłosza: *Na pożegnanie mojej żony Janiny* (s. 923), *Nie rozumiem* (s. 1152), *Leonora Fini* (s. 1322), *Księżniczka* (s. 1223). Za istotną uznali poetykę niedopowiedzenia, wywołanego bezradnością wobec niewyrażalnego. Brak bliskiego człowieka rodzi ból i cierpienie. Odczuwane stale, wpisane w codzienność, nie dają się jednak zamknąć w słowa. Ich wyrażenie nie przynosi zresztą ulgi, nie daje ukojenia. Zawsze bowiem pozostaje

²⁹ K. UZAR: *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*. Lublin 2011, s. 109.

³⁰ J. PIEPER: *Śmierć i nieśmiertelność*. Przeł. A. MORAWSKA. Paryż 1970, s. 30.

taki obszar uczuć, które choć doznawane, nie mają odpowiedników semantycznych.

Poeta mędrzec

Okres starości to czas swoistego, wysnutego z przeżytego doświadczenia, podsumowania życia, zgodnie z Heglowskim twierdzeniem, że sowa Minerwy wylatuje o zmierzchu. Czesław Miłosz (por. *Bez dajmoniona*, s. 1313, *Żywotnik*, s. 1314–1316, *Co mnie*, s. 1330, *W depresji*, s. 1338) i Tadeusz Różewicz (por. *hiobowe wieści z wszystkich frontów*, s. 66–70, *Credo*, s. 83–85, *nożyk profesora*³¹) w swoich wierszach próbowali zamknąć w sformułowania wiedzę posiadaną, pewną, określić obszary wątpliwości, wyodrębnić płaszczyzny niewiedzy, przybliżyć wyznawane wartości, nazwać zmiany, którym podlega ich ciało, zarysować sferę doznań emocjonalnych, dążąc do spojrzenia syntetycznego, ujmującego w aspekcie biografii dokonany i dokonujący się czas, poprzez zespolenie spojrzenia uniwersalizującego i jednostkowego. Memoracyjny akt bilansowania życia jako reprezentacji minionego naznaczony jest świadomością nieskończoności i nieostateczności przedsięwzięcia; tego, co było, nigdy nie można przywrócić terażniejszości w kształcie, w jakim się dokonywało. Rejestr zdarzeń, ich wzajemne zestawienie również mają charakter dyskursywny. Mądrość poetów senilnych nie jest jednak mądrością dawnych mędrców. Współcześnie nie są oni w stanie głosić prawd ostatecznych, jedynych, pewnych. Swoje uwagi opatrują niepewnością, przekonani o tym, że każde rozpoznanie ma charakter fragmentaryczny. Człowiek bowiem niczego nie może być w życiu pewny, jego historie są pełne zapętleń, powikłań i konfliktów. Obydwaj twórcy jako świadkowie traumy XX wieku mają jednocześnie świadomość, że cud długiego trwania nakazywał im potwierdzać prawdę tamtych dni. Gmach bytu, zbudowany z myśli i wyobraźni, kryje w swej przestrzeni także refleksje metafizyczne. Ich wyrazem są pytania o drugi wymiar bytu. Zarówno Miłosz (*Jak mogłem*, s. 1240, *Syn arcykapłana*, s. 1348–1349; *Jeżeli*, s. 1350), jak i Różewicz (*Oczyszczenie*, [inc.] *Czas na mnie*³²) poszukiwań na tej płaszczyźnie nie wieńczą ostatecznymi konkluzjami.

³¹ T. RÓŻEWICZ: *nożyk profesora*. W: IDEM: *nożyk profesora*. Wrocław 2001, s. 5–9.

³² IDEM: [inc.] *Czas na mnie*. W: IDEM: *Niepokój. Wybór wierszy z lat 1944–1994*. Wrocław 1980, s. 586.

*

Studenci potraktowali spotkanie ze starością jako spotkanie ze znaczącym Innym, podjęli próbę namysłu nad losem zamkniętym w kształt ich autobiograficznego doświadczenia. Szukali odpowiedzi na pytania dotyczące sposobów postrzegania świata przez tych, którzy zmierzają ku swojemu kresowi, odkrywali ich pasje, zainteresowania, potrzeby, a także empatycznie stykali się ze sprawami, które ich martwią, boją, naznaczają trwanie cierpieniem. Nauka w szkole starości dała także młodym szansę samostwarzania się w obliczu tego, co – jako niedoświadczane bezpośrednio – może być jedynie interioryzowane poprzez dialog z interlokutorem. Każdy z nas powinien bowiem chcieć poznać to, co – choć nieznanne – stanie się w przyszłości doświadczeniem wpisanym w codzienną empirię. Intelktualne neutralizowanie, umniejszanie bólu starości to próba zamieszkania w krainie iluzji. Dopiero dopuszczenie do świadomości perspektywy kłęski i grozy starości otwiera przestrzeń dla autentycznej odwagi. Należy przy tym pamiętać, że odwaga nie oznacza ani ślepoty, ani braku lęku – lecz polega na niezmaconym widzeniu i niepoddawaniu się trwodze. Kruchość, przygodność, niedomaganie, regres – to część życia człowieka, z której istnienia każdy musi zdawać sobie sprawę.

Małgorzata Gajak-Toczek

(Not) difficult talks about old age

Summary

The author of the article draws attention to the ways of conceptualizing old age by the young and the fact that young people will live in an aging society. In view of the stereotypical understanding of the phenomenon and its marginalization in the public consciousness, the author postulates a greater emphasis on this topic in the presented draft of the Polish languages education. She suggests the interpretations of different images of autumn of life with reference to the sociological and gerontological concepts, philosophical reflections and contemporary poems of senior poets. She indicates the necessity to organize such classes in order to activate the participants intellectually and emotionally. Adapting to the old age is not an easy task, but it can significantly change the quality of human life.

Keywords: contemporary literature, poetry of senior poets, philosophy of elder people, education of the aging, vocabulary of aging

Малгожата Гаяк-Точек

(Не)тяжелые разговоры о старости со студентами полонистики

Резюме

В статье *(Не)тяжелые разговоры о старости со студентами полонистики* автор обращает внимание на способы концептуализации старости молодежи, а также на факт, что молодые люди будут жить в стареющем обществе. Учитывая стереотипный подход к явлению, его маргинализацию в общественном сознании автор в представленном проекте постулирует придавать большее значение этому вопросу в обучении преподавателей польского языка и литературы. Автор предлагает интерпретацию разных образов „осени жизни“ в соотнесении с социологическими геронтологическими концепциями, философскими размышлениями, а также современными стихотворениями поэтов-старейшин. Кроме того, указывается на необходимость такой организации занятий, чтобы активизировать участников в интеллектуальном и эмоциональном плане. Адаптация к старости не является легкой задачей, однако ее удачное решение во многом могло бы изменить качество жизни человека.

Ключевые слова: современная литература, поэзия поэтов-старейшин, философия о старших людях, старость, тематика старости в обучении

Piotr Kołodziej

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Nauczyciel czy „uczyciel”? Polonista wobec sytuacji uczenia (się) Refleksja nie tylko etymologiczna

Powiedzmy sobie szczerze prawdę: nima co, taplarscy, [...] kto chce mieć cukru do syta, smalcu, kielbasy, niech robi to, co przed nim mądrzejsi robili, zrobili i żyjo dziś w dostatku bogato, po pańsku. A wiecie od czego oni zaczynali? Od szkoły i elektryczności! I w tej sprawie my przyjechali: w sprawie szkoły i w sprawie elektryczności. Proszę bardzo, pani Jolu, niech pani powie pare słów o szkole.

Wstaje panienka z włosami rozpuszczonymi jak u kózytki, wstaje i dopieroż widzim, jaka wysoka i cienka, gloria nad gloriami! Opowiada, że po niedzieli zacznie się w tej izbie nauka czytania i pisania dla dzieci od lat siedmiu do czternastu przymusowa, dla starszych jak kto chce, wolna wola. Książki i zeszyty i tablica przywiezione łodzio, ale jeszcze potrzebna jest pomoc wioski w sprawie sali, opatu, ławek i kfateru dla niej, bo ona tu zostanie. Poopowiadała trochu, jakie dziś czytanie ważne: nie umiesz czytać to gorzej niż bez nogow, bez czytania nima co w świat ruszać, a ona radzi każdemu zobaczyć trochu świata: cuda dziejo się na jawie większe niż bajarze wydumywali¹.

¹ W. REDLIŃSKI: *Konopielka*. Warszawa 1999, s. 50. Wszystkie cytaty pochodzą z tego wydania.

Dwa naiwne pytania

Zapewne doskonale pamiętamy tę scenę z *Konopielki*: do odciętych od świata Taplar przyjeżdżają powiatowi urzędnicy i pani „uczycielka”, która zapowiada utworzenie we wsi szkoły. Bez czytania, stwierdza kategorycznie pani Jola, gorzej człowiekowi niż *bez nogow*. Bez edukacji, mówi wprost, *nima co w świat ruszać*. A klucz do świata, w którym *cuda dziejo się na jawie większe niż bazarze wydumywali*, trzyma w ręku nie kto inny, jak „uczycielka” właśnie. „Uczycielka” — czyli kto? To pierwszy ważny problem do rozważenia. I druga zasadnicza kwestia: Czym w istocie będzie się owa „uczycielka” w Taplarach zajmować? Czy rzeczywiście jej władza jest aż tak ogromna?

Znowu i tak jak zawsze — pisała znana poetka — nie ma pytań pilniejszych od pytań naiwnych. Spróbujmy zatem poszukać odpowiedzi na takie właśnie dwa naiwne pytania — dotyczące nauczyciela polonisty oraz celów i sposobów organizacji jego pracy. W naszej oświacie bowiem podobnie jest jak i w życiu: gdy przestaje się już cokolwiek rozumieć, znowu i tak jak zawsze trzeba przemyśleć sprawę oczywiste. Oczywiste tylko z pozoru.

Antropos i logos

Na temat osoby nauczyciela oraz jego pracy napisano już wiele tomów i przeprowadzono wiele badań, z których wynika wiele mądrych ustaleń. Nie lekceważąc tego dorobku, proponuję jednak na chwilę przyjąć nieco inną strategię działań, by tak rzec, strategię etymologiczną. Słowa nie biorą się znikąd. Mowa, jak dowodzi Jerzy Vetulani, jest pomostem pomiędzy ludzkim ciałem i myślą². Wyrazy są zatem rzeczywiście **wyrazami**, w sensie — **wyrażają**, słowo po słowie, istotę ludzkiej egzystencji. W języku jesteśmy „zadomowieni” — dowodzi Hans-Georg Gadamer. Język to „prawdziwe centrum ludzkiego bytowania”³. Badanie słowa, szukanie jego źródeł i znaczeń, to jednocześnie zagłębianie się w istotę ludzkiego bytu.

² J. VETULANI: *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*. Kraków 2010, s. 43.

³ H.-G. GADAMER: *Rozum, słowo, dzieje*. Wybór, oprac. i wstęp K. MICHALSKI. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, K. MICHALSKI. Warszawa 2000, s. 62.

To zajęcie w pełnym tego słowa znaczeniu antro-po-logiczne, od grackich słów: *antropos* ‘człowiek’ i *logos* ‘słowo’, ale także ‘rozum, myśl, rachunek, prawo’. Ów grecki *logos* pochodzi od czasownika *lego*, czyli ‘liczyć, rozumować, mówić, łączyć, układać’. Można by zatem powiedzieć, że słowo, *logos*, to rzecz niebagatelna. Poprzez *logos*, słowo, człowiek istnieje. Szukając odpowiedzi na pytania najważniejsze, także i te, kim jest i co robi nauczyciel, warto chyba przyjrzeć się niektórym *logos* z bliska.

Uczyć — nauczyć — nauczać

Skoro więc o pani Joli mówi się w Taplarach „uczycielka”, stąd wniosek, że będzie ona zapewne miejscowe dzieci „uczyć”, bo nie „na-uczać” przecież. Żeby „na-uczać”, trzeba by być raczej „na-uczy-cielem”. Choć i to nie za bardzo, gdyż „na-uczy-ciel” to ktoś, kto już chyba „na-uczył” kogoś w przeszłości, względnie dopiero „na-uczy”. *Uczyć, nauczyć* i *nauczać* to — mimo wspólnego etymologicznego rdzenia — trzy różne słowa, określające trzy różne formy aktywności osoby prowadzącej zajęcia w klasie. Dziś określenie „uczyciel”, przechowane w niektórych gwarach, także w języku *Konopielki*, jakoś nie brzmi poważnie, zdaje się pomniejszać autorytet „na-uczy-ciel”. „Uczy-ciel” wprowadzie uczy, ale w ostateczności nie wiadomo, czy nauczy. Raczej nie. Co innego „nauczy-ciel”... Gramatyka podpowiada, że ten z pewnością „nauczy”, więc jego pozycja jest jakby mocniejsza. Nawet jeśli „nauczy-ciel” tylko „na-ucza” — więc wykonuje czynność opisywaną w aspekcie niedokonanym, bez przesądzania o ostatecznym efekcie tej działalności — przynajmniej, sądząc po stylu, robi coś poważnego, godnego i podniosłego, o wiele ważniejszego niż zwykłe „uczenie”. „Naucza” niejako z wysokości katedry. „Naucza” trochę jak sam Pan Jezus „nauczał”, jedyny w naszej kulturze „nauczyciel” w pełnym tego słowa znaczeniu, gdyż objawiający swym uczniom Prawdę Objawioną właśnie. Absolutną. Bezdyskusyjną. Szkolny „nauczy-ciel”, w przeciwieństwie do zwykłego „uczy-ciel”, także ma za plecami autorytet, choć nie metafizyczny i nie objawiony przecież. Jest to autorytet „nauczanej” nauki, np. fizyki, chemii czy literaturoznawstwa. Lepszy taki autorytet niż żaden. Nauczy-ciel potrzebuje autorytetu — to rzecz oczywista.

Na zasadnicze dla nauczycielskiej powagi znaczenie, jakie można przypisywać „nauczanej” nauce, wskazywano już sto lat temu. Wielu polonistów, dowodził przed wiekiem Kazimierz Wóycicki, z upodobaniem trwa w „kulcie metody nauczania uniwersyteckiego”. Ów „kult” jest pielęgnowany nie bez powodu: „Jednostki z wykształceniem wyższym — podkreślał badacz — przeświadczone o doskonałości tej metody, bo na niej gruntował się gmach ich wiedzy, wchodząc do szkoły średniej, wносиły ją za sobą i starały się sumiennie stosować, tym bardziej że w **ten sposób podnosiły się we własnych oczach i otaczały aureolą powagi naukę przedmiotów ojczystrych**”⁴.

Uczyciel — nauczyciel — naukowiec — uczony

„Powaga nauki” z kolei, o której pisał autor *Rozbioru literackiego*, łączy się nierozzerwalnie z powagą „nauk-owca”. Ktoś określany takim terminem, *naukowiec*, a więc człowiek z zasady zajmujący się nauką, z pewnością nie musi mieć kompleksów. Wprawdzie starszy brat *naukowca*, czyli *uczony* — od czasownika *uczyć* — również nie powinien obawiać się o swój autorytet, ale forma *uczony* to zawsze jednak tylko imiesłów przymiotnikowy, niestety, w dodatku bierny... Poza tym dziś słowo *uczony* brzmi już nieco staroświecko, może nazbyt dostojnie. Wielu ludzi nauki byłoby w stanie bez większego zakłopotania powiedzieć o sobie *naukowiec*, jednak *uczonymi* nazwą się tylko nieliczni, tym bardziej że od jakiegoś czasu określenie to miewa wydźwięk ironiczny, jak choćby w związku frazeologicznym *uczony w piśmie*. „Uczyciel” więc — słowem — to w powszechnym odczuciu taki niespełniony lub niedowartościowany „na-uczyciel”, z kolei „uczony” to ktoś poważny i stateczny, ktoś, kto z pewnością dysponuje rozległą wiedzą, ale przy tym ktoś — gramatycznie rzecz ujmując — kto zawsze był tylko uczony. Dla ścisłości dodajmy, że — nie bez powodu chyba — istniała również w dawnej polszczyźnie forma utworzona od czasownika dokonanego, *nauczony*⁵ lub nawet

⁴ K. WÓYCICKI: *Rozbiór literacki w szkole*. Warszawa—Lublin—Łódź—Poznań—Kraków 1921, s. 7. Wyróżnienia — P.K.

⁵ S. RECZEK: *Podręczny słownik dawnej polszczyzny*. Cz. 1: *Staropolsko-nowopolska*. Cz. 2: *Nowopolsko-staropolska*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1968, hasło: *nauczony*.

*nauczny*⁶ (w sensie — *uczony*). *Naukowiec* natomiast to ktoś inny, dynamiczny: *naukowiec* nie jest ani *uczony*, ani *nauczony* przez kogoś, to raczej ktoś, kto naukę wytwarza samo-dzielnie i do wszystkiego dochodzi bez niczyjego wsparcia.

Co pani Jola robi w Taplarach...

Etymologiczny słownik języka polskiego podaje, że staropolska forma *uczyciel*, powszechna również w innych językach słowiańskich, była od końca XV wieku stopniowo wypierana przez formę *nauczyciel*, co można odczytywać — objaśnia autor słownika, Andrzej Bańkowski — jako jeden z wielu symptomów polsko-jagiellońskiej pychy: „gdzie indziej uczą, u nas zaś zawsze nauczą”⁷. Nie wszystkie narody słowiańskie, najwyraźniej, były aż tak pewne swej pedagogicznej mocy (Rosjanie, Słowacy), skoro pozostały w swych językach przy tradycyjnych „uczicielach”... W *Wielkim słowniku etymologiczno-historycznym języka polskiego* czytamy z kolei, że w XIV wieku, jak można się domyślać — nieco przed *nauczycielem*, pojawiło się również słowo *nauka*, a później jego pochodne: *naukowy* — w XVIII wieku i *naukowość* — w wieku XIX⁸. Los skromnego „uczyciela” był więc przesądzony, podobnie zresztą jak i — do pewnego stopnia — los „uczonego”. Zastąpili ich: *nauczy-ciel* i podziwiany przez niego krewniak, *nauk-owiec* — wprawdzie niedaleki słowotwórczo, ale, niestety, bardzo daleki znaczeniowo.

Naukowiec zatem zajmuje się nauką, *nauczyciel* — co najwyżej quasi-nauką, a częściej po prostu „nauczaniem”, zapomniany „uczyciel” zaś — jak, nie przymierzając, pani Jola w Taplarach — zajmuje się po prostu „uczeniem”.

Uczeniem, czyli czym właściwie? Dziś słowo *uczyć* — czytamy w *Słowniku etymologicznym języka polskiego* Wiesława Borysia — oznacza „przekazywać komuś wiadomości, umiejętności, wykladać, przyzwyczajając do czegoś”. W formie zwrotnej *uczyć się* to „przyswajać **sobie** pewien zasób wiedzy, wiadomości, przyzw-

⁶ *Słownik języka polskiego*. T. 4. Red. W. DOROSZEWSKI. Warszawa 1962, hasło: *nauczny*.

⁷ A. BAŃKOWSKI: *Etymologiczny słownik języka polskiego*. T. 2: L—P. Warszawa 2000, hasło: *nauczyciel*.

⁸ K. DŁUGOSZ-KURCZABOWA: *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*. Warszawa 2008, hasło: *uczyć (się)*.

czając się do czegoś”⁹. Spójrzmy jednak wstecz. Praindoeuropejski morfem rdzenny wyrazu, występujący w różnych formach obocznych, w polszczyźnie zachował się tylko w czterech wariantach: *-uk-* i *-ucz-*, od praindoeuropejskiego *-ouk-*, oraz *-wyk-* i *-wycz-*, od praindoeuropejskiego *-uūk-*. Z etymologicznego punktu widzenia różnica semantyczna polega na tym, iż morfemy pierwszego rzędu, *-uk-* i *-ucz-*, są kauzatywne w stosunku do morfemów drugiego rzędu (*-wyk-* i *-wycz-*)¹⁰. Inaczej mówiąc: prasłowiańskie *učiti* było czasownikiem kauzatywnym w stosunku do prasłowiańskiego *vyknōti* (kauzatywny od p.łc. *causativus* „sprawiający; podający przyczynę”). Prasłowiańskie *vyknōti* znaczyło „zaczynać się przyzwyczajając, nabierać przyzwyczajenia, nawyku, wprawę, wdrażać się do czegoś, uczyć się czegoś”¹¹. W najgłębszym sensie więc *ucz-yć* oznaczało i oznacza „**powodować**, że ktoś »na-wyk-a« lub »przy-wyk-a«”¹². Miejsce, gdzie ów proces w sposób zorganizowany się odbywał — dodajmy na marginesie — nazywano z polską *uczyliskiem*, jakkolwiek by to dzisiaj dziwacznie brzmiało.

Nawet z tej skrótovej analizy etymologicznej wynika, iż uczenie w swej istocie musi polegać nie tyle na *na-ucz-aniu* kogoś, czyli na „przekazywaniu” (jak to mylnie przyjęło się mówić) komuś wiadomości czy umiejętności, lecz na powodowaniu, że ktoś **uczy się** (*nawyka*). Szkoda, że tak łatwo się o tym zapomina, zwłaszcza gdy jest się poważnym „nauczy-cielem”, a nie tylko zwykłym „uczycielem”...

Jak uczy się mózg¹³

Może nie byłoby większego sensu w zgłębianiu praindoeuropejskich i prasłowiańskich rudymetów etymologicznych dzisiejszego „uczenia”, „nauczania” i „uczenia się”, gdyby nie twarde ustalenia zupełnie współczesnej nam neurobiologii w zakresie wiedzy o funk-

⁹ W. BORYŚ: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków 2005, hasło: *uczyć*. Wszystkie wyróżnienia w tekście — P.K.

¹⁰ K. DŁUGOSZ-KURCZABOWA: *Wielki słownik etymologiczno-historyczny...*

¹¹ W. BORYŚ: *Słownik etymologiczny...*

¹² K. DŁUGOSZ-KURCZABOWA: *Wielki słownik etymologiczno-historyczny...*

¹³ M. SPITZER: *Jak uczy się mózg*. Przeł. M. GUZOWSKA-DĄBROWSKA. Warszawa 2008.

cjonowaniu ludzkiego mózgu, a ściślej, wiedzy o tym, w jaki sposób **uczy się** ludzki mózg.

W naszym kontekście warto podkreślić przede wszystkim to właśnie, że człowiek (a ściślej, jego mózg) wyłącznie **uczy się**. A zatem kogoś innego, niestety, niczego nie można *na-uczyć* — jak to się zwykle potocznie określa. Człowiek (jego mózg), by coś umiał, musi nauczyć **się**. Nauczyciele więc, dysponenci nauki uniwersyteckiej, „na-ucz-ający” lub „ucz-ący”, ale w sensie — „przekazujący komuś wiadomości i umiejętności”, jak to bezzasadnie ujmują nawet niektóre dzisiejsze słowniki, tylko tracą czas. Żadnej wiedzy, nie tylko tzw. wiedzy polonistycznej, wygenerowanej przez uniwersytety i podawanej w szkole w wersji *soft*, nie da się tak po prostu przekazywać komuś, nawet uczniowi objętemu szkolnym przymusem. Ludzki mózg, także mózg ucznia, musi sobie **sam** taką wiedzę przyswoić, a ściślej — musi sobie **sam** ją wygenerować. Osoba zwyczajowo nazywana *nauczycielem* może w tym procesie uczniowi wydatnie pomóc albo zaszkodzić, ale nie może niestety ucznia niczego *na-ucz-yć*, choćby *na-ucz-ała* najpiękniej. Cały paradoks sytuacji nauczyciela oddaje używana niekiedy w dydaktyce naszego przedmiotu znamienita formuła: „przyswajać uczniowi”¹⁴. W formule tej kryje się głęboka sprzeczność: można *przy-swajać* coś tylko sobie, to znaczy czynić swoim — a nie czyimś. W *przyswajanie uczniowi* wpisana jest ponadto ważna informacja na temat przydziału ról nauczycielowi i uczniowi. Formuła wskazuje bowiem na aktywność nauczającego nauczyciela-nadawcy-wykładowcy oraz na bierność ucznia-odbiorcy-słuchacza.

„Szkoła dla umysłu zabójcza”

„Na początku” zatem był praindoeuropejski rdzeń słowa, z którego wyrosły prasłowiańskie formuły *vyknŏti* z kauzatywnym *učiti*. Staropolski „uczyciel” „uczył” więc, to znaczy powodował, że ktoś „uczył się”. Współczesna neurobiologia potwierdza tylko głęboką mądrość języka naszych przodków. Kłopoty zaczęły się wtedy, mówiąc nieco żartobliwie, gdy „uczycielom” zamarzyło się podniesienie prestiżu swojej profesji i zajęli się „nauką” i „nauczaniem”, gdy

¹⁴ Zob. J. COFALIK: *Malarstwo i muzyka w nauczaniu języka polskiego*. Katowice 1961 i 1967.

głęboko uwierzyli w skuteczność swoich edukacyjnych dokonań i dość niefrasobliwie zamienili się w „na-uczy-cieli”, powodowani podobno, przypomnijmy, polsko-jagiellońską pychą... Dzisiejsze patologie kształcenia w ramach lekcji języka polskiego często mają to samo prażródło (choć nie jest to źródło jedyne). Ujawniają się one zawsze wtedy, gdy nauczyciele poloniści nie potrafią się wyswobodzić z porządku swej macierzystej dyscypliny *nauk-owej* i wdrażają w szkole przyspieszony kurs historii literatury lub kurs gramatyki opisowej, wierząc przy tym, że od pierwszego będzie przybywać miłośników i znawców literatury, a od drugiego — znawców języka, biegłych w mowie i w piśmie. Janusz Sławiński stwierdził wprost, że tego typu szkolne nauczanie w praktyce musi się zamienić w „parodystyczne zwierciadło przedsięwzięć polonistyki uniwersyteckiej”¹⁵. I zmienia się. Do czego ów proces prowadzi — najlepiej diagnozuje Maria Janion: „Niestety [szkoła — P.K.] — tak jak to opisał Gombrowicz w *Ferdydurke* — traktuje [...] literaturę jako coś zupełnie nieprzydatnego do życia, rodzaj ozdoby, czasem jakiejś pomocy w identyfikacji narodowej, jak w wypadku dzieł Sienkiewicza czy »Pana Tadeusza«. A poza tym nie wiadomo, o czym to jest i po co to w ogóle jest. Uczniowie nie chcą czytać, bo dla nich nic z tego nie wynika”¹⁶.

Z konieczności uproszczona w szkole wiedza historycznoliteracka, a choćby i nawet nieuproszczona, jest dla ucznia zupełnie obca, w żaden sposób go nie dotyczy. Utwory układane według klucza chronologicznego, reprezentatywne dla poszczególnych zjawisk artystycznych, prądów czy epok stanowią interesujący materiał dla badaczy filo-logów, ale na uczniów działają zniechęcająco, bo nie mają nic wspólnego ani z porządkiem ich życia, ani z naturalnym porządkiem uczenia się. Nie po to się pisze dobrą literaturę, żeby ilustrować nią wiedzę o epokach. Jej czytanie zaś z tych powodów to zajęcie *stricte* dla polonistów, choć i tak nie dla wszystkich, ale już na pewno nie dla młodych ludzi w szkole ogólnokształcącej. Przy takim podejściu uczeń może ocaleć tylko „dzięki szczęśliwym okolicznościom czy wewnętrznej sile oporu”¹⁷ — pisał sto lat temu

¹⁵ J. SŁAWIŃSKI: *Literatura w szkole: dziś i jutro*. W: IDEM: *Teksty i teksty*. Kraków 2000, s. 89–90 [pierwodruk: 1977].

¹⁶ „*Żyjąc tracimy życie*” — z prof. Marią Janion rozmawia Katarzyna Bielas. „*Wysokie Obcasy*” 2002, nr 13.

¹⁷ Brzmi znajomo od wieków. „Myśleć nie uczono — wspominał swoją jezuicką szkołę Józef Wybicki — nawet zakazywano”. „Nie dano duszy pokarmu i nawet gimnastyki broniono Barbarzyńcy!”. I dalej: „Nieprzewidzianym, powiem, wypadło zdarzeniem, albo przez skutek szczęśliwego temperamentu

Kazimierz Wóycicki, wcale nie przebijając w słowach: „wykład historii literatury nie wyrabia samodzielności młodzieży, ale przeciwnie, niszczy ją przez zmuszanie ucznia do przyswajania sobie i bezmyślnego powtarzania cudzych zdań, poglądów, spostrzeżeń, często bardzo wątpliwej wartości frazesów. Jest to [...] szkoła nie-szczerości, kłamstwa intelektualnego dla umysłu zabójcza”¹⁸.

Czy przeciętny uczeń jest w stanie wygłosić coś więcej o średniowieczu niż „wątpliwej jakości frazesy”? Kulturę tysiąca lat w całej Europie (to niemal tyle co cała historia Polski!) sprowadza się do trzech haseł o wzorcach osobowych. Mówi się np. o dominującym ascetyzmie na podstawie drobnych fragmentów wątpliwej jakości tekstu. Nikt, w tym pewnie większość nauczycieli, nie potrafi przywołać żadnego innego tekstu średniowiecznego propagującego ten model życia. Niektórzy wskazują, po namyśle, na Szymona Stupnika, ale odwołują się do utworu napisanego całkiem niedawno i czytanej jako tzw. kontynuacje i nawiązania. „Bezmyślne przyswajanie i powtarzanie cudzych zdań” to formuła najłagodniejsza na określenie tego procederu, uprawianego powszechnie w szkole w imię nauki, a tak naprawdę na szkodę nauki, na szkodę literatury, a zwłaszcza na szkodę uczniów.

Głosy na temat absurdu „przekazywania” podczas lekcji zbanalizowanej wiedzy naukowej, czyli innymi słowy, na temat absurdu

stało się, gdy człek młody z tego, iż tak powiem, powietrza moralnego bez zarazy serce uniósł i nałogów najniešťszczęśliwszych na resztę życia nie nawykł. Co się tycze nabycia wiadomości, te równie przypadkowi albo wrodzonej skłonności młodego należeć się mogły tylko; sama szkoła dać ich nie mogła [...]”. J. WYBICKI: *Życie moje oraz Wspomnienie o Andrzeju i Konstancji Zamoykich*. Red. S. SIERPOWSKI. Wstęp M. FORYCKI. Przypisy A. SKAŁKOWSKI. Wrocław 2010, s. 10, 11, 15.

¹⁸ K. WÓYCICKI: *Rozbiór...*, s. 9–10. Nie wszystkie uwagi przedwojennego badacza są jednak trafne. Niekiedy, czytając *Rozbiór...*, naprawdę łatwo zrozumieć, dlaczego Gombrowicz tak bezwzględnie obnażał głupstwo polskiej szkoły. Np. po przytoczeniu dwóch odmiennych opisów łąk — naukowego i literackiego (S. ŻEROMSKI: *Uroda życia*) — Wóycicki puentuje w ten sposób: „Przechodząc od jednego opisu do drugiego, każdy z łatwością odczuje olbrzymią zmianę, jaka się w nim dokonywała. Łąka zaszumiła, zakwieciła się w oczach, zapachniała, każda łodyżka zadrgała życiem, którego staliśmy się uczestnikami. W głębi naszej duszy pod wpływem czarodziejstwa artysty odegrały się echa dawno przebrzmiałych wzruszeń osobistych, społecznych, rozegrały akordy uczuć religijnych, etycznych, estetycznych. Tyle widzieliśmy łąk w życiu i poezji, a przecież olśnieni stajemy w zachwycie przed tą cudem-łąką Żeromskiego” (s. 43–44). Czy może zatem dziwić, że Bładaczka dręczy swych uczniów pytaniami w stylu: Dlaczego płacemy, czytając poemat *W Szwajcarii*? Niestety, Bładaczka miał i ciągle ma wielu wiernych naśladowców w prawdziwym życiu.

„nauczania”, dochodzą nie tylko z polonistycznego środowiska. Jeden ze znanych profesorów filozofów, w tekście pod znaczącym tytułem *Szkola buja w obłokach* — nawiązując zresztą do pocziwego Bładaczki, który w tym kontekście jawi się jako nauczyciel wybitny — stwierdza bez litości: „Lekcje szkolne często wyglądają jak parodie dyskursu naukowego. Siłą się na naśladowanie języka i sposobu ujmowania zagadnień właściwego dla poszczególnych dyscyplin akademickich. Tak oto na polskim rosną mali teoretycy literatury, na historii — mali historycy, na biologii — mali biologowie. Jest to niemądre, pretensjonalne, irytujące. A nade wszystko krzywdzące dla uczniów. Bufonada niektórych »metodyków«, »twórców programów« oraz naszego zakompleksionego i niedowartościowanego polskiego szkolnictwa przeistacza się na lekcjach w teatralną hipokryzję. Zamiast pocziwego nudziarstwa szkoły, która niegdyś kazała dzieciom na słowo uwierzyć, że »Słowacki wielkim poetą był«, dzisiejsza szkoła każe się uczniom »staromaleńko« wymądrzać o »sytuacji społecznej« i »uwarunkowaniach politycznych i historycznych«, nie mówiąc już o »środkach literackich«, »zabiegach formalnych« oraz »nawiązaniach i parafrazach«. I to wszystko zamiast poczytać z uczniami coś, co naprawdę może do nich przemówić, a potem całkiem bezpretensjonalnie z nimi o tym porozmawiać. Co to, to nie. Do głosu dojść musi fałszywy do szpiku kości, przemądrzały, pseudonaukowy potworek, którego niczym maskotki licealni prymusi przynoszą ze sobą na uniwersytet. Tam oczywiście też jest dużo wymądrzania się, ale przynajmniej ze zrozumieniem i z odrobiną samokrytycyzmu”¹⁹.

Co w takiej sytuacji ma począć biedny nauczyciel polonista — „wąty, niebaczny, rozdwojony w sobie”? Przede wszystkim musi odkryć któregoś dnia, najlepiej jeszcze podczas studiów, dlaczego kiedyś nazywał się „uczycielem”. Niech będzie — jakkolwiek naiwnie to zabrzmie — „nauczycielem” z nazwy, a „uczycielem” z ducha. Niech „uczy”, a nie „naucza”. Niech ma świadomość, że nikogo niczego nie nauczy, ale że może tak organizować sytuacje lekcyjne, by uczeń rzeczywiście efektywnie uczył się. Że w procesie uczenia się istotna jest głębokość przetwarzania treści, uzależniona od uwagi, poziomu koncentracji, emocjonalnego zaangażowania, motywacji i od tego, czego i jak mózg uczącego nauczył się wcześniej²⁰. Takie

¹⁹ Zob. http://wyborcza.pl/magazyn/1,137926,15847669,Szkola_buja_w_oblokach.html [data dostępu: 15.01.2016].

²⁰ N. CARR: *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Przeł. K. ROJEK. Gliwice 2013, s. 237—238; M. SPITZER: *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Przeł. A. LIPiŃSKI. Słupsk 2013, s. 63—64.

sytuacje można organizować w praktyce, także systemowo²¹, choć nie jest to łatwe i wymaga — by przywołać formułę Nietzschego wyrażoną w innym kontekście — „przewartościowania wszystkich wartości”.

Trwałe zmiany w mózgu

Jak dowodzi Manfred Spitzer w książce *Cyfrowa demencja*, „metoda uczenia się decyduje o tym, w jaki sposób wiedza zostanie »zapisana« w pamięci”²². Powtórzmy: wiedzy się nie przekazuje. To złudzenie. Można ją jedynie przetwarzać i wytwarzać, czym nieustannie się zajmuje nasz mózg, wykorzystujący w tym celu to, co już wcześniej posiadał. Kluczowa dla efektywności uczenia się jest głębokość przetwarzania. Do głębokiego przetwarzania dochodzi „podczas szczegółowego przerabiania danej informacji”, gdy „w ogarnięciu wszystkich jej aspektów biorą udział różne ośrodki mózgu. Ta intensywność przetwarzania prowadzi do zmian w bardzo wielu synapsach, ułatwiając tym samym zapamiętywanie przetwarzanych treści”²³.

Trzeba również przy tej okazji powiedzieć sobie jasno, że mózg to „plac ciągłej budowy”²⁴ i że uczenie i uczenie się polega właśnie na powodowaniu trwałych zmian w mózgu. Mózg się czegoś nauczył tylko wtedy, gdy przebudowie uległy dotychczasowe połączenia między neuronami, czyli synapsy, lub gdy powstały nowe. Im większa siła tych zmian/połączeń, tym lepszy efekt edukacji. To nie wszystko jednak: „Kto się uczy, ten się zmienia. Jeśli uczy się czegoś naprawdę nowego, nie pozostajemy tacy sami, tylko z odro-

²¹ Podbudowa teoretyczna takiej propozycji: Z.A. KŁAKÓWNA, P. KOŁODZIEJ, J. WALIGÓRA: *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*. Gdańsk 2011; Z.A. KŁAKÓWNA: *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*. Kraków 2003; J. WALIGÓRA: *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki — strategie — perspektywy*. Kraków 2014; P. KOŁODZIEJ: *Czas na obraz. Dzieło malarstwa jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*. Kraków 2013; wykładnia praktyczna: podręczniki dla ucznia i nauczyciela z serii *To lubię!* pod redakcją Zofii Agnieszki Kłakówny.

²² M. SPITZER: *Cyfrowa demencja...*, s. 157.

²³ Ibidem, s. 64.

²⁴ N. CARR: *Płytki umysł...*, s. 53.

binę większą ilością nauczonego materiału w głowie, ale zmieniamy się. Przyswajanie czegoś nowego zawsze oznacza zmianę w tym, kto przyswaja. W układzie biologicznym uczenie się w inny sposób nie jest możliwe”²⁵.

W skrajnym przypadku, jak dowodzi Spitzer, kto się uczy, ryzykuje utratę tożsamości. Kaziuk z *Konopielki* neurologiem nie był, ale boleśnie się o tym przekonał. Zaczęło się jeszcze całkiem niewinnie, gdy zobaczył swego syna raźnie kroczącego ze szkoły:

Pokazał się na drodze z Jurczakowymi dziećmi: staneli wkóło i oglądają coś pilnie, o coś sprzeczą się, rozpychają. Wołam mojego. Idzie, a taki ważny jakby kielbase jad albo masło widział, Handziny klompami postukuje po zmarzlinie, poły serdaka rozwiane, nadęty jak wójt (s. 107).

To jeszcze Kaziuk jakoś zniósł. Ale gdy Ziutek bez mrugnienia okiem stwierdził, że ziemia jest okrągła, po czym powiedział ojcu „dowidzenia” — miarka się przebrała. Zdezorientowany ojciec próbował się ratować:

Wziół ja srala na kolano, przyklepnoł ze dwa razy, ale jakoś beku nie słysze, co to? Przyklepnoł ja mocniej, oho, widać zaciół sie smurgiel. To jeszcze raz. Jeszcze raz. I jeszcze raz. Aż wrzasnął. Nu, jak wrzasnoł, nie zapomni (s. 130).

„Ja tylko uczę pisać i czytać”

Cóż, trzeba powiedzieć, że metody nauczania stosowane przez Kaziuka nie należały do najbardziej wyrafinowanych (najprostsza motywacja negatywna). Jaki nauczyciel, takie uczenie, jakie uczenie, takie efekty. W tym kontekście taplarska *uczycielka* — mimo że „łydki cienkie, tyłek maleńki, a wysoka jak palma i jak wierzbowa palma giętka” — jawi się jako istny demiurg edukacji:

Na co pani żyje — woła z rozpaczą przerażony Kaziuk. To tu, to tam, to z tym, to z tamtym? Dzie pani dzieci? Dzie panina ziemia? Panine krowy? Świni? Kury? Panina rzeka, panina chata, panine drzewo? Dzie? Mało, że sama nima, to i drugim zabiera! Ale panie Kazimierzu, zaczyna tłumaczyć się, wystraszona, czy ja was niszcze? Ja tylko ucze pisać i czytać (s. 194, wyróżnienia — P.K.).

²⁵ M. SPITZER: *Jak uczy się mózg...*, s. 22.

Co to oznacza w gruncie rzeczy? Czym pani uczycielka się zajmuje? Uczy tylko pisać i czytać... Uczy, nie naucza, nie przekazuje... Uczy, czyli wykonuje czynność niezwykle odpowiedzialną, prowadzącą do trwałych zmian w mózгах, a zatem także w tożsamości swoich podopiecznych. W układzie biologicznym, przypomnijmy, uczenie się w inny sposób w ogóle nie jest możliwe. Mowa, jak zostało wspomniane, jest pomostem pomiędzy ludzkim ciałem i myślą.

„We wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i o świecie — wyjaśnia Hans-Georg Gadamer — jesteśmy [...] ogarnięci przez język, przez nasz własny język. Wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić. Nauka mówienia nie polega na zaznajamianiu się z użyciem gotowego już narzędzia w celu oznaczenia swojskiego i znanego nam już świata. Nauka mówienia to osvajanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jakim go napotykaemy”²⁶.

O ile mowa jest przyrodzonym darem naszego gatunku i człowiek uczy się jej niejako automatycznie²⁷, o tyle czytanie i pisanie są czynnościami nienaturalnymi. Nasz mózg musiał się do nich przystosować²⁸, co wiąże się z jego głęboką transformacją, a co za tym idzie, z głęboką, wręcz rewolucyjną transformacją tożsamościową człowieka — jako gatunku oraz w każdym indywidualnym przypadku. Liczne badania i eksperymenty neurologiczne pokazały, „że mózg osób umiejących czytać i pisać różni się na wiele sposobów od mózgu tych, które tego nie potrafią — nie tylko pod tym względem, jak rozumieją język, ale i pod tym, jak przetwarzają sygnały wzrokowe, jak rozumują, a także jak formułują wspomnienia”²⁹.

Wielka to rzecz zatem uczyć, jak pani Jola, czytać i pisać, to znaczy powodować, że ktoś się uczy. Kaziuk czuje, i słusznie, że uczycielka zabiera im cały świat, niszczy go bezpowrotnie. Uczące się czytania i pisanie dzieci, nie tylko w Taplarach, zaczynają zupełnie inaczej pojmować świat, inaczej interpretować, inaczej widzieć,

²⁶ H.-G. GADAMER: *Rozum, słowo, dzieje...*, s. 55—56.

²⁷ Zob. M. SPITZER: *Jak uczy się mózg...*, s. 55—68. Nieświadomość przebiegu procesu uczenia się języka przez mózg, co dobrze objaśniają neurobiolodzy, prowadzi do opłakanych skutków w zakresie „nauczania” języka i gramatyki w szkole. Por. H.-G. GADAMER: *Rozum, słowo, dzieje...*, s. 58. Gadamer pisze m.in.: „Żądając wyraźnego uświadomienia sobie gramatyki języka od kogoś, kto mówi tym językiem od dzieciństwa, żąda się doprawdy ogromnego wysiłku abstrakcji”. Filozof wyjaśnia też, dlaczego jest to problem w edukacji.

²⁸ Jak to się stało, wyjaśnia O. SACKS: *Oko umysłu*. Przeł. J. LANG. Poznań 2011, s. 71—99.

²⁹ N. CARR: *Płytki umysł...*, s. 68.

inaczej go rozumieć, inaczej pamiętać, inaczej o nim opowiadać... Czasem, niestety, uczenie rzeczywiście zmienia się w działalność niszczycielską, zwłaszcza jeśli się tylko naucza, jeśli jest się tylko „nauczycielem”, który nie ma świadomości, „na co” w istocie żyje.

Robert i Robert

Jako puentę niniejszych rozważań można by, jak sędzę, potraktować pewien mało znany wiersz Zbigniewa Herberta, zatytułowany *Nauka*³⁰. Wydaje się, że ten ironiczny utwór nie wymaga dodatkowego komentarza, a — w jakimś sensie przynajmniej — dobrze oddaje sytuację nauczyciela, który nie chce wiedzieć, że najlepiej być po prostu „uczycielem”. Nauczyciela, który nie chce wiedzieć, co tak naprawdę oznacza praindoeuropejski morfem rdzenny w nazwie jego profesji i przez to działa wbrew logice, wbrew mózgowi, wbrew naturze. Herbert nie był ani pisarzem Redlińskim, ani neurobiologiem Spitzerem czy filozofem Gadamerem, ale pod stołem, jak to świetnie ujął Bruno Schulz, wszyscy przecież „trzymamy się za ręce”³¹, choć nie wszyscy mamy tego świadomość.

Zbigniew Herbert

Nauka

Uczony angielski Furness
 postanowił nauczyć szympansa
 wymawiać słowo: mama
 lekcje trwały codziennie od dziewiątej do dwunastej
 nie obyło się bez przekupstw (banany)
 Szympanś uczył się źle
 był jak gdyby zahamowany

po pięciu latach wymówił
 wreszcie słowo
 mama

³⁰ Z. HERBERT: *Utwory rozproszone (Rekonesans)*. Wybór i oprac. edytorskie R. KRYNICKI. Kraków 2010, s. 239–240.

³¹ B. SCHULZ: *Księga*. W: IDEM: *Opowiadania. Wybór esejów i listów*. Oprac. J. JARZĘBSKI. Wrocław—Warszawa—Kraków 1998, s. 114.

*koledzy uniwersyteccy
którzy przyszli do klatki*

*chwalili bardzo obu
za postępy w nauce
zauważyli jednocześnie
że słowo mama*

*jest słabo artykułowane
i że szympans
wymawiając je
a właściwie wmawiając
wciąga powietrze do płuc
zupełnie inaczej
niż kiedy chce przywołać do siebie
nieuniwersyteckich kolegów*

*uczony miał na imię Robert
szympans nazywał się Robert
był to naprawdę
zbieg okoliczności*

Piotr Kołodziej

**Teacher or who? Polish language teacher
in the face of teaching and learning processes
Reflection not only etymological**

Summary

The text concerns the role of a teacher of the Polish language and literature and the aims and ways of organizing their work. The point of departure is an etymological reflection on words such as “teacher”, “teaching”, “learning”, “get used to”, etc., which in Polish derive from a single Proto-Indo-European root. Teachers of Polish, who “only” teach how to read and write, perform a very responsible task as they contribute to permanent changes in their students’ identities. This conclusion is also founded upon the research conducted by contemporary neurobiologists and philosophers. Ignoring knowledge about the brain, language, teaching and learning, and even about the origin of words such as “teacher”, leads schools to disastrous consequences.

Keywords: teacher, teaching, learning, identity, brain

Пётр Колодзей

**Учитель или кто? Преподаватель польского языка
и литературы в контексте ситуации учения и обучения
Размышления не только этимологические**

Резюме

В тексте рассматривается роль преподавателя польского языка и литературы, а также целей и способов организации его работы. Отправной точкой являются этимологические размышления на тему таких слов, как 'учитель', 'учить', 'учиться', 'обучать', 'привыкать' и т.д., которые в польском языке происходят от одного праиндоевропейского корня. Полонист, учащий „только” читать и писать, несет большую профессиональную ответственность, так как способствует стабильным изменениям в идентитете своих учеников. Этот вывод следует также из приводимых в тексте результатов исследований современных нейробиологов и философов. Игнорирование знаний на тему мозга, языка, процессов учения и обучения, а даже на тему происхождения таких слов, как 'учитель', приводит в школе к катастрофическим последствиям.

Ключевые слова: учитель, учение, обучение, идентитет, мозг

Danuta Łazarska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Nastolatek jako podmiot relacyjny O uczniowskiej potrzebie budowania dialogu z nauczycielem mądrości

Nazwanie współczesnego nastolatka podmiotem relacyjnym jest jednoznaczne z uznaniem go za osobę: 1) otwartą na drugiego człowieka oraz 2) oczekującą takiego właśnie przygotowania, które pozwoli jej budować relacje etyczne i dialogiczne¹. Nastolatek jako uczeń wchodzi w relacje z nauczycielami, rówieśnikami, bohaterami oraz autorami tekstów literackich. Szkolną przestrzeń jego obcowania z ludźmi wyznaczają więc dwie płaszczyzny kontaktu: za sprawą słowa pisanego i twarzą w twarz. Wartość obydwu jest nie do przecenienia. Nie ulega wątpliwości, że liczne sekwencje interakcyjne, powstające między uczniem a nauczycielem oraz uczniem i uczniem w toku lekcji polskiego, mają spory wpływ chociażby na: rozbudzanie lub atrofie pragnienia czytania tekstów literackich, odbiór utworów, postawę nastolatków wobec nauczycieli i odwrotnie, a także na stosunek polonistów do młodzieży i preferowane przez nich sposoby nauczania literatury. Można zatem twierdzić, że konkretne działania jednego podmiotu pociągają za sobą działania drugiego. W konsekwencji mniej lub bardziej przemyślane reakcje

¹ Szczegółowe rozważania na temat ucznia jako osoby relacyjnej prowadzę w publikacji: *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*. Kraków 2015, s. 78–88. W części wstępnej niniejszego artykułu odwołuję się do wybranych kwestii.

uczestników lekcji: ucznia i nauczyciela, przyczyniają się bądź do wzmacniania pewności siebie w kontakcie z ludźmi, różnymi tekstami kultury, bądź do zupełnego wygaszania własnego *ja*. Ta ostatnia postawa najczęściej prowadzi do stopniowego zanikania potrzeby podjęcia dialogicznego kontaktu z *ty* i do braku odpowiedzi na sygnały przez nie inicjowane². Nierzadko też wpływa na tworzony wizerunek Innego, czyli wychowanka stojącego naprzeciw polonisty oraz polonisty znajdującego się *vis-à-vis* ucznia.

Warto zatem uznać, że pozytywne interakcje zachodzące między lekcyjnymi podmiotami zwiększają szansę na: rozwijanie procesów poznawczych szkolnych odbiorców literatury, kształtowanie się ich postaw dialogicznych wobec drugiego człowieka, świata, utworów. Pełnią też niebagatelną funkcję w inspirowaniu nauczycieli polonistów do nieustannego rozwoju pasji zawodowej oraz określania swej roli w kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia.

W świetle wielu publikacji wskazujących na niechęć dzieci i młodzieży do literatury i nierzadko też do samego nauczyciela domniemanie, że wychowankowie chcą nawiązywać relacje dialogiczne z Innym (tekstem, polonistą), można by traktować jako błąd. Prawdziwość owego przypuszczenia potwierdzają jednak głosy znawców badających intuicyjne kontakty uczniów z utworami literackimi³. O tym, że nastolatka trzeba nazwać podmiotem relacyjnym, pragnącym budować dialog zarówno z nauczycielem, jak i z literaturą, przekonują również świadectwa odbiorcze licealistów z Krakowa. Zostali oni poproszeni o przeczytanie w czasie lekcji utworu Oscara Wilde'a *Nauczyciel mądrości* i zredagowanie, niepoprzedzonych instrukcjami polonisty, wypowiedzi na temat: *Licealiści o »Nauczycielu mądrości« Oscara Wilde'a*. Tytuł pracy został sformułowany dość ogólnie, aby nie narzucać młodzieży z klas I–III ani sposobu odbioru owej przypowieści, ani formy zapisu. Łącznie zebrałam 127 wypowiedzi pisemnych. Tekst Wilde'a zachęcił badanych do wieloaspektowych i bogatych refleksji. W związku z tym w dalszej części artykułu koncentruję uwagę tylko na tych kwestiach, które odnoszą się nie tyle do samego utworu, ile przede wszystkim do przemysłów nastolatków, powstałych po jego przeczytaniu, dotyczących m.in.: tego, kogo nazywają lub nazwaliby

² Por. P. BĄBEL, M. SUCHOWIERSKA, P. OSTASZEWSKI: *Analiza zachowania od A do Z*. Gdańsk 2010, s. 101.

³ Por. np.: B. MYRDZIK: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006, s. 211–229; E. JASKÓŁOWA: *Szkolne i krytyczne „doświadczenie” poezji*. W: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Red. K. BIEDRZYCKI, A. JANUS-SITARZ. Kraków 2012, s. 286–292.

nauczycielem mądrości, potrzeby budowania dialogu, szczególnie z nauczycielem języka polskiego, czynników pozwalających budować ów dialog oraz czynników zakłócających pozytywne relacje między uczniem a polonistą. Całość zamyka krótka refleksja na temat relacji zachodzących między licealistami a samym tekstem Wilde'a.

O nauczycielu mądrości

I ukrył twarz w dłoniach i zapłakał, i rzekł do duszy swojej:

— *Czemu się to dzieje, żem smutny i pełen niepokoju? A każdy z uczniów moich zdaje mi się wrogiem, kroczącym w jasności dnia?*

A dusza jego odpowiedziała mu i rzekła:

— *Bóg nappełnił ciebie doskonałą znajomością swoją, a tyś tę naukę oddał innym. Rozbiłeś perłę wielkiej ceny, a suknię bez szwu rozdarteś na strzępy. Kto mądrość rozgłasza, sam siebie okrada [...].*

I znów zapłakał, bo wiedział, że dusza jego prawdę rzekła, że on oddał innym doskonałą znajomość Boga i że był, jak ten, który się boskiej szaty czepia, a wiara jego opuszcza go w miarę, jak się zwiększa liczba tych, którzy w niego wierzyli⁴.

Smutek i zwątpienie — negatywne stany emocjonalne, odczuwane przez bohatera utworu Wilde'a, który od dzieciństwa cieszył się doskonałą znajomością Stwórcy i do pewnego czasu z radością o nim nauczał, sprowokowały licealistów do namysłu nad tym, kogo nazwaliby dzisiaj nauczycielem mądrości⁵. We wszystkich zebranych wypowiedziach uczniowie przekonywali, że bywa nim **nauczyciel szkolny**, także **polonista**. Dla 71,65% badanych nauczycielem mądrości jest przede wszystkim **Syn Boży**, dlatego

tylko Jego można nazwać prawdziwym, kochającym ludzi Nauczycielem Mądrości. Nikt inny mu nigdy nie dorówna!

Blisko 67% wypowiedziających się na ten temat takie miano przypisało **księdzu**, gdyż — jak to wyjaśniał jeden z pierwszoklasistów —

⁴ O. WILDE: *Nauczyciel mądrości*. Przeł. ERES. W: O. WILDE: *Eseje, opowiadania, bajki, poematy prozą*. Red. J. ŻUŁAWSKI. Warszawa 1957, s. 434–435.

⁵ Suma danych przekracza 100%, gdyż badani pisali o kilku kwestiach. Warto dodać, że we wszystkich cytowanych w artykule fragmentach uczniowskich wypowiedzi zachowano oryginalną pisownię.

to on [ksiądz — D.Ł.] ma wiedzę o Bogu i dzieli się nią w różny sposób ze swymi owieczkami.

Podobnie twierdziła uczennica klasy II, dodając, że

kaptani są w naszym kraju chyba najbardziej wyszkolonymi i najmądrzejszymi ludźmi.

W opinii połowy piszących (50,39%) nauczycielem mądrości jest **filozof**,

bo filozof to myśliciel, który próbuje odkryć tajemnice tego świata i próbuje dociec prawdy o życiu ludzkim.

Zdaniem prawie 41% badanych nauczycielem mądrości jest **każdy człowiek**, który bez względu na wyuczoną profesję nie tylko rozwija swoje pasje, doskonali zdobytą wiedzę i nabyte umiejętności, ale także poszukuje prawdy o człowieku, jego życiu i świecie oraz chętnie przekazuje innym ludziom to, co sam wie i umie, por.:

Dla mnie nauczyciel mądrości to każda osoba, która ma w sobie mądrość np.: zawodową, życiową. Jest pełna miłości i dobroci i gotowa z miłością i dobrocią właśnie oddać to, co wie, umie, czyli to, co jest dla niej najcenniejsze, uczniowi, którym jest i ktoś nastoletni i każdy człowiek bez względu na wiek i wykonywany zawód (kl. I);

Miłość i szacunek do drugiego człowieka są cenniejsze niż zdobyta wiedza i wyuczony zawód. Doskonała wiedza i świetne umiejętności mówią o tobie, że jesteś mądry, ale tylko teoretycznie (na papierze). Sprawdzianem twojej mądrości jest procent miłości w tobie i twój stosunek do drugiego człowieka. W „Biblii” ktoś pisze: choćby był ktoś bardzo mądry (miał ukończone najlepsze studia), a nie miałby miłości, byłby niczym (kl. II);

Nauczycielami mądrości są dla mnie ci, którzy zdają sobie sprawę, że sama wiedza i umiejętności nie są gwarantem mądrości człowieka. Tym, co sprawia, że o nim można o kimś mówić: „mądry” jest miłość i dobroć, które kieruje w stronę drugiego człowieka — swojego ucznia (kl. III).

W świetle tych rozważań rodzi się pytanie o sens bycia nauczycielem mądrości. Odpowiedź na nie przynosi reprezentatywna wypowiedź uczennicy klasy III:

Moim zdaniem nauczyciel mądrości, czyli każdy człowiek, nauczając innych, ale nie tylko o Bogu, zawsze w pewnym sensie traci siebie, dzieląc się (najlepiej, żeby to robił z taktem) całą swoją mądrością z drugim

człowiekiem. Wtedy zyskuje siebie, tak jakby stwarzał i ubogacał siebie od nowa, bo ma satysfakcję, że może oddać się tym, którzy tego potrzebują. I to jest piękne, tylko takie życie ma sens, w którym oddajesz innym swoją miłość i dobroć oraz wszystko to, co masz najlepszego, czyli po prostu mądrość.

Z przytoczonej refleksji wynika, że bycie nauczycielem mądrości ma sens wówczas, gdy buduje się siebie dla drugiego człowieka. W efekcie zaś chodzi tu o dawanie, trwanie i tworzenie własnego ja w byciu dla ty. W swoich wypowiedziach respondenci posługiwali się często sformułowaniami typu: *tworzyć siebie; budować własne wnętrze; stwarzać siebie ciągle od nowa oraz tracić siebie — oddając swoją mądrość innym; poświęcać się dla drugiego człowieka; być dla ludzi; odnajdywać w sobie radość z dzielenia się wewnętrzną mądrością*. Dobrze oddają one uczniowskie rozumienie sensu bycia nauczycielem mądrości. Jest ono zbieżne z następującą refleksją Józefa Tischnera: „Być — dla innego — znaczy: coś komuś z siebie dać. Dać chwilę obecności, wysłuchać, pokrzepić. Pojęcie »dać« łączy się z pojęciem »mieć«. Można dać tylko to, co można mieć. »Mieć« wiąże się z dobrem, podobnie »dać«. Analiza bycia — dla innego — jest możliwa wyłącznie na płaszczyźnie ustanowionej przez doświadczenie dobra”⁶.

Dobro zaś, zdaniem młodzieży, łączy się z miłością, która jest w człowieku. Jeśli zaś jej w nim brakuje, traci on zdolność czynienia dobra. Być zatem nauczycielem mądrości to kochać ludzi i wierzyć w wartość życia dla uczniów oraz podejmować działania wprowadzające ten postulat w czyn — oto konkluzja wyłaniająca się z uczniowskich świadectw odbioru literatury. Jednym z zadań, jakie postawili licealiści przed nauczycielem mądrości, jest niesienie pomocy drugiemu człowiekowi w szukaniu odpowiedzi na wiele nurtujących go pytań, szczególnie zaś, jak podkreślali, tych związanych z egzystencją ludzką. Sugerowane przez nich otwarcie się na ty ma sens wówczas, gdy staje się, zdaniem 86,61% badanych, równoczesnym odnajdywaniem siebie i radości w sobie, ale bez: *oglądania się na korzyści materialne płynące z tego tytułu; domagania się lepszych wynagrodzeń za ciężką pracę; myślenia o większej kasie za poświęcanie się dla kogoś, a myślenia zdecydowanie bardziej o powołaniu*.

Wśród redagujących swobodne refleksje 13,38% stanowili ci, którzy twierdzili, że bycie nauczycielem mądrości, a więc kimś, kto rzetelnie przekazuje swoją wiedzę, musi zostać solidnie wynagrodzone:

⁶ J. TISCHNER: *Myślenie w żywiole piękna*. Wybór i oprac. W. BONOWICZ. Kraków 2005, s. 305.

Brak finansowej satysfakcji na pewno jest przyczyną smutku podczas nauczania ludzi. Podobnie było z bohaterem tego opowiadania (kl. I);

Bez pieniędzy w życiu nic się nie da zrobić. One chronią przed rozgoryczeniem i zwątpieniem każdego nauczyciela tym bardziej mądrości (kl. II);

Nie jestem materialistką, ale wiem, że nawet nauczyciel mądrości musi za dawanie siebie innym ludziom godnie zarabiać. Nie da się wszystkiego robić za dziękuję, tłumacząc to powołaniem. Spójrzmy, co stało się z postacią z tego tekstu Wilde'a (kl. III).

Z analizowanych wypowiedzi wyłania się również obraz nauczyciela mądrości jako tego, który wie, jak budować pozytywne relacje z ludźmi. Rozważania licealistów na temat relacji międzyludzkich i wzajemnego oddziaływania na siebie osób zajmują w zebranych pracach sporo miejsca. Stały się też dla młodzieży kluczem do spontanicznego odbioru tekstu Wilde'a. Już na tej podstawie można uważać licealistów — intuicyjnych czytelników literatury — za podmioty świadome wartości powiązań interpersonalnych i otwarte na budowanie poprawnych relacji z drugim człowiekiem.

O budowaniu dialogu z polonistą jako nauczycielem mądrości

W związku z tym, że w wypowiedziach respondentów nie brakuje zapisków na temat nauczycieli języka polskiego jako nauczycieli mądrości i uczniowskiej potrzeby budowania z nimi dialogu, warto pochylić się nad przyczynami nazywania polonistów właśnie nauczycielami mądrości. Doskonale wyjaśniają je następujące, reprezentatywne, wypowiedzi:

Poloniści mają talent do wnikania w człowieka. Są wartościowymi humanistami obdarzonymi wyjątkowym darem. Ich mądrość jest efektem ukończonych studiów i tego, że wiedzą jak czytać literaturę, żeby wybrać z niej wszystko, co najmądrzejsze (kl. I);

Bóg daje polonistom szczególną mądrość, dlatego to oni są dla mnie nauczycielami mądrości. Nikt tak jak oni nie potrafi zrozumieć ucznia. I jeszcze jedno, nawet jakbym tak nie myślał, to ich mądrość widać na każdym kroku w szkole, wiedzą o tym inni nauczyciele i dyrektorzy, bo poloniści najwięcej wykonują zadań (kl. II);

Dla mnie poloniści są wybitnymi i mądrymi jednostkami, nie tylko, dlatego, że tak są wykształceni, ale dlatego, że zdają sobie sprawę, że być mądrym oznacza być np. niezrozumiałym przez swoich uczniów. Ale nie protestują przeciw temu. Walczą bez wytchnienia, żeby do swoich uczniów dotrzeć codziennie bardziej (kl. III).

Wysoka frekwencja takich słów, jak: *dar, misja, powołanie, humanizm*, które zostały przywołane przez ponad 80% uczniów, wówczas gdy pisali oni o polonistach jako nauczycielach mądrości, wcale nie oznacza, że nauczyciele języka polskiego zawsze nimi są. Z wypowiedzi nastolatków jednoznacznie wynika, że poloniści jedynie bywają nauczycielami mądrości. Zdaniem licealistów polonista staje się nauczycielem mądrości, gdy: 1) chce i umie budować poprawne relacje z młodzieżą, 2) dba o przyjazną atmosferę na lekcji, 3) buduje refleksję nad sposobami poprawiania relacji typu: nauczyciel — uczeń; uczeń — uczeń, 4) nigdy się nie poddaje, nawet wtedy, gdy czuje wrogość swoich uczniów i wrogość między samymi uczniami; jest osamotniony, bo widzi, że nie chwytą kontaktu z klasą; ofiarowuje siebie (całą swoją mądrość) pomimo niechęci uczniów.

Sugestie badanej młodzieży są zbieżne z opiniami znawców, dla których poprawne relacje między obydwojma podmiotami przynoszą wiele korzyści, zaś ich niedostatek powoduje sporo szkód⁷. Według Piotra Andrusiewicza deficyt partnerskich kontaktów między uczniem a nauczycielem w kształceniu literackim oznacza dla nastolatka wykonywanie zadań związanych z obowiązkiem lekturowym, a nie rozwijanie motywacji czytelniczej, zaś dla polonisty — troskę o realizację treści programowych, a nie o ucznia⁸. Budowanie dialogicznych relacji w czasie lekcji literatury jest zatem sporym wyzwaniem dla obydwojmu podmiotów. Tym bardziej, że dialog między nimi jest w opinii Macieja Wróblewskiego coraz trudniejszy⁹. O wartości poprawnych relacji interpersonalnych dla kształtowania człowieka w edukacji i w życiu codziennym oraz wpływie na te relacje stylu pracy nauczyciela pisze też Barbara Myrdzik¹⁰. Bez wątplenia w przestrzeni klasy szkolnej zawsze, jak słusznie podkreśla z kolei Maria Kwiatkowska-Ratajczak, ma miejsce dominacja dorosłego nad

⁷ Zasygnalizowane stanowiska znawców nieco szerzej przedstawiam w publikacji pt. *Osoba ucznia...*, s. 78–88.

⁸ P. ANDRUSIEWICZ: *Interakcje nauczyciel — uczniowie w kształceniu literackim*. Kraków 1996, s. 142–150.

⁹ M. WRÓBLEWSKI: *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*. Toruń 2014, s. 241.

¹⁰ Zob. np.: B. MYRDZIK: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006, s. 196–210.

wychowankiem, który dopiero wchodzi w życie¹¹. Aby jednak nastolatek mógł w pełni stać się podmiotem relacyjnym, między nim a nauczycielem musi zaistnieć relacja dialogiczna.

O potrzebie budowania dialogu między polonistą a uczniami pisali wszyscy badani licealiści. Na podstawie przyjętego przez nich sposobu postrzegania relacji interpersonalnych i interakcji, zachodzących w czasie lekcji literatury, wyodrębniam dwa ściśle powiązane rodzaje takiego dialogu.

Pierwszy to **dialog antropologiczny**. Można o nim mówić wówczas, gdy partnerzy rozmowy mają wysoką świadomość tego, że naprzeciw nich stoi drugi człowiek. Ów dialog badani pojmowali jako spotkanie międzyosobowe z towarzyszącą mu wymianą myśli. Fundamentem tej ostatniej jest osoba ludzka, z którą się rozmawia, dyskutuje na różne, nie tylko polonistyczne, tematy. Prowadzenie owego dialogu oznacza dla partnerów lekcyjnych przyjmowanie wobec siebie postawy antropologicznej. Takie nastawienie z wielu przyczyn, jak twierdzili licealiści, nie zawsze jest silne w szkolnych podmiotach. Wymaga zatem z ich strony ciągłego kształtowania własnego wnętrza oraz rozwijania otwartości *ja* uczniowskiego na *ty* nauczycielskie oraz *ja* polonisty na *ty* ucznia. Bycie *prawdziwie, bez udawania, naturalnie* wrażliwym na drugiego, to jeden z ważniejszych kroków w dochodzeniu do *otrzymania tytułu nauczyciela mądrości* — przekonywał drugoklasista. Z analizowanych zapisów wynika, że nauczycielem mądrości może być również sam nastolatek w relacjach: uczeń — polonista; uczeń — uczeń; dziecko — rodzice, młodzież — społeczeństwo. Zdobyta przez młodych w czasie rozmów o literaturze sprawność budowania dialogu antropologicznego jest dla nich zatem szansą na kształtowanie tożsamości osobowej i rozwijanie pozytywnych relacji międzyludzkich w szkole i poza nią.

Drugi z wyodrębnionych dialogów to **dialog egzystencjalny**. Choć łączy się on z omówioną wcześniej jego antropologiczną formą, bo przecież zachodzi między osobami, to jednak różni się od niej. Jego zasadniczym celem staje się rozmowa na temat sensu ludzkiego życia. Służy jej snucie refleksji nad doświadczeniem podmiotu, jego przeżyciami, losem. Istotą dialogu egzystencjalnego staje się więc szukanie odpowiedzi na pytania: Jak żyć?; Dlaczego i po co żyć?; Czemu służą trudne doświadczenia ludzkiej egzystencji?; Dokąd zmierza człowiek?. Swobodna wymiana myśli na sugerowa-

¹¹ M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: *Metodyka konkretna. O wybranych problemach kształcenia zawodowego nauczycieli polonistów*. Poznań 2002, s. 134.

ne tematy będzie, zdaniem badanych, inspirować do namysłu nad własnym losem. Może też wzbudzać w człowieku emocje pozytywne i negatywne. Pierwsze mają szansę skłonić go do podejmowania wielu konkretnych działań i zaangażowania się w nie. Drugie natomiast, takie jak np.: rozgoryczenie, żal czy zniechęcenie, sprowokują do przemyśleń, podobnie jak *uczyniła to*, zdaniem pierwszoklasistki, *dusza z nauczycielem mądrości z tego tekstu*. Uzmysłowanie sobie przez osobę ludzką sensu własnego życia, pomimo różnych doznań negatywnych, staje się fundamentem obrania najlepszego dla siebie kierunku. Życie, jak wynika ze zgromadzonego materiału, polega na wykonywaniu ważnych zadań. Jednym z nich jest szukanie możliwości rozwiązywania problemów egzystencjalnych. Stanowisko badanych doskonale puentuje następująca wypowiedź znawcy: „Jeśli życie jest zadaniem, a jego sensem jest znalezienie rozwiązania nurtujących problemów, to otwarcie człowieka wobec sytuacji egzystencjalnej, kruchości istnienia i potrzeby umacniania w bytowaniu pozwala dociekać pełnej prawdy”¹².

Nie sposób przejść obojętnie wobec czynników, które w opinii licealistów nie służą zaistnieniu oraz rozwijaniu dialogu antropologicznego i egzystencjalnego. Nieco ponad 40% badanych zaliczyło do nich małe zaangażowanie obydwu lekcyjnych podmiotów w budowanie relacji dialogicznych. Z kolei 31,49% nastolatków podkreślało, że przyczyna tkwi głównie w negatywnym stosunku uczniów do nauczycieli i polonistów do wychowanków, którzy *innego naszego życia niż szkolne prawie nie znają* — skarżył się drugoklasista — *i nie zawsze chcą się zainteresować tym, co nas ciekawi, co robimy po lekcjach, jakie są nasze zainteresowania*. W opinii 19,68% młodzieży problemem staje się przede wszystkim niechęć młodego pokolenia do uczęszczania do szkoły oraz małe zamiłowanie nauczycieli języka polskiego do prowadzenia lekcji. Warto dodać, że przedstawione sugestie licealistów są podobne do wypowiedzi badanych przede mnie kandydatów na nauczycieli. Ci ostatni, wymieniając dostrzeżone nieprawidłowości zachodzące między uczestnikami spotkań lekcyjnych, pisali np. o małej wiedzy szkolnych polonistów na temat pozalekturowych upodobań, zainteresowań uczniów czy o negatywnym stosunku nastolatków do nauczycieli. Szukając zaś źródeł zaobserwowanych zakłóceń, wyjaśniali, że dotyczą one nie tylko

¹² S.C. MICHAŁOWSKI: *Zatrzymaj się i pomyśl — po co żyjesz. Dialog egzystencjalny a dramat człowieka*. „Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”. T. 21. Red. K. RĘDZIŃSKI, M. ŁAPOT. Częstochowa 2012, s. 30.

nastawienia obydwu szkolnych partnerów do siebie, ale także do literatury i obowiązków szkolnych oraz zawodowych¹³.

W czym jeszcze tkwią przyczyny utrudniające, a czasami wręcz uniemożliwiające budowanie dialogu między wychowankami a polonistami? Zdaniem 8,66% badanych należy ich również szukać w nieprawidłowych relacjach: rodzice — nauczyciele. Do rozwoju owych relacji przyczyniają się sytuacje świadczące o tym, że np.:

jedno chce pokazać, że jest mądrzejsze od drugiego i w rozmowie w czasie wywiadówki się nie szanują;

rodzice za wszelką cenę i czasami niestusznie bronią rodzonych dzieci i mówią źle o polonistach w domu;

nauczyciele i rodzice nie robią nic, żeby poprawić relacje między sobą.

W świetle cytowanych wybiórczo refleksji można uznać, że rolę rodziców jest bycie krytycznym wobec swojego dziecka i kochanie go *pełnią siebie, mądrą miłością*. Mądrzy, kochający rodzice powinni powstrzymać się w obecności dziecka od negatywnych komentarzy na temat nauczycieli i dążyć do budowania jak najlepszych relacji z tymi ostatnimi.

Jakie zaś zadania badani przypisali polonistom? Odpowiedź na to pytanie warto poprzedzić następującym fragmentem z przypowieści Wilde'a:

— Wyciągnij ręce ku mnie i obejmij mnie ramionami za szyję, i przyłóż ucho twoje do ust moich, a ja tę znajomość Boga, którą jeszcze posiadam, oddam tobie!

I młody rozbójnik zatrzymał się.

A gdy pustelnik oddał swą znajomość Boga, wówczas upadł na ziemię i zapłakał¹⁴.

Zaskakująca licealistów, okupiona łzami przemiana pustelnika — nauczyciela mądrości, który wyzbywszy się chęci nauczania o Bogu, zmienia zdanie i postanawia jednak przekazać wiedzę o nim rozbójnikowi, by sprowadzić go na dobrą drogę życia, sprowokowała szkolnych odbiorców literatury do sformułowania trzech grup zadań¹⁵, jakie postawili przed polonistami. Są to:

¹³ D. ŁAZARSKA: *Osoba ucznia...*, s. 123—124.

¹⁴ O. WILDE: *Nauczyciel mądrości...*, s. 438.

¹⁵ Suma danych przekracza 100%, gdyż badani wypisywali po kilka zadań.

- 1) **Zadania terapeutyczne** — pozwalające, jak twierdziło 70,87% badanych, doprowadzić uczniów do wstrząsu emocjonalnego, a nawet metafizycznego. Miałyby one wyzwolić w nich siłę do pokonywania rozmaitych problemów życiowych i przyczynić się do oczyszczania wnętrza np. z różnego rodzaju fobii i negatywnego myślenia o życiu własnym i innych ludzi. Będąc zaś swoistego rodzaju *katharsis*, pomogłyby też w rozwoju intelektualnym młodego człowieka.
 - 2) **Zadania integracyjne** — służące, zdaniem 57,48% licealistów, zdobyciu przez nich wiedzy i umiejętności na temat tego, jak iść przez życie szkolne, rodzinne, społeczne. Dzięki nim młodzie mogliby sprawnie budować właściwe relacje z rówieśnikami, nauczycielami czy rodzicami. Rola owych zadań polegałaby zatem na doskonaleniu sprawności komunikowania się z ludźmi oraz sprawieniu, by odnaleźli się w społeczeństwie i lepiej w nim funkcjonowali.
 - 3) **Zadania motywacyjne** — sprzyjające, w opinii 52,75% uczniów, odkrywaniu sensu uczenia się i uczęszczania na lekcje. Ich celem byłoby m.in. zaciekawienie młodzieży czytaniem lektur szkolnych i poprawienie stosunku młodych do tekstów obowiązkowych. Odpowiednia motywacja nastolatków do nauki i obcowania z literaturą miałyby przyczynić się też do dowartościowania ich jako ludzi. Badani chcieli także, aby w trakcie lekcji języka polskiego nauczyciele pokazywali uczniom związki między edukacją polonistyczną a wymaganiami współczesności.
- Wykonanie nakreślonych trzech grup zadań, dość powierzchownie przedstawionych w zebranych pracach, staje się w opinii uczniów niezbędne do budowania dialogu i pozytywnych relacji między nastolatkiem a polonistą oraz do nazywania tego ostatniego nauczycielem mądrości.

Na koniec warto podkreślić, że nauczycielem mądrości okazała się dla badanych licealistów również literatura. Szczególnie zaś przeczytany na lekcji tekst Wilde'a. Dlaczego? Pozwolił on im bowiem pokazać siebie jako osoby: 1) otwarte na ludzi, 2) chętne zarówno do wypowiedzania się na temat relacji międzyludzkich, jak i budowania z drugim człowiekiem dialogu antropologicznego i egzystencjalnego, a przy tym 3) nielekające się pisać o niedostatkach relacji typu: nastolatek — nauczyciel; rodzice — nauczyciel; uczeń — literatura. Wypada więc stwierdzić, iż w mniej lub bardziej sprzyjających okolicznościach lekcyjnych młodzież bywa gotowa ustosunkować się do tego, co jest w niej i poza nią (np. w domu rodzinnym, szkole, literaturze). Badani, czytając utwór Wilde'a i odnosząc się pisemnie

do swojego *ja* i relacji, jakie buduje ono z ludźmi, pokazali się jako podmioty relacyjne i „rodzące siebie”. Owo Tischnerowskie „rodzić siebie”¹⁶ oznacza w tym wypadku podejmowanie w czasie lekcji próby formowania własnej osoby i określania tożsamości osobowej w obliczu literatury, egzystencji ludzkiej oraz powiązań, jakie zachodzą między *ja* i *ty*.

Nie ulega wątpliwości, że przyjęte przez licealistów sposoby spojrzenia na tekst Wilde’a oraz myślenia o potrzebie budowania relacji dialogicznych z nauczycielem mądrości świadczą o samodzielnie podjętej przez uczniów próbie etycznego i antropologicznego odczytania nie tylko zaproponowanego im utworu, ale i życia człowieka współczesnego.

Danuta Łazarska

Teenager as relational subject On students’ need to create a dialogue with the teacher of wisdom

Summary

The author’s introductory reflections are focused on understanding a teenager as a relational subject. Then, she discusses selected results of her research on the school reading of Oscar Wilde’s *The Teacher of Wisdom*. This text encouraged a group of high school students from Kraków to reflect upon multifaceted issues. The article discusses only those results and conclusions which concern Wilde’s text and also students’ reflections upon the reasons why a Polish language teacher could be called “the teacher of wisdom”, the need to create an anthropological and existential dialogue with him/her, as well as the objectives of the teacher of the Polish language and literature.

Keywords: reception of literature, student and teacher, anthropological and existential dialogue

¹⁶ J. TISCHNER: *Życie wewnętrzne osoby*. „Analecta Cracoviensia” 1993, t. 25, s. 507.

Данута Лазарска

**Подросток как относительный субъект
Об ученической потребности установления диалога
с учителем мудрости**

Резюме

Автор в начале статьи размышляет о восприятии подростка в качестве относительного субъекта. Далее представлены избранные результаты исследований в области школьной рецепции *Учителя мудрости* Оскара Уайльда. Этот текст послужил отправной точкой для многоаспектных размышлений лицеалистов (учеников последнего этапа среднего образования) из Кракова. В статье представлены лишь те результаты и исследовательские выводы, которые относятся не столько к самому произведению, сколько к размышлениям учеников, среди прочего, на тему причин названия полониста учителем мудрости, потребности завязать с ним антропологический и экзистенциальный диалог, а также задач преподавателя польского языка и литературы.

Ключевые слова: восприятие литературы, ученик и учитель, антропологический и экзистенциальный диалог

Elżbieta Mazur

Uniwersytet Rzeszowski

Guwernantka — portret literacki, (ko)repetycje i możliwości

Portret literacki

Guwernantka, czyli nauczycielka domowa, to najczęściej wykształcona, samotna, pochodząca z niezamożnego domu osoba, której powierzano naukę i wychowanie młodszych dzieci. W polskich domach zatrudniano też guwernerów. Byli to z reguły młodzi ludzie, zazwyczaj studenci, próbujący zarobić na utrzymanie na tzw. kondycjach (dość wspomnieć biografie Bolesława Prusa, Henryka Sienkiewicza czy Stefana Żeromskiego).

Natomiast kreślenie portretów guwernantek, nauczycielek domowych i pracujących na pensjach — zbiegło się w literaturze polskiej w czasie z długotrwałym procesem emancypacji kobiet. Taką bohaterką w *Emancypantkach* Bolesława Prusa jest młoda dziewczyna, Magdalena Brzeska, pracująca na pensji pani Latter, gdzie kształciły się panienki. Po tragicznej śmierci właścicielki pensji Madzia zatrzymuje się m.in. u panny Malinowskiej i państwa Korkiewiczów. Wykreowana przez Prusa bohaterka jest emancypantką (*śmieszne są dzisiejsze panny — mówił Brzeski. — Każdej się zdaje, że jest powołaną do wielkich rzeczy, a nie wiedzą o tym, że największą sztuką jest wychować zdrowe dzieci. Nie chcę, ażeby moja siostra zestarzała się na propagowaniu emancypacji!...*¹), a zarazem altruistką, która musi sobie radzić z kłamstwami w otaczającym ją świecie (*sama Madzia*

¹ B. PRUS: *Emancypantki*. Warszawa 1982, s. 812.

zdawała się nie mieć żadnych potrzeb, a raczej jedną, ale nienasyconą: dbać o innych, służyć innym. Przy tym ani cienia kokieterii, a raczej zupełna niewiedomość o tym, że jest ładna i że może się podobać²). Postrzegamy ją zatem jako istotę głęboko naiwną.

Inny obraz znamy z *Lalki* Prusa. Helena Stawska to postać wszechstronnie wykształcona, która mając kłopoty finansowe, musi utrzymać

*cały dom z hafiu, gry na fortepianie, z lekcji z angielskiego..., pracować cały dzień jak wół i jeszcze nie mieć męża... Biedne te kobiety!...*³

— czytamy. Początkowo nieszczęśliwa, z czasem rozpoczęła nowe, lepsze życie, lecz czy szczęśliwe? Pozostała przy tym skromną i bezinteresowną altruistką. Potwierdzeniem opinia Wokulskiego, który

*sposzregł [...], że pani Stawska nigdy nie zajmuje się sobą. Kiedy skończy ze sklepem, myśli o Heluni, służy matce, troszczy się interesami służącej i mnóstwa ludzi obcych*⁴.

Mając na uwadze tzw. kwestie kobiece, wspomnieć jednak trzeba przede wszystkim o pisarstwie literackim i publicystycznym Elizy Orzeszkowej. Dość wymienić rozprawę *Kilka słów o kobietach* (1870), współudział w przygotowaniu książki *The Woman Question in Europe* (1884), wystąpienia publiczne, odczyty, styl życia pisarki i prozę powieściową⁵. Orzeszkowa poruszała kwestie emancypacji, wychowania i wykształcenia kobiet. Domagała się równouprawnienia, stwierdzając:

*ogólnie więc z przekonaniem lub pozorem przekonania powtarzają wszyscy, że kobieta równym jest mężczyźnie człowiekiem. Pojęcie to jednak istnieje tylko w teorii, a w zastosowaniu kobieta zawsze zostaje istotą ludzką wprawdzie, ale niepełnoletnią, naturą swoją bardziej zbliżoną do kwiatka, lalki, anioła niż człowieka*⁶.

² Ibidem, s. 597.

³ B. PRUS: *Lalka*. T. 2. Oprac. J. BACHÓRZ. Wrocław—Warszawa—Kraków 1991, s. 472.

⁴ Ibidem, s. 379.

⁵ Por. G. BORKOWSKA, M. CZERMIŃSKA, U. PHILLIPS: *Pisarki polskie od średniowiecza do współczesności*. Gdańsk 2000, s. 71.

⁶ E. ORZESZKOWA: *Kilka słów o kobietach*. Lwów 1873, s. 13—14.

Postulowała kształcenie dziewcząt w określonym kierunku, by były one przygotowane, gdyby zaszła taka potrzeba, do podjęcia pracy zawodowej i zarobkowej. Stąd portret Marty Świckiej z powieści Orzeszkowej, bohaterki, która musi sobie radzić po śmierci męża urzędnika i utracie majątku, gdyż została wraz ze swoją czteroletnią córeczką bez środków do życia. Nie posiada ona jednak wystarczającego wykształcenia i umiejętności praktycznych – zna francuski, ale w stopniu niewystarczającym, aby móc go uczyć lub z niego tłumaczyć, rysuje jedynie amatorsko, potrafi szyć, lecz nie na maszynie. W końcu traci nawet pracę szwaczki i zdeterminowana posuwa się do drobnej kradzieży, co kończy się tragicznie⁷.

Natomiast panna Teresa Plińska z *Nad Niemnem*, niegdyś nauczycielka, jest przede wszystkim damą do towarzystwa. Bohaterka – przez panią Emilię zwana „towarzyszką moją”⁸ – wie dzie życie nieciekawe i pełne upokorzeń. Jest podporządkowana Korczyńskim, niemal ubezwłasnowolniona (*A Terenia [...] biegnie po krople z bobrowej esencji albo po proszki bromowe, albo po antymigrenowy otówek, albo po Rigollot...*)⁹.

Teresa Kociełowa z *Nocy i dni* Marii Dąbrowskiej także po ślubie i urodzeniu dwojga dzieci nadal udziela lekcji; prowadzi przy tym bujne życie towarzyskie. Dopiero po jej śmierci wychodzi na jaw tajemnica o jej romansie z młodym mężczyzną, Tadeuszem Krepą.

Guwernantka u Niechciców, Celina Mroczkówna (Katelbina), to panna o wyjątkowej urodzie, lecz trudnym charakterze. Jest osobą małomówną, zamkniętą i wyniosłą intelektualistką, niezdradzającą cienia talentu pedagogicznego. Zakłada rodzinę, lecz w końcu i jej losy tak się potoczą, że straci dobre imię. Z kolei sceny z życia

⁷ Warto zaznaczyć, że Orzeszkowa nie była pierwszą polską pisarką zainteresowaną kwestią kobiecą. Wcześniej w twórczości literackiej i publicystycznej problem ten poruszały inne dziewiętnastowieczne autorki. „Klementyna z Tańskich Hoffmanowa opowiadała się za kobietą domową, podległą mężowi, świadomą jednak spoczywających na niej obowiązków. Narcyza Zmichowska kładła nacisk na odmiennosc kobiet, ich wrażliwość, łatwiejszy dostęp do wartości absolutnych: miłości, przeżycia religijnego. [...] Maria Konopnicka rzadko wypowiadała się na tematy kobiece widziane przez pryzmat refleksji feministycznej. Kobiecość kojarzyła z biedą, nędzą, kłopotami egzystencji”. G. BORKOWSKA: *Wstęp*. W: E. ORZESZKOWA: *Publicystyka społeczna*. Kraków 2005, s. 47–48.

⁸ E. ORZESZKOWA: *Nad Niemnem*. T. 1. Oprac. J. BACHÓRZ. Wrocław–Warszawa–Kraków 1996, s. 14.

⁹ *Ibidem*, s. 16.

Agnieszki na pensji pani Wenordenowej przypominają nastrojem *Emancypantki* Prusa¹⁰.

Przypomnijmy jeszcze Joasię Podborską z *Ludzi bezdomnych* Stefana Żeromskiego. Jest doskonale wykształconą guwernantką i nauczycielką, jednak jej życie wypełnione jest nieustannym smutkiem i zmęczeniem. Chwilowe, iluzoryczne szczęście odnajduje u boku Tomasza Judyma, by ostatecznie poświęcić uczucia, gdy Judym stwierdza:

Muszę wyrzec się szczęścia. Muszę być sam jeden. Żeby obok mnie nikt nie był, nikt mnie nie trzymał!

Joasia stanęła w miejscu. Powieki jej były spuszczone, twarz martwa. Nozdrza chwytały powietrze. Z ust padło krótkie słowo:

Ja cię nie wstrzymam...

Były to wyrazy ciche i oblane krwią wstydu. Zdawało się, że z żył, gdy to mówiła, krew rozpalona wytryśnie [...].

Siedziała, jakby w twardej sen pogrążona, kiedy wypijamy morza boleści, nie mając siły wydać jednego westchnienia.

W pewnej chwili Judym usłyszał jej płacz samotny, jedyne, płacz przed obliczem Boga¹¹.

Wszystkie przywołane bohaterki niestety nie do końca można uznać za szczęśliwe. Przedstawione portrety dowodzą, że praca guwernantki lub nauczycielki domowej wymaga poświęceń, a przy tym jest niedoceniana. Tego typu kreacje mogą mieć również związek z mizoginią. Nie jest to jednak wyłącznie stosunek mężczyzn do kobiet, ponieważ postawą mizoginistyczną, spowodowaną przeżytych wcześniej doświadczeniami traumatycznymi, może cechować się również kobieta.

Ma to pewien wpływ na postrzeganie profesji guwernantki w XXI wieku. Ten ukształtowany w literaturze pięknej i we wspomnieniach wizerunek okazał się (jak wcześniej niania) wraz z poprawą statusu materialnego Polaków okazją do repetycji.

¹⁰ Zob. E. GŁĘBICKA: *Wstęp*. W: M. DĄBROWSKA: *Noce i dni*. Oprac., wstęp i komentarze E. GŁĘBICKA. Warszawa 2013, s. XLII.

¹¹ S. ŻEROMSKI: *Dzieła*. Red. S. PIGOŃ. Wstęp H. MARKIEWICZ. *Powieści*. T. 3: *Ludzie bezdomni*. Warszawa 1956, s. 366–367.

(Ko)repetycje

Nauczyciel domowy funkcjonuje w polskiej klasyfikacji zawodów. Tworzone są także studia o takiej specjalności. Zgodnie z polską klasyfikacją zawodów nauczyciel domowy: „świadczy profesjonalną opiekę nad dzieckiem od drugiego roku życia, połączoną z wszechstronną edukacją w domowej atmosferze; uzupełnia wiedzę dziecka i przyczynia się do jego rozwoju intelektualnego; pomaga w odrabianiu lekcji, uczy języków obcych, gry na instrumentach muzycznych; organizuje zabawy; wpaja dziecku zasady *savoir vivre*’u; sprawuje funkcje opiekuńcze, wychowawcze i edukacyjne jako guwernantka.

„Zadania zawodowe:

- określenie z rodzicami lub opiekunami warunków edukacji, godzin pracy, zakresu obowiązków, programu nauczania;
- poznawanie dziecka: jego zdolności, zainteresowań, cech charakteru, dotychczasowych problemów wychowawczych, zakresu trudności w nauce itp.;
- przygotowanie planu zajęć dostosowanych do potrzeb i możliwości dziecka: kreatywnych zabaw edukacyjnych i innych aktywności, podczas których odkrywa się zdolności i talenty dziecka;
- prowadzenie zajęć z dzieckiem w oparciu o autorskie programy edukacyjne;
- realizowanie treści edukacji przedszkolnej i szkolnej w domowych warunkach takich jak: odrabianie lekcji, powtarzanie materiału nauczania, przygotowywanie dziecka do sprawdzianów i egzaminów itp.;
- realizowanie treści edukacyjnych dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, takich jak: nauka języków obcych, gra na wybranym instrumencie, taniec, muzykoterapia, zajęcia rytmiczne i ruchowe, kreatywne zabawy, nauka czytania i pisanie dla najmłodszych dzieci itp.;
- dostosowywanie metod pracy w zależności od potrzeb i wieku dziecka, jego zainteresowań i zdolności;
- wzbudzanie u dziecka motywacji do nauki, kształtowanie kreatywności, odkrywanie zdolności i talentów dziecka;
- budowanie atmosfery szacunku, zaufania, bezpieczeństwa oraz respektowanie indywidualnego rytmu życia dziecka;
- uczenie zasad dobrego wychowania;

- zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa poprzez świadczenie pierwszej pomocy przedmedycznej, dbałość o warunki zabaw na powietrzu itp.;
- przestrzeganie praw dziecka;
- utrzymywanie stałych kontaktów z rodzicami dziecka, informowanie ich o postępach edukacyjnych i artystycznych dziecka, problemach wychowawczych itp.

Dodatkowe zadania zawodowe:

- sprawowanie funkcji edukacyjnych całkowicie poza systemem edukacji szkolnej w przypadku dzieci po wypadkach, niepełnosprawnych lub na wniosek i życzenie rodziców;
- dowożenie dziecka w określone miejsca;
- przygotowywanie posiłków dla dziecka¹².

Obserwowane w ostatnich latach zainteresowanie profesją nauczycielki domowej wymaga określenia kompetencji guwernantki w XXI wieku (także tych związanych z prymarną aksjologią edukacyjną), w czym pomogła analiza przeprowadzonych badań empirycznych. Przygotowanie szkicu poprzedziło bowiem przeprowadzenie badań sondażowych wśród studentów filologii polskiej studiów stacjonarnych i niestacjonarnych I i II roku 2. stopnia, związanych z oczekiwaniami i możliwościami podejmowania pracy w charakterze domowych nauczycielek/nauczycieli przez absolwentów polonistyki nauczycielskiej¹³. Pozwoliło to również na stworzenie szkicu do portretu.

Celem badań było poznanie opinii studentów filologii polskiej specjalizacji nauczycielskiej na temat funkcjonujących w IFP UR specjalności dodatkowych: *wiedza o kulturze* i *nauczanie języka polskiego jako obcego*, szczególnie zaś analiza uwag dotyczących nauczyciela domowego. Celem praktycznym badań byłoby utworzenie specjalności *nauczyciel domowy* (lub studiów podyplomowych o takiej ścieżce kształcenia).

Problem badawczy: *Jakie kwalifikacje zwiększyłyby szanse absolwenta polonistyki nauczycielskiej na rynku pracy?* związany był z kompetencjami absolwenta polonistyki nauczycielskiej. Zakładano też sprecyzowanie kompetencji osoby ubiegającej się obecnie o pracę w charakterze nauczyciela domowego.

Dla przeprowadzenia sondażu wykorzystana została technika audytoryjna. Badania miały charakter anonimowy, a respondenci

¹² Zob. <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow> [data dostępu: 10.10.2015].

¹³ Badania przeprowadzono w roku akademickim 2015/2016 w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego.

zostali na wstępie poinformowani o celu i przeznaczeniu przeprowadzanych badań¹⁴. Kwestionariusz ankiety składał się z pytań zamkniętych, otwartych i mieszanych.

Na pytanie: czy wybór dodatkowej specjalności zwiększa szanse na podjęcie pracy w charakterze nauczyciela po ukończeniu studiów? — 96,0% badanych odpowiedziało twierdząco (2,0%: *nie* i podobny wskaźnik: *nie wiem*).

Znacznie ciekawsze były odpowiedzi na pytanie o kwalifikacje, które zwiększyłyby szanse absolwenta polonistyki na rynku pracy. Studenci wymieniali (kolejność według analizy frekwencyjnej):

- logopedię (cyt.: *połączenie specjalizacji nauczycielskiej z logopedią, umożliwiające pracę na etacie logopedy*);
- oligofrenopedagogikę, neofilologię (przygotowanie do nauczania nowożytnego języka obcego);
- edukację przedszkolną i wczesnoszkolną;
- bibliotekoznawstwo.

Analiza odpowiedzi potwierdza, że studenci polonistyki oczekują uzyskania uprawnień do nauczania drugiego przedmiotu. Ale interesują ich również kwalifikacje biurowe i animatorskie. Studenci upominają się także o *więcej praktycznych zajęć, które zwiększyłyby pewność absolwenta w kontaktach nauczyciel — uczeń — absolwent — pracodawca*. Poza tym postulują *poszerzenie kursu o przedmioty dotyczące zarządzania zasobami ludzkimi [...]. To pozwoliłoby na podjęcie pracy w konsorcjach i bankach*.

Respondenci, poproszeni o wyrażenie opinii na temat nauczyciela domowego, odnieśli się do tej propozycji z pewną rezerwą, tzn. od aprobaty przez brak wiary we własne możliwości po upatrywanie w tym obniżania/swoistej degradacji ich kwalifikacji. Twierdzili np.:

uważam, że praca w charakterze nauczyciela domowego to dobra alternatywa dla absolwentów polonistyki, ponieważ daje choć namiastkę realizacji w wyuczonym zawodzie;

jest dobrym sposobem na podniesienie statystyk zatrudnienia wśród nauczycieli [...], jednak pracę na tym stanowisku mogą zaoferować osoby o wysokim statusie społecznym i majątkowym.

¹⁴ K. ŻEGNAŁEK: *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*. Warszawa 2008, s. 56; M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 2006; T. PILCH: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 2001.

Druga grupa odpowiedzi potwierdzała brak odpowiedniego przygotowania merytorycznego:

taka praca wymaga nie tylko przygotowania merytorycznego, lecz przede wszystkim kompetencji psychologicznych i umiejętności interpersonalnych;

nauczyciel domowy musi być wszechstronnie uzdolniony: język polski i inne przedmioty, muzyka, taniec, języki obce.

Przy czym studenci polemizują z jedną z tendencji zreformowanej szkoły, dotyczącą kształcenia nauczycieli. Mianowicie wieloprzedmiotowość, „wszechstronność” — uznają za niemożliwe. Dostrzegają również ujemne w skutkach dla rozwoju dziecka przebywanie wyłącznie w towarzystwie guwernantki, twierdząc np., że *oznacza to brak uczestnictwa dziecka w zabawach w grupie rówieśniczej, izolację*; utrudnianie dziecku kontaktów z rówieśnikami. Studentów zniechęca też ciężar odpowiedzialności nauczyciela domowego za postępy w nauce dziecka, którym mieliby się zajmować. Pojawiały się też opinie:

to dobre dla studentów, którzy potrzebują pieniędzy, ale nie dla wykwalifikowanej osoby, która chce rzeczywiście pracować w zawodzie;

zajęcie dla nauczycielek niemających zobowiązań, ponieważ byłaby to praca bardzo czasochłonna.

Wolno sądzić, że przytoczone odpowiedzi częściowo były poddyktowane znanymi studentom polonistyki z literatury pięknej portretami guwernantek. Zapytani o to, który z portretów guwernantek utrwalony w literaturze pięknej zapamiętali szczególnie, jako wzór podawali najczęściej bohaterkę *Ludzi bezdomnych* Żeromskiego, Joannę Podborską, portret negatywny reprezentowała natomiast w opinii studentów Celina Mroczkówna z *Nocy i dni* Dąbrowskiej. W uzasadnieniach powtarzały się takie sformułowania, jak: *niekompetencja; postać karykaturalna, nieprzystosowana do zawodu, który wybrała; nie lubiła dzieci, była oschła, nie potrafiła nawiązać kontaktu z dziećmi, co w tej pracy jest przecież ważne.*

Na tym etapie badań najważniejsza wydaje się zauważalna w niektórych wypowiedziach dotyczących kompetencji nauczyciela domowego próba podkreślenia wartości. Mianowicie nauczyciel domowy powinien być *mentorem; osobą znaczącą*. Więcej przykładów związanych z prymarną aksjologią edukacyjną udało się zauważyć po przeanalizowaniu odpowiedzi na pytanie dotyczące kompetencji

osoby ubiegającej się o pracę w charakterze nauczyciela domowego w XXI wieku. Spośród propozycji respondentów warto przywołać: sumiennosc, znajomosc etyki; klarowny poglad na zycie; pracowitosc; szacunek zarowno dla dziecka, jak i jego rodzicow.

Spostrzezenia te stanowia tez argument podkreślajacy powinności nauczyciela humanisty, w tym filologa. Nauczyciel bowiem pomaga w rozpoznawaniu, rozumieniu i respektowaniu wartosci. Zdaniem Gustawa Ostasza: „Od wiekow, i teraz, wbrew różnym trendom — szkolny filolog kojarzy się z osoba dośc szczegolna, wszak obarczona ciezarem odpowiedzialności za trwały przekaz młodzieży duchowych imponderabiliow, które tkwią w sztuce słowa naszego kręgu kulturowego. A zatem, mimo woli, utożsamiamy filologa ze straznikiem wartosci prymarnych. Bez zdziwienia, na drodze dedukcji, spostrzegamy, iż — za sprawą racji wyższych — musi on, choćby nawet nie chciał, być nieuniknionym konserwatystą, rzeźbiącym delikatnie przyszłość duchową własną i młodzieży. Wszak — domyślamy się — on czuje i rozumie, iż zawsze, w każdym miejscu stwarza nas nasza historia i nasza kultura; notabene zwieczona przez wyznawaną religię, związaną z historią i kulturą ściegami nie do rozdzielienia. To po prostu ktoś, kto akceptuje — i wdraża w życie — kulturowy nakaz ciągłego kształcenia i samokształcenia, siłą rzeczy nie zapomina o podtrzymywaniu w sobie i uczniach pasji poznawczej wobec świata, ale też ma na uwadze wzrost duchowo-moralny. Ktoś, komu nie przystoi uciekać od kulturowego imperatywu w ideologie modne”¹⁵.

W przypadku nauczyciela domowego, mającego pod opieką młodsze dzieci, warto pamiętać, że staje się on dla ucznia — po rodzicach i członkach najbliższej rodziny — osobą wyjątkowo ważną, wzorem do naśladowania i podstawowym źródłem wiedzy o otaczającej rzeczywistości. Liczą się także postawy, wzorce, kompetencje moralne, oznaczające również zdolność oceny zachowań. Studenci podkreślali, że nauczyciel domowy powinien mieć uporządkowane emocje i cechować się stabilnością emocjonalną.

Kazimierz Denek zwraca uwagę na kompetencje dotyczące współdziałania nauczycieli oraz na kreatywność, przejawiającą się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczycielskich¹⁶. W studenckich ankietach również powtarzały się uwagi o gotowości

¹⁵ G. OSTASZ: *Apoteoza prymarnej aksjologii edukacyjnej*. W: *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*. Red. E. MAZUR, D. HEJDY. Rzeszów 2012, s. 228—229.

¹⁶ K. DENEK: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998, s. 215—217.

do nowych wyzwań, umiejętnościach animatorskich, umiejętnościach organizowania czasu nauki i czasu wolnego.

W obszarze kompetencji merytorycznych wymieniane były także np. podstawy logopedii (związane z rozwojem mowy dziecka) i uzdolnienia artystyczne. Wśród metodycznych warto wymienić znajomość zasad indywidualizacji nauczania, metody i techniki aktywizujące, technologie informacyjne¹⁷. Obok dobrze znanych polonistom kompetencji rysują się zatem nowe wyzwania.

Po ustaleniu kompetencji nauczyciela domowego przeanalizowane zostały odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące oceny szans związanych z oczekiwaniami i możliwościami podejmowania pracy w tym zawodzie. Odpowiedzi były niejednoznaczne, lecz świadczą one o planowaniu ścieżki zawodowej przez studentów ostatnich roczników polonistyki. Oto znacząca wypowiedź:

Myszę, że w obliczu umów śmieciowych nie chcę podejmować takiej pracy. Patrząc na to z drugiej strony, wielu rodziców nie ma czasu dla swoich dzieci i zapotrzebowanie na tego typu nauczycieli będzie coraz większe.

Pojawiły się też niepokojące odpowiedzi, świadczące o kompleksach czy braku wiary we własne możliwości, np.:

moja wiedza z różnych dziedzin jest na poziomie szkolnym. Bardziej widziałabym siebie w roli opiekunki do dziecka, korepetytorki.

¹⁷ Jak wiadomo, w najnowszej dydaktyce słowo *kompetencja* jest powszechnie używane. Według *Słownika języka polskiego* wyraz ten oznacza m.in. „zakres czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”, zatem obejmuje posiadanie wiedzy teoretycznej i praktycznej niezbędnej do sprawnego i skutecznego wykonywania obowiązków wynikających z zawodu nauczyciela. Sygnalizuje również wysoki poziom tejże wiedzy jako wykładnika profesjonalizmu. W literaturze przedmiotu istnieje wiele rodzajów i kryteriów podziału kompetencji, m.in. Małgorzata Taraszkiewicz wyróżnia następujące grupy kompetencji nauczycielskich: 1) merytoryczne — dotyczące dziedziny przedmiotu; 2) metodyczne — dotyczące warsztatu, a więc skutecznych, zwłaszcza aktywizujących, metod i technik nauczania; 3) wychowawcze — dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów; współtworzą je umiejętności komunikacyjne, umiejętności nawiązywania kontaktów oraz rozwiązywania problemów. Zob. M. SZYMCZAK: *Słownik języka polskiego*. Warszawa 1978, s. 977; *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. B. CHRZĄSTOWSKA. Warszawa 1995; J. KOWALIKOWA: *Kompetencja zawodowa nauczyciela polonisty*. W: EADEM: *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne*. Kraków 2006, s. 99; M. TARASZKIEWICZ: *Jak uczyć jeszcze lepiej? Szkoła pełna ludzi*. Poznań 2001.

Inni brali pod uwagę tego typu zajęcia jako alternatywne względem statusu osoby bezrobotnej (jako „ostateczność”), stwierdzając:

jeśli nie uda mi się znaleźć pracy jako nauczyciel w szkole, to w ostateczności podejmę pracę jako nauczycielka domowa;

nie jest to zawód ceniony; osoby zatrudniające wymagają wielu dodatkowych rzeczy, np. przygotowywania posiłków, co w pewien sposób umniejsza kwalifikacje nauczyciela.

Jednak na pytanie o to, czy byliby zainteresowani podjęciem pracy w charakterze nauczyciela domowego, 65,0% biorących udział w badaniach odpowiedziało twierdząco, 20,0% zakreśliło odpowiedź *nie wiem*; a tylko 15,0% udzieliło odpowiedzi przeczącej. Jedynie 30,0% ankietowanych wyraziło zainteresowanie dotyczące studiów podyplomowych o takiej ścieżce kształcenia. Odpowiedzi *nie* lub *nie wiem* zaznaczyło po 35,0% badanych. Studentom filologii polskiej bardziej odpowiadałaby taka specjalność dodatkowa niż studia podyplomowe.

Możliwości

Jakie zatem korzyści wynikają z tego typu badań? Sądzić można, że motywują one studentów do planowania ścieżki zawodowej przed ukończeniem studiów. Uświadamiają właściwie konieczność (z wyjątkiem osób, które podejmują studia doktoranckie) dalszego kształcenia, np. na studiach podyplomowych¹⁸. Informują o dojrzałości studentów, którzy zdając sobie sprawę z trudności, studiuje dwa kierunki:

jestem również studentką pedagogiki wczesnoszkolnej; moim celem po ukończeniu obydwu kierunków jest praca w szkole – z grupą uczniów, a nie tylko z jednym.

¹⁸ Planując utworzenie studiów podyplomowych kwalifikacyjnych: *nauczyciel domowy* trzeba by uwzględnić m.in. moduł lektoratowy i warsztaty pedagogiczno-psychologiczne, jak również takie przedmioty, jak emisja głosu, retoryka, praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, warsztaty edukacji twórczej, edukacja muzyczna, media w pracy z dzieckiem oraz praktyki.

W konkluzji warto powtórzyć za Jadwigą Kowalikową, że od współczesnego nauczyciela wymaga się, aby — w znacznie większym stopniu niż jego poprzednicy — był zarówno specjalistą w swojej dziedzinie, jak i wychowawcą oraz pedagogiem. W pejzażu dydaktycznym pojawiają się nowe wyzwania edukacyjne¹⁹. Niemniej jednak: „Chociaż szkoła nie jest dzisiaj jedynym i wyłącznym środowiskiem edukacyjnym, a nauczyciel raczej pośredniczy pomiędzy uczniem a przyswajaną przez niego wiedzą, niż stanowi jej źródło, to jednak nie popełnimy błędu, mówiąc, że tego, czego nie ma w nauczycielu, nie będzie też w jego wychowankach. Dziełić się można bowiem tylko tym, co się posiada, a w nauczaniu i wychowaniu działa ponadto mechanizm naśladowania: zarówno świadomego, jak i niezamierzonego”²⁰.

Wiele z wymienionych cech kształtującego się wzorca osobowego nauczyciela stało się składnikiem tradycji edukacyjnej. Dezaktualizacja dotyczy w większym stopniu warsztatu nauczyciela niż jego cech osobowych.

Elżbieta Mazur

The governess — literary portrait, tutoring, revisions and possibilities

Summary

The aim of the following deliberations is to be reminded of the role of a governess in the nineteenth and the first decades of the twentieth century based on chosen characters described from Polish literary works. This literary portrayal allows to create a draft for a governess's characteristics. In response to widely observed, recent interest in tutoring, it is vital to define governess's competences in the twenty-first century that also fits within the mainstream feminist criticism (owing to the currently observed trend to revise a traditional feminine role model). The last part of the article is devoted to an analysis of the empiric research results obtained from Polish philology students and focuses on the graduates' expectations and opportunities to work as tutors.

Keywords: governess, tutor, Polish philology graduates' competence, feminism criticism, misogyny

¹⁹ J. KOWALIKOWA: *Szkic do portretu nauczyciela polonisty*. W: *Narodziny nauczyciela...*, s. 263 i nast.

²⁰ EADEM: *Polonista zintegrowany*. W: *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*. Red. B. KĘDZIA-KLEBEKO, A. CICIĄK. Szczecin 2001, s. 151.

Эльжбета Мазур

Гувернантка – литературный портрет, репетиторство, репетиции и возможности

Резюме

Предметом размышлений является напоминание роли гувернантки в XIX веке и в первых декадах XX столетия на примере избранных портретов, закрепленных в польской литературе. Этот сформированный писателями образ дал возможность создать набросок портрета. В свою очередь, наблюдаемый в последние годы интерес к профессии домашнего учителя связывается с определением компетенции гувернантки в XXI веке, а вместе с тем вписывается (благодаря отмечаемой в культуре ревизии традиционного образца женственности) в направление феминистской критики. Последняя часть статьи посвящена анализу эмпирических исследований, проведенных среди студентов польской филологии, связанных с ожиданиями и возможностями найти работу в качестве домашних учителей выпускников педагогической полонистики.

Ключевые слова: гувернантка, домашняя учительница, профессиональная компетенция выпускников польской филологии, феминистская критика, женоненавистничество

Rozdział 3

Płynne granice polonistyki – komparatystyka szkolna i uniwersytecka

Teresa Kostkiewiczowa

emerytowana prof. Polskiej Akademii Nauk

Komparatystyka w naukach filologicznych i w edukacji polonistycznej

Od kilkudziesięciu już lat komparatystyka jest przedmiotem żywego zainteresowania nauk humanistycznych, a w szczególności nauki o literaturze. Ukazują się też bardzo liczne publikacje dotyczące jej rozumienia i miejsca w tym obszarze badawczym. Uczniowie wypowiadają różne opinie w tej kwestii, których rozważenie mogłoby być przedmiotem kolejnej książki. Nie ma tu oczywiście miejsca na prezentację wielorakich ujęć i definicji, wydaje się jednak, że w tej różnorodności można odnaleźć pewne tendencje wspólne, pozwalające wskazać podstawowe właściwości tej dziedziny myśli humanistycznej. Wstępna obserwacja dotyczy rozróżnienia szerokiego i węższego rozumienia komparatystyki. W najszerszym sensie porównywanie to fundamentalny zabieg epistemologiczny zachodzący w każdym procesie poznawania świata, pozwalający rozpoznać cechy (właściwości) wspólne i swoiste badanych obiektów czy zjawisk. Dobrym modelem takiego postępowania jest np. w lingwistyce fonologia, rozróżniająca i opisująca fonemy poprzez odnajdywanie ich cech dystynktywnych. Takie rozumienie wskazuje na wszechobecność zabiegów porównawczych, które mogą mieć różny przebieg w odmiennych specjalnościach, zależnie od właściwości badanych przedmiotów.

Nas jednak interesuje komparatystyka w jej rozumieniu węższym, dostosowanym do swoistości nauki o literaturze. Obiektem zabiegów porównawczych (wykonywanych od najwcześniejszych stadiów jej rozwoju, najpierw bez świadomego wyodrębniania i nazywania tego zabiegu) muszą być co najmniej dwa równorzędne

istotowo obiekty, ponieważ — co jest oczywiste — nie wszystko da się porównać. Podjęcie tego działania jest zwykle konsekwencją (świadomego lub intuicyjnego) wyboru owych obiektów, wprowadzania ich w określony obszar zjawisk, pozwalający zrozumieć ich charakter i sensy. Zakłada więc swoistą wstępną „hipotezę konieczną” zasadności (trafności) takiego zabiegu. Można zatem — w najszerszym znaczeniu dyscyplinarnym — powiedzieć, iż komparatystyka jest zabiegiem badawczym odnajdywania/ustanawiania **kontekstu badawczego** dla obserwowanego obiektu. W tym sensie jest ona postępowaniem niezbywalnym i podstawowym, nieuniknionym w każdym procesie badań literackich.

Ów kontekst może mieć charakter synchroniczny albo diachroniczny. Przedmiotem porównania mogą być duże konstrukty historycznoliterackie, jak gatunki literackie, style, epoki czy nurty sąsiadujące lub czasowo odległe, ale w jakimś zakresie korespondujące ze sobą. W ujęciu synchronicznym zestawione bywają równorzędne czasowo zbiory zjawisk, np. różnojęzyczne piśmiennictwo tego samego czasu, różne literatury narodowe jednej doby, różne dzieła powstałe w bliskim sobie lub dalszym okresie. Oba te aspekty pracy porównawczej pojawiają się np. w tematach proponowanych uczestnikom Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, dotyczących znalezienia płaszczyzny porównawczej między utworami powstałymi współcześnie albo odległymi czasowo. Trzeba z naciskiem podkreślić, iż działanie komparatystyczne jest zawsze dwustronne, służy poznawaniu obu zasadnie wybranych obiektów, które wzajemnie się oświetlają i pozwalają dostrzec swe właściwości.

Jakie miejsce powinna zajmować komparatystyka w obszarze polonistyki? Z przytoczonych sądów wynika, iż jest ona wszechobecna w pracy badacza każdego piśmiennictwa. Wydaje się jednak, że warto i trzeba ten fakt dobitniej ukazać, szczególnie studentom i młodym badaczom, aby zabiegi porównawcze były podejmowane w sposób bardziej świadomy i konsekwentny. Wszelkim działaniom tego typu powinna towarzyszyć przemyślana koncepcja wyboru owego kontekstu porównawczego, który pozwoliłby odsłonić istotne właściwości poznawanych dzieł, zjawisk, procesów literackich. Współczesne rozumienie komparatystyki otwiera tu szerokie pole możliwości poszerzania tego kontekstu o inne obszary kulturowe, uprawiania badań porównawczych obejmujących różnego typu dzieła czy — używając zadomowionego już określenia — teksty kultury.

Zatem — podstawowy jest tu najbliższy kontekst *stricte* literacki, a więc utwory i zjawiska literatury jednojęzycznej. Ale coraz większą rolę gra też sytuowanie dzieła literackiego w polu innych sztuk, określane jako komparatystyka intertekstualna, otwierające ciekawe możliwości dostrzegania swoistości danej dziedziny sztuki, ale także właściwości wspólnych różnych sztuk, związanych z charakterystycznymi dla umysłu ludzkiego sposobami postrzegania świata. Kolejny ważny kontekst to piśmiennictwo innych obszarów językowych i kulturowych, spojrzenie na twórczość rodzimą z punktu widzenia literatury i dzieł innojęzycznych, wpisujące to piśmiennictwo w większe całości. Oczywiście — wszystkie te ujęcia mogą realizować się w perspektywie synchronicznej (zjawisk czasowo paralelnych) albo diachronicznej (zjawisk czasowo różnych). W takim ujęciu porównywanie służy zarówno obserwacji poszczególnych dzieł i ich zbiorów (np. twórczość pisarza), jak i historycznych zmian zachodzących w obszernych całościach literackich.

Wydaje się, że tak pojmowana komparatystyka ma do odegrania wielką rolę w polonistycznej dydaktyce szkolnej (na wszystkich jej etapach) i uniwersyteckiej. Metoda jej wprowadzania zależy — co oczywiste — od poziomu nauczania, ale jest ona zawsze obecna w sposób mniej lub bardziej uświadamiany, zależny też od poziomu wiedzy ucznia, pozwalającej wprowadzać mniej lub bardziej rozległe konteksty.

Na poziomie najniższym są to przede wszystkim pojedyncze utwory, porównywane z wykorzystaniem spostrzegawczości i dostępnego dziecku aparatu pojęciowego. Nawet bowiem gdy zadajemy pytanie o to, która bajka (wiersz, obrazek) bardziej się podoba, wprowadzamy zabieg porównywania.

Na poziomie wyższym (przedlicealnym) można już wprowadzać szersze konteksty interpretacyjne, sugerowane i podsuwane przez nauczyciela: różne opracowania tego samego motywu, tematu, także w różnych sztukach (np. ekfrazja), w dziełach różnych literatur.

Na poziomie licealnym można brać pod uwagę ujęcia diachroniczne, rozszerzać komparatystykę intertekstualną, podejmując — na konkretnych przykładach — rozważania dotyczące relacji między słowem a obrazem, dziełem literackim a filmem, teatrem itp. W zależności od zainteresowań i przygotowania uczniów można też rozważać kwestie komparatystyki międzykulturowej.

W polonistycznym kształceniu uniwersyteckim komparatystyka może pojawić się już jako wyodrębniona specjalność nauki

o literaturze, z refleksją o charakterze teoretycznym i metodologicznym. Pożądane jest wprowadzanie specjalistycznych zajęć o różnym profilu porównawczym, jak kwestia przekładu jako problem komparatystyczny, relacje międzyliterackie w obszarze różnych kultur, czy wypracowywanie metod paralelnego badania dzieł (literatur) różnojęzycznych. Można oczywiście przewidzieć wiele innych typów zajęć, zależnie od kompetencji i inwencji nauczycieli akademickich.

Bardziej świadome i planowe wprowadzanie zagadnień komparatystycznych w nauczaniu polonistycznym może przynieść wiele pożytków intelektualnych. Przede wszystkim poszerza ono horyzont poznawczy polonisty, pozwala na dostrzeganie różnorodnych podejść i kontekstów, w jakich sytuować można zjawiska kulturowo-literackie. We współczesnym świecie szczególnie ważna i niezbędna jest komparatystyka międzykulturowa. Buduje ona — z jednej strony — poczucie tożsamości i związku z rodzimą tradycją kulturową, z drugiej zaś — pozwala wzmacniać wiedzę o wspólnocie kulturowej w szerszym wymiarze, obejmującym zbiorowości ukształtowane w ramach tej samej tradycji, a także lepiej zrozumieć podstawy i dorobek innych, odległych kultur. Pozwala lepiej zrozumieć inność, odnajdywać pomosty i wspólne elementy humanistyczne w dorobku kulturowym różnych zbiorowości i tradycji.

Wszystkie przypisane do różnych poziomów nauczania zabiegi komparatystyczne są możliwe do zrealizowania przez wykorzystanie i zintensyfikowanie właściwej człowiekowi naturalnej dyspozycji myślenia porównawczego. Dużą pomocą może być też mądre korzystanie z informacji zgromadzonych w Internecie. Wiążą się z tym jednak także pewne trudności i wymogi. Po pierwsze — niezbędna jest tu kompetencja nauczyciela, który winien świadomie i z dobrym przygotowaniem podejmować z uczniami działania poznawcze o takim charakterze; po drugie — potrzebny jest czas, bo tego typu analizy wymagają spokojnej, wnikliwej obserwacji konkretnych wytworów kulturowych i aktywizowania do niej uczniów, co trwa dłużej niż arbitralne przekazywanie wiadomości biernym słuchaczom. Trzeba to brać pod uwagę przy planowaniu toku nauki, układaniu podstaw programowych i programów. Wydaje się wszakże, iż jest to trud warty podjęcia, który z pewnością zaowocuje uatrakcyjnieniem procesu nauczania i intelektualnym wzbogaceniem uczniów.

Teresa Kostkiewiczowa

**Comparative Studies in philology
and Polish language teacher training**

A voice in a Comparative Studies panel *Liquid Boundaries of Polish Studies — School and Academic Comparative Studies*

Тереса Косткевич

**Компаративистика в филологических науках
и в обучении польскому языку и литературе**

Выступление в рамках компаративистской панели *Зыбкие границы полонистики — школьная и университетская компаративистика*

Tadeusz Sławek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Spojrzenie komparatystyczne

Myślę, że polonistyka niezależnie od swych zadań w „sektorze eksperckim” (kształcenie nauczycieli, edytorów *etc.*) winna pracować nad tym, aby programy w zakresie kursów literaturo- i językoznawczych sprzyjały pokonaniu tego, co Anthony Giddens nazywa „separacją doświadczenia” uniemożliwiającą zadawanie „potencjalnie niepokojących pytań egzystencjalnych, zwłaszcza w styczności z chorobą, szaleństwem, przestępczością, seksualnością i śmiercią” (wobec sytuacji demograficznej Europy dopowiedziałbym — starością). Oznacza to również zdecydowany sprzeciw wobec sytuacji, w której język ekonomii i gotowych formuł ideologicznych staje się dominującym dyskursem publicznym. Nicola Chiaromonte ostrzegał słusznie: „Skoro język masowy wspiera się nie tyle na konieczności posiadania idei jasnych i zrozumiałych, co na wielkiej potrzebie posługiwania się pojęciami łatwymi i wygodnymi w użyciu, tym samym ma skłonność do stania się językiem gotowych formuł, w których słowa mają wartość niezmienną, czysto informacyjną, a tylko w nieznacznym stopniu ekspresyjną”¹. Nie wierzyć gładkiemu językowi uwodzącemu swą wyrazistością i pozorną klarownością kategorii; ćwiczenie się w tej zdolności jest ważnym zadaniem wszelkiej edukacji.

Werner Hamacher trafnie pisze: „W wojnie domowej, jaka toczy się w świecie, filologia walczy w obronie języka i świata przeciwko przemysłowemu sposobowi wytwarzania języka i świata; walczy przeciwko odebraniu prawa głosu. Musi być także przygotowana,

¹ N. CHIAROMONTE: *Granice duszy*. Przeł. S. KASPRZYŚIAK, P. KŁOCZOWSKI. Warszawa 1996, s. 297.

by walczyć przeciwko własnym tendencjom do stechnicyzowania”². Ileż złego w naszym życiu publicznym uczyniła uprawiana przez polityków historyczna manipulacja pojęciem Obcego, dla własnych celów partyjnych z premedytacją sprowadzonego do kategorii „wroga”, „terrorysty”, „gwałciciela”. Gdyby edukacja zadbała o to, aby wszyscy wiedzieli więcej o islamie, jego historii i problemach, zapewne sytuacja przedstawiałaby się inaczej. Lecz nasze spojrzenie pozostało wąskie, na wpół oślepione, ograniczone do prostacko pojmowanej „naszości”.

W konsekwencji „stosowalność” (przepraszam za nieznośnie biurokratyczny termin) umiejętności absolwenta polonistyki odnosiłaby się nie tylko do wąsko rozumianej „profesjonalności” (kolejny nadużywany termin), lecz służyłaby także wypracowaniu postawy obywatelskiej (pożądane zbliżenie polonistyki do nauk społecznych). Nicola Chiaromonte cytuje znamienne słowa Lwa Tołstoja, które (z zachowaniem należytego dystansu wobec upływu czasu) stosują się do naszej uniwersyteckiej, polonistycznej, czy szerzej — filologicznej, pracy: „Nauka i sztuka są równie ściśle z sobą związane, jak płuca i serce, tak że gdy jeden z tych organów zwyrodnienie, to i drugi nie może działać prawidłowo. Prawdziwa nauka polega na poznaniu, jak należy i jak nie należy urządzać współżycia ludzi [...] jak wychowywać dzieci, jak użytkować ziemię, jak uprawiać ją samemu bez uciskania innych ludzi”.

Jestem przekonany, że w wypełnieniu takiego zadania skuteczny byłby mariaż polonistyki z komparatystyką, swoista komparatystyka polonistyczna, a może polonistyka komparatystyczna. Program taki miałby charakter interdyscyplinarny, to znaczy gromadziłby rozmaite teksty i obrazy w stanie nie tyle gotowego, przygotowanego znaczenia, lecz w stanie gotowości do przyjęcia znaczenia drogą tworzenia — jak pisał angielski romantyk Samuel Taylor Coleridge — „nowych połączeń między ideami i obrazami”. Strefę tę można nazwać, jak uczyniliśmy to już gdzie indziej, „sferą szarości”, lub też — wyruszając od doświadczenia impresjonistów, które musi stać się dla nas przedmiotem poważnej refleksji — sferą przedrannych lub zmierzchowych mgieł,

*gdzie wieże katedry były tylko zamazanym szkicem, z Lizbony zostało niewiele więcej niż zgiełk głosów i nieokreślonych dźwięków...*³.

² W. HAMACHER: 95 *Theses on Philology*. „PMLA” 2010, vol. 125, no 4, s. 994–1001.

³ J. SARAMAGO: *Historia oblężenia Lizbony*. Przeł. W. CHARCHALIS. Poznań 2010, s. 32.

Doświadczenie szarości lub mglistości jest tutaj podstawowe, ponieważ interesuje nas ZNACZENIE jako gra światła obrysu i ciemności tła, w której słycać *zgiełk nieokreślonych dźwięków*; znaczenie jako powstające i ginące, znaczenie, którego życie i trwanie nie jest jego najważniejszą częścią. Innymi słowy, interdyscyplinarność zajmuje się nie trwaniem, lecz powstawaniem i zanikaniem znaczenia. Jest rozmową z tym, co nienarodzone, i tym, co martwe. Antonia Susan Byatt mówi wprost, że chodzi tu o: „charakterystyczne pragnienie porozmawiania ze zmarłymi, jakie w większości kultur żywi człowiek”⁴.

„Spojrzenie komparatystyczne” przekracza granice dyscyplin charakterystycznych dla dziewiętnastowiecznego ideału wiedzy i edukacji kształtującego szkołę i uniwersytet. To, co nazywamy „spojrzeniem komparatystycznym”, jest wynikiem pieczołowitej uwagi i troski poświęconej poszczególnym elementom naszego życia, bowiem tylko taka uwaga może uodpornić nasze życie na narzucane mu przez techno-biuro-medio-krację sposoby rozumienia świata. Spojrzenie to zawdzięcza tę immunologiczną zdolność temu, że nawiązując do starożytnych greckich ojców myślenia i demokracji, wie, iż podstawą wspólnoty jest dopuszczenie wielu różnych punktów widzenia na rzeczywistość, uniemożliwiające uznanie tylko jednego z nich za „właściwy”, a co za tym idzie — za powszechnie obowiązujący.

Chodzi więc o:

- zdobycie umiejętności wydobywania relacji między różnymi tradycjami i formacjami literackimi;
- zaznajomienie się z literaturami i kulturami innymi niż polska;
- doskonalenie umiejętności rozumienia form ekspresji innych niż literackie (sztuki wizualne, muzyka);
- ćwiczenie umiejętności ustnej i pisemnej prezentacji własnych interpretacji oraz związanej z tym integralnie zdolności do bronięcia własnej racji z poszanowaniem racji odmiennych, niekiedy radykalnie różnych od swojej;
- wypracowanie szacunku dla „kompromisu” jako istotnej relacji tworzącej wspólnotę. To, że syntagma „zgniły kompromis” narzuciła bezwzględnie wykorzystywaną przez polityków niechęć do wszelkiego rodzaju porozumień związanych z nieodzownym dopuszczeniem do głosu poglądów innych niż ich własne, a tym samym niechętny stosunek do wszelkiej „ugodowości”, jest poważnym zagrożeniem dla wspólnoty.

⁴ A.S. BYATT: *Angels and Insects*. New York 1994, s. 319.

Tadeusz Sławek

A comparativist gaze

A voice in a Comparative Studies panel *Liquid Boundaries of Polish Studies — School and Academic Comparative Studies*

Тадеуш Славек

Компаративистский взгляд

Выступление в рамках компаративистской панели *Зыбкие границы полонистики — школьная и университетская компаративистика*

Lidia Wiśniewska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Komparatystyka: dwoistość metody i synkretyzm praktyki

Jeśli chodzi o rozumienie samej dziedziny i metody, to przedstawiane w czasie panelu komparatystycznego głosy nie budują monolitu. U podstaw tego przedsięwzięcia nie było zresztą takiego zamierzenia. Niniejszy głos nie jest diagnozą obecnego stanu edukacji ze szczególnym uwzględnieniem podejścia charakterystycznego dla komparatystyki, nie jest też praktycznym wskazaniem na samą metodę dydaktyczną, która mogłaby zostać zaszczerpiona na polskim gruncie itd.; jest on przede wszystkim pewną wizją ludzkiego poznania, w którym zasadniczą rolę odgrywa porównanie, i wynikającymi z tego — acz przedstawionymi z konieczności zarysowo — wnioskami dla kształcenia.

Przedstawiany głos ma zatem, po pierwsze, swoją specyfikę, polegającą na tym, że choć wychodzi on od dość powszechnie przyjmowanego stwierdzenia, iż komparatystyka to dziedzina poznania, dla której ważny jest nie izolowany przedmiot zainteresowania, lecz (jak wskazuje łaciński źródłosłów: *com-pārō*) co najmniej dwa takie przedmioty postawione obok siebie, to w samym punkcie wyjścia zwraca zarazem uwagę na fakt dwojakości rozumienia owego „stania obok siebie”, które może znaczyć zarówno wprowadzające antynomie „naprzeciw”, jak i niwelujące różnicę „na równi”. Ma to, w przekonaniu piszącej te słowa, zasadnicze znaczenie dla postrzegania elementów, których najprostszy układ można zobrazować za pomocą pary „mąż — żona” (to jedna z możliwości znaczeniowych

składnika *pār, pāris* wspomnianego źródłosłowu — obok takich znaczeń, jak „stosowny” czy „nierozstrzygnięty”¹).

Po drugie, specyfika przedstawianego podejścia polega na tym, że nie pozwala ono na izolowanie od siebie świadomości tego, iż w poznawaniu posługujemy się pewnymi orientującymi nas w świecie abstrakcyjnymi czy „teoretycznymi” (ujmuję to słowo w cudzysłów, zaznaczając, że nie chodzi tu o wytwory nauki) wzorcami i modelami, a jednocześnie w praktyce dokonujemy ich łączenia w różnych obszarach i w różnych skalach (to znaczy na różnych poziomach oglądu rzeczywistości), i z tego punktu wychodząc, mówienie o praktycznych umiejętnościach bez świadomości ich teoretycznego podkładu — można uznać za nieporozumienie. Jednocześnie w tym ujęciu również owe dwa wzorce poznawcze, o których będzie tu mowa, mogą być uznane nie tylko za obiecujące, ale także za niebezpieczne w tym sensie, że przyznanie któremuś z nich statusu wyłączności prowadzi do podporządkowywania obrazu rzeczywistości i jej samej jego własnej logice, wymagającej tyleż ogniskowania się na określonych aspektach rzeczywistości, ile pomijania innych. W tej wybiórczości wspomnianych wzorców można przeto upatrywać przyczynę naszych klęsk poznawczych i być może z ich narastającej niewydolności bierze się balansowanie kultury zarówno między odmiennymi dziedzinami, jak i między epokami. Nie tylko jednak o poznanie tu chodzi, skoro kieruje też ono naszym działaniem i *vice versa*. Praktyka zaś najczęściej domaga się elastyczności tego, co stałe, i stałości w tym, co zmienne — żądając łączenia odmiennych perspektyw.

Jak wspomniałam, już sam źródłosłów nazwy ujawnia problematykę komparatystycznego związku. Jeśli mamy tu do czynienia z dziedziną wydobywającą relacyjność tego, co zachodzi „między” elementami, to trzeba zauważyć, że relacyjność — co wspomniana para „mąż — żona” znakomicie uzmysławia — może być oparta tyleż na różnicy (nierówności), co na równości (bądź — w przybliżeniu równości, to jest podobieństwie), i że relacje te mogą mieć inne znaczenie w zależności od tego, czy traktujemy je jako dotyczące jednostek, czy — całości. Ale nie tylko owe relacje mogą przyjąć dwie odmiennie postaci, lecz i opis ich charakteru musi stać się przedmiotem zainteresowania dwu odmiennych perspektyw poznawczych — a zatem domaga się dwoistości metody.

¹ Zob. *Słownik łacińsko-polski*. Według H. MENGEGO i H. KOPII. Oprac. K. KUMANIECKI. Warszawa 1973.

Jeśli zatem porównanie ma wskazywać na różnicę i podobieństwo, to jedna z tych perspektyw powinna koncentrować się na zewnętrznej różnicy, to znaczy nierówności dwu elementów konstytuowanej przez opozycję „wyższe — niższe”, wprowadzającą zatem hierarchię w przestrzeni, gdy tymczasem wydobywanie podobieństwa wewnętrznego, opartego na następstwie typu „pierwsze — drugie”, oznacza związek przyczynowo-skutkowy w czasie linearnym (czy, ściślej, prostoliniowym). Nietrudno zauważyć, że gdy hierarchiczna wersja przestrzennego ujęcia powoduje wydzielanie pojedynczych jednostek, to „prostoliniowa” wersja kategorii czasu nastawiona jest — poprzez łączenie — na stwarzanie poznawczej całości. Warto przy tym wspomnieć, że w pewnym sensie — a można tu mówić o micie Boga lub nowoczesnym² — mitycznym zabsolutyzowaniem wymienionego typu niesakralnego, paradygmatycznego postrzegania świata w kategoriach aktywnego czynnika i biernego skutku staje się Bóg jako ontologiczny stwórca (u Tomasza z Akwinu — „pierwsza przyczyna”³), gdy z kolei ustalona w przestrzeni relacja nadrzędności i podrzędności staje się w tej wizji konsekwencją traktowania Boga jako idealnego wzorca (Formy) dla stworzonego świata. Można zatem przyjąć, że w tym przypadku ów wspomniany na początku odrębny czy nawet, w pewnym sensie, wyizolowany⁴ i pojedynczy element (stający się tu obrazem totalnego czasu w postaci wieczności) ma zasadnicze znaczenie dla rozumienia relacji między wieloma elementami.

Odmierna możliwość porównawczego wskazania na podobieństwo i różnicę to ujawnianie wewnętrznego zróżnicowania czy niejedno(rodno)ści, dokonujące się dzięki wykorzystaniu cyrkularnej wersji kategorii czasu, wprowadzającej pojęcie środka, a eliminującej tym samym kolejność (odległość od centrum wszystkich punktów na okręgu jest taka sama). Kolejne nawroty po okręgu zaznaczają różne etapy, zmiany czy przeobrażenia w czasie, wpisujące się w obraz metamorfozy (a więc tego, co ma charakter, by tak rzec, „międzyformia” — (po)granicznego obszaru przekształcenia

² Zob. L. WIŚNIEWSKA: *Między Bogiem a Naturą. Komparatystyka jako filozofia kultury*. Bydgoszcz 2009. Tekst, odwołując się do refleksji Mircei Eliadego, dotyczy różnic między mitem nowoczesnym i archaicznym, paradygmatem linearnym i cyrkularnym.

³ TOMASZ Z AKWINU: *Wybór pism*. W: J. BORGOSZ: *Tomasz z Akwinu*. Warszawa 1962, s. 124.

⁴ Należy przypomnieć, że w języku hebrajskim słowo *święty* znaczy ‘odcięty, oddzielony’ (od stworzenia). A. ŚWIDERKÓWNA: *Rozmowy o Biblii*. Warszawa 1996, s. 15.

czy też zmiany formy). Jednocześnie w ramach tego sposobu określania relacji dokonuje się zewnętrzne zrównanie (tak wewnętrznie zróżnicowanych) elementów, zachodzące w przestrzeni opartej na zasadzie jedności przeciwieństw (*coincidentia oppositorum*), co oznacza pominięcie wyznaczników jakiegokolwiek wielkości czy przewagi.

Nietrudno zatem zauważyć, że gdy odwołujący się w tym przypadku do różnicy czas wprowadza poszczególne jednostki w „jednym”, uzmysławiając jego polimorficzność, to odwołująca się do równości kategoria przestrzeni staje się odpowiedzialna za hybrydalność postrzegania świata jako całości. Warto przy tym także zwrócić uwagę — a można tu mówić o micie Natury lub archaicznym — że poniekąd mitycznym zabsolutyzowaniem wspomnianego niesakralnego, paradygmatycznego postrzegania rzeczywistości staje się, znana choćby z *Metamorfoz* Owidiusza, Natura (zazwyczaj reprezentowana przez Wielką Matkę, a następnie poprzez zrodzoną z niej wielość bogów), Wielka Odnowicielka⁵ (w ten sposób odpowiedzialna za czas kołowy), zawierająca w sobie ponadto wszystko, przy czym (podtrzymując działanie przestrzennej zasady *coincidentia oppositorum*) to wszystko (od materii martwej przez ożywioną, od ludzi po bogów) ulega nieustannej przemianie we wszystko inne ze wszystkich możliwych powodów, a nie z (jednej) określonej przyczyny (wywołującej, na sposób mechanistyczny, jeden, określony skutek). W tym przypadku zatem, dla rozumienia relacji między elementami, zasadnicze znaczenie ma, będąca obrazem totalnej przestrzeni w postaci pełni, Natura odpowiedzialna za współistnienie. Znowu rzec by trzeba, że na relacje między elementami rzutuje jeden element, mający wszakże wymiar „jedności”, a zarazem nie wyodrębniający się, lecz raczej wszechobejmujący.

Te dwie niesakralne, paradygmatyczne perspektywy, z których jedną można by (we wspomnianym wcześniej podwójnym układzie) uznać za charakterystyczną dla „męża” (męską, ale też patriarchalną), a drugą — dla „żony” (kobietą, ale też matriarchalną) — wspierane przez sakralne, mityczne obrazy jednego i wiecznego Boga oraz jedności i pełni Natury — stanowią jednak orientację poznawcze skrajności, które nigdy nie stykają się ze sobą zapewne tylko w teorii posługującej się modelowymi ujęciami. Zupełnie inaczej rzecz się przedstawia w praktyce, także komparatystycznej.

Z tych perspektyw niewątpliwie mogłyby się wyłonić dwie skrajne realizacje komparatystyki. Pierwszą z nich zapewne można

⁵ OWIDIUSZ: *Metamorfozy*. Przeł. A. KAMIEŃSKA, S. STABRYŁA. Oprac. S. STABRYŁA. Wrocław 1995.

by zidentyfikować jako wpływologiczną, imperialistyczną i modernistyczną, drugą zaś — jako indyferentną, kosmopolityczną i postmodernistyczną. Sam jednak sposób wykorzystywania w ich ramach pojęć różnicy/podobieństwa (czy równości/nierówności) każe zastanowić się, czy, po pierwsze, rzeczywistość „jako taka” nie sytuuje się w istocie poza ową jednoaspektowością (koncentrowaniem się na, z grubsza rzecz ujmując, stałości lub zmienności świata) każdej z nich — zbudowanych przecież na określonym wariancie kategorii czasu lub przestrzeni; po drugie, w związku z tym powstaje pytanie, czy warianty te nie powinny być traktowane raczej jako kompletarne niż opozycyjne?

Zwróćmy bowiem uwagę, że w wymiarze paradygmatycznym czas prostoliniowy, opierający się na mechanicznym podobieństwie skutku do przyczyny, odpowiada za wydobywanie w świecie całości (zawartej między początkiem a końcem — niezależnie od tego, czy będzie to stworzenie świata i apokalipsa, czy narodziny i śmierć), gdy tymczasem czas cyrkularny, odpowiedzialny za różnicę wewnętrzną między poszczególnymi fazami — za wydobywanie jednostkowości poszczególnych etapów (niezależnie od tego, czy będzie to faza poczwarki i motyla; nasiona, kwiatu i owocu; dzieciństwa, młodości, dojrzałości, starości bądź powstania czegokolwiek, rozwoju, wykryształizowania się i upadku). Z kolei przestrzeń hierarchiczna, oparta na różnicy, domaga się postrzegania jednostkowości (niezależnie od tego, czy w wymiarze indywidualnym — np. czyjejś roli granej w społeczeństwie, czy zbiorowym — np. roli danego narodu w określonej kulturze), a ta oparta na zasadzie jedności (równości) przeciwieństw oczekuje postrzegania całościowego (niezależnie od tego, czy mowa o organizmie człowieka, czy społecznym), w którym wszystkie składowe są równie ważne.

W optyce mitycznej z kolei pojęcie jednego Boga w micie nowoczesnym oznacza w poznawaniu bezwzględną preferencję jednowymiarowości, jaką wciela czas, który zabsolutyzowany w Bogu, przyjmuje postać wieczności (czy też wiecznej Formy nieustannie obecnej jako wzorzec nazwany „Jeden”), eliminującej tym samym z pola widzenia wielowymiarowość przestrzeni, sprowadzonej w ten sposób do pozycji „zerowej” pustki (co uzmysławia obecną tu zero-jedynkową logikę). Natomiast pojęcie mitycznej Natury w micie archaicznym pociąga za sobą preferencję postrzegania rzeczywistości w kategoriach wielowymiarowej przestrzeni, idącą tak daleko, że nawet czas zostaje anektowany jako jeden z jej (teraz już czasoprzestrzeni) wymiarów, a tym samym pozbawiony autonomii, zaś jako zakrzywiony pociągnie za sobą chaos.

Komplementarność zatem zdaje się oferować możliwość wyjścia poza obdarzone dodatkowymi określeniami wersje kategorii czasu (prosty, cyrkularny, wieczny, chaotyczny) i przestrzeni (hierarchicznej, opartej na zasadzie *coincidentia oppositorum*, totalnej, sprowadzonej do zera, pustki) w kierunku bardziej uniwersalnego ujęcia rzeczywistości, pozwalającego na wzięcie pod uwagę przeciwnych aspektów, a także zarówno pozytywnych, jak i negatywnych konsekwencji posługiwania się owymi wzorcami. Skłania to do budowania komparatystyki synkretycznej (lub wieloaspektowej⁶), uwzględniającej obie perspektywy jako obecne nie tylko obok lub naprzeciw siebie, ale wchodzące w różne powiązania pośrednie. Aby jednak najpierw choć w największym uproszczeniu uzmysłowić owe obietnice i zagrożenia tkwiące w każdej z nich z osobna, odwołam się do dwu przykładów.

Z jednej strony będzie to przykład (mającej wymiar duchowy⁷ i powiązanej z rozumianym jako idealny wzorzec dobrem) tożsamości (rozumianej jako przejaw samoświadomości zdolnej do wykształcenia, w domyśle: linearnej, narracji) podmiotu w — skądinąd traktowanym jako pogłos oświecenia — ujęciu modernistycznym. Tożsamość zakotwiczona we wspólnotowości (tworzącej układ przestrzenny) uzyskuje tu wymiar elitarystyczny i oznacza wyraźnie określony charakter nosiciela hierarchicznej (mocnej jakościowo) różnicy, odpowiedzialnej za formę (spadkobierczynią Platońskiej idei, przeszczipionej przez św. Augustyna do głowy Boga, a przez Kartezjusza — do głowy człowieka). Jej przykładem może być (zdominowany przez wartości duchowe, w imię których poświęca nawet życie biologiczne) mężczyzna-wojownik, żołnierz lub obywatel (ich spadkobiercą staje się *gentleman*), a także (będący zwolennikiem kosmicznego ładu — a więc porządku opartego na wertykalnym czy horyzontalnym następstwie) myśliciel (niezaangażowany lub altruista) bądź (zdolny do ekspresji) twórca-artysta. Nietrudno zauważyć, że wzory te mają charakter wybitnie męski (i patriarchalny), a ich zwolennik, Charles Taylor, przyznaje, że wywodzące

⁶ Por. L. WIŚNIEWSKA: *Mity i paradygmaty wobec dziedzin kultury i epok, czyli komparatystyka wieloaspektowa*. W: *Mity i motywy w perspektywie komparatystycznej. Komparatystyka między Mickiewiczem a dniem dzisiejszym*. Red. EADEM. Bydgoszcz 2013, s. 9 i nast.

⁷ Ch. TAYLOR mówi o tożsamości jako charakterystycznym dla kultury zachodniej wyobrażeniu wewnętrznej głębi, a w zasadzie jako o „mglistym” określeniu duchowości. Zob. Ch. TAYLOR: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przeł. M. GRUSZCZYŃSKI i in. Oprac. T. GADACZ. Wstęp A. BIELIK-ROBSON. Warszawa 2001, s. 12.

się stąd normy zawsze stanowiły narzędzie ucisku klas niższych i kobiet⁸, co pozbawiało obie grupy podmiotowości (rozumianej jako autonomia). Niemniej tę więcej niż słabość postawy zwolennika mitu nowoczesnego w jego realizacji katolickiej (nie wspominając o tym, że, oczywiście, pełnego czci dla Ewangelii) – za jakiego się uznaje – pokrywa on stwierdzeniem, iż nie jest to wystarczająca przesłanka, by rezygnować z takiego właśnie sposobu orientacji w przestrzeni społecznej i metafizycznej, ponieważ pozwala on (już rozumiemy, że wąskiej elicie) na realizowanie integralnej (jednolitej zatem) osobowości, wyznaczonej przez stałą Formę.

Z kolei po drugiej stronie wobec owego „wyższego życia” (duchowego) sytuje on egalitarystyczne, zwyczajne życie, wiązane przezeń z wykształconą przez reformację postawą naturalistyczną (biologia, ciało, materialność związane z produkcją i reprodukcją), która w opozycji do Formy realizuje monstrualność⁹. Postrzegana tu, z punktu widzenia „wyższego życia” jako deformacja, hybrydalność łatwo daje się jednak zidentyfikować jako konsekwencja polimorficzności i metamorficzności, charakterystycznych dla perspektywy firmowanej przez mit Natury. Tak właśnie pojawienie się obrazów postaci androgenicznych, i w ogóle heterogenicznych, jako wyraz kontaminacji różnych postaci wytwarzanych w trakcie kołowych nawrotów w czasie – komentuje przywoływany tu już Owidiusz. Znamienne jest też, że zaliczony przez Charlesa Taylora do protoplastów postmodernizmu (określanego przezeń także jako neonietzscheizm) Fryderyk Nietzsche pozostaje, bądź co bądź, dziedzicem owego grecko-rzymskiego spadku. Jego definicja (opozycyjnej wobec tożsamości) „samości”¹⁰ przynosi zatem wizję nieustannego (wiecznego) kołowego nawrotu, w którym irański Zaratustra, udający się po (zewewnętrznej proweniencji) naukę do boga, zostaje zastąpiony przez nowego Zaratustrę, udającego się po wiedzę w głąb samotnego siebie, ale i nawrotu pojawiającego się w ramach jednego życia, w którym wydziela etapy sygnowane przez wielbłąda, lwa czy dziecko. Natomiast ostre odróżnienie (czystej) duszy od ciała w elitarystycznym ujęciu przestrzeni (nie tylko społecznej) zostaje u niego zastąpione wizją zrównania przeciwieństw w określeniach takich, jak ciało będące rozumem czy krew będąca duchem, nie mniej niż myślenie będące namiętnością (Zaratustra wszak to „myśliciel namiętny”), co wpisuje się w postrzeganie tej antropolo-

⁸ Ibidem, s. 140.

⁹ Ibidem, s. 61.

¹⁰ F. NIETZSCHE: *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*. Przeł. W. BERENT. Warszawa 1907.

gicznej przestrzeni jako opartej na zasadzie *coincidentia oppositorum*. Nie od rzeczy zaś będzie przy tym przypomnienie, że wiele łączy Nietzscheańską wizję nadczłowieka z Faustem Johanna Wolfganga Goethego¹¹, a nie mniej niż romantyczna sobowtórność, łącznikiem z postmodernistycznymi koncepcjami staje się obecny w ekspresywizmie Goethego postulat wczucia się w Naturę i jej „święte życie”¹². Zarazem nie mniej niż w grecko-rzymskim antyku czy romantyzmie — także w postmodernizmie za wysoce problematyczne może zostać uznane sytuowanie się „poza dobrem i złem” indyferentnej osobowości, wewnętrznie niejednolitej i dyspersyjnej, bo podległej wielości niekompatybilnych logik, nieuznającej konsekwencji działania i wypierającej się odpowiedzialności, a nawet skłonnej do cynizmu, wystrzegającej się też generalnych zasad, a skłonnej do akcentowania fenomenów marginalnych, będącej w wiecznym ruchu bez możliwości znalezienia stałego rozwiązania¹³.

Przedstawione przykłady nie tylko zresztą pozwalają uświadomić sobie pozytywną i negatywną stronę poszczególnych perspektyw, ale i wskazują, że pewne trwałe układy różnic/nierówności i podobieństw/równości w takich przypadkach, jakie firmują konkretne ujęcia poznawcze, jak choćby „tożsamość” i „samość”, pozwalają się również rozciągnąć na szersze zjawiska, takie jak epoki czy formacje (oświecenie — romantyzm; modernizm — postmodernizm) oraz kultury (chrześcijaństwo — antyk grecko-rzymski), a nawet w ramach jednej kultury umożliwiają ujawnienie podobnej dwoistości (przez Charlesa Taylora wydobywanej na linii katolicyzm i Ewangelia — „naturalistyczny” protestantyzm). Nietrudno skonstatować też, że w przedstawionym ujęciu interesujące nas perspektywy poznawcze wypierają się, kolejno dominując w następujących po sobie epokach (oświecenie — romantyzm — modernizm — postmodernizm), lecz zarazem, mimo tej dominacji, współistniejąc (jak zasygnalizowane to zostało choćby na linii katolicyzm — protestantyzm). Oczywiście o takiej nieprostej łączności tym bardziej trzeba by mówić w przypadku „tożsamości” (Taylor przyznaje, że walka inspiracji oświeceniowych i romantycznych trwa...) i „samości”

¹¹ *Jakież nikczemny lek / zdjął Nadczłowieka, ciebie [...]*. Zob. J.W. GOETHE: *Faust*. Przeł. F. KONOPKA. Warszawa 1968, s. 73. Por.: *Welch erbärmlich Grauen / Fast Übermäschen dich! [...]* — J.W. GOETHE: *Faust. Eine Tragödie. Erste Teil*. Leipzig 1985, s. 21.

¹² J.W. GOETHE: *Refleksje i maksymy*. Przeł., oprac. i wstępem opatrzył J. PROKOPIUK. Warszawa 1977, s. 91.

¹³ P.M. ROSENAU: *Subverting the Subject*. In: *Post-modernism and the Social Science. Insights, Inroads and Intrusions*. New Jersey 1991, s. 42–76.

(Fryderyk Nietzsche wprowadza w *Zaratustrze* znamienne słowa „starego papieża”, które pod znakiem zapytania stawiają wyłączość dionizyjskiej orientacji bohatera, a i sam autor zresztą marzy o Sokratesie uprawiającym muzykę¹⁴, a więc łączącym przeciwne postawy), które sygnują modernistyczne bądź postmodernistyczne sytuacje stabilnego podmiotu lub „podmiotu w ruchu” (por. ang. *agent – agency*).

Reperkusje tych (traktowanych jako *tertium comparationis*) modelowych ujęć, jakie niosą za sobą przywoływane perspektywy poznawcze, postrzegałabym jednak nie tylko w ściśle określonych tekstach, i nie tylko różnych epok, ale i w tekstach pochodzących z zupełnie odmiennych dziedzin kultury¹⁵ – od literatury przez sztuki po filozofię i nauki – tyleż humanistyczne, co ściśle¹⁶. Takie spojrzenie umożliwia pojawiające się w ramach komparatystyki amerykańskiej podejście Henry’ego H.H. Remaka, który komparatystykę (literaturoznawstwo porównawcze) definiuje nie tylko jako porównywanie jednej literatury z inną (innymi), ale także jako porównywanie literatury z innymi rodzajami kulturowej aktywności człowieka – „sferami ludzkiej ekspresji”¹⁷.

W ten sposób można kształtować – przy złożonych, bo opartych na dwumytności i dwuparadygmatyczności naszego poznania, założeniach metodologicznych tak jak tutaj rozumianej komparatystyki synkretycznej – obraz rzeczywistości, jawiący się zarówno w wymiarze czasowym, jak i przestrzennym kultury nie tylko jako kompleksowy, ale i w pewnym sensie prosty. A prosty dlatego, że na nieskończonej liczbie różnych poziomów i w różnych przedziałach

¹⁴ F. NIETZSCHE: *Narodziny tragedii, czyli hellenizm i pesymizm*. Przeł. L. STAFF. Warszawa 1907.

¹⁵ L. WIŚNIEWSKA: *Mity i paradygmaty wobec dziedzin kultury i epok...*, s. 22 i nast.

¹⁶ W perspektywie omawianej relacji modernizmu i postmodernizmu można wspomnieć, że Evans Lansing Smith zauważa, iż modernistyczni pisarze wykorzystują raczej proste formy linii czy sfery, podczas gdy postmodernistyczni używają znacznie bardziej powikłanych figur, z labiryntem włącznie. Por. E.L. SMITH: *Figuring Poesis. A Mythical Geometry of Postmodernism*. New York 1997. Jako komentarz dodać można, że mieści się to w opozycji geometrii euklidesowej i – geometrii fraktali, a szerzej – nauki newtonowskiej i nauki o deterministycznym chaosie.

¹⁷ H.H.H. REMAK: *Literatura porównawcza – jej definicja i funkcja*. Przeł. W. TUKA. W: *Antologia zagranicznej komparatystyki literackiej*. Red. H. JANASZEK-IVANIČKOWA. Warszawa 1997, s. 25. Odwołałam się tu jednak do tłumaczenia tej definicji dokonanego przez Tomasza Bilczewskiego: T. BILCZEWSKI: *Komparatystyka i interpretacja. Nowoczesne badania porównawcze wobec translatoologii*. Kraków 2010, s. 65.

opisu odwołujący się do kilku podstawowych (do pewnego stopnia bliskich Kantowskiemu akcentowaniu schematyzmu naszych przedstawień¹⁸) wersji czasu i przestrzeni (wydzielającego jednostki czasu kołowego oraz przedstawiającego całość czasu prostoliniowego, wydzielającej jednostki przestrzeni hierarchicznej oraz sygnującej całość przestrzeni opartej na zasadzie *coincidentia oppositorum* — w ramach paradygmatów oraz zabsolutyzowanego jako wieczność czasu Boga, której to absolutyzacji towarzyszy pustka w wymiarze przestrzennym, i zabsolutyzowanej jako pełnia przestrzeni Natury, której to absolutyzacji towarzyszy chaos w czasie — w ramach mitów¹⁹), jak się zdaje, w uniwersalny sposób decydujących o naszym (co najmniej zachodnioeuropejskim) poznaniu.

Idąc w kierunku takiej kompleksowości, mam z pewnością wielu poprzedników, w tym Ernsta Cassirera²⁰, jednak tutaj chciałabym się zatrzymać przy socjologu Victorze Turnerze, wyrażającym przekonanie, że „główne klasyfikacje i kategorie kultury wyłaniają się z otoczki mitu, rytuału i symbolu”²¹. Przyznając (stabilnej) strukturze zdolność zapewniania trwania, uzmysławia on jednocześnie, że to (dynamiczna) proto-, czy wręcz antystruktura — zapewnia rozwój²². Pojęcia te można by uznać za odpowiedniki zarówno czasowej, jak i przestrzennej organizacji wpisanej w — odpowiednio — mit Boga i mit Natury, a szczególnie w paradygmaty — prostoliniowy i kołowy. Przyjąwszy zaś taką opcję, można tym wyraźniej uzmysłowić owo dopełnianie się, właściwie nieoddzielnych, perspektyw poznawczych w ramach komparatystyki.

Ten nieco abstrakcyjny opis dwu perspektyw komparatystyki odwołującej się do metody mityczno-paradygmatycznej idzie w kie-

¹⁸ „Ten schematyzm naszego intelektu w odniesieniu do zjawisk i samej ich formy jest sztuką ukrytą w głębiach duszy ludzkiej [...]”. Zob. I. KANT: *Krytyka czystego rozumu*. T. 1. Przeł. R. INGARDEN. Warszawa 1986, s. 292.

¹⁹ L. WIŚNIEWSKA: *Metoda mityczno-paradygmatyczna w komparatystyce mitograficznej*. W: *Projekt komparatystyki mitograficznej. Komparatystyka między Mickiewiczem a dniem dzisiejszym*. T. 4. Red. EADEM. Bydgoszcz 2015, s. 88 i nast.

²⁰ Wskazując, że dla filozofa czy metafizyka (jako teoretyków) dwie czyste formy religii w postaci mono- i politeizmu są zawsze przeciwstawne, E. Cassirer zauważa jednak, że w praktyce „nie wytrzymałybyśmy związanego z tym napięcia, zachowujemy więc religię mieszaną”. Zob. E. CASSIRER: *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Przeł. A. STANIEWSKA. Warszawa 1971, s. 181.

²¹ V. TURNER: *Przejścia, marginesy i bieda: religijne symbole „communitas”*. W: IDEM: *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*. Przeł. W. USAKIEWICZ. Kraków 2005, s. 218.

²² IDEM: *Przedstawienie w życiu codziennym, życie codzienne w przedstawieniu*. W: IDEM: *Od rytuału do teatru*. Przeł. M. i J. DZIEKANOWIE. Warszawa 2005, s. 191.

runku konstruktywizmu, skądinąd wytyczonym przez filozofię Immanuela Kanta, który mówił o niemożliwości poznawczego dotarcia do rzeczy samej w sobie. W istocie: to, co oferuje każda z tych perspektyw, to możliwość opisania tylko określonych aspektów rzeczywistości przy pominięciu innych — dzięki odwołaniu się do określonej wizji czasu i przestrzeni. Jednak mityczny podkład obu zdaje się poświadczać, że właśnie takie, ułomne w każdej z nich, choć zarazem posiadające swoje atuty, poznanie jest naszym udziałem od zarania dziejów.

To, czego może uczyć tak pojmowana komparatystyka, to — zdawanie sobie sprawy z jawnych obietnic i ukrytych kosztów przyjęcia określonej perspektywy poznawczej, wynikających z tego, że każda z nich z osobna, choć sygnowana trwaniem zakotwiczonym w najdawniejszych mitach, w istocie nie tylko pozwala coś dostrzegać, ale zarazem wymusza ślepotę na coś innego. Być może właśnie ta wpisana w nie ślepotą poznawczą staje się przyczyną upadku każdej z nich i zastępowania przez konkurencyjną propozycję — a dokładniej mówiąc, upadku i zmięzchu tych konkretnych całości lub jednostek, które się nią kierują.

Tym istotniejszą kwestią staje się możliwość — usuwającego wspomnianą jednostronność — łączenia ich w praktyce. A polem doświadczalnym, na którym możemy śledzić nie tylko przewagi i słabości każdej z nich, ale także to, co wynika z ich łączenia — pozostają teksty kultury, w tym, szczególnie tu dla nas interesujące — teksty literackie.

Rozpatrywanie literatury jako instruktywnego przypadku umożliwiającego rozpoznawanie — i uczenie tyleż rozpoznawania, ile posługiwania się tego rodzaju perspektywami poznawczymi jako uniwersalnymi schematami kierującymi naszym poznawaniem (w dodatku przy założeniu, że nie ma nieprzekraczalnej granicy między kulturowymi tekstami z obszaru humanistyki a tekstami przyrodniczo-matematycznymi, skoro to geometryczne figury stanowią pierwsze zapisy mitów²³) pozwala zatem na potraktowanie jej — niezależnie od tego, czy mówimy o literaturze dawnej, czy nowej — jako obszaru, w którym możemy ćwiczyć swoje umie-

²³ Jak za Josephem Campbellem podaje E.L. Smith, najwcześniejsze prototypy spiralnych labiryntów jako przekaźników mitologii śmierci i odrodzenia prowadzą nas między 16 tys. a 13 tys. lat p.n.e. w górny paleolit i miejsca pochówku na Syberii, gdzie między dwudziestoma statuetkami kobiet z kości mamuta otaczającymi szkielet dziecka znajdowała się sprzączka z wygrawerowanym znakiem przedstawiającym spiralę o siedmiu skrętach w formie „S” — najstarsza znana spirala w historii sztuki. Zob. E.L. SMITH: *Figuring Poesis...*

jętności w tej mierze. Istotny jest przy tym fakt, że ćwiczenia te można zacząć (nie wspominając już o mniejszych zakresach) od zdania, szeregu zdań, przechodząc przez utwór i szereg utworów ku rozleglejszym obszarom²⁴ — na różnych poziomach i w różnych zakresach poznawczych dostrzegając operowanie tym samym zasobem podstawowych kategorii.

Nie przedstawiam tu zresztą gotowego już, skończonego projektu zastosowania tego rodzaju podejścia w szkolnictwie, lecz jeśli chcemy się wyzwolić od złudnych, bo opartych jedynie na akcentowaniu obietnic — z pominięciem ich kosztów — jednostronnych opisów rzeczywistości, powinniśmy pracować nad koncepcją, która pozwala na wielostronne ujęcie tej rzeczywistości. Kultura, w tym literatura, podsuwa całe morze tekstów umożliwiających wyławianie owych perspektyw. Natomiast przedstawiona tu koncepcja komparatystyki synkretycznej stwarza przesłanki, by w tym morzu nie utonąć. Opanowanie złożonej metody może bowiem przynieść w konsekwencji możliwość uzyskania do pewnego stopnia prostego, choć nie uproszczonego, obrazu świata, otrzymywanego w wyniku posługiwania się niezbyt wielką liczbą wersji podstawowych kategorii czasu i przestrzeni (traktowanych jako „teoretyczne”, modelowe *tertium comparationis*), przekładanych na wiele analogicznych wcieleń używanych w nieskończonej liczbie kombinacji, jakich dostarcza praktyka kulturowa.

Lidia Wiśniewska

Comparative Studies: Duality of the Method and Syncretism of Practice

Summary

The voice in a comparative panel on *Comparative Studies: Duality of the Method and Syncretism of Practice* proposes a thesis that our cognition dominated by two different cognitive views of both non-sacral and sacral character (a myth of Nature associated with a circular paradigm and a myth of God connected with a linear paradigm) indicates one-sidedness when only one paradigm is taken into account and only one specific version of basic time and space categories is

²⁴ Próbę pokazania takiej powtarzającej się na różnych poziomach — od zdania przez utwór po serie utworów i epoki — dwoistości perspektyw można znaleźć w: L. WIŚNIEWSKA: *Metoda mityczno-paradygmatyczna a symetrie (historii) literatury*. „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 2014.

referred to. It means the cognition is fragmentary and it is impossible to draw conclusions from its negative dimension. This is exemplified by the concept of identity and subjectivity depicted by Charles Tylor (conforming to modernism, the Enlightenment and also to Judeo-Christianity) as well as by Nietzsche's "selfness" (fitting in postmodernism, Romanticism and also Roman and Greek antiquity). As a consequence of presenting the issue in this way it is necessary to improve the ability to grasp strong and weak points of each view and to interpret literary texts as regards ways and types of combining the points in order to receive a multidimensional impression of reality.

Keywords: comparative studies, cognitive views, myth and paradigms, multi-dimensional impression of reality

Лидия Висьневска

Компаративистика Двойственность метода и синкретизм практики

Резюме

Выступление на компаративистской панели *Компаративистика. Двойственность метода и синкретизм практики* приводит к тезису, что наше познание, над которым доминируют два разных познавательных плана с характером настолько несакральным, насколько и сакральным (миф Природы, связанный с круговой парадигмой, и миф Бога, связанный с линейной парадигмой), обозначает в случае опоры лишь на один из них одноаспектность (т.е. соотнесение только с неким определенным вариантом основных категорий времени и пространства). Таким образом, познание предстает как фрагментарное и вместе с тем неспособное делать выводы на основании своего негативного измерения. Это показано на примере концепции идентитета и субъектности в понимании Чарльза Тейлора (вписанной в модернизм, а также в Просвещение и иудеохристианство), а также „самости“ Ницше (вписанной не только в постмодернизм, но и в романтизм или греческо-римскую античность). Последствием такого положения дел становится признание необходимости формирования умений понимания сильных и слабых сторон каждого из этих планов, а также прочтения в текстах культуры, особенно литературных, способов и типов их связи как выражения стремления получить картину действительности в нескольких измерениях.

Ключевые слова: компаративистика, перспективы познания, мифы и парадигмы, картина действительности во многих измерениях

Anna Ślósarz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Dydaktyka polonistyczna jako komparatyka

Współczesna polonistyka uniwersytecka i szkolna jako komparatyka

Literatura i język funkcjonują oraz badane są w XXI wieku w kontekstach kulturowych jako systemy znaczeniowych relacji, a nie w pozytywistyczny sposób na zasadzie zbierania informacji. Polonistom nie chodzi już o gromadzenie i klasyfikowanie wiadomości, lecz o odkrywanie i formułowanie praw rządzących znaczeniami elementów i ich relacjami w heterogenicznych, otwartych układach — synchronicznych i diachronicznych, które Itamar Even-Zohar określił mianem semiotycznych polisystemów¹, zauważając, że są one izomorficzne wobec struktur społecznych, gospodarczych, politycznych itp.².

Odwoływanie się polonisty do komparatystycznego warsztatu stwarza wiele szans, jednak w przypadku niewystarczającego przygotowania merytorycznego, organizacyjnego lub technicznego prowadzi do potencjalnych, a często nieuniknionych, zagrożeń.

Transformacje kulturowe i cywilizacyjne oraz przeobrażenia percepcji i sposobów komunikowania wymagają od polonisty kształcenia ustawicznego i samokształcenia, uczestnictwa w kulturze,

¹ I. EVEN-ZOHAR: *Teoria polisystemów*. W: *Przestrzenie teorii*. Red. A. KRAJEWSKA. Przeł. K. LUKAS. Poznań 2007, s. 347–366.

² *Ibidem*, s. 362.

współpracy ze środowiskiem. W przeciwnym wypadku w procesie wdrażania multimedialnych modułów tematycznych³ w nieunikniony sposób powstaną problemy.

Polonistyka jako komparatystyka — korzyści

Interpretowanie literackiej klasyki w powiązaniu z utworami reprezentującymi inne rodzaje i gatunki literackie oraz z przekazami rozmaitych mediów prowadzi do utrwalania dominującej pozycji literatury, zwłaszcza że nie ulegała ona tak daleko idącym procesom komercjalizacji, jak np. sztuka filmowa, muzyka, teatr czy cyberkultura. Przywracana jest zatem rola słowa jako podstawowego narzędzia wypowiedzania się o kulturze, zaś obraz i multimedia pełnią funkcję uzupełniającą, służebną. Porównywanie np. powieści z jej adaptacjami, reportażami albo audycjami czy gramami na podobny temat wyzwala jej hermeneutyczne, aktualizujące rozumienie. Jednocześnie przez wiązanie tekstów kształtuje się kulturę literacką, filmową, muzyczną, teatralną, plastyczną, medialną — ujawniają się bowiem semantyczne funkcje różnorodnych tworzyw, znaczące relacje i nowe sensy całości, niebędące sumą składników. Odkrywane są też mechanizmy funkcjonowania dawnych i nowych zjawisk w kulturze, relacje przestrzeni kulturowych reprezentacji, np. topika, transfery fabuły, proliferacje, uniwersalizm i globalizacja⁴.

³ Czyli bloków materiału nauczania, w których do tekstu literackiego celowo dobrano konteksty (funkcjonujące również w mediach innych niż książka) i zaplanowano kształcenie umiejętności. Pisałam o tej koncepcji m.in. w książce *Ideologiczne matryce. Lektury i ich konteksty. Postkomunistyczna Polska i postkolonialna Australia*. Kraków 2013 (rozdz. IV: *Projekt: multimedialny moduł tematyczny*, s. 433–459), a także w innych tekstach: *Multimedialne moduły tematyczne jako narzędzie pracy ponowoczesnego szkolnego polonisty*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 2. Red. K. BIEDRZYCKI i in. Kraków 2014, s. 71–81; *Multimedialne moduły tematyczne. Intertekstualność w sieci i edukacyjnej praktyce (na przykładzie Polski i Australii)*. W: *Edukacja a nowe media*. Red. M. LATOCH-ZIELIŃSKA i in. Lublin 2015, s. 91–104; *Intermedialność w nauczaniu języka angielskiego. Australia 2009–2014*. W: *Adaptacje II — transfery kulturowe*. Red. W. HAJDUK-GAWRON. Katowice 2015, s. 331–348; *Multimedialne moduły tematyczne, czyli holistyczny potencjał w nauczaniu języka ojczystego* (w druku).

⁴ A. REGIEWICZ: *Komparatystyka — sposób czytania dawności. Przypadek medievalizmu*. Referat wygłoszony na konferencji *Między dyskursami, sztukami, mediami. Komparatystyka jutra*, zorganizowanej przez Zakład Komparatystyki Instytutu Literatury Polskiej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego,

Ujawniają się tym samym mechanizmy komunikacji literackiej i społecznej, funkcjonowanie kultury uczestnictwa, rola nowych technologii oraz proces komercjalizacji kultury, ponieważ media traktowane są tu nie tylko jako nośniki treści, ale także jako społeczne przekazniki. Nowe światło pada na tworzenie, dystrybucję i odbiór współczesnych transferów kulturowych, problematykę adaptacji i remediacji, a w ramy interpretacyjne lektur włączone zostają teksty kultury popularnej⁵. Jednocześnie ujawniane są mechanizmy świadomego i skutecznego komunikowania, a także tworzenia z użyciem środków wyrazowych i retoryki różnych mediów. Kształcenie kulturowo-literackie i kulturowo-językowe przebiega więc w celowo dobranym kontekście, uwzględniającym najnowsze zjawiska w kulturze. Skłaniać to może czytelników i odbiorców do uprawiania własnej twórczości, tworzenia remiksów, *fan fiction* itp.

Precyzyjne zaplanowanie całego cyklu kształcenia umożliwia nauczycielom korzystanie z odpowiedniej jakości materiałów dydaktycznych, dzięki czemu upowszechnia się znajomość kluczowych elementów najnowszych teorii literatury, nowych opracowań i gatunków literackich (blogi, wideopoezja, literatura hipertekstowa, e-literatura, powieści na telefon komórkowy itp.). Teoria literatury funkcjonuje więc w powiązaniu ze współczesnymi gatunkami literackimi, prasowymi i internetowymi, formatami medialnymi, praktykami uczestnictwa itp. Cykl modułowy tworzy nowe przestrzenie mentalne i amalgamaty kognitywne, utrwała zintegrowane struktury wiedzy. Aktualizowanie treści kształcenia co 4–5 lat pozwala na odkrywanie wciąż aktualnych znaczeń literackiej klasyki.

Komparatystyka intermedialna i wiedza o mediach służą w ten sposób pogłębionemu poznawaniu literatury oraz rozwojowi kompetencji odbiorczych — zwłaszcza czytania kontekstualnego — i komunikacyjnych.

Pracownię Badań Intersemiotycznych i Intermedialnych Instytutu Literatury Polskiej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz Polskie Stowarzyszenie Komparatystyki Literackiej na Uniwersytecie Warszawskim w dniach 17–19 marca 2015 roku.

⁵ Por. W. JAKUBOWSKI: *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków 2006; *Kultura popularna w szkole: pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. MYRDZIK, M. LATOCH-ZIELIŃSKA. Lublin 2006; *Literatura i kultura popularna*. Red. T. ŻABSKI. Wrocław 1999; *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*. Red. B. MYRDZIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2005.

Polonistyka jako komparatystyka — trudności i nieuniknione zagrożenia

Zestawianie utworu literackiego z jego adaptacją bądź współczesnymi odpowiednikami tematycznymi wymaga celowego doboru tych kontekstów, a zatem wnikliwego przeanalizowania ich treści i zaproponowania wynikającego z niej kierunku interpretacji. Konieczny jest do tego wysiłek włożony w szczegółowe poznanie wszystkich potrzebnych utworów. Niewystarczająca ich znajomość grozi zdominowaniem literatury przez teksty atrakcyjniejsze i bardziej przekonujące dla odbiorcy.

Powstają zatem wysokie wymagania wobec polonistów. Potrzebne jest ich przygotowanie w zakresie znajomości obszarów dawnej i współczesnej kultury, integrowania wiedzy z różnych dziedzin, umiejętności obserwacji i wnioskowania, a także ustawiczne kształcenie i samokształcenie. Dzięki temu mogą być zdolni do tworzenia przekonujących interpretacji, które niekoniecznie będą ukierunkowane przez autorów adaptacji, np. pod względem estetycznym czy aksjologicznym. We współczesnym otoczeniu kulturowym adaptacje wyznaczają dominujący typ lektury pierwowzoru, więc istnieje groźba dominacji obrazu (zwłaszcza ruchomego i udźwiękowionego) nad słowem, a łatwość kopiowania zwiększa ryzyko odtwórczości, generalizacji i uproszczeń w odczytaniach klasycznych tekstów. Gruntowne poznawanie tekstów w całości, a następnie wiązanie i porównywanie przekazów na podobny temat zapobiega ich powierzchownemu oraz instrumentalnemu odczytywaniu, podporządkowanemu wymaganiom egzaminacyjnym, co często ma dziś miejsce zwłaszcza w odniesieniu do literackiej klasyki.

Zestawianie tekstów z różnych mediów wymaga od polonisty kompetencji: uczestnictwa w różnych obiegach współczesnej kultury — zwłaszcza w życiu literackim, kulturze popularnej i cyberkulturze — oraz porównywania i rozumienia mechanizmów ich funkcjonowania. Konieczna jest więc orientacja w zagadnieniach dotyczących teorii, różnych obiegów i stanu kultury.

Współczesne uczestnictwo w kulturze wymaga też od polonisty odpowiedniego — często drogiego — sprzętu, a także umiejętności posługiwania się nim. Prowadząc działania na zastanych tekstach i tworząc własne, integruje się bowiem wiedzę o literaturze, języku oraz kulturze dawnej i współczesnej, gatunkach i rodzajach litera-

ckich, mediach i ich środkach wyrazu. Braki w tych obszarach skutkują niedostrzeganiem istotnych zjawisk bądź ich nieuzasadnionym waloryzowaniem, a także niedocenianiem roli nowych technologii w edukacji i kulturze. Jest to równoznaczne z niezrozumieniem współczesnych sposobów funkcjonowania kultury (również literackiej) i niedocenianiem kulturotwórczego potencjału technologii interaktywnych i mobilnych.

Dydaktyka polonistyczna jako komparatystyka — korzyści

Dzięki ograniczeniu liczby lektur zostaje wygospodarowany czas na głośne odczytywanie tekstów na lekcji. Wspólne czytanie i komentowanie wytwarza neurobiologiczne szlaki czynności lekturowych, wyzwala lokalne interpretacje (głównie precyzuje temat modułu) oraz ujawnia modele zbiorowej tożsamości. Uczy pogłębianego rozumienia tekstów, aktywnego odbioru i budowania na ich podstawie własnej tożsamości. Uczniowie doskonają używanie języka mówionego, wyrażają bowiem własne rozumienie tekstów literackich i kulturowych. Rozwijają umiejętność przekonywania, budowania relacji, adekwatnego do sytuacji i rozmówcy interpretowania oraz kształtowania komunikatów werbalnych, wizualnych, audiowizualnych, a także recytowania. Wyzwala się współdziałanie obu półkul mózgowych (myślenie i intuicja), co rozwija jednostkę całościowo. Metody: projektu, odwróconej klasy, WebQuest — ukierunkowują korzystanie z mediów i zasobów sieci.

Dzięki odwołaniu się do kultury uczestnictwa nauka angażuje uczniów i ogranicza roszczeniowe postawy. Współtworzą oni proces dydaktyczny i dzięki temu rozwijają kluczowe kompetencje związane z posługiwaniem się językiem ojczystym, ale też z organizacją własnego uczenia się, wykorzystywaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w porozumiewaniu się, rozwojem kompetencji społecznych oraz świadomością i ekspresją kulturową. Wiązana jest wiedza z różnych przedmiotów — jak to dzieje się w ramach integracji wewnątrz- i międzyprzedmiotowej, nauczania blokowego, ścieżek międzyprzedmiotowych. Edukacja staje się spersonalizowana — nauczyciel występuje w roli coacha, mentora, tutora, osobistego trenera, przewodnika. Otwiera uczniów na odmienne czy lokalne interpretacje — uczy porozumienia z innymi.

Układ i sposób omawiania tekstów można szczegółowo zaplanować, a tym samym umożliwić stopniowe formowanie podstawowych umiejętności w modułach monowalentnych i alternatywnych toków pracy – w poliwalentnych. Szczegółowo zaplanowane kształcenie może się opierać na zasadach systemowości, pogłębłości, związku teorii z praktyką, przystępności, stopniowania trudności i niepowtarzania treści na kolejnych etapach kształcenia. Zwiększa to jego efektywność i zwalnia nauczyciela z konieczności nieustannego wyrównywania uczniowskich braków, zwłaszcza na początku każdego cyklu kształcenia. Omówione treści mogą być korelowane z występującymi w kolejnych modułach, co poszerza horyzont rozważań, pogłębia interpretacje i ujawnia różnice tekstów, pisarzy, epok, konwencji, rolę kontekstów kulturowych itp.

Nauczycielom można stworzyć możliwość dobrego przygotowania się do lekcji – dotarcia do najlepszych opracowań i najnowszych teorii literatury, godnych uwagi przekazów różnych mediów, ujawnianych w nich punktów widzenia, a także odnoszenia się do różnych obiegów kultury. Starannie przygotowany nauczyciel potwierdza swój autorytet. Uczy sfunkcjonalizowanej analizy i pogłębionej interpretacji w relacji z kontekstami, a w procesie nauzenia wykorzystuje strategie komunikowania werbalnego, wizualnego i multimedialnego. Interpretacje ujawniają zawarte w kulturze popularnej (filmach, piosenkach, grach, Internecie) behawioralne archetypy i ich społeczno-kulturowe uwarunkowania. Ujawnia się wpływy, kontynuacje, zapożyczenia, opozycje, sposoby tworzenia, publikowania, dystrybucji i odbioru, dynamikę zbiorowych tożsamości. Można integrować realizację celów dydaktycznych z wychowawczymi, budować politykę edukacyjną, kulturalną, historyczną, społeczną.

Dzięki zaangażowaniu uczelni wyższych może zostać zapewniony systemowo wspomagany transfer dyskursu akademickiego do szkoły. Istnieje też możliwość przygotowania przez media publiczne dodatkowych, wysokiej jakości materiałów. Udostępnianie podręczników, tekstów i materiałów *online* obniża koszty kształcenia. Współpraca środowiska szkolnego i okołoszkolnego w ramach przygotowania koncepcji nauzenia zapewnia im poczucie sprawstwa, a tym samym – ich poparcie dla procesu edukacyjnego. Ułatwia to realizację celów dydaktycznych, wychowawczych i zarazem społecznych. Uczenie przebiega w perspektywie socjalizacji, współpracy ze środowiskiem, przygotowania do zawodu, a nie realizacji oderwanego od realiów programu.

Wpisanie treści nauczania w zainteresowania zespołu i potrzeby społeczne (możliwy jest wybór fakultatywnych modułów, samodzielne wyszukiwanie przez ucznia uzupełniających tekstów) wyzwala współpracę uczniów, rodziców i środowiska szkolnego oraz okołoszkolnego. Szczegółowo zaplanowane i uzgodnione treści nauczania mogą obejmować elementy etyki zawodowej (np. w technikach), edukacji medialnej, międzykulturowej, historycznej, obywatelskiej czy innych, nauczanych w zależności od potrzeb. Dzięki zaproponowanemu doborowi tekstów można zaprezentować cechy czy związki literatury i kultury polskiej, europejskiej oraz światowej.

Dydaktyka polonistyczna jako komparatystyka – trudności i nieuniknione zagrożenia

Wykształcenie dobrze przygotowanych polonistów kosztuje, a zatrudnianie wykwalifikowanych nauczycieli również wymaga zapewnienia im godnego wynagrodzenia. Wysokie kompetencje polonistów w zakresie znajomości mechanizmów kultury uczestnictwa i teorii interpretacji, sprawnego posługiwania się nowymi mediami są jednak dziś konieczne. Włączanie w zakres szkolnej polonistyki obszarów kultury popularnej, w tym przekazów audiowizualnych i internetowych, grozi bowiem utrwalaniem dominacji multimediów nad literaturą. Może też skutkować trywializacją i pomijaniem zagadnień językowych oraz teoretycznoliterackich. Kształcenie polonistyczne może być nadal sprowadzane do gromadzenia informacji i schematyzacji treści. Dlatego od szkolnego polonisty-komparatysty wypada oczekiwać znajomości wielu obszarów dawnej i współczesnej kultury, uczestniczenia w niej, samokształcenia, umiejętności improwizacji i otwarcia na nieoczekiwane pomysły uczniów i sytuacje lekcyjne. Obserwacje studenckich praktyk wskazują, że brak wiedzy o współczesnej kulturze popularnej skutkuje oderwanym od potrzeb teoretyzowaniem, stronniczością i kompromitowaniem się w oczach uczniów.

Rosną wymagania wobec nauczycieli. Jeżeli nie są oni obeznani z zasadami głośnej lektury, mogą tracić kontrolę nad klasą, a niewłaściwie dobierając uczniów do głośnego czytania, utrudniać pozostałym rozumienie utworu. Czytanie, rozmowa o tekście i wyzwalanie skojarzeń wymagają poświęcenia dużej części lekcyjnego czasu – należy przeznaczyć na ich cel wiele godzin lekcyjnych, po-

nieważ istnieje ryzyko rozdzielenia analizy i interpretacji. Swobodne wypowiedzi uczniów w toku lekcyjnych dyskusji stwarzają też możliwości uproszczeń, odczytań nieprawomocnych, instrumentalnych, aberracyjnych, a nawet destrukcyjnych. Powstaje ryzyko nadużyć i manipulacji, a tym samym konieczność ich dostrzegania oraz natychmiastowego weryfikowania przez nauczyciela, co wymaga umiejętności improwizacji i skutecznego przekonywania. Otwarcie interpretacji na kontekstowe znaczenia sprawia, że konieczna staje się też orientacja nauczyciela w problemach bliższego i dalszego otoczenia oraz znajomość współczesnego życia kulturalnego. Dla zapewnienia lekcyjnym rozważaniom wielorakich i wiarygodnych odniesień potrzeba też współdziałania nauczycieli między sobą i ze środowiskiem — dodatkowego nakładu pracy organizacyjnej.

Trzeba też ponieść wydatki na zapewnienie polonistom stale aktualizowanych pomocy dydaktycznych, ponieważ przy niepogłębionym toku rozważań o lekturze powstaje groźba zakładania przez uczniów istnienia jednoznacznej (jedynej prawdziwej) interpretacji, której rozumienie jest sprawdzane na egzaminie. Jednocześnie kształcenie wielu kompetencji zaciera podział na przedmioty, co tak samo jak wyzwalamie różnorodnych/lokalnych interpretacji utrudnia ocenianie i egzaminowanie. Dlatego w obliczu ryzyka niewpisania się uczniów w wymagania egzaminacyjne trzeba je dostosować do różnych interpretacji, przetestować i przeszkolić egzaminatorów — a z tym wiąże się kolejne koszty.

Praca z multimedialnymi modułami tematycznymi może prowadzić do manipulowania uczniami. Tendencyjnie przygotowane moduły grożą upowszechnianiem i utrwalaniem nieprawomocnych interpretacji. Z drugiej strony, gdy są nadmiernie sprecyzowane, prowadzą do popadania w rutynę, powielania stereotypów, podporządkowania treści kształcenia celom pozaliterackim. Cele kształcenia i kierunki interpretacji powinny być więc sprecyzowane, aby ograniczyć ryzyko instrumentalnego traktowania literatury i wykorzystywania jej w celach społecznie nieakceptowalnych, a dobór metod kształcenia — powierzony poloniście. Potrzebne są zatem wysokie kompetencje etyczne nauczyciela, ustalanie zasad uczciwej pracy uczniów, poznawanie kodeksów etyki dziennikarskiej itp.

Od oświatowych mocodawców oczekiwać należy odpowiedniego przygotowania polonistów, zaproponowania spójnej i efektywnej koncepcji kształcenia, zapewnienia nauczycielom dostępu do materiałów dydaktycznych i stworzenia warunków organizacyjnych do ich samodzielnego tworzenia i udostępniania, np. na platformie Moodle. Nauczanie w ramach multimedialnych mo-

dułów tematycznych wymaga bowiem współpracy oraz zaplecza sprzętowego i technicznego, czasem audiowizualnej sali, a w niektórych wypadkach nawet zorganizowania dostępu do tekstów czy praw autorskich, a to też może wiązać się z kolejnymi kosztami. Konieczne jest odpowiednie wyposażenie każdej polonistycznej pracowni, co podobnie jak utrzymanie bazy sprzętowej wiąże się z wydatkami. Równolegle rysuje się potrzeba wykorzystywania przez uczniów nowych technologii w ramach pracy lekcyjnej i domowej, zaś niektórzy mogą mieć do nich ograniczony dostęp albo wręcz go nie mieć.

Opracowanie multimedialnych modułów tematycznych wiąże się też z nakładem pracy i kosztów na ich przygotowanie. Pojawiają się wyzwania organizacyjne, wśród nich zwłaszcza konieczność dokładnego poznania wszystkich tekstów i opracowania treści nauczania we współpracy reprezentantów posiadających mandaty różnych środowisk, aby zapewnić osadzenie interpretacji w bieżących zjawiskach kulturowych, a tym samym uniknąć schematyzacji odczytań. Przy braku współpracy środowiska oświatowego, okołoświatowego i mediów publicznych istnieje bowiem groźba oderwania kształcenia polonistycznego od naturalnego środowiska komunikacyjnego. Potrzebne są więc nakłady finansowe na zorganizowanie konsultacji, wypracowanie oraz opublikowanie ustaleń i dokumentów składających się na koncepcję nauczania. Osiągnięcie konsensusu nie jest łatwe, trzeba poświęcić czas na negocjacje i umiejętnie je poprowadzić, bowiem istnieje też ryzyko sprowadzenia uzgodnień do banałów.

Następnie, aby zapobiec powielaniu zaproponowanych odczytań, co 4–5 lat trzeba wymieniać zalecane kierunki interpretacji, opracowania i teksty, zwłaszcza uzupełniające. Takie aktualizowanie również zmusza do opracowania nowych wskazówek interpretacyjnych i kompletu celowo dobranych materiałów dydaktycznych, czyli generuje kolejne koszty.

Wszystko to wymaga precyzyjnej organizacji treści nauczania i celowego zaplanowania procesu dydaktycznego, a także znajomości technik kontekstualnego czytania. W przeciwnym wypadku mogą powstać interpretacje schematyczne, utylitarne, podporządkowane egzaminacyjnym wymaganiom i powielane w internetowych opracowaniach.

Potrzebny jest też dodatkowy nakład pracy uczniów. Wykonywanie zadań metodą projektu, odwróconej klasy czy WebQuest wymaga czasu, zwiększa więc ryzyko łamania praw autorskich, plagiatowania i gier tożsamością.

Doświadczenia australijskie

Australia — państwo, w którym największy na świecie procent populacji objęty jest edukacją⁶, a nauczanie języka ojczystego skutecznie konsoliduje wielokulturowe społeczeństwo — jest pod względem poziomu rozwoju drugim państwem świata⁷.

Każda lektura jest czytana i omawiana na lekcjach języka angielskiego (poziomu podstawowego, zaawansowanego oraz gdy angielski jest drugim językiem) w sąsiedztwie utworów na podobny temat, ale reprezentujących inne rodzaje i gatunki literackie, a także rozmaite media, kultury i epoki, przy czym wskazane są najnowsze wydania wraz z opracowaniami przygotowanymi przez pracowników wyższych uczelni⁸. W tak skonstruowanych multimedialnych modułach tematycznych wyjściowa lektura odnoszona jest do tekstów o podobnej problematyce. Zostają one interpretacyjnie podporządkowane literaturze, choć nie tracą autonomii. Porównywanie literackiej klasyki ze współczesnymi tekstami *non-fiction*, filmami, audycjami radiowymi, serialami telewizyjnymi, zasobami internetowych witryn ujawnia potencjał literatury, ale strategia ta wymaga precyzyjnego opracowania zestawów fakultatywnych propozycji, a od nauczycieli — szerokich kompetencji. Dlatego przygotowanie do szczególnie dziś trudnego zawodu nauczyciela (*Master of Teaching*) zaczyna się dopiero po ukończeniu dowolnego kierunku studiów i trwa trzy lata⁹. Nauczyciele i uczniowie systematycznie otrzymują pomoce dydaktyczne: w rządowych portalach udostępniane są materiały w postaci sylabusów zawierających wskazówki interpretacyjne, teksty niektórych lektur, prezentacje teo-

⁶ United Nations Development Programme *Human Development Report 2015. Work for human development*. Zob. http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf [data dostępu: 20.02.2016].

⁷ United Nations Development Programme *Human Development Report 2015...*, s. 47.

⁸ Zob. Board of Studies New South Wales *English. Stage 6. Prescriptions: Area of Study. Electives and texts*. Higher School Certificate 2009—2014. Zob. https://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus_hsc/pdf_doc/english-prescriptions-09-14.pdf [data dostępu: 20.02.2016] oraz Board of Studies Teaching & Educational Standards New South Wales *English. Stage 6. Prescriptions: Area of Study. Electives and texts*. Higher School Certificate 2015—2020. Zob. http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus_hsc/pdf_doc/english-prescriptions-2015-20.pdf [data dostępu: 20.02.2016].

⁹ Zob. Melbourne Graduate School of Education. Por. http://education.unimelb.edu.au/study_with_us/become_a_teacher [data dostępu: 10.11.2015].

rii literackich, a w radiu i telewizji emituje się edukacyjne programy wysokiej jakości, archiwizowane potem na stronach internetowych w celu udostępnienia szkołom.

Konieczność starannego przygotowania nauczycieli wynika z faktu, że praca z multimedialnymi modułami tematycznymi powoduje trudności i niebezpieczeństwa, będące rezultatem komparatystycznego wiązania tekstów. Uruchamia ona najprostsze mechanizmy porównywania, interpretowania i rozumienia, ale stawia nauczycielowi wysokie wymagania z uwagi na duże ryzyko wytwarzania i utrwalania niewłaściwych interpretacji. Od nauczyciela języka ojczystego należy więc oczekiwać przygotowania filologicznego, pedagogicznego i dydaktycznego, ale też znajomości nowych zjawisk w kulturze, aby umiał je wiązać z literaturą. Warto bowiem np. zestawiać retoryczne techniki językowe z medialnymi, środki naddane w literaturze i sztukach wizualnych tego samego okresu lub późniejszych¹⁰, sposoby kreowania obrazów i znaczeń w literaturze oraz malarstwie czy tekstach digitalnych, modele interakcji (pytania retoryczne/metafory i elipsy a sposoby/ikony nawigacji i hiperłącza), strategie czytania, pisania, formowania narracji i wypowiedziania się w różnych mediach. Dobrze przygotowany nauczyciel zaciekawia uczniów, pokazując im, jak film wpłynął na sposób formowania powieściowej narracji (retrospekcje, nieliniarna narracja, prowadzenie równoległych wątków), a jak przekształciły ją gry komputerowe (np. interaktywność, alternatywność, modułowość). Z porównania oryginalnego tekstu i jego adaptacji wyniknąć mogą wnioski na temat uwarunkowań modyfikowania ich tematycznej zawartości, stylów i form, a także zakresu i sposobów determinowania ich przez kulturowy kontekst. Pogłębia to rozumienie obu dzieł oraz rodzimej historii i jej związków z historią światową. Jednocześnie czytanie na lekcjach tekstów dotyczących nadużyć władzy lub obyczajowych restrykcji w krajach, z których pochodzą dzieci imigrantów, zaciekawia i socjotechnicznie wzmacnia pozytywny wizerunek ich nowej, australijskiej ojczyzny, budując w nich narodową dumę¹¹. W ten sposób umacniane są postawy proobywatelskie

¹⁰ Problem ten interesująco analizuje Barbara Dyduch, zestawiając opis obłoków z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza i obraz *Wielka rodzina* Reného Magritte’a. Zob. B. DYDUCH: *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*. Kraków 2007, s. 106–114.

¹¹ Np. D. ELLIS: *Parvana*. Toronto 2000 (Afganistan); A. FUNDER: *Stasiland*. Melbourne 2000 (NRD); A. MILLER: *The Crucible: A Play in Four Acts*. London 2000 (USA); M. BULHAKOW: *Master and Margarita*. Transl. H. APLIN. London 2008 (ZSRR).

i prospołeczne, integruje i wzmacnia się wielokulturowe państwo. Taka polityka edukacyjno-społeczna jest priorytetem kolejnych australijskich rządów.

W Polsce również istnieje szansa pogłębionych literackimi odniesieniami rozważań, np. o etosie przedsiębiorcy (*Lalka*) czy polityce (*Granica*), a zestawienie *Kanału* Andrzeja Wajdy (Polska 1956) i *Powstania warszawskiego* zrealizowanego według pomysłu Jana Komasy (Polska 2014) może skłaniać do porównań polityki kulturalnej towarzyszącej powstawaniu obu filmów¹².

Prowadzenie tych rozważań równoległe do rozważań teoretycznoliterackich oraz działań ukierunkowanych na rozwijanie sprawności komunikacyjnych jest szansą odejścia od neoliberalnego i rynkowego modelu oświaty na rzecz osadzenia kształcenia w kulturowym kontekście i kształcenia podmiotowego uczestnictwa uczniów w kulturze oraz obywatelskim społeczeństwie.

Konieczność przygotowania nauczycieli komparatystów

Multidyscyplinarność polonistyki sprawia, że bliskie uczniom konteksty kulturowe wzbogacają lekcje polskiego, podczas których wiedza może być wspólnie wytwarzana (a nie encyklopedycznie przekazywana). Wymaga to jednak od nauczycieli wysokich kompetencji. Wzorem rozwiązania opracowanego w Australii można byłoby zatem rozważyć kształcenie nauczycieli języka polskiego w ramach dwu- lub trzyletniego Podyplomowego Studium Kształcenia Nauczycieli, czyli po ukończeniu przez nich studiów polonistycznych (lub innych pokrewnych). W XXI wieku przestało bowiem wystarczać kształcenie nauczycieli języka ojczystego na studiach licencjackich czy nawet magisterskich, organizowane równoległe z kursami kierunkowymi. Część kursów jest prowadzona dopiero po odbyciu przez studentów praktyk zawodowych, podczas których konieczna okazuje się orientacja praktykanta w szerokich obszarach kultury. Studentom brakuje wówczas nie tylko wiadomości z zakresu wiedzy o języku czy o współczesnych formach literackich,

¹² Tak ukierunkowane interpretacje i zestawienia są już w szkołach realizowane, np. przez nauczycielki Agatę Reszewicz (I LO im. T. Kościuszki w Łomży — pomysł na interpretację *Lalki*) i Annę Dubiel (Zespół Szkół Elektrycznych nr 1 w Krakowie — zestawienie filmów Andrzeja Wajdy i Jana Komasy).

ale przede wszystkim umiejętności zauważania efektu kontekstu, stosowania narzędzi komparatystycznych i swobodnego poruszania się po rozległych obszarach kultury językowej, literackiej, filmowej, teatralnej, wizualnej, muzycznej itd., zestawiania z lekturami bliższych uczniom zjawisk kulturowych oraz wartościowania dobrze znanych im tekstów pochodzących z różnych przekazów i mediów, porównywania toczących się w środowisku cyfrowym dyskursów — zwłaszcza literackiego i kultury popularnej. Na marginesie zainteresowania studentów specjalności nauczycielskiej nierzadko pozostaje też dynamicznie rozwijająca się wśród młodych ludzi e-literatura, odchodząca od słowa i pisma na rzecz dynamicznych obrazów, narracji hipertekstowych i lokacyjnych¹³, multimedialnych, interaktywnych fikcji i hiperfikcji, kultury uczestnictwa, trójwymiarowości oraz gamifikacji i immersji. W dobie mediów społecznościowych pisanie bywa wspólne (*colaborative writing*), a pojęcia autora, literatury, narracji, gatunków literackich uległy redefinicji¹⁴. Klasyka literacka staje się lepiej rozumiana właśnie w tego rodzaju intertekstualnych, intermedialnych i międzykulturowych kontekstach.

Ukończenie filologii polskiej ze specjalnością nauczycielską wydaje się dziś dla szkolnego polonisty niewystarczające, trudno też przewidzieć kierunki przemian literatury i kultury w najbliższych latach. W dobie konwergencji mediów niezbędny dla polonisty wydaje się warsztat komparatystyczny, umożliwiający integrowanie wiedzy o języku, literaturze i kulturze. Uzupełnienie dominującego podczas studiowania filologii polskiej historycznoliterackiego toku o kształcenie integrujące różne obszary kultury przygotowałoby studentów specjalności nauczycielskiej do wykorzystywania strategii komparatystycznych — używania potencjału kultury popularnej, multimedialnych i przekazów digitalnych do pogłębiania rozumienia literackiej klasyki, zauważania nowych form literatury i złożoności współczesnej kultury¹⁵.

¹³ Zob. A. NACHER: *Geomedia — między mediami a lokalizacją*. W: *Kulturowe kody technologii cyfrowych*. Red. P. CELIŃSKI. Lublin 2011, s. 197–208.

¹⁴ M. JANUSIEWICZ: *Literatura doby Internetu. Interaktywność i multimedialność tekstu*. Kraków 2013, s. 13–14.

¹⁵ O trudności komparatystycznego kształcenia świadczy fakt, że np. na wydziale humanistycznym Károli Gáspár Református Egyetemnek (Budapeszt) przygotowuje się przyszłych nauczycieli m.in. o specjalnościach: *język i literatura węgierska, media, film i komunikowanie*. Rozdzielenie kompetencji utrudnia integrowanie dyscyplin w procesie edukacyjnym. Dlatego skuteczniejsze wydaje się rozwiązanie australijskie, w którym intertekstualność i intermedialność wynikają z organizacji nauczania języka narodowego w ramach multimedialnych modułów tematycznych, zatem w szerokich i precyzyjnie dobranych

Wnioski

Polonistyka XXI wieku uwzględnia szerokie konteksty kulturowe z uwagi na przeobrażenia literatury w dobie konwergencji mediów, zewnętrzne uwarunkowania rozwoju języka i ekspansywność kultury popularnej. Dlatego komparatystyczny warsztat wydaje się poloniście niezbędny do przywracania dominującej pozycji literatury wśród innych mediów, kształtowania kompetencji czytelniczych, językowych i kulturowych.

Przed szkolną polonistyką stanęły jednak w związku z tym trudne wyzwania. Niewystarczające przygotowanie polityki edukacyjnej, nauczycieli i warunków kształcenia w nieuchronny sposób sprowadza zagrożenia esencjalizmem, schematyzacją, odtwórczością interpretacji oraz instrumentalizacją kształcenia, wskutek których trudne do odrobienia straty mogą ponosić marginalizowana literatura, komercjalizowana narodowa kultura, ulegający presji angielszczyzny narodowy język, poddana prawom rynku oświata i uczniowie jako podmioty działań edukacyjnych nie do końca adekwatnych do ich potrzeb.

Anna Ślósarz

Didactics of the Polish language as comparative studies

Summary

Contemporary Polish studies enter into relationships with various fields of art and science. They use tools of comparative research. Lessons of the Polish language and literature could also be based on the linking of reading materials to contexts presented in multimedia thematic modules. Such a strategy of learning a native language proved effective in Australia. This technique assists in consolidating the dominant position of literature among other media, in updating literary classics, in developing skills of contextual reading, writing, listening, speaking and cultural participation. Reconciliation of the content of learning by representatives of various disciplines and societies provides education with social support.

However, comparative interpretation strategies require adequate educational policy, organized educational system, competent teachers, technical fa-

kontekstach kulturowych. Opracowanie takiej koncepcji wymaga współpracy kilkunastu reprezentantów różnych środowisk związanych z oświatą pod kierunkiem władz stanowych.

cilities as well as financial resources. Lack of these may result in essentialism, simplifications and the dominance of media coverage over literature. Invalid, reconstructive or trivial interpretations replicating undesirable stereotypes and destructive content may arise because adaptation of comparative strategies requires careful preparation of both teaching materials and the learning process.

Keywords: comparative studies, multimedia thematic modules, interpretation, benefits, inevitable negative consequences

Анна Слюсаж

Дидактика польского языка и литературы как компаративистика

Резюме

Современная полонистика вступает в связи со многими отраслями искусства и науки. Кроме того, она использует инструментарий компаративистики. Школьная полонистика могла бы также опираться на соотнесение обязательного чтения с контекстами, вписанными в мультимедийные тематические модули. Такая стратегия обучения родному языку оправдалась в Австралии. Она дает возможность закрепить доминирующую позицию литературы среди других медиа, актуализировать литературную классику и формировать умение контекстуального чтения, писания, слушания, говорения, а также участия в культуре. Согласование содержания обучения представителями разной среды обеспечивает общественную поддержку для системы образования.

Однако компаративистские интерпретационные стратегии требуют разработки адекватной образовательной политики и организации обучения, подготовки компетентных учителей, технической базы и финансовых затрат. Их отсутствие может приводить к превосходству медийного пространства над литературным, эссенциализму, упрощениям. Могут появиться неправомерные, подражательные или тривиальные интерпретации, закрепляя нежелательные стереотипы и деструктивное содержание. Применение компаративистских стратегий требует поэтому старательной подготовки дидактических материалов и процесса обучения.

Ключевые слова: компаративистика, мультимедийные тематические модули, интерпретация, выгоды, неизбежные негативные последствия

Andrzej Hejmej

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Era komparatystyki kulturowej

Przełomowymi momentami dla rozwoju komparatystyki literackiej w II połowie XX wieku były: otwarcie się tej dyscypliny na zjawiska pozaliterackie (a w konsekwencji — ugruntowanie komparatystycznych studiów interdyscyplinarnych) oraz nowe sprofilowanie badań porównawczych w perspektywie komparatystyki kulturowej. Inaczej mówiąc, tradycyjny, filologiczny nurt (dziedzictwo XIX wieku) uzupełnił nurt interdyscyplinarny (rozwijany od przełomu lat 60. i 70.) oraz kulturowy (studia zainicjowane na przełomie lat 80. i 90.). W największym skrócie można powiedzieć, że komparatystyka XIX stulecia wypracowała swój program w „epoce »filologii narodowych«”¹ i że jej wyjściowe założenia zostały poddane krytyce w połowie XX wieku, gdy dyskurs literatur narodowych ujawnił w pełni wszelkie negatywne konsekwencje². Nowe możliwości uprawiania komparatystyki literackiej (określa się ją dzisiaj mianem komparatystyki „nowej”, „nie-klasycznej”, „kulturowej”) pojawiły się w kilku ostatnich dekadach, zwłaszcza po rozmaitych spek-

¹ H. SAUSSY: „Wyborny trup” pozszywany ze świeżych koszmarów. O memach, pszczelich rojach i samolubnych genach. Przeł. E. RAJEWSKA. W: *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki. Antologia*. Red. T. BILCZEWSKI. Kraków 2010, s. 192 (zob. H. SAUSSY: *Exquisite Cadavers Stitched from Fresh Nightmares: Of Memes, Hives, and Selfish Genes*. In: *Comparative Literature in an Age of Globalization*. Ed. H. SAUSSY. Baltimore 2006, s. 3–42).

² Zob. np. E. AUERBACH: *Filologia literatury światowej*. Przeł. A. SZEWCZUKOWA: W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*. T. 2. Oprac. H. MARKIEWICZ. Kraków 1976, s. 202–215 (E. AUERBACH: *Philologie der Weltliteratur*. In: *Weltliteratur. Festgabe für Fritz Strich zum 70. Geburtstag*. Hrsg. W. MÜSCHG, E. STAIGER. Bern 1952, s. 39–50).

takularnych interwencjach głoszących „śmierć dyscypliny” (m.in. w związku z szeroko komentowaną książką *Death of a Discipline* Gayatri Chakravorty Spivak³) i takich wydarzeniach, jak ataki terrorystyczne na World Trade Center⁴. W XXI wieku niezbędna okazuje się więc wiedza na temat przeszłości dyscypliny i jej redefinicja (trudno wszak nadal twierdzić, że idzie tylko o to, by przywołać ujęcie słownikowe, o „badanie zależności, pokrewieństw i analogii faktów lit. (motywów, utworów, wątków, stylów) należących do różnych literatur”⁵). Wymagana rewizja prowadzi do diagnozy, którą klarownie formułuje m.in. Susan Bassnett: „**Pierwotny cel komparatystyki** — dążenie do czytania literatury »transnarodowo« [*transnationally*] w kategoriach tematów, ruchów, gatunków, okresów, ducha czasów czy historii idei — **jest już nieaktualny** i musi zostać na nowo przemyślany w kontekście pisarstwa krajów rozwijających się. W ten sposób tworzy się polityczny wymiar komparatystyki”⁶. Tenże wymiar, by dodać od razu, staje się tu główną stawką w grze.

Obecną sytuację „dyscypliny poza dyscypliną”⁷ [*indiscipline*] rozpatruje się w polskiej humanistyce w wielu komplementarnych, ale i nierzadko wzajemnie znoszących się perspektywach⁸, z uwzględnieniem zarówno pierwszych koncepcji pojawiających się w XIX wieku (m.in. propozycje komparatystów francuskich, idea *Weltliteratur* Johanna Wolfganga Goethego z 1827 roku, instytucjo-

³ G.Ch. SPIVAK: *Death of a Discipline*. New York 2003 (zob. przekład fragmentu: G.Ch. SPIVAK: *Przekraczanie granic*. Przeł. E. KRASKOWSKA. W: *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki...*, s. 161–184).

⁴ Zob. E. APTER: *A New Comparative Literature*. In: IDEM: *The Translation Zone. A New Comparative Literature*. Princeton—Oxford 2006.

⁵ W. KOPALIŃSKI: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 1967, s. 391–392, hasło: *komparatystyka*.

⁶ S. BASSNETT: *Literatura porównawcza w XXI wieku*. Przeł. I. NOSZCZYK. „Teksty Drugie” 2009, nr 6, s. 111–112. (S. BASSNETT: *Reflections on Comparative Literature in the Twenty-First Century*. „Comparative Critical Studies” 2006, vol. 3, no. 1–2, s. 3–11). Wyróżnienia — A.H.

⁷ D. FERRIS: *Dyscyplina poza dyscypliną*. Przeł. J. MOMRO, T. BILCZEWSKI. W: *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki...*, s. 243–273 (D. FERRIS: *Indiscipline*. In: *Comparative Literature in the Age of Globalization*. Ed. H. SAUSSY. Baltimore 2006, s. 78–99).

⁸ Zjawisko to ma charakter uniwersalny, co odnotowuje się m.in. w tzw. raporcie Saussy’ego: „Nauczanie opierające się na metodzie porównawczej oraz porównawcza lektura przybrały formę instytucjonalną i znalazły się na dość długiej już liście wydziałów i programów, która wydłuża się coraz bardziej; mogą nosić etykietę »komparatystyki literackiej«, ale wcale nie muszą — bywają też określane jako kursy humanistyczne lub interdyscyplinarne, jednostki międzywydziałowe albo współpracujące ze sobą zespoły badawcze”. Por. H. SAUSSY: „Wyborny trup” *poszywany ze świeżych koszmarów...*, s. 186.

nalne działania Hugona von Meltzla, założyciela „Acta Comparationis Litterarum Universarum”, 1877), jak i najnowszych koncepcji komparatystów zachodnioeuropejskich i amerykańskich (m.in. George’a Steinera, Susan Bassnett, Emily Apter, Davida Damroscha, Gayatri Chakravorty Spivak). W tym szerokim kontekście interesuje mnie z jednej strony samo **działanie komparatystyczne**, z drugiej — budząca wiele kontrowersji **dyscyplina** (jej przeszłość, obecna pozycja instytucjonalna, potrzeba dalszego istnienia). Nie będę jednak rozstrzygał zasadniczej wątpliwości w związku z traktowaniem komparatystyki, co wyraził niegdyś znakomicie George Steiner, posługując się pytaniem retorycznym: „Ale czy *jest* to dziedzina, którą można odróżnić od samej praktyki porównywania [...]?”⁹. Próba diagnozowania (po)nowoczesnej komparatystyki prowadzi przede wszystkim do ustalenia znaczenia nowego nurtu refleksji w obrębie nauk humanistycznych, określenia zadań, które narzuca sytuacja bycia współczesnego człowieka, po pierwsze, w społeczeństwie medialnym¹⁰, zdominowanym przez media i procesy medializacji, po drugie — w świecie nieuchronnego współistnienia wielu kultur, w którym dochodzi do różnego rodzaju konfrontacji kulturowych. W takim kontekście dwie sfery problemowe związane z **intermedialnością** oraz **interkulturowością**¹¹ stają się, w moim przekonaniu, najważniejsze i powinny znaleźć stosowne miejsce w dydaktyce akademickiej.

Różne koncepcje intermedialności (Dicka Higginsa, Jürgena E. Müllera, Heinricha F. Pletta, Jensa Schrötera, Henka Oosterlinga, Iriny O. Rajewsky) dają dzisiaj możliwość przedyskutowania w murach akademii tezy Wenera Wolfa o nowym paradygmacie w badaniach literaturoznawczych¹². W najnowszej humanistyce

⁹ G. STEINER: *Czym jest komparatystyka literacka?*. Przeł. A. MATKOWSKA. W: *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki...*, s. 518 (G. STEINER: *What is Comparative Literature?*. In: IDEM: *No Passion Spent. Essays 1978–1995*. New Haven—London 1996, s. 142–159).

¹⁰ Tej kwestii poświęciłem tekst wygłoszony podczas I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej (Kraków, 20–23 listopada 2013 roku): *Literatura w społeczeństwie medialnym*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 2. Red. K. BIEDRZYCKI i in. Kraków 2014, s. 183–194.

¹¹ Te dwie sfery problemowe omówiłem szerzej w książce *Komparatystyka. Studia literackie — studia kulturowe*. Kraków 2013.

¹² W. WOLF: *Intermedialität als neues Paradigma der Literaturwissenschaft? Plädoyer für eine literaturzentrierte Erforschung der Grenzüberschreitungen zwischen Wortkunst und anderen Medien am Beispiel von Virginia Woolfs „The String Quartet“*. „Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik” 1996, nr 21, s. 85–116.

intermedialność pozwala jednym opisywać charakter dzisiejszej komunikacji społecznej, innym — zakreślać perspektywy estetyki intermedialności, jeszcze innym — rozpatrywać wszelkie możliwe związki i fuzje sztuk, istniejące od starożytności po wiek XXI. Argumenty łączone z tymi poszczególnymi optykami badawczymi prowadzą najczęściej komparatystów do oczywistego twierdzenia, iż „Komparatystyka powinna obejmować porównania w obrębie różnych mediów, od wczesnych manuskryptów do telewizji, hipertekstu i rzeczywistości wirtualnej”¹³. Naturalnie, tego rodzaju postulat traktowania literatury w szerokim kontekście kulturowym jest zasadny (tak właśnie wygląda dzisiaj praktyka akademicka). Nie trzeba już dowodzić, że sama literatura istnieje w rozmaitych środowiskach medialnych: od tekstu drukowanego, poprzez realizacje głosowe i dźwiękowe (np. radiowe), realizacje sceniczne, instalacje multimedialne, po cyberprzestrzeń, mamy więc w zasadzie do czynienia z literaturą intermedialną¹⁴. Każdy, kto chciałby nieco przerysować obraz sytuacji, dopowie zapewne: „czytanie literatury wcześniejszej niż najnowsza jest wyprawą do odmiennego epistemologicznie świata”¹⁵, trwając na dawnych pozycjach stajemy się „coraz bardziej archeologami informacyjnego porządku druku [...]”¹⁶. W takich okolicznościach nasze szczególne zainteresowanie powinno budzić pytanie: jak zmienia się świadomość i wrażliwość człowieka funkcjonującego w kulturze audiowizualnej i cyfrowej? innymi słowy: w rzeczywistości, której uczestnicy podlegają regule *inter textus / inter artes / inter media*¹⁷?

Kursy komparatystyki kulturowej należałoby uznać za jedną ze ścieżek edukacyjnych przygotowujących do funkcjonowania nie tylko w realiach społeczeństwa medialnego, ale także — przede wszystkim — w realiach świata wielokulturowego. W świetle koncepcji interkulturowości widać dobrze, że w przypadku komparatystyki kulturowej najważniejsza jest kwestia przekładu (translacji) pojmowana jako sposób poznawania i rozumienia Innego. W centrum uwagi komparatysty pozostaje zatem nie tylko przekład lite-

¹³ Raport Bernheimera, 1993. *Komparatystyka na przełomie wieku*. Przeł. M. WZOREK. W: *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki...*, s. 145. Wyróżnienia — A.H.

¹⁴ Zob. *Literatur intermedial. Musik — Malerei — Photographie — Film*. Hrsg. P.V. ZIMA. Darmstadt 1995.

¹⁵ H. SAUSSY: „Wyborny trup” pozszywany ze świeżych koszmarów..., s. 235.

¹⁶ Ibidem, s. 238.

¹⁷ C. CLÜVER: *Inter textus / inter artes / inter media*. In: *Komparatistik 2000/2001. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft*. Hrsg. M. SCHMITZ-EMANS, U. LINDEMANN. Heidelberg 2001, s. 14—50.

racki jako taki i międzynarodowy obieg literatury, to znaczy badanie (np. metodami statystycznymi) wszelkiego rodzaju sieci refrakcji literatur narodowych, lecz także **rezultat działania literatury w wymiarze etycznym i politycznym**¹⁸. Takie rozumienie komparatystyki kieruje w stronę, po pierwsze, przekładu literackiego jako narzędzia dialogu interkulturowego, po drugie – literatury jako interwencjonistycznego głosu, po trzecie – specyficznej „gościnności językowej” i żywiołu języka w różnych formach tłumaczenia ustnego¹⁹. Ta propozycja to jedna z koncepcji komparatystyki powstających w ciągu dwóch ostatnich stuleci, które ujawniają nade wszystko potrzebę wyjścia poza etnocentryczny model tradycyjnej komparatystyki literackiej. W świecie przemocy, nietolerancji, odżywiających nacjonalizmów stanowi przejaw „politycznej komparatystyki” (w wariacie postulowanym przez Gayatri Chakravorty Spivak byłaby rozumiana jako „wołanie do politycznego innego, aby uznał równoważność, odpowiedział, i, na końcu, zaprzestał ucisku”²⁰).

Konieczność zmierzenia się w dzisiejszych realiach z różnymi zjawiskami intermedialnymi oraz interkulturowymi prowadzi w konsekwencji do nowego spojrzenia i na samą komparatystykę literacką jako dyscyplinę i – zwłaszcza – na działanie komparatystyczne. Myślenie spod znaku komparatystyki kulturowej umożliwia bowiem odchodzić od niegdysiejszego etno- i eurocentryzmu, od koncepcji zakładających wykluczanie, od „czytania nacjonalistycznego”²¹. Służy wypracowaniu pewnych pożądanых zachowań (jak odpowiedzialność) i postawy otwartości zgodnie z tezą, którą sformułował w trakcie wykładu oksfordzkiego George Steiner: „w świecie rozumu oraz polityki izolacjonizm i nacjonalizm są drogą do bezwzględnej ruiny”²². Komparatystyka kulturowa, która pozwala pogłębiać wiedzę na temat własnej tożsamości kul-

¹⁸ Jako komparatyści, o czym przypomina G.Ch. Spivak: „tak czy inaczej jesteśmy w samym środku polityki”. Por. G.Ch. SPIVAK: *Przekraczanie granic...*, s. 164.

¹⁹ Instruktywnym tego przykładem jest tłumaczenie pakistańskiego uchodźcy, które przywołuje Lawrence Venuti w tekście *Przekład, wspólnota, utopia*. W: *Współczesne teorie przekładu. Antologia*. Red. P. BUKOWSKI, M. HEYDEL. Kraków 2009, s. 291–292.

²⁰ G.Ch. SPIVAK: *Komparatystyka ekstremalna*. Przeł. D. KOŁODZIEJCZYK. „Recykling Idei” 2008, nr 10, s. 134 (polski przekład jest znacznie skróconą i przereklamowaną wersją tekstu: G.Ch. SPIVAK: *Rethinking Comparativism*. „New Literary History” 2009, vol. 40, no. 3, s. 609–626).

²¹ *Ibidem*, s. 133.

²² G. STEINER: *Czym jest komparatystyka literacka?...*, s. 516 (G. STEINER: *What is Comparative Literature?...*, s. 142–159).

turowej i stawia w centrum człowieka i jego współczesny świat, to aktualnie jedno z najważniejszych, w moim przekonaniu, ogniów w procesie edukacji akademickiej.

Dodać wreszcie trzeba, iż komparatystyka kulturowa pozostaje paradoksalnie wciąż niedocenianym obszarem refleksji w polskiej nauce, mimo że sama dyscyplina rozwija się znakomicie w murach akademii (nowe kierunki, specjalizacje, kursy), że ukazują się czasopisma, antologie i serie wydawnicze, że organizowane są cykliczne konferencje. Niedostrzeganie wagi refleksji komparatystycznej w obrębie współczesnej humanistyki okazuje się czymś niezrozumiałym, zwłaszcza w sytuacji dzisiejszych zagrożeń i niestabilności wielokulturowego świata. Komparatyści, którzy osiągnęli bez wątpienia wysoki poziom profesjonalizacji w zakresie działań literaturoznawczych (wnikliwość związana z odbiorem literatury w oryginale i w przekładzie; kultywowanie tradycji *close reading*; uprawianie badań w wymiarze interdyscyplinarnym i transdyscyplinarnym *etc.*), stoją obecnie przed kolejnym zadaniem — koniecznością wspierania dialogu interkulturowego, kształtowania takich kompetencji społecznych, które przyczynią się do bezpiecznego funkcjonowania rozmaitych wspólnot i grup we współczesnym świecie. W takich okolicznościach tytułowa formuła — „era komparatystyki kulturowej” — nie oznacza w żadnym wypadku uprzywilejowanego statusu czy też triumfu dyscypliny, określa tylko potrzebę naszych czasów — wyzwanie w coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości XXI wieku.

Andrzej Hejmej

The Comparative Studies era

A voice in a Comparative Studies panel *Liquid Boundaries of Polish Studies — School and Academic Comparative Studies*

Анджей Хеймей

Эра культурной компаративистики

Выступление в рамках компаративистской панели *Зыбкие границы полонистики — школьная и университетская компаративистика*

Rozdział 4

Język polski w dydaktyce polonistycznej

Aldona Skudrzyk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Przywrócić wartość słowom — podstawowe zobowiązanie polonistycznej edukacji

Dość oczywiste, banalne wręcz wydaje się stwierdzenie o ważności języka w polonistycznej edukacji. Opisując współczesną rzeczywistość kulturową, społeczną chcę jednak ten właśnie jej wymiar szczególnie zaakcentować. Język bowiem to nie tylko tworzywo osiągnięć artystycznych (tak łatwo do nauki o literaturze została sprowadzona polonistyczna edukacja szkolna!), to nade wszystko narzędzie warunkujące rozwój człowieka, rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny. To przez język dokonuje się proces socjalizacji, proces wchodzenia człowieka w środowisko, w kulturę. Proces socjalizacji¹ widziany przez socjologię w całej swej złożoności i istotności spełnia dwie niezwykle ważne społecznie funkcje: buduje pewien porządek i ład społeczny oraz stanowi mechanizm *transmisji kultury*: przekazując idee, reguły, symbole późniejszym pokoleniom, tworząc społeczne więzi i budując tym samym istotną w rozwoju kolejnego pokolenia wspólnotę, także komunikatywną.

¹ Socjalizacja rozumiana jest jako proces wchodzenia jednostki do społeczeństwa. Odbywa się on na kilku poziomach: najogólniejszy to swoiste minimum kulturowe, które jest wymagane od wszystkich ludzi (porozumiewanie się, podstawowe zasady moralne); kolejny, niższy, oznacza wejście do konkretnej kultury (np. opanowanie języka polskiego, polskich norm, obyczajów, wartości, symboli, narodowych tradycji); najniższy polega na opanowaniu konkretnych ról społecznych w danej zbiorowości. Por. P. SZTOMPKA: *Socjologia*. Kraków 2002, s. 393.

Tymczasem dokonujące się nowe procesy społeczne sprzyjają i prawdopodobnie nadal będą sprzyjać marginalizowaniu języka kultury (tradycji, przeszłości). Wpływa na to powstanie społeczeństwa konsumpcyjnego, ukierunkowanego na postawy utylitarne, powolny rozpad „uniwersum kultury”, pauperyzacja inteligencji, przejmowanie nieskomplikowanej kultury popularnej (popkultury) z wzorców amerykańskich, niestabilność przekształcającego się społeczeństwa. Zjawisku temu towarzyszą zmiany aksjologiczne, stanowiące zawsze ważny składnik transmisji kulturowej: deprecjacja pojęć należących do etosu inteligenckiego, nieuznawanie za istotne wartości: języka ojczystego, zasad grzeczności, kulturowego i językowego tabu, poszanowania dla sfery *sacrum*. Opis zmian kulturowo-językowych kieruje nadto naszą uwagę na zmianę w obrębie społecznej świadomości, wskazując na możliwość przedstawienia jej stanu jako „symbolicznego śmietnika”.

Każda z omawianych tendencji ma swoisty wpływ na jakość komunikacji. Można w nich wskazać: odchodzenie od rozumienia języka jako wartości, niskie wartościowanie rodzimego języka, wręcz jego deprecjacje; przewartościowanie w hierarchii funkcji językowych; osłabienie precyzji komunikowania ku interpretacyjności i nasilonej pragmatyce (znaczeń i sensów wyinterpretowanych z konkretnego użycia²). Trudno określić tę sytuację jako sprzyjającą międzygeneracyjnej transmisji kultury.

Współczesną rzeczywistość komunikacyjną budują, stając się wzorcem socjalizacyjnym:

- 1) Wszechobecny dyskurs marketingowo-perswazyjny realizujący się w przestrzeni reklamy, PR czy przestrzeni kampanii wyborczych; odbierający słowom ich wartość w myśl potocznego przekonania: to tylko reklama, to tylko kampania, to tylko retoryka wyborcza; to tylko wyborcza obietnica...

Za punkt wyjścia proponuję przywołanie koncepcji Jürgena Habermasa, wskazującego na dwa typy działań racjonalnych człowieka: te ukierunkowane na rezultat oraz te ukierunkowane na porozumienie. Tylko te drugie są właściwymi działaniami komunikacyjnymi, w których uczestnicy nastawiają się na osiągnięcie

² Najnowsze przykłady odnajduję w tekstach gimnazjalistów: *zniwelować* ‘zniszczyć’, *populista* ‘osoba, która oszukuje ludzi na siłę’, *apogeum* ‘skupisko jakichś złych rzeczy’, *tyran* ‘osoba, która rządzi wszystkimi’ i dokładnie tak samo definiowany *monarcha* ‘władca, który rządzi wszystkimi’.

porozumienia, czyli „koordynują plany działania nie przez egocentryczną kalkulację [szans — A.S.] sukcesu, lecz przez akty dochodzenia do porozumienia”³. Wyraźnie są one różne od tych, w których „jeden z uczestników chce swymi czynnościami językowymi wywołać u partnera efekt perlokucyjny”⁴. Nie trzeba na zbyt głębokiego namysłu, by rozpoznać, że kultura konsumpcji, w której funkcjonujemy, dominujący w niej przekaz marketingowo-perswazyjny właśnie ten drugi typ zachowań upowszechnia i czyni niemalże wzorcowym, zwłaszcza dla młodego pokolenia użytkowników języka, którzy socjalizują się już tylko w tej kulturze. Może to prowadzić najpewniej do przewartościowania podstawowych funkcji języka: poza perswazją i manipulacją istotną staje się funkcja fatyczna — aby odbiorcę pozyskiwać, najpierw trzeba zainicjować z nim kontakt, by potem atrakcyjnie go podtrzymywać (funkcja ludyczna).

Z drugiej strony warto zauważyć, że nigdy jeszcze przestrzeń między ludźmi nie była tak intensywnie zdialogizowana (telefon, Internet, radio, telewizja), nigdy tak — z pozoru — nie sprzyjała międzyludzkim kontaktom. Jaka jest jakość tych kontaktów? Jeśli — jak wspomniałam — funkcja informacyjna zostaje zmarginalizowana, często na rzecz jedynie funkcji podtrzymania kontaktu (funkcja fatyczna), to ta, używając określenia Umberto Eco — „ulega »hipertrofii«, mamy do czynienia ze stałym kontaktem bez przekazywania żadnych informacji”⁵. Według pedagogów szybkość przekazu, właściwie jego natychmiastowość, to jedno z ważnych zagrożeń współczesnej kultury, które Zbyszko Melosik określił jako *kulturę instant*⁶. Łatwość, powszechność, szybkość kontaktu i jego powierzchowność dają bowiem niejako młodym użytkownikom języka prawo do mówienia o niczym. Znakomicie ilustruje to zjawisko proces rozmywania się znaczenia, gdy słowa stają się etykietami, głównie niosącymi określone konotacje, jeśli tylko jest to z jakichś względów korzystne. Zależnie od doraźnej potrzeby np. obiektem lekceważenia może stać się każda wartość, także pozytywna (pamiętne: *wykształciuch, łzeelita, lumpenliberał*). Doraźna potrzeba oznacza tu, że nie tylko „język jest na sprzedaż”,

³ J. HABERMAS: *Teoria działania komunikacyjnego*. Przeł. A.M. KANIOWSKI. Warszawa 1999, s. 472–473.

⁴ *Ibidem*, s. 486–487.

⁵ U. Eco: *Semiologia życia codziennego*. Przeł. J. UGNIĘWSKA, P. SALWA. Warszawa 1996, s. 222.

⁶ Por. Z. MELOSİK: *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*. W: *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*. Red. R. LEPPERT i in. Wrocław 2005, s. 14.

ale wszystkie ludzkie działania podporządkowane są (mogą być/ powinny być) coraz częściej „sprzedaży”. Rozwija się świadomość rozbudowanej, spotęgowanej perswazyjności przekazu. Stąd zaś płynnie poczucie, że wszystkie chwytły są dozwolone i to zarówno na poziomie zachowań etycznych (relatywizacja prawdy, przekraczanie sfer tabu, np. tematy, które jeszcze kilka lat temu określało się jako „nie na telefon”, dziś bez przeszkód pojawiają się w publicznym przekazie), jak i interakcyjnych (fałszywe relacje nadawczo-odbiorcze: pozorowana życzliwość, udawana sympatia, zachwianie i rozregulowanie systemu adresatywnego polszczyzny) oraz stosunku do tworzywa językowego (dekompozycja i dezintegracja słowa, naruszanie normy ortograficznej, słowotwórczej, fleksyjnej itd.⁷). W takim komunikacyjnym bezładzie króluje zasada: „żeby było ciekawie, żeby coś się działo”. Jerzy Bralczyk powiada: „Zamiast postulatu rzetelnego opisywania rzeczywistości pojawia się możliwość pseudoopisu pseudorzeczywistości, w którym atrakcyjność zastępuje prawdę”⁸.

2) Komunikacja zapośredniczona przez nowe media.

Jaki jest najogólniej wpływ nowych mediów na język ich użytkowników? Wpływ ten można widzieć w wielu aspektach. Spośród wielu możliwych typów oddziaływań chcę wskazać tylko na osłabienie precyzji komunikowania, zmierzające ku interpretacyjności i nasilonej pragmatyce znaczeń i sensów wyinterpretowanych z konkretnego użycia słowa.

Nowe media przez swój ekspansywny zasięg wyraźnie wkraczają w obszar socjalizacji językowej: stają się one coraz częściej podstawowym środowiskiem socjalizującym dzieci. Niektórzy badacze są nawet zdania, że w dzisiejszych czasach wręcz pierwszym językiem, jakiego uczy się dziecko, jest język ojczysty przekazów medialnych, gdyż to właśnie z nim ma ono największą styczność dzięki telewizji. Z moich badań sondażowych wynika, że dzieci przedszkolne posługują się bardzo łatwo słownictwem i frazami, które nie są stosowne do ich wieku i zainteresowań, poziomu rozwoju, ale przede wszystkim, których używają w sposób intuicyjny, przez bardzo

⁷ Zjawisko ma pewnie jednak i drugi wymiar: budzi językową kreatywność, czego świadectwem jest np. łatwość powstawania neologizmów, mnogość eponimów, błyskotliwość doraźnych połączeń wyrazowych.

⁸ J. BRALCZYK: *O językowych zwyczajach polskiej reklamy*. W: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Red. W. PISAREK. Kraków 1999, s. 218–226.

luźne skojarzenie z opisywanym zjawiskiem, które odtwarzają tak, jak odtwarza się w pamięci pewien całościowy obraz, sytuację, por. u 5-latka: *firma na dorobku, miłość musi odejść, niebezpieczeństwo złamania igły* itp. Mówiąc wprost, dzieci używają wyrażen, nie rozumiejąc ich. Jest to być może źródłem innego jeszcze zjawiska, które określić można mianem *inflacji znaczeń*: jeśli nie potrafimy danej rzeczy nazwać, to jak możemy ją określić, jak przyporządkować do jakiejś kategorii, jak rozumieć?. W ten sposób nowe media przyczyniają się do naruszania procesu transmisji kulturowej, przekazu tradycji językowej. Słów można używać dowolnie, nie muszą być wcale odesłaniem do desygnatu.

- 3) Inferencyjny charakter komunikacji jako wypadkowa dominujących zmian kulturowych współczesności: demokratyzacji oraz ikonizacji, które kierują odbiorcę konstruującego pełny sens przekazu nie tyle w stronę tradycji tekstu i kodu językowego, ile w stronę obrazu i indywidualnego odbioru.

Najoczywistszą drogą poznawania znaczeń wyrazów jest ich przekazywanie na zasadzie uczestnictwa w kulturze. Nietrudno jest dziś podać przykłady, w których znaczenia słów są „odkrywane” przez młodych użytkowników na nowo. Owo odkrywanie dokonuje się dwiema drogami: a) znaczenie jako pochodna struktury, gdy budowa słowotwórcza interpretowana indywidualnie jest źródłem wiedzy o znaczeniu (por. *lubieżny* ‘ktoś kogoś za bardzo lubi’, *wysmakowany* ‘rosół’); działa prosta zasada odwołania do wyrazu podobnie brzmiącego: *lubić, smak*; b) rozpoznawanie znaczenia przez związek z kontekstem użycia, konkretnego użycia: *niwelować* ‘niszczyć’ (obraz niwelowanego terenu można odczytać jako obraz niszczonego terenu); *populista* ‘ktoś, kto oszukuje ludzi na siłę’ (z faktu, że obietnice populistyczne są zwykle puste, można wyczytać, że populista to oszust). Ten sposób myślenia nazywa się w psychologii rozwojowej myśleniem **przedoperacyjnym** czy **konkretno-wyobrażeniowym**. Wyciąganie wniosków dokonuje się w nim przez zestawienie obrazów, zdarzeń, w których zastosowano słowo. Objasnienia znaczeń pokazują indywidualne rozumienie i znaczenia, i sensu, jego doraźność i silną kontekstowość. Takie objaśnienia to przejaw myślenia alogicznego, alinearnego, płamowego, ikonicznego, tzw. postmyślenia, jak chce Giovanni Sartori.

Wizualność, ikoniczność to konkret, obraz nie aktywizuje — bo nie może — konotacji kulturowych, semantycznych, odcieni kodu

pragmatycznego, stąd takie użycia słów, które wskazują na rodzaj kulturowego wykluczenia. Dosadnie widać to np. w pisemnym podaniu studentki proszącej dziekana o przedłużenie sesji:

Proszę o przedłużenie sesji do 15.04., co wyekzekwowałam (sic!) od pani dziekan podczas rozmowy.

Podobne naruszenia semantyczno-pragmatyczne nie oznaczają tylko wymiany warstwy leksykalnej, oznaczają poszerzanie działania mechanizmu pozbawiania wyrazów ich głębi znaczeń, konotacji, ograniczeń łączliwości, oznaczają spłaszczenie wymiaru komunikacji do powierzchni „cytowania” w danej sytuacji, w danym kontekście dowolnego, pustego semantycznie wyrazu z jakiegoś powodu poręcznego.

Wobec zaledwie sygnalizowanych tu procesów społecznych, socjalizacyjnych, przewartościowań funkcji wypowiedzi, uczenie budowania więzi przez komunikowanie się, czyli pogłębianie relacji między ludźmi, a nie jedynie pozostawianie ich na poziomie kontaktu ułatwionego przemianami technologicznymi, uznają za jedno z ważniejszych wyzwania XXI wieku, za jedno z podstawowych zadań edukacji. Kształcenie tych kompetencji społecznych musi oczywiście wychodzić od kształcenia językowego, od kształcenia świadomości co do wagi słowa i jego znaczenia.

Przywracanie wartości i wagi słowu w jego wymiarze semantycznym, pragmatycznym, wychowawczym oraz etycznym jest więc najprawdziwszym wyzwaniem dydaktycznym także dla edukacji polonistycznej. Po to, aby budować, wzmacniać kontynuujący tradycję model zachowań językowych, by odtwarzać/zachować system socjolingwistyczny polszczyzny, po to, aby kultura i język nie przestały być dla kolejnych pokoleń światem zastanym, po to, aby wspólnota komunikatywna nie stawała się z wolna zbiorem mniej lub bardziej różnicujących się idiolektów („polifonią idiolektów”) opartych na formule „moja interpretacja, mój przekład”⁹.

⁹ Por. E. REWERS: *Nowe media — Kultura niedokończonyj translacji*. „Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Krytyka” 1998, nr 1 (16), s. 35—45.

Aldona Skudrzyk

**To reclaim words' value —
the fundamental obligations of Polish language education**

A voice in a Comparative Studies panel *Polish Language Education as an Obligation*

Альдона Скуджик

**Вернуть ценность словам —
главная задача обучения польскому языку и литературе**

Выступление в рамках дискуссионной панели *Обучение в области польского языка и литературы как обязательство*

Jadwiga Kowalikowa

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

Edukacja językowa dla rozwijania uczniowskich kompetencji jako operacyjnych oraz perspektywicznych celów kształcenia

Kształcenie językowe a *język polski* jako przedmiot nauczania

Zarówno w dydaktyce przedmiotowej, jak i w dokumentach programowych wyodrębnia się tradycyjnie dwa obszary szkolnej edukacji polonistycznej, a mianowicie kształcenie językowe oraz kształcenie literackie. Podział ten utrwaliły niegdyś argumenty odwołujące się w każdym przypadku do swoistości materiału nauczania oraz wynikającej stąd konieczności stosowania określonych metod jego realizacji. Są one osadzone na mocnych podstawach teoretycznych i trudno byłoby je zakwestionować. Współcześnie jednak coraz głośniej brzmi postulat traktowania obu wymienionych obszarów w sposób, który by ten formalny podział łagodził, pozwalając na poziomie działań dydaktycznych, np. na poziomie lekcji, integrować je przy uwzględnieniu jeszcze innych operatorów scalania niż osoba nauczyciela i oczywiście uczniowie. Tzw. operatorów scalania trzeba zatem szukać również na płaszczyźnie celów oraz treści. Zalecenie to w sposób naturalny kieruje uwagę ku efektom nauczania i uczenia się, a więc nabywanym wiadomościom, umiejętnościom oraz kompetencjom. To one, ich istota oraz wymiar

jakościowy i ilościowy powinny stać się punktem wyjścia w reinterpretacji pojęcia *odrębność*. Reinterpretacja ta winna mianowicie osłabiać obecny w jego, osadzonej w kontekście edukacyjnym, definicji element rozłączności właśnie ze względu na ów polonistycznie nacechowany kontekst, na korzyść kategorii *jedność w wielości*. Korzyść oznacza tutaj po pierwsze wydobywanie tego, co wspólne genetycznie tak dla języka i literatury, jak i ich nauczania. Po drugie, wymaga kreowania na poziomie aplikacji aktów dydaktycznych nacechowanych wspólnością. Poza wspomnianym kontekstem edukacyjnym kształcenie literackie z językowym łączy ponadto dwa inne konteksty, a mianowicie kulturowy oraz filologiczny.

Wykładowcy wszystkich wspomnianych rodzajów oraz aspektów więzi ujawniają się na płaszczyźnie tekstu. Jest on punktem zarazem wyjścia, jak i dojścia w obu działach. Tak postrzegają relację, w jakiej one pozostają, autorzy obowiązującej *Podstawy programowej...*¹. W dokumencie tym odzwierciedliła się bowiem koncepcja szkolnego kształcenia językowego, w której punkt ciężkości spoczywa właśnie na tekście: odbieranym i tworzonym, własnym i cudzym. To na jego gruncie powstają wszystkie wymienione wcześniej kategorie efektów kształcenia: wiadomości, umiejętności oraz kompetencje. Możliwości realizowania nauczania integrującego rysują się najwyraźniej w obrębie ostatniego z rezultatów. Kompetencja jako taka ma bowiem charakter złożony. Mieści w sobie znaczenia pól semantycznych czasowników *wiedzieć*, *umieć* oraz *potrafić*, czyli stosować posiadaną wiedzę teoretyczną i praktyczną adekwatnie do potrzeb, celów i okoliczności działania. Znaczenie ostatniego z czasowników implikuje ponadto konieczność włączenia w obręb jego definicji również takich pojęć, jak: *wybierać*, *oceniać* oraz *chcieć*, a więc tzw. świadomości językowej, której są one składnikami, a która sama jako taka ma charakter swoistej kompetencji.

Wśród kompetencji nabywanych przez ucznia dzięki językowi i poprzez język wymienia się trzy: językową, komunikacyjną oraz tekstową. Należałoby do nich dodać jeszcze co najmniej jedną, czyli kulturową. Myśląc o integracji wewnątrzprzedmiotowej, polonista nie może zapomnieć, iż dzieło literackie istnieje w języku i poprzez język, tak w intencji jego twórcy, jak i w konkretyzacji jego odbiorców. Ponadto zarówno język jako tworzywo literatury, jak i literatura jako jego wytwór są zanurzone w kulturze. Za niezbyt trafne trzeba więc uznać rozszerzenie nazwy działu — kształcenie

¹ *Podstawa programowa z komentarzami. T. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Warszawa 2009.*

literackie i kulturowe. Język bowiem jest zarówno składnikiem, jak i nośnikiem kultury. Konsekwentne myślenie wymagałoby więc dodania członu *kulturowe* również do nazwy drugiego z działów. Rodzi się wszakże pytanie, czy obydwa doprecyzowania są konieczne.

Zanim jednak przyjrzymy się im bliżej w poszukiwaniu skutecznych sposobów ich rozwijania w ramach nauczania języka polskiego, trzeba zgodnie z tematem artykułu zatrzymać się przy kształceniu językowym. Ma ono dwa aspekty: teoretyczny i praktyczny. Między nimi zachodzi nie przeciwstawność, lecz komplementarność. Teoria jawiąca się jako refleksja nad nabytym wcześniej doświadczeniem językowym uczniów ma w założeniach umożliwić im – jako użytkownikom języka – lepsze pełnienie ról nadawców i odbiorców w ramach porozumiewania się werbalnego. Sama zaś weryfikuje się i wzbogaca. Pierwszy z aspektów ujawnia się dzięki tzw. nauce o języku, drugi – dzięki doskonaleniu jego użyć. Pod pojęciem *nauki o języku* rozumie się wiedzę o systemie językowym, o jego budowie, składnikach, ich właściwościach. Wiedza nie może być jednak przekazywana w sposób opisowy, lecz funkcjonalny. Stawiając pytanie o charakterze poznawczym: Jaki jest język?, trzeba koniecznie sformułować następne, a mianowicie: Co może język oraz co z możliwości języka wynika dla osoby, która się nim posługuje w określonym celu oraz w określonych sytuacjach?; Jakie korzyści osiągnie ona jako uczeń, dziennikarz, pisarz, autor różnych wypowiedzi mówionych i pisanych dzięki konkretyzacji tego, co jest potencjalnie wpisane w system językowy?

W nabywanie wiedzy, które jest przecież procesem zbierania i przyswajania informacji, wpisane jest ich przetwarzanie. W procesie tym zawiera się zatem element stosowności, który konkretyzuje się na tle celów określonych działań i zachowań językowych. Dlatego każda wiadomość nosi w sobie załączek umiejętności. Dla jednych będzie umocowaniem, w drugie będzie się sama przekształcać. Za niesłuszne trzeba więc uznać obecne w niektórych koncepcjach dydaktycznych przeciwstawianie wiedzy umiejętnościom, a więc wiedzy o języku – rozwijaniu umiejętności w mówieniu, pisaniu, czytaniu i słuchaniu. Dobrze, że koncepcje te ustępują poglądom, w których obu obszarom przypada równie ważna, choć odmienna i odmiennie realizowana rola. Wydaje się, iż twórcy obowiązującej obecnie *Podstawy programowej*... rozumieją zależność pomiędzy wiedzą o języku a trzema wymienionymi na początku kompetencjami: językową, komunikacyjną i tekstową, bez której to wiedzy żadna z nich nie mogłaby powstać. Swe stanowisko demonstrują jednak

nieśmiało, skrywając kategorię wiedzy w cieniu wyeksponowanej kategorii świadomości językowej.

Kompetencje nabywane w ramach kształcenia językowego

Wśród celów współczesnej edukacji ważne miejsce zajmuje rozwijanie tzw. kompetencji, co należy uznać za logiczną konsekwencję postulatu optymalnego „użyteczności” oraz funkcjonalizacji szeroko rozumianej wiedzy. W poprzedniej części rozważań dokonano próby definicji pojęcia *kompetencja*. Zarysowany ogólnie model jej struktury, wspierający się na znaczeniu czasowników: *wiedzieć, umieć, potrafić, oceniać, wybierać i chcieć*, bywa wypełniany różnymi treściami w obrębie poszczególnych przedmiotów. Wymienione wcześniej trzy podstawowe kompetencje, jakie powinien nabywać uczeń w ramach kształcenia językowego, tj. językowa, komunikacyjna oraz tekstowa, w rzeczywistości można jednocześnie przypisać kształceniu literackiemu. Wynika to z relacji pomiędzy językiem a literaturą, na którą zwrócono uwagę w poprzedniej części, opowiadając się za integrowaniem obu działów w ramach nauczania języka polskiego. Wspomniane kompetencje mają, podobnie jak sama edukacja językowa, podwójny wymiar: swoiście „polonistyczny” oraz instrumentalny. Drugi z nich wynika z faktu, iż opanowanie każdej z wymienionych kompetencji stanowi warunek zarówno skutecznego kształcenia we wszystkich dziedzinach, jak i robienia z jego rezultatów takiego użytku, który przynosi sukces zawodowy oraz społeczny.

Próbując ustalić relacje pomiędzy poszczególnymi kompetencjami, można stwierdzić, iż kompetencja tekstowa wchłania w siebie zarówno językową, jak i komunikacyjną. Ma więc charakter złożony. Cechuje ją ponadto jeszcze inny wymiar złożoności. Obejmuje bowiem skuteczność dysponującego nią podmiotu w potrójnej roli: autora, nadawcy oraz odbiorcy. Istnieje też możliwość jej dalszego różnicowania i uszczegółowienia w obrębie każdej z ról dzięki wprowadzeniu np. kryterium kanału przekazywania tekstu jako komunikatu (mówienie — słuchanie, pisanie — czytanie) czy też formy gatunkowej. Dużo trudniej jest ustalić jednoznacznie właściwy stosunek w przypadku kompetencji językowej i komunikacyjnej, zwłaszcza gdy miałyby one mieć charakter nadrzędno-podrzędny. Ist-

nieje bowiem możliwość przywołania argumentów na rzecz hierarchicznie wyższej pozycji każdego z członów relacji. Zresztą jest też możliwe postrzeganie kompetencji tekstowej jako realizacji szerszej od niej zakresowo kompetencji językowej. Także schemat komunikacji da się potraktować jako rama nadrzędna. Bezpiecznie będzie zatem zrezygnować z hierarchizacji na rzecz nasycania właściwymi treściami każdego z pojęć, zwłaszcza iż pierwszy z zabiegów nie wydaje się dla edukacji niezbędny.

Konieczne wydaje się natomiast poświęcenie szczególnej uwagi kompetencji tekstowej wraz z jej wszystkimi składnikami i wymiarami z tego powodu, iż koncepcja edukacyjna przyjęta przez twórców obowiązującej *Podstawy programowej...* ma charakter zdecydowanie centryczny. Warto wyjść od analizy semantycznej samej nazwy. Pierwszy jej człon kojarzy się z wiedzą, umiejętnościami oraz ich celowym stosowaniem. Drugi każe myśleć o wielu sprawach, a mianowicie o:

- warunkach, jakie musi spełnić wypowiedź językowa, by mogła zostać uznana za tekst;
- morfologii tekstu, a więc jego utkaniu z języka w wyniku doboru i organizacji tworzywa usytuowanego na różnych płaszczyznach systemu i w różnych obszarach, ze szczególnym uwzględnieniem, jak tego chce wymieniony dokument, słownictwa, a także — trochę niedocenionej przez jego autorów — składni;
- sposobie ich świadomego wykorzystania w budowaniu podstawowych struktur językowo-informacyjnych, takich jak przedstawianie obrazów, relacjonowanie zdarzeń, ukazywanie procesów intelektualnych i stanów psychicznych;
- kompozycji wypowiedzi;
- formie gatunkowej oraz jej wykładnikach wpisanych tak w kompozycję, jak i w operowanie wyrazami;
- funkcjach tekstu;
- spojrzeniu na tekst poprzez teorię aktów mowy.

U podstaw kompetencji tekstowej postrzeganej funkcjonalnie leżą cztery czynności: mówienie, słuchanie, pisanie oraz czytanie. Na tym tle uwidacznia się wyraźnie jej wkład w budowanie obu rodzajów kształcenia, a mianowicie językowego i literackiego. Przykładem może być tzw. czytanie ze zrozumieniem — warunek, a zarazem pierwszy etap obcowania z utworem literackim. Dopiero osiągnięcie tego elementarnego, najniższego poziomu jego recepcji otwiera czytelnikowi dostęp do zawartych w nim przez autora informacji w obrębie wszystkich warstw dzieła. Odebranie ich pozwoli odbiorcy odpowiedzieć na pytania rozpoczynające analizę

tekstu, a następnie na jego interpretację z pozycji „badacza”: Jak to wszystko zostało zrobione z języka?; Jakimi środkami posłużył się pisarz?; W jaki sposób je wykorzystał?; Jaką kierował się intencją?; Jaki osiągnął skutek?. Należy wziąć pod uwagę wszystko, a więc kreacje bohaterów, wszelkie wyglądy, „dziania się”, wypowiedziane wprost lub ukryte sądy, nastrój, styl i inne elementy. Poprzez stopień szczegółowości oraz pogłębienia każdej z odpowiedzi ujawni się poziom kompetencji tekstowej ucznia jako takiej – rozumianej jako uogólniona dyspozycja do efektywnego uczestniczenia w komunikacji literackiej, a także ukonkretniona kompetencja odbiorcy danego dzieła.

Dotąd mieliśmy do czynienia z wariantem odbiorczym kompetencji tekstowej. Jej punkt ciężkości spoczywał na relacji pomiędzy uczniem a tekstem cudzym. Ma ona także drugi wariant, który przejawia się w tworzeniu tekstów własnych. Poszukując jego podstaw, dających się porównać z poziomem czytania ze zrozumieniem, można uznać za nie dwie umiejętności. Pierwsza to zdolność do czerpania z wciąż wzbogacanego zasobu leksykalnego środków nadających się do tego, aby w nich zapośredniczyć określone informacje. Druga to wykorzystanie świadomie dobranego słownictwa w budowaniu logicznie ze sobą powiązanych zdań na określony temat. Obydwie umiejętności mają charakter procesów trwających przez cały okres edukacji i służących ich doskonaleniu. Ich nabywanie powinno się rozpoczynać jak najwcześniej. Już w I klasie należy wdrożyć ćwiczenia leksykalne, np. gromadzenie słownictwa tematycznego czy też posługiwanie się synonimami. W II klasie uczniowie powinni być w stanie operować np. trzyzdaniowymi zestawami na dany temat, logicznie ze sobą powiązanymi, by w kolejnych latach tworzyć jednostki kilkunastozdaniowe, a nawet dłuższe. Zdolność do zwiększania objętości, a więc także pojemności informacyjnej wypowiedzi musi iść w parze z pomnażaniem zasobu świadomie i celowo wykorzystywanych schematów składniowych, z uwzględnieniem możliwości zastępowania jednych struktur innymi, zawsze też ze świadomością charakteru oraz celu dokonywanych operacji.

Nie ulega wątpliwości, że nabywanie tak rozumianej kompetencji tekstowej mieści się w ramach zadań kształcenia językowego i to w jego obu obszarach: wiedzy o języku oraz doskonalenia jego użyc. Ale w wymieniony proces wnosi wkład również kształcenie literackie. Jak wiadomo, edukacja przywiązuje dużą wagę do obcowania z dobrymi wzorcami. Należą do nich również udane, wartościowe teksty cudze o różnym charakterze, formie gatunkowej oraz funkcji. Bez wątplenia należy zaliczyć do nich także teksty literackie. Posłu-

giwanie się nimi niekoniecznie ma wyzwalać inspirację i wzmacniać aspiracje pisarskie. Warto także, obcując z nimi, zwrócić uwagę na to, w jaki sposób w wypowiedzi o dominującej funkcji poetyckiej mogą zostać zakodowane różnego rodzaju informacje, do których dotarcie należy uznać za udaną recepcję dzieła także w wymiarze poznawczym. Przygodą czytelniczą oraz interpretacyjną okazuje się często odkrywanie tzw. treści ukrytych.

Refleksja metodyczna

Dla jej ukierunkowania należy postawić pytanie ogólne. Brzmi ono: Jakie rozwiązania dydaktyczne w ramach kształcenia językowego będą sprzyjały osiągnięciu przez uczniów wszystkich trzech wymienionych kompetencji: językowej, komunikacyjnej oraz tekstowej przy położeniu nacisku na tę ostatnią, a także na rozwijanie niezbędnej dla osiągnięcia założonego celu mocno docenionej przez twórców *Podstawy programowej...* dyspozycji nazwanej świadomością językową?. Odpowiadając na nie, należy ponadto pamiętać o tym, że wymieniony cel powinien mieć podwójny wymiar. Pierwszy — operacyjny, czyli doraźny, a więc wpisany w realizację konspektu lekcyjnego czy też zadań wykonywanych jako praca domowa, cechuje się bezpośrednim zanurzeniem w kontekście edukacyjnym. Wiąże się zatem z aktualną sytuacją uczniów, jaka wynika z ich roli w ramach procesów dydaktycznych, z ogólnej koncepcji kształcenia, z programów nauczania, ich treści, a także innych czynników. Drugi wymiar, czyli perspektywiczny, bazując na zdobytych przez uczniów wiadomościach i osiągniętych przez nich umiejętnościach oraz kompetencjach, jednocześnie też wchłaniając je jako własny komponent, jest ukierunkowany na czynienie zadość przewidywanym i brany pod uwagę przyszłym potrzebom uczniów już jako osób dorosłych. Zaspokojenie tych potrzeb wiążących się z uprawianą działalnością zawodową i aktywnością społeczną będzie zaś wymagało skutecznego posługiwania się językiem w sposób adekwatny do szeroko rozumianej interakcji wraz z jej czynnikami sprawczymi, uczestnikami, składnikami, determinantami zewnętrznymi, wreszcie czynnikami towarzyszącymi o charakterze modulatorów.

Wydaje się zatem, iż rozwiązania dydaktyczne, o które pytamy, powinny spełniać kilka warunków, wśród których na pierwszym

miejscu należy wymienić — jako zasadę — wiązanie celów operacyjnych z perspektywicznymi. Inne zalecenia to:

- łączenie odwoływania się do wiedzy o języku z rozwijaniem umiejętności władania nim wprawnie i poprawnie, czego rezultatem okażą się udane wypowiedzi, a wśród nich takie, którym przysługują trzy podstawowe atrybuty tekstowości, tj. charakter zamkniętej, wyodrębniającej się całości, spójność w obrębie płaszczyzny treści, czyli koherencja, w obrębie płaszczyzny wyrażania, czyli kohezja, oraz odniesienie do wyraźnego kontekstu;
- sprzyjanie aktywizacji uczniów poprzez zainteresowanie ich językiem jako takim, możliwościami posługiwania się nim dla osiągania różnych celów, efektami jego użycia przy wzięciu pod uwagę aspektu poznawczego, pragmatycznego i aksjologicznego mówienia, słuchania, pisania oraz czytania;
- wykorzystywanie wszystkich możliwości wiązania problematyki językowej z literacką, aby uczniowie zrozumieli sposób istnienia utworu literackiego w języku;
- czynienie tego, aby zrealizować wspólny dla obu działów języka polskiego cel kształcenia, a mianowicie spowodować, by uczniowie zrozumieli istotę komunikacji literackiej i potrafili świadomie w niej uczestniczyć jako odbiorcy swoistych komunikatów artystycznych;
- zadbanie za pośrednictwem stosownych zadań i ćwiczeń, aby rozwijane kompetencje: językowa i komunikacyjna skutkowały nabywaniem przez uczniów złożonej i wielowymiarowej kompetencji tekstowej;
- poza odpowiednio zaprojektowanymi i w interesujący dla uczniów sposób prowadzonymi lekcjami (tzw. językowymi) docenienie okazjonalnego kształcenia językowego, zarówno zaplanowanego wcześniej, jak i spontanicznego, sprowokowanego przez nieprzewidziane i nieprzewidywalne sytuacje dydaktyczne;
- pamiętanie o zasadzie, iż zawsze jest sposobność ku temu, aby postawić pytanie, jak omawiane zjawisko czy problem jawią się poprzez język, jak ich prezentacja została „zrobiona” z języka.

Wracając do postulatu integrowania kształcenia językowego z literackim i uznawszy go za słuszny i zasadny, należy podkreślić, iż może ono przynieść dwie korzyści. Po pierwsze, pozwoli lepiej zrozumieć uczniom swoistość przedmiotu noszącego nazwę *język polski* — a dzięki temu osiągnąć lepsze rezultaty uczenia się poprzez wiązanie ze sobą wszystkich treści programowych. Uczniowie uświadomią sobie, iż nie można oddzielać literatury od języka, gdyż pozostają one względem siebie w stanie organicznej jedności. Po

drugie, pozwoli, by realizujący ów postulat nauczyciel polonista zyskał trochę czasu do zagospodarowania — mógłby go przeznaczyć np. na podjęcie spychanej niestety na drugi plan takiej problematyki językowej, której ze względu na jej charakter wypadałoby poświęcić odrębne jednostki lekcyjne.

Wszystkie wymienione warunki, jakie powinno spełniać kształcenie językowe efektywne pod względem rozwijania przewidzianych w programie kompetencji, wymagają przełożenia na określone działania dydaktyczne. Winny one przyjąć postać zadań i koncentrować się na operowaniu słowem oraz zdaniem. W pierwszym przypadku dlatego, iż to słowo jest nośnikiem informacji elementarnych oraz składnikiem informacji o charakterze złożonym. W drugim, ponieważ schematy zdaniowe tworzą konstrukcję tekstu. Skupiając się na słowie, a jednocześnie pamiętając o kontekście pragmatycznym posługiwania się nim, trzeba wykorzystywać przede wszystkim różne aspekty i rodzaje jego znaczenia (znaczenie realne, przenośne, kontekstowe). Na uwzględnienie zasługuje także jego budowa. Funkcję informacyjną (komunikacyjną) oraz tekstotwórczą mają bowiem poza morfemami znaczeniowymi również przedrostki, przyrostki, końcówki deklinacyjne (zwłaszcza równoległe), formy czasownika (zwłaszcza traktowane wymiennie). Dla generowania obu wymienionych funkcji ważne są także: ładunek uczuciowy słowa, relacje, w jakie wchodzi ono z innymi składnikami płaszczyzny leksykalnej, jego rola jako operatora i wykładnika formy gatunkowej, czynnika modyfikującego typ wypowiedzi w ramach wspólnej kategorii aktu mowy.

W przypadku operowania zdaniem słusznie wykorzystuje się cztery podstawowe operacje, a mianowicie: tworzenie zdań określonego typu, ich rozbudowywanie, redukcja liczby ich składników, przekształcanie na inne struktury syntaktyczne. Warto jednak pamiętać, iż tradycja powinna spotykać się tutaj jak najczęściej z innowacją. Zadania i ćwiczenia zawarte w podręczniku czy w innych materiałach winny być nie tylko wykorzystywane bezpośrednio, lecz również jako źródło inspiracji oraz wzorzec pomagający nadać kształt jej rezultatom. Koniecznie trzeba też pamiętać o stawianiu sobie przez nauczyciela pytania o to, jakie uczeń będzie miał korzyści z wykonywania zaleconych operacji. Nie wolno np. poprzestać na rozwijaniu lub „zwijaniu” zdania, nie zwróciwszy uprzednio uwagi na skutki informacyjne i komunikacyjne wymienionych zabiegów. Pokazując, jak zastąpienie zwrotu *proszę usiąść* czasownikiem *siadać* zmienia charakter wypowiedzi, warto skierować uwagę uczniów na różnicę w odbiorze każdej z form żądania — grzecznej oraz

kategorycznej. W tym celu dobrze byłoby zaproponować uczniom ułożenie dwojakiego rodzaju tekstów tak, by można było określić sytuację, w której mogą się pojawić, wskazać skutki ich zastosowania, a także porównać ich aspekt grzecznościowy. Skupiając się na procesie argumentowania i przekonywania, sięgając po dorobek retoryki w tym zakresie, dobrze będzie stworzyć poprzez symulację sytuację, w których wyraźnie ujawni się rola skutecznej perswazji. Może to być np. dyskusja panelowa, której uczestnicy, reprezentując różne zawody, stanowiska, poglądy, proponują jako mieszkańcy wsi lub miasta najlepszy sposób zagospodarowania np. wolnej działki. Ucząc uczniów przemawiania okolicznościowego, warto zwiększyć pracę chociażby konkursem na mowę, np. witającą nowych uczniów, żegnającą absolwentów, gratulującą sukcesów olimpijczykom. Sukces dydaktyczny zależy tutaj w dużej mierze od osobistej kreatywności nauczyciela. Dobry warsztat metodyczny to za mało, zwłaszcza gdy jego posiadacz zacznie popadać w rutynę. To od twórczej postawy polonisty, a także od tego, czy potrafi uczynić z uczniów partnerów wspólnego przedsięwzięcia, zależy powodzenie procesu nauczania — uczenia się.

Na zakończenie przyjrzyjmy się propozycji wykorzystania tekstu literackiego na lekcjach poświęconych kształceniu językowemu. Odwołując się np. do wybranego liryku, można uczniom pokazać:

- jak istnieje on w języku;
- że jest on swoistym komunikatem, nadawanym i odbieranym na dwóch płaszczyznach przez określonych poprzez język partnerów, w określonej sytuacji porozumiewania się;
- że przez język czytelnik może dotrzeć do wielorakich zakodowanych w nim informacji, obecnych w sposób jawny oraz ukryty;
- że dostęp do nich otwiera przyjęcie określonego punktu widzenia wynikającego z pytania, które w danym przypadku kieruje aktem recepcji;
- że odbiór może uwzględniać różne punkty widzenia, od których zależy wydobywanie wielorakich przekazów.

Propozycja ta zakłada problematyzację odbioru, a w obszarze wyodrębnionych zagadnień — pytania uszczegóławiające, sterujące recepcją. Nie wyczerpuje ona możliwości jeszcze innej pracy z tekstem i na tekście tak w wymiarze ogólnym, jak i konkretnym, odnoszącym się do wybranego przykładu.

Konstanty Ildefons Gałczyński*Niobe**Spotkanie z Chopinem*

*Dobry wieczór, monsieur Chopin.
 Jak pan tutaj dostał się?
 Ja przelotem z gwiazdki tej.
 Być na ziemi to mi lżej:*

*Stary szpinet, stary dwór,
 ja mam tutaj coś w C-dur,
 (taką drobnostkę, proszę pana),
 w starych nutach stary śpiew,
 jesień, leci liście z drzew.*

*Pan odchodzi? Hm. To żal.
 Matko Boska, w taką dal!
 Rękawiczki. Merci bien.
 Bon soir, monsieur Chopin.*

1) Wiersz jako komunikat:

- Rodzaj interakcji i sposób, w jaki została ona nazwana za pomocą języka (*Spotkanie, Dobry wieczór, Bon soir*).
- Uczestnicy interakcji i językowy sposób zasygnalizowania ich obecności (*monsieur Chopin, Jak pan tutaj dostał się?, taką drobnostkę, proszę pana*).
- Rozmówcy i środki językowe, za pomocą których zostało zasygnalizowane ich istnienie (poprzez nazwisko, bezpośrednie zwroty do partnera: *Jak pan tutaj dostał się?, proszę pana*, formy gramatyczne czasowników w wypowiedziach rozmówców).
- Czas rozmowy (*Dobry wieczór, Bon soir, Ja przelotem z gwiazdki tej*).
- Ramy czasowe interakcji i wykorzystane dla jej zaznaczenia środki językowe (*Dobry wieczór, Pan odchodzi?, Bon soir*).
- Zapośredniczenie w języku miejsca interakcji (*Stary szpinet, stary dwór*).
- Płaszczyzny, na których odbywa się komunikacja (pierwsza relacja: gospodarz — jego gość; druga relacja: ukryty za tekstem jego autor jako nadawca — czytelnik jako odbiorca wiersza komunikatu).
- Językowe wykładniki cech gościa jako przybysza z zaświatów (*Jak pan tutaj dostał się? Ja przelotem z gwiazdki tej, Matko Boska, w taką dal*).

- Wykładniki intencji, która doprowadziła do wizyty gościa (*Być na ziemi to mi lżej*).
- Wykładniki emocjonalnej reakcji gospodarza (*Jak pan tutaj dostał się? — zdziwienie, Pan odchodzi? — zaskoczenie, Hm. To żal — przykrość, rozczarowanie*).
- Sygnały etykiety grzecznościowej (*Dobry wieczór monsieur Chopin, Pan odchodzi? Hm. To żal, Rękawiczki, Merci bien, Bon soir*).
- Funkcja słów i zwrotów francuskich w tekście (*monsieur, Merci bien, Bon soir*).
- Funkcja wersu (*taką drobnostkę, proszę pana*).
- Nośniki funkcji poznawczej, impresywnej, ekspresywnej, poetyckiej.

2) Językowy obraz „nieba” Fryderyka Chopina:

- Jakie informacje o miejscu przebywania Chopina zawiera jego odpowiedź: *Ja przelotem z gwiazdki tej?*
- Co mówi ona o formie egzystencji w zaświatach?
- Co o sposobie spędzania czasu przez ducha Chopina mówią słowa: *ja mam tutaj coś w C-dur?*
- Jak czuje się duch Chopina w zaświatach (*Być na ziemi to mi lżej, Stary szpinet, stary dwór, w starych nutach stary śpiew, jesień, leci liście z drzew?*)
- Jak ma się ten poetycki obraz do wyobrażenia nieba chrześcijan oraz starożytnych Greków (sprawy szczęścia, roli pamięci, sposobu spędzania czasu)?

3) Asocjacje kulturowe:

- Relacja słów *jesień, leci liście z drzew* oraz tytułu pieśni Chopina *Leci liście z drzewa, co wyrosło wolne* — napisanej po upadku powstania listopadowego.
- Skojarzenia przywołujące słowa: *Stary szpinet, ja mam tutaj coś w C-dur*.
- Ze względu na rytm wiersz może być uznany za intersemiotyczny przekład charakterystycznej dla kompozytora formy muzycznej, a mianowicie mazurka. Wrażenie wynika stąd, że każdy wers kończy się wyrazem jednosylabowym, na który pada akcent (lub który zawiera ostatnią sylabę akcentowaną, jak w przypadku wymawianego z francuska nazwiska Chopin), a w jego prozodii pulsuje układ: dwie ósemki, dwie ćwierćnuty — dwie ósemki, półnuta.

Jadwiga Kowalikowa

Language education for developing student competences as operative and prospective goals of learning

Summary

The article undertakes the subject of language education in the contemporary school, its current place in the core curriculum, and goals and methods of implementing it. Indicated and underscored by the author are, among others, the correspondences between language education and the school subject Polish, as well as between the former and literature education. The author also characterizes particular competences acquired in the course of language education, namely: linguistic, communicative, and textual. A theoretical reflection constitutes the starting point for presenting possible didactic solutions conjoining language and literature education, present and future communicative needs of students, operative goals with prospective ones, theory with practice.

Keywords: language education, language competence, communicative competence, textual competence, integration

Ядвига Ковалик

Языковое обучение для развития компетенции учеников как операционной и перспективной цели образования

Резюме

В статье поднимается проблема обучения языку в современной школе, его места в актуальной программной основе, целей, а также способов осуществления. Автор указывает, в частности, на отношение между обучением языку и предметом польский язык и литература, обучением языку и обучением литературе. Кроме того, характеризуются приобретаемые во время обучения языку разные виды компетенции: языковая, коммуникативная, а также текстовая. Теоретические размышления являются отправной точкой для представления возможных дидактических решений, объединяющих обучение языку и литературе, сегодняшние и будущие коммуникативные потребности учеников, оперативные и перспективные цели, теорию и практику.

Ключевые слова: обучение языку, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, текстовая компетенция, интеграция

Jolanta Nocon

Uniwersytet Opolski

Szkolny polonista na usługach rynku pracy? O kształceniu językowo-komunikacyjnym w czasach (po)nowoczesnych

Jednym z wyznaczników czasów (po)nowoczesnych jest pragmatyczne podejście do wielu aspektów życia, w tym także do edukacji, tak w jej wymiarze społecznym, jak i osobniczym. Widać to nastawienie np. w priorytetach wpływających na sposób kreowania przez młodych ludzi własnej ścieżki edukacyjnej, m.in. na wybór kierunku studiów, co często odbywa się pod dyktando wizji przyszłej kariery zawodowej, która gwarantowałaby przede wszystkim pewność zatrudnienia i przy okazji wysokie zarobki, a tym samym — wysoki materialny standard dorosłego życia. Również w polityce edukacyjnej państwa dowartościowuje się te obszary edukacji, które nastawione są na rozwijanie tzw. kompetencji przydatnych w życiu, w tym szczególnie uczenie się języków obcych i nabywanie umiejętności posługiwania się nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi¹. W działaniach obu ministerstw edukacyjnych

¹ Wśród priorytetów Działania 2.10 *Wysoka jakość systemu oświaty* znalazły się kompleksowe programy rozwojowe szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe oraz wspomaganie podnoszenia u uczniów podstawowych umiejętności oraz kompetencji o kluczowym znaczeniu dla zdolności do zatrudnienia — zob. *Szczegółowy Opis Osi Priorytetowych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020*. Por. http://www.power.gov.pl/media/1960/SZOOOP_PO_WER_14_20.pdf [data dostępu: 14.01.2016].

(MEN i MNiSW) wyraźnie widoczne jest też dążenie do ścisłego powiązania edukacji z potrzebami rynku pracy i oczekiwaniami pracodawców.

W niniejszym artykule chciałabym podjąć ten ostatni wątek. Interesować mnie będzie jeden z przedmiotów edukacji szkolnej, dla którego perspektywa pracodawcy zdaje się odległa – *język polski*. Postaram się dowiedzieć, że jest to kluczowy obszar kształcenia potencjalnego pracownika i to niezależnie od wykonywanego w przyszłości zawodu².

W XXI wieku prestiż *języka polskiego* jako przedmiotu szkolnego znacznie się obniżył, można nawet zaryzykować stwierdzenie, że obecnie jest to jeden z przedmiotów niszowych, peryferyjnych w odczuciu nie tylko uczniów i ich rodziców, ale także władz państwowych, uczelni wyższych i ogólnie tzw. opinii społecznej. Przyczyny zaistniałego stanu rzeczy są zapewne złożone, ale za jedną z nich można uznać stereotypowe (oparte w dużej mierze na własnych doświadczeniach szkolnych) postrzeganie edukacji polonistycznej przez społeczeństwo, zgodnie z którym na lekcjach języka polskiego czyta się lekturę, rozmawia o niej oraz uczy gramatyki. Przedmiot akceptowany jest głównie ze względów narodowo-patriotycznych i traktowany jest z dystansem (jak cała humanistyka). Nie dostrzega się przydatności kształcenia polonistycznego nie tylko w życiu zawodowym, ale także w prywatnym, codziennym. W powszechnej opinii na lekcjach polskiego kształci się pięknoduchów nieprzystosowanych do życia we współczesnym świecie, wyposażonych w nieprzydatne pragmatycznie kompetencje.

To nie do końca tak, a może w ogóle nie tak. Zmiana społecznego nastawienia do tego przedmiotu wymagałaby jednak przede wszystkim uświadomienia sobie, co zostało zapisane w *Podstawie programowej*...³ w zakresie języka polskiego i jak ważny jest to obszar kształcenia dla młodego człowieka, w jak istotny багаż kompetencyjny wyposaża go na całe życie. Dalsze rozważania należałoby zatem zacząć od pytania: Jakie praktyczne (zawodowe) znaczenie mają umiejętności kształcone na lekcjach języka polskiego?. Szukając odpowiedzi, skoncentruję się na wkładzie przedmiotu *język*

² Chcę pokazać ten przedmiot w nowej perspektywie, nie negując w żadnym razie jego tradycyjnych celów i zadań, uwzględniając m.in. enkulturację młodego pokolenia.

³ Zob. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Por. http://www.men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_2.pdf [data dostępu: 14.01.2016].

polski w rozwój tzw. kompetencji miękkich, o które dopominają się pracodawcy.

Kompetencje miękkie, zwane też społecznymi lub psychospołecznymi, to pożądane u kandydata na pracownika kompetencje ponaddiscyplinarne, w przekonaniu pracodawców decydujące o sukcesie w biznesie i o powodzeniu w karierze zawodowej⁴. To m.in. takie kompetencje, jak: komunikatywne wypowiedanie się, asertywność, prowadzenie negocjacji i mediacji, współpraca w zespole, rozwiązywanie problemów, autoprezentacja, aktywne słuchanie. Nie realizują się one jednak w milczeniu, mają swój wymiar językowy, co oznacza, że od pracownika oczekuje się, iż będzie dysponował określonym poziomem sprawności językowo-komunikacyjnej, czyli zdolnością werbalnego komunikowania się w języku ojczystym. A rozwijanie i doskonalenie tego typu sprawności/zdolności to jedno z najważniejszych zadań kształcenia językowego na lekcjach języka polskiego.

Ten obszar szkolnej edukacji polonistycznej nie ogranicza się jedynie do uczenia gramatyki języka ojczystego, lecz skupia się (powinien się skupiać) przede wszystkim na kształceniu czterech sprawności komunikacyjnych: mówienia, pisania, czytania i słuchania w języku ojczystym. Na lekcjach języka polskiego ma miejsce tzw. trening naturalny (uczenie się praktyczne, przez doświadczanie) pozwalający uczniowi rozwijać i doskonalić sprawność językowo-komunikacyjną do takiego poziomu, który zapewni mu dobre funkcjonowanie w różnych sferach życia społecznego. To polonista szkolny stymuluje rozwój zasobu słownika czynnego i biernego ucznia, uczy przekazywać myśli w sposób jasny i precyzyjny, wyrażać je w różnego typu zdaniach, odbierać teksty na różnych poziomach ich organizacji formalnej i znaczeniowej oraz tworzyć teksty zgodnie z konwencjami gatunkowymi. Dla polonisty szkolnego pożądane cechy sposobu komunikowania się uczniów to nie tylko skuteczność (nastawienie na osiągnięcie celu), ale także etyka oraz estetyka mowy (piękno, w tym poprawność). To takie komunikowanie się, które nie tylko będzie ukierunkowane na wynegocjowanie atrakcyjnego dla firmy kontraktu czy zdobycie klienta, ale także wrażliwe na formę werbalnego przekazu. Sposób posługiwania się językiem przez pracowników buduje przecież wizerunek firmy. W procesie

⁴ Zob. W. Szulc: *Kompetencje miękkie. Jak je rozwijać i wykorzystać na rynku pracy?*. Por. <http://www.postawnarozwoj.uni.lodz.pl/admin/zdjecia/file/ebooks/KOMPETENCJE%20MI%20C4%98KKIE.pdf> [data dostępu: 14.01.2016].

stymulowania rozwoju sprawności językowo-komunikacyjnych nie jest ważne, o czym się mówi, pisze (można np. o bohaterach utworów literackich), co się czyta, czego się słucha (mogą to być teksty o tematyce humanistycznej), bo mówimy tu o kształceniu podstawowych sprawności komunikacyjnych, o bazie kompetencyjnej, na której można dopiero budować tak złożone i wymagające umiejętności, jak np. negocjowanie czy przekonywanie. Oznacza to, że znajomość języka ojczystego ma taki sam wpływ na skuteczność działań zawodowych jak znajomość języka obcego — z tego faktu wielu uczniów i rodziców nie zdaje sobie sprawy, choć coraz liczniejsza grupa pracodawców wśród kryteriów rekrutacyjnych uwzględnia już poziom sprawności językowej kandydata w języku polskim.

W podstawie programowej języka polskiego uwzględniono także kształcenie bardziej specjalistycznych sprawności językowo-komunikacyjnych, w tym składających się na kompetencje miękkie. W zakresie czytania i słuchania są wśród nich m.in.:

- formułowanie pytań do tekstu;
- odbiór tekstu argumentacyjnego;
- rozpoznawanie manipulacji językowej;
- dostrzeganie przejawów agresji językowej.

W zakresie mówienia i pisania np.:

- opanowanie oficjalnej odmiany polszczyzny;
- przyswojenie konwencjonalnych wzorców językowego komunikowania się, w tym takich gatunków, jak m.in. sprawozdanie, ogłoszenie, list oficjalny;
- tworzenie wypowiedzi argumentacyjnej (stawianie tezy/hipotezy, dowodzenie, uzasadnianie, wnioskowanie);
- uczestniczenie w dyskusji (uzasadnianie własnego zdania, przyjmowanie poglądów innych, polemizowanie);
- streszczanie, pisanie konspektów, planów;
- stosowanie zabiegów perswazyjnych;
- opracowanie redakcyjne tekstu;
- publiczne wygłaszanie wypowiedzi⁵.

Z krótkiego opisu zadań kształcenia językowego uwzględnionych w *Podstawie programowej...* można wyciągnąć wniosek, że na lekcjach języka polskiego wyposaża się uczniów w narzędzia do skutecznego komunikowania się, kształtuje ich postawy wobec języka i komunikacji werbalnej (w tym interakcyjne), rozwija osobowość komunikacyjną. To niezbędne składowe kompetencje miękkich.

⁵ Zob. *Podstawa programowa...*

Kolejne pytanie, które należałoby postawić, to: W jakim stopniu efektywny jest proces kształcenia językowego w zakresie sprawności językowo-komunikacyjnych i czy przekłada się on wymiennie na rozwój kompetencji miękkich?. Odpowiedź wymagałaby odwołania się do badań empirycznych, np. do wyników egzaminów na koniec kolejnych etapów edukacji szkolnej. Problem jednak w tym, że w zadaniach egzaminacyjnych dosyć wybiórczo i niesystematycznie sprawdza się sprawności bazowe dla kompetencji miękkich i trudno na tej podstawie wyciągać jakieś ogólne wnioski. Dlatego też przedstawię pokrótce rezultaty badania pilotażowego, mającego charakter rekonesansu badawczego, przeprowadzonego na poziomie gimnazjum, którego celem było m.in. zbadanie poziomu opanowania dwóch kluczowych kompetencji miękkich: umiejętności dyskusyjnej i umiejętności pracy w grupie zadaniowej⁶. Ze względu na niewielką próbę badawczą uzyskane wyniki należy traktować jako hipotezy badawcze.

Jeśli chodzi o pierwszą z badanych umiejętności, to podczas przeprowadzonego badania obserwacji⁷ i ocenie podlegało:

- zabieranie głosu w dyskusji (wyrażanie i uzasadnianie własnego zdania);
- reagowanie na wypowiedzi współdyskutantów (akceptowanie odmiennego zdania, polemizowanie, nienarzucanie własnego zdania, przyjmowanie krytyki);
- przestrzeganie grzecznościowych zasad dyskusyjnej (stosowanie form grzecznościowych, nieużywanie obraźliwych środków językowych i niewerbalnych);
- przestrzeganie etycznych zasad dyskusyjnej;
- słuchanie innych (nieprzerywanie wypowiedzi, zadawanie pytań o wyjaśnienie);

⁶ Badanie przeprowadzono w ramach projektu badawczego *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”* realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 priorytet III: *Wysoka jakość systemu oświaty*. Uczniowie pracowali w czteroosobowych grupach. W sumie obserwacji poddano 30 grup zadaniowych. Opis wyników szczegółowych można znaleźć w raporcie *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Region II. Raport końcowy*. Warszawa 2013, s. 320–348 [tekst niepublikowany].

⁷ Obserwator wyposażony był w wyskalowane arkusze obserwacyjne. Miał też możliwość zapisania innych spostrzeżeń poobserwacyjnych.

– sposób wysławiania się (komunikatywność, wspomaganie przekazu środkami niewerbalnymi).

Z kolei w przypadku umiejętności pracy zespołowej badano dwa typy zachowań:

- indywidualne zachowania każdego ucznia jako członka zespołu (umiejętność „bycia w grupie”, tzn. wkład w pracę grupy oraz realizacja przydzielonej uczniowi roli w grupie);
- zachowania grupowe (umiejętność „bycia grupą”, w tym: podział i organizacja pracy w grupie, rozwiązywanie konfliktów, stwarzanie atmosfery współpracy).

Wyniki uzyskane podczas badania zestawione zostały w tabeli 1. oraz w tabeli 2.

Tabela 1

Umiejętność dyskusowania

Sprawdzane umiejętności szczegółowe		Opanowane [%]	Nieopaniowane [%]	Brak zachowania [%]
Zabieranie głosu w dyskusji	wyrażanie własnego zdania	91,0	9,0	0,0
	uzasadnianie własnego zdania	53,0	47,0	0,0
Reagowanie na głosy w dyskusji	akceptacja	97,0	3,0	0,0
	polemika	34,0	40,0	31,0
	narzucanie własnego zdania	54,0	3,0	43,0
	krytyka	47,0	3,0	50,0
Grzeczność językowa	formy grzecznościowe	97,0	3,0	0,0
	brak zachowań niegrzecznych	95,0	5,0	0,0
Sygnalizowanie subiektywizmu		61,0	7,0	32,0
Aktywne słuchanie	nieprzerywanie	89,0	11,0	0,0
	zadawanie pytań	20,0	80,0	0,0
Precyzja wypowiedzi	komunikatywność	97,0	3,0	0,0
	środki niewerbalne	60,0	34,0	6,0

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza danych pozwala wyprowadzić wnioski (hipotezy do badań pogłębionych) co do sprawności częściowych: opanowanych, wymagających doskonalenia oraz nieopanowanych przez gimnazjalistów.

Uczniowie gimnazjum okazali się aktywnymi uczestnikami dyskusji – 91,0% wyraziło swoje stanowisko co najmniej w jednej z poruszanych kwestii. Zwraca uwagę stosowanie się badanych uczniów do zasad kultury dyskusji: dyskutujący gimnazjaliści byli wobec siebie uprzejmi (97,0%), unikali obraźliwych zachowań werbalnych i niewerbalnych (95,0%), nie przerywali, gdy mówiły inne osoby z grupy dyskusyjnej (89,0%), poza tym wypowiadali się w sposób zrozumiały dla pozostałych członków zespołu (97,0%), nie narzucali własnego zdania, przyjmowali krytykę, o ile takie sytuacje w ogóle miały miejsce. Trochę gorzej radzili sobie z uzasadnianiem własnego stanowiska (53,0%), sygnalizowaniem subiektywizmu wypowiedzianych przez siebie sądów (61,0%) oraz wykorzystaniem środków niewerbalnych (60,0%). Problemem okazały się natomiast charakterystyczne dla dyskusji zachowania interakcyjne skierowane na współdyskutantów – wprawdzie uczniowie akceptowali ich prawo do odmiennego zdania (97,0%), ale polemikę podjęła jedynie jedna trzecia gimnazjalistów (34,0%), a potrzebę zadawania pytań o dopowiedzenie czy też o wyjaśnienie nie do końca zrozumiałych kwestii ujawnił tylko co piąty dyskutant (20,0%). Na podstawie danych ogólnych wydaje się, że interakcja mająca mieć charakter dyskusji przypominała raczej szkolną rozmowę między uczniami na zadany przez nauczyciela temat⁸. To zapewne efekt dominującej na lekcjach języka polskiego heurystyki udającej dyskusję⁹. Uczniowie rzadko (jeśli w ogóle) mają możliwość wyrażenia stanowiska polemicznego (raczej „szukają” odpowiedzi, której oczekuje nauczyciel), „pokłócenia się” z innymi, nie mają też okazji do zadawania pytań, zgłaszania wątpliwości itp. Wyraźnie widoczny jest brak zaangażowania w wykonywane zadanie (dyskutowany problem), beznamienne podejście nastawione na przekazanie innym, co ja myślę, bez, w wielu przypadkach, próby przekonania (za pomocą argumentacji, ale także środkami niewerbalnymi: intonacją, tonem głosu itp.) do własnych racji. Niepokoić może także nieświadomość tego, że to, co ja sądzę, ma charakter subiektywny, i że niekoniecznie inni muszą myśleć tak samo – to nastawienie widoczne jest w wypowiedzianiu

⁸ *Dydaktyka literatury...*, s. 323.

⁹ Co potwierdzają m.in. stenogramy hospitacji lekcji w gimnazjum przeprowadzonych podczas badania.

sądów wyłącznie w postaci konstatacji pozbawionych wykładników modalności epistemicznej.

Tabela 2

Umiejętność współpracy w zespole zadaniowym

Sprawdzane umiejętności szczegółowe		Opanowane [%]	Nieopaniowane [%]	Brak zachowania [%]
Zachowania indywidualne	wkład w pracę grupy	86,0	14,0	0,0
	realizacja przydzielonej roli	32,0 (94 z 34)	2,0 (6 z 34)	66,0
Zachowania zespołowe	podział pracy	33,0	67,0	0,0
	organizacja pracy	23,0	77,0	0,0
	konflikty	33,0 (92 z 36)	3,0 (8 z 36)	64,0
	atmosfera współpracy	67,0	13,0	20,0 (atmosfera neutralna)

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o drugą z badanych umiejętności, to wyniki są raczej niepokojące. Umiejętność pracy w zespole sprawiła badanym uczniom dużo problemów, przede wszystkim w aspekcie zachowań zespołowych. Większość gimnazjalistów nie miała świadomości, jak powinna przebiegać praca w grupie; uczniowie działali spontanicznie, w sposób niezorganizowany, w swoistym chaosie, z wyraźnym nastawieniem po prostu na zrealizowanie zadania (co zresztą im się udało). Jedynie w co trzeciej grupie podzielono się pracą (33,0%), a w co czwartej realizowano zadanie według jakiegoś planu, w sposób zorganizowany (23,0%). Znacznie lepiej radzono sobie natomiast z zachowaniami indywidualnymi: 86,0% uczniów starało się wnieść swój wkład w rozwiązanie zadania, a osoby z grup, w których rozdzielono role, dobrze się wywiązywały z powierzonych im zadań (94,0%). Radzono sobie także z zażegnywaniem konfliktów (92,0%), gdy te się pojawiały¹⁰.

Niezadowolający poziom badanej kompetencji społecznej zastanawia. Od momentu wprowadzenia reformy programowej umiejętność pracy zespołowej należy do kompetencji kluczowych, na które położono szczególny nacisk, a organizacja lekcji z wykorzystaniem

¹⁰ *Dydaktyka literatury...*, s. 340.

pracy w grupie została opisana od strony metodycznej w licznych publikacjach dla nauczycieli. Wygląda na to, że na lekcjach w szkole praca w grupie sprowadza się do podziału na zespoły i wykonania zadania, a to, co się dzieje pomiędzy, jest skutkiem przypadkowych działań.

W niektórych obszarach kształcenie językowe na lekcjach języka polskiego jest nieefektywne lub niewystarczająco efektywne. Przyczyn jest co najmniej kilka¹¹. Wspomnieć należałoby przede wszystkim o dużym wpływie na metodykę polonistyczną przekonania nauczycieli co do hierarchii zadań edukacyjnych realizowanych na lekcjach języka polskiego, przekładającego się m.in. na czas poświęcany na realizację określonych treści kształcenia. We współczesnej szkole zdecydowanie dominuje kształcenie kulturowo-literackie (i to na wszystkich etapach edukacyjnych), przy czym na tego typu lekcjach pożądana i możliwa integracja z kształceniem językowym jest pozorna — rozwijanie sprawności językowo-komunikacyjnych sprowadza się do spontanicznego mówienia o tekście (zgodnie z powszechnym przekonaniem, które można opisać formułą: „przecież mówią, więc uczą się mówić, przecież piszą, więc uczą się pisać”). Słabsi uczniowie, nieśmiali, niezmotywowani, introwertyczni nie mają szans na zabranie głosu, a ćwiczą ci, którzy w rzeczywistości tego nie potrzebują. Proces dydaktyczny nastawiony jest na to, co się o tekście mówi, a nie na to, jak się mówi.

To niedoszacowanie konieczności planowanego i kontrolowanego treningu komunikacyjnego wynika być może z tradycyjnego poglądu na zadania kształcenia językowego w szkole. Kompetencje komunikacyjną w zakresie języka ojczystego człowiek nabywa także (a w pewnych okresach życia przede wszystkim) w domu i w środowisku pozaszkolnym, a nie wyłącznie na lekcjach. W procesie tzw. socjalizacji pierwotnej rozwija ją i doskonali, a wpływ szkoły (lekcji języka polskiego) na ten proces jest raczej ograniczony. Tym samym, ponieważ sprawności językowo-komunikacyjne w języku ojczystym przyswajane są w sposób naturalny, każdy uczeń jakoś mówi, jakoś pisze, jakoś czyta, jakoś słucha. Głównymi zadaniami szkoły powinny być nauczanie techniki czytania i pisania oraz praca nad poprawnością językową. Tymczasem badania pokazują, że jakość języka, z którym uczniowie stykają się w sytuacjach pozaszkolnych

¹¹ Pomijam tu fakt, iż kompetencje te są słabo wpisane w formuły egzaminacyjne, co ma istotny negatywny wpływ na proces dydaktyczny koncentrujący się wokół treści kształcenia sprawdzanych w zadaniach egzaminacyjnych.

i który tym samym staje się dla nich wzorcem komunikacyjnym, pozostawia wiele do życzenia¹², a zaniedbanie tego obszaru kształcenia polonistycznego prowadzi do takich niepożądanych zjawisk, utrudniających funkcjonowanie człowieka tak w sferze prywatnej, jak i (głównie) zawodowej, jak: nieopanowanie kodu rozwiniętego, wtórny analfabetyzm, eskalacja potoczności, wulgaryzacja i brutalizacja zachowań językowych, ikonizacja przekazu¹³. Wyrównanie tych dysonansów kompetencyjnych powinno stać się jednym z najważniejszych zadań polonistyki szkolnej.

Kształcenie kompetencji, o których mowa, mających charakter rozwojowy i kształtujących się poprzez indywidualne doświadczenia językowo-komunikacyjne (a nie poprzez mówienie uczniom np. o tym, jak należy używać języka), wymaga zapewnienia odpowiednich warunków organizacyjnych, które umożliwiłyby konieczną tu indywidualizację procesu dydaktycznego. Nie jest możliwe, aby w licznych, nawet trzydziestoosobowych klasach każdy uczeń miał szansę wypowiedzieć dłuższy tekst, zyskał czas na refleksję nad swoim wykonaniem, powtórzenie działania komunikacyjnego, jeśli sposób wykonania zadania wymagałby korekty, a nauczyciel – na skoncentrowanie się na efektach każdego ucznia, a nie tylko wybranych spośród liczego zespołu. Współczesna szkoła nie zapewnia polonistom sprzyjających warunków. W znacznie lepszej sytuacji są natomiast nauczyciele języków obcych.

Problem stanowi też nieefektywna, a czasami źle realizowana metodyka (o czym była już mowa w poprzednim fragmencie). Nauczycielom języka polskiego trudno o wzory dobrych praktyk – w większości podręczników szkolnych brakuje przemyślanych propozycji systematycznego i planowego rozwijania sprawności językowo-komunikacyjnych. Dominuje liniowe rozplanowanie treści kształcenia (tam, gdzie one w ogóle się pojawiają), gdy tymczasem konieczne jest spiralne. Proponowane zadania dla uczniów są nieliczne, zbyt jednostronne, często dowartościowywana jest wiedza deklaratorywna na niekorzyść uczenia przez działanie.

Trzeba jeszcze wspomnieć o niewystarczających kompetencjach warsztatowych nauczycieli języka polskiego, którzy po prostu nie

¹² Zob. J. Nocoń: *Wychowanie językowe w szkole a współczesna sytuacja kulturowo-komunikacyjna*. W: *Język a Edukacja*. T. 4: *Wychowanie językowe*. Red. EADEM. Opole 2015, s. 61–70.

¹³ Zob. A. Skudrzyk: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005; J. Warchała, A. Skudrzyk: *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice 2010; M. Pięniątek: *Język polski coraz bardziej obcy?*. „Indeks. Czasopismo Uniwersytetu Opolskiego” 2014, nr 5–6, s. 13–16.

radzą sobie z rozwijaniem i doskonaleniem sprawności językowo-komunikacyjnych. I nie chodzi tu tylko o przygotowanie dydaktyczne, ale także merytoryczne (przedmiotowe) – programy studiów nauczycielskich nie dostarczają potrzebnej wiedzy (np. z zakresu psycholingwistyki, neurolingwistyki, lingwistyki tekstu), a jeśli to robią, to przeważnie w ramach kursów fakultatywnych, dostępnych tylko dla pewnej grupy studiujących.

Zaproponowane w artykule niestereotypowe spojrzenie na zadania przedmiotu *język polski* uświadamia jego ogromny potencjał, jeśli spojrzeć z perspektywy rynku pracy i kompetencji oczekiwanych u pracowników. Możliwości kształcenia polonistycznego są znacznie większe – jest wiele sprawności językowo-komunikacyjnych składających się na kompetencje miękkie, które mogłyby/powinny być kształcone w szkole, a nie są, bo zabrakło ich w *Podstawie programowej...* lub z innych względów są zaniebdywane lub pomijane. To m.in. uczenie aktywnego słuchania, które wiąże się z umiejętnością stawiania pytań do wysłuchanego tekstu, i komunikowania niewerbalnego – zarówno w aspekcie czynnym (świadome, spójne z wypowiedzianym tekstem wykorzystanie środków niewerbalnych), jak i biernym („czytanie” z mowy ciała i innych sygnałów niewerbalnych). Można by jeszcze wspomnieć o zupełnym pominięciu w *Podstawie programowej...* z 2008 roku treści kształcenia z zakresu językowej sprawności pragmatycznej¹⁴, nawet w szkole podstawowej¹⁵, oraz nieuwzględnienie w szkołach uczących zawodu sprawności językowo-komunikacyjnych w języku ojczystym, gdy tymczasem duży nacisk kładzie się na tego typu sprawności w języku obcym¹⁶.

Na koniec warto przypomnieć społeczeństwu, politykom i pracodawcom, że na lekcjach języka polskiego kształtowany jest człowiek w wielu kontekstach, zarówno osobniczych (indywidualnych), jak i społecznych, jako:

JA (aspekt osobowościowy, w tym kompetencje twarde i miękkie),

JA i INNI (np. tolerancja dla odmienności, empatia),

JA z INNYMI (zdolność do współpracy, współistnienia),

JA wobec ŚWIATA,

JA dla ŚWIATA.

¹⁴ S. GRABIAS: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1994, s. 253–275.

¹⁵ *Podstawa programowa...*

¹⁶ Wygląda to tak, jakby państwo polskie zajmowało się kształceniem zawodowym na potrzeby innych krajów, a nie własnego.

Najważniejsze efekty edukacji polonistycznej są nie tylko niedostrzegalne, ale i niesprawdzalne. Mają charakter humanistyczny, w spragmatyzowanym świecie są lekceważone. Czy słusznie? To pytanie pozostawiam bez odpowiedzi, mając nadzieję, że jest retoryczne.

Jolanta Nocoń

**Polish language teacher at the service of the job market?
On linguistic and communicative education
in (post)modern times**

Summary

Attempts to adjust education closely to the needs of the job market and expectations of employers constitute a distinctive trend in modern education policies. The article discusses this issue in relation to the Polish language as a school subject, for the teaching of which an employer's perspective is seemingly irrelevant. The author, however, argues against this point of view, showing how the linguistic and communicative competencies developed in the Polish language classroom constitute an indispensable element of soft skills. The article also quotes results of pilot studies conducted among middle school (*gimnazjum*) pupils to examine their level of mastery of two key skills sought after by employers: discussion and team work. The results obtained in these studies show that schools are not sufficiently effective in developing these skills. This situation, according to the author, stems from several important factors.

Keywords: soft skills, language education, communicative competence

Иоланта Ноцонь

**Школьный преподаватель польского языка
и литературы на услугах рынка труда?
О языково-коммуникативном обучении
в (пост)новейший период**

Резюме

В современной образовательной политике заметна тенденция к тесной связи образования с потребностями рынка труда и ожиданиями работодателей. В статье эта проблема поднимается в соотнесении с предметом польский язык и литература, для которого перспектива работодателя кажется далекой. Автор доказывает, что это не так, поскольку формируемые на уроках польского языка и литературы языково-коммуникативные умения составляют необходимый компонент мягкой компетенции. Кроме

того, приводятся результаты пилотажных исследований, предметом которых было распознавание уровня овладения учениками гимназии (третьего среднего образования в Польше) двух ключевых для работодателя умений: дискутирования и сотрудничества в коллективе. Полученные результаты исследования показывают неудовлетворительную эффективность обучения этим умениям в школе, что, по мнению автора статьи, вызвано рядом существенных причин.

Ключевые слова: мягкая компетенция, обучение языку, коммуникативные умения

Ewa Horwath

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Katedra uniwersytecka zaprasza... O wykorzystaniu badań językoznawców w dydaktyce szkolnej

Dydaktyka nauczania języka od dawna korzysta z badań językoznawców. W szkole obowiązuje nie tylko strukturalne opisywanie systemu. Wiedza przekazywana uczniowi ma przede wszystkim charakter funkcjonalny. Rozwijane są kompetencje komunikacyjne przez obserwowanie i tworzenie różnych wypowiedzi w rozmaitych sytuacjach¹. Doskonalona jest kompetencja językowa uczniów, którzy analizują teksty, odczytują intencje wypowiedzi, poznają również elementy retoryki, ćwiczona jest sztuka stawiania hipotez, przedstawiania argumentacji, wyciągania wniosków. Zwraca się uwagę na etykietę językową. Pragmatykę językową łączy się z kulturą języka, która nakładając obowiązek poprawności językowej, uwypukla skuteczność wypowiedzi zbudowanej w oparciu o normy języka. Uczeń zauważa różnice między normami gramatycznymi a komunikacyjnymi. W szkolnej dydaktyce wykorzystywana jest również socjolingwistyka. Przyjmując za punkt wyjścia społeczne istnienie języka, zwraca się uwagę na jego różne odmiany i na cały kontekst aktu mowy. W reguły komunikacji wpisuje się zjawisko stylów, które powstają w odpowiedzi na intencje komunikacyjne użytkowników języka i typowe sytuacje komunikacyjne

¹ U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Pragmatyka językowa z elementami retoryki*. W: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Red. A. MIKOŁAJCZUK, J. PUZYNIŃA. Warszawa 2004, s. 55–64.

werbalizujące owe intencje². W szkole mówi się więc o wzorcach o określonej strukturze, w których zapisały się sposoby postrzegania otaczającego świata i porozumiewania się. W podręcznikach znaleźć można pojęcia stylu funkcjonalnego rozumianego jako typ społecznych zachowań językowych, stylu gatunków, stylu epoki, prądu literackiego, a także stylu indywidualnego, tzn. stylu tekstu, stylu autora. Uczeń ma możliwość refleksji nad odmianami i stylami współczesnej polszczyzny. Stylistyka wyraźnie uświadamia konieczność łączenia kształcenia językowego z kształceniem literackim i kulturowym³. Szkoła korzysta również z dokonań lingwistyki tekstu⁴, która bada tekst jako całościowo zorganizowany komunikat językowy. Uczeń poznaje wyznaczniki gatunkowe określonych form wypowiedzi i kształci umiejętności tworzenia różnego typu tekstów, wykorzystując do tego elementy z wszystkich poziomów języka. Zwraca się uwagę na odpowiednią kompozycję wypowiedzi i jej spójność⁵.

Wykorzystywana jest także lingwistyka kognitywna oparta na założeniu, że język jest ściśle powiązany z umysłowymi procesami dotyczącymi postrzegania świata, szczególnie podczas omawiania metafor w języku i tekstach.

Zmiany widoczne są w propozycjach podręcznikowych, jednak praktyka szkolna często odbiega od ich założeń koncepcyjnych. Trzeba pamiętać, że program jest realizowany przez nauczyciela, a ten nie zawsze w wystarczającym stopniu jest świadom zadań, które przed nim stoją. Są jednak i tacy pedagodzy, którzy rozumiejąc właściwie cele kształcenia językowego, starają się unowocześnić i wzbogacić istniejące programy szkolne i do nich właśnie kierowany jest ten tekst.

Niniejszy artykuł jest próbą pokazania możliwości wykorzystywania najnowszych badań językoznawców w szkolnej dydaktyce. Informacje i przykłady zostały zaczerpnięte z kilkunastu referatów wygłaszanych na Wydziale Polonistyki UJ lub w Towarzystwie Miłośników Języka Polskiego w latach 2012–2015. Pominięto te, które w oczywisty sposób poszerzają, uaktualniają wiedzę nauczycieli na tematy wskazane wprost w *Podstawie*

² E. BAŃKOWSKA: *Z problematyki stylu*. W: *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2003, s. 50–79.

³ M. DANIELEWICZOWA: *Stylistyka*. W: *Wiedza o języku polskim...*, s. 65–87.

⁴ U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków 2005.

⁵ J. BARTMIŃSKI: *Tekstologia*. W: *Wiedza o języku polskim...*, s. 29–54.

programowej...⁶, np. referat Bogusława Dunaja *Wymowa poprawna, niepoprawna, fikcyjna*⁷ lub Janiny Labochy *O przedmiocie lingwistyki tekstu*⁸. Zwrócono uwagę na najnowsze, czasem bardzo specjalistyczne artykuły, żeby pokazać możliwości wykorzystania najnowszych badań, często jeszcze nieopublikowanych. Niektóre z nich zostały wydrukowane i czasami tytuł artykułu jest inny niż tytuł wygłoszonego referatu, tak więc w opisach bibliograficznych zachowane zostały tytuły odczytów.

Pozyskany materiał może inspirować nauczycieli w zakresie metod pracy nad tekstem literackim lub podczas omawiania zagadnień językowych, metodologii pracy uczniowskiej podczas samodzielnych zadań projektowych, może wywoływać refleksję nad sposobem i celami nauczania, może też, i to w największym stopniu, dostarczać treści językowych mocno powiązanych z rzeczywistością, z którą stykają się współcześni uczniowie. Podane dalej przykłady zostały zaczerpnięte z referatów, wydawać by się mogło — bardzo specjalistycznych i odległych od programów szkolnych, ale każdy z nich warto — w różnym zakresie — wykorzystać w szkole.

Przysłuchując się naukowym wywodom pracowników katedr uniwersyteckich, można wyłowić materiał przydatny do realizacji różnych zagadnień programowych ujętych w *Podstawie programowej...*, dotyczących właściwie wszystkich obszarów języka, od fonetyki po składnię. Przydatne są przede wszystkim przykłady ilustrujące rozmaite zjawiska aktualnie obserwowane i badane przez językoznawców.

Ćwiczenia fonetyczne powiązane z funkcją głosek przy omawianiu onomatopei można przygotować na podstawie artykułu Krystyny Dąty *Wyliczanki dziecięce w kontekście kulturowym*⁹, np.:

Podkreśl głoski, które w podanej wyliczance występują najczęściej.
W jaki sposób wpływają na brzmienie całości zdania?
Jadą Smerfy na rowerze, | a Gargamel na Klakierze. | Smerfy pojechały w las, | a Gargamel w błoto wlaź.

⁶ Zob. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Por. http://www.men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_2.pdf [data dostępu: 14.01.2016].

⁷ B. DUNAJ: *Wymowa poprawna, niepoprawna, fikcyjna*. Zebranie Katedry Historii Języka i Dialektologii UJ. Kraków, 18.05.2011.

⁸ J. LABOCHA: *O przedmiocie lingwistyki tekstu*. Zebranie Katedry Współczesnego Języka Polskiego UJ. Kraków, 18.05.2011.

⁹ K. DATA: *Wyliczanki dziecięce w kontekście kulturowym*. Zebranie Towarzystwa Przyjaciół Języka. Kraków, 12.06.2012.

Wskaż wyrazy dźwiękonaśladowcze w wyliczance:

Bzy, bzy, bzy, lecą pszczołki trzy — | Maja, Gucio, Klementynka... | i wypadasz Ty |¹⁰.

Na różne funkcje wołacza dotyczące wychodzącego z użycia przypadku wskazała Zofia Kubiszyn-Mędrala w referacie *Wołacz i mianownik imion w zwrotach adresatywnych (na przykładzie dialogów dramatów młodopolskich)*¹¹. Można, korzystając z analizy autorki, pokazać zmiany związane z użyciem tej formy. Jeżeli nauczyciel zwróci uwagę na problemy z doбором końcówki, uczniowie, poszukując, która z form: *Marylo* czy *Marylu* jest poprawna, kształcić będą umiejętności samodzielnego wyszukiwania informacji, korzystania ze słownika poprawnej polszczyzny bądź innych poradników poprawnościowych. Można, na przykładach przywołanych przez autorkę referatu, przedstawić wykorzystywanie skróconych form wołacza (*Maryś, Anuś*) lub ukazać różne możliwości tego wołacza w tekście literackim, jak choćby w tak przygotowanym ćwiczeniu:

Wskaż, w czyjej wypowiedzi widoczne jest lekceważenie. Które formy językowe to wprowadzają?

- *Może by Adolf kiedy indziej czyścił klamki.*
- *Adolfie, teraz przestań, bo nam przeszkadzasz.*

Polisemia regularna czasownika a praktyka leksykograficzna przedstawiona w referacie Patrycji Pałki¹² może być wskazówką dla nauczyciela, jak pracować z uczniem przy poznawaniu czy tworzeniu definicji słownikowych lub haseł encyklopedycznych. Przytoczone przez autorkę przesunięcia semantyczne mogą służyć jako materiał do wszelkiego rodzaju konkursów językowych. Wskazane czasowniki, które różnią się znaczeniem i rekcją, można wykorzystać do przygotowania ćwiczeń z zakresu poprawności językowej, np.:

Uzupełnij zdania rzeczownikami w odpowiedniej formie. Podaj znaczenie czasowników pełniących funkcję orzeczenia.

nóż, numer, przyjaciel, wzór

¹⁰ Mniejszą czczeniem podane są pomysły poleceń możliwych do wykonania przez uczniów podczas lekcji języka polskiego.

¹¹ Z. KUBISZYN-MĘDRALA: *Wołacz i mianownik imion w zwrotach adresatywnych (na przykładzie dialogów dramatów młodopolskich)*. Zebranie Katedry Współczesnego Języka Polskiego UJ. Kraków, 22.05.2013.

¹² P. PAŁKA: *Polisemia regularna czasownika a praktyka leksykograficzna*. Zebranie Katedry Historii Języka i Dialektologii UJ. Kraków, 18.04.2012.

- *Wyciął niezły..... swojemu*
- *Oстрым wyciął w desce ciekawy*

Podawanie antonimów do identycznie brzmiących wyrazów ułatwia nie tylko leksykografom, ale i uczniom zauważenie różnic semantycznych.

Nauczyciel, zapoznawszy się z referatem Renaty Przybylskiej „*Grzeczna dziewczynka*”. Czy słowo „grzeczny” się psuje¹³, może przedstawić uczniom nie tylko historię tytułowego przymiotnika, ale i przekształcanie znaczeń różnych związków wyrazowych, które wpływają na odkonwencjonalizowanie języka, a tym samym zindywidualizowanie życia ludzkiego. Autorka przedstawiła funkcjonujące od dawna znaczenia, kiedy przymiotnik *grzeczny* wskazywał najczęściej pozytywne określenia osób (*grzeczne dziecko*) i pełnionych przez nie ról społecznych (*grzeczny kelner*), oraz następującą pejoratywizację w nowych, współczesnych znaczeniach (*grzeczna powieść, grzeczny kołnierzyk, grzeczna fryzura*). Uczniowie zwrócą uwagę na życie wyrazów, łatwo zauważą przekształcanie i modyfikowanie znaczeń, gdy wykonają ćwiczenia podobne do zacytowanego:

Podaj wyrazy bliskoznaczne, którymi można byłoby zastąpić przymiotnik *grzeczny* w poniższych zdaniach.

Jego odpowiedź była nad wyraz grzeczna.

Był to bardzo grzeczny straszny mężczyzna.

Najnowsza płytka CD nie spełniła moich oczekiwań. Była zbyt grzeczna.

Jej nazbyt grzeczna fryzura nie zwróciła niczyjej uwagi.

Nastolatków powinny zainteresować przykłady zaczerpnięte z odczytu Alicji Witalisz *Typy pseudoanglicyzmów (na przykładzie języka młodych Polaków)*¹⁴, w którym przedstawione zostały zagrożenia komunikacji językowej związane z bezrefleksyjnym używaniem pseudoanglicyzmów leksykalnych, morfologicznych czy semantycznych. O ile większych problemów nie stworzy słowo *shopping*, w języku polskim traktowane jako spędzanie wolnego czasu w galeriach handlowych, choć w języku angielskim oznacza ono zakupy w sensie rzeczy zakupionych lub dokonywanie tychże zakupów, o tyle stosowany przez młodych Polaków *toothing*, oznaczający dla nich wysyłanie wiadomości do wszystkich posiadaczy komórek

¹³ R. PRZYBYLSKA: „*Grzeczna dziewczynka*”. Czy słowo „grzeczny” się psuje. Zebranie Katedry Historii Języka i Dialektologii UJ. Kraków, 16.10.2013.

¹⁴ A. WITALISZ: *Typy pseudoanglicyzmów (na przykładzie języka młodych Polaków)*. Zebranie Towarzystwa Przyjaciół Języka. Kraków, 12.02.2013.

z funkcją *Bluetooth*, w realiach angielskich będzie niósł całkiem inne znaczenie: 'poszukiwanie partnerów seksualnych przy użyciu funkcji Bluetooth'.

W referacie Ewy Młynarczyk¹⁵ nauczyciel znajdzie ogrom frazeologizmów dotyczących rzemiosła, pozna ich etymologię, rozmaite znaczenia i użycia. Przykłady mogą posłużyć do przygotowania gier dydaktycznych czy prezentacji multimedialnych łączących zagadnienia językowe z kulturowymi i literackimi. Uczeń, przyglądając się wybranym związkom wyrazowym, może odczytywać ukryte w nich stereotypy, jak choćby w powiedzeniu *klnie jak szewc*, znaczenia metaforyczne w sformułowaniach typu *nawarzyć piwa*, może dostrzec funkcjonowanie konstrukcji porównawczych, takich jak *potrzebny jak zdun w lipcu*. Zamieszczone przykłady ćwiczeń mogą uruchomić wyobraźnię uczniowską:

Wymyśl, o czym mógłby być artykuł zatytułowany podanymi przysłowiami.

- *Kuj żelazo, póki gorące.*
- *Szewc bez butów chodzi.*
- *Kuty na cztery nogi.*
- *Tak krawiec kraje, jak mu materii staje.*

Umieść na planszy gry frazeologizmy związane z postaciami szewca, kowala, młynarza. Wymyśl zadania językowe, jakie mógłby wykonać gracz, aby zdobyć punkty.

Charakterystyczne jest to, że najwięcej korzyści dydaktycznych niosą badania z zakresu słownictwa. Nic dziwnego, słownictwo bowiem zmienia się najszybciej, a więc przykłady pozwalające przybliżyć zagadnienia leksyki, słotwórstwa, frazeologii, najlepiej czerpać z życia codziennego, z mass mediów, współczesnej literatury.

Nawet w jednym wykładzie można znaleźć przykłady do dziesiątków ćwiczeń. Oto ich zarysy przygotowane na podstawie referatu Bogusława Dunaja *Zmiany w słownictwie polskim po 1989 roku*¹⁶:

- 1) Podkreśl w podanych tytułach prasowych kolokwializmy. Określ, w jaki sposób wpływają one na odbiór treści przez czytelnika. Przykładowe tytuły do podkreślenia to np.: *Zrobiony w konia*, *Jazda bez trzymanki*, *Nie rób wiochy*, *Dostają matpiego*

¹⁵ E. MŁYNARCZYK: *Obraz pracy rzemieślniczej w polskiej frazeologii*. Zebranie Towarzystwa Przyjaciół Języka. Kraków, 17.01.2013.

¹⁶ B. DUNAJ: *Zmiany w słownictwie polskim po 1989 roku*. Zebranie Katedry Historii Języka i Dialektologii UJ. Kraków, 19.10.2015.

- rozumu. W którym z podanych czasopism najprawdopodobniej się ukazały?
- 2) Sprawdź w słowniku języka polskiego znaczenie słowa *prompować*. Przeczytaj zdania i określ, jakie zmiany dostrzeżasz w zakresie użycia tego wyrazu.
 - 3) Podkreśl wyrazy, które mają wyraźne nacechowanie ekspresywne. Podaj przykłady ich użycia. (Jako przykłady wybrać można słowa: *platformers – platfus; pisowiec – pisior*).
 - 4) Podaj skrócone formy wyrażen używanych współcześnie: *zderzenie czołowe, wycieczka objazdowa*. (Te przykłady można poszerzać).
 - 5) Wskaż, od jakich wyrazów powstały skrócone formy: *fejs, katol, korpo, manifa...*
 - 6) Sprawdź w słowniku języka polskiego, które spośród podanych wyrazów znalazły się w nim. (Można szukać np. słów: *shop, złotowa, biedra...*).
 - 7) Przyporządkuj podane neologizmy do wskazanych grup tematycznych: *terminologia komputerowa, muzyka rozrywkowa, handel i usługi, kulinaria, motoryzacja*.
 - 8) Zaznacz formanty, które wykorzystano do utworzenia nowych słów: *makdonaldyzacja, sponsoring, ściśłowiec*.
 - 9) Podaj kilka przykładów neologizmów będących nazwami osób, które zostały utworzone za pomocą takich samych formantów jak w podanych wyrazach: *gietdowicz, busiarz, lobbysta, koalicjant, prywatyzator*.
 - 10) Z podanych nazw żeńskich utworzonych za pomocą formantu *-ka* podkreśl te, które są nacechowane negatywnie: *hakerka, hejterka, kibicka, prezeska, socjolożka, spindoktorka*.
 - 11) Utwórz od podanych rzeczowników przymiotniki i ułóż z nimi związki wyrazowe. (Wśród przykładów mogą się znaleźć: *tabloid, bankomat*).
 - 12) Wskaż przedrostki i podaj przykłady innych wyrazów utworzonych w taki sposób: *kontrpochód, hiperafera, ekstrapodatek, arcyprosty*.
 - 13) Utwórz za pomocą przedrostków *kontr-, hiper-, ekstra-, arcy-, post-, anti-* słowa, które powstały w ciągu ostatnich kilku lat.
 - 14) Połącz podane wyrazy i przedrostki tak, aby powstało 10 nowych słów. I tu rozsypane części: *mini-, -wykład, eko-, -fundusz, e-, -faktura, euro-, -centy, foto-, -kamera, krypto-, -reklama, multi-, -kino, pseudo-, -afera*.
 - 15) Dopasuj przedrostki do niedokończonych słów na podstawie kontekstu podanych zdań: *Zapłacił mandat, bo..... radar zrobił mu zdjęcie. Wzięła udział w konferencji, bo nie mogła przyjść na spotkanie na żywo.*

- 16) Sprawdź w dostępnych słownikach i poradnikach, czy podane wyrazy zostały zapisane poprawnie: *siecioholik*, *medio kracja*, *łże elity*.
- 17) Ustal, z jakich wyrazów powstały kontaminacje: *bankster*, *demokratatura*, *dyplomatolek*.
- 18) Wyszukaj w Internecie publikacje, w których użyto wyrażień: *aksamitna rewolucja*, *biorące miejsca*, *kawiorowa lewica*, *przemysł pogardy*, *szklany sufit*. Wyjaśnij, co one oznaczają.
- 19) Podaj różne znaczenia wyrazów: *kaloryfer*, *suszarka*, *moher*, *śpioch*.
- 20) Podaj wyrazy bliskoznaczne, którymi można by zastąpić wyraz *masakra* w podanych zdaniach.
- 21) Przeprowadź sondę klasową na temat modnych wyrazów używanych w ostatnim miesiącu.
- 22) Podpisz potrawy przedstawione na obrazkach (przygotowane fotografie: *tzatziki*, *mascarpone*, *sushi*).
- 23) Stwórz mapkę mentalną pokazującą kręgi tematyczne używanych przez siebie zapożyczeń z języków obcych.

Kolejne przykłady wykorzystania badań językoznawczych dotyczą zagadnień rzadziej omawianych w szkołach. Mogą posłużyć jako przyczynek do dyskusji nad problemami językowymi zauważanymi w życiu codziennym. Korzystając z ustaleń Kazimierza Sikory przedstawionych w referacie *Od „Proszę łaski Pana” do „Proszę Pana”*¹⁷, łatwiej rozmawiać o oficjalności i nieoficjalności w języku, przywołując przykłady debat telewizyjnych prowadzonych przez znających się dziennikarzy, którzy podczas telewizyjnych wystąpień zmieniają kod.

Uczniowie mogą podawać przykłady językowych elementów wprowadzających dystans. Autor odczytu wymienia czynniki, które wpływają na grzeczność i zwyczaje językowe. Są to m.in.: demokracja, laicyzacja, odrzucenie patriarchalnych form, zmniejszenie się znaczenia elit, dążenie niektórych grup społecznych do nobiletacji. Te przyczyny mogą wzmocnić zestaw uczniowskich propozycji. Wyszukiwanie przez uczniów przykładów potwierdzających istnienie elementów dystansujących zwraca ich uwagę na komunikaty językowe słyszane na co dzień.

Tenże autor w referacie *O niegrzeczności i wulgarności w gwarze*¹⁸ ułatwia nauczycielom rozmowę o tematach tabu, przedstawiając

¹⁷ K. SIKORA: *Od „Proszę łaski Pana” do „Proszę Pana”*. Zebranie Towarzystwa Przyjaciół Języka. Kraków, 23.05.2012.

¹⁸ K. SIKORA: *O niegrzeczności i wulgarności w gwarze*. Zebranie Katedry Historii Języka i Dialektologii UJ. Kraków, 05.06.2013.

różnice pomiędzy frywolnością, rubasnością a wulgarnością. Wskazuje rozmaite ekspresywizmy osobowe i operatory dystansowania się, które mogą zwracać uwagę uczniów.

W referacie Agnieszki Mruk-Sieradzkiej *Droga krzyżowa jako akt mowy*¹⁹ odnajdujemy przykłady różnych funkcji aktów komunikacyjnych. Uczniowie, korzystając z przytoczonych przykładów, określają intencje wypowiedzi, wyszukają znaki mowy niewerbalnej i środki wzmacniające poszczególne funkcje wypowiedzi, szczególnie funkcję emotywną.

Referat Władysława Miodunki *Polszczyzna jako język obcy. Historia terminów*²⁰ nie tylko uzmysłowi problemy związane z kształceniem dzieci obcokrajowców w publicznych szkołach, ale również zainspiruje do stworzenia ćwiczeń, które można przeprowadzić czy to podczas zajęć języka polskiego, czy też podczas lekcji wychowawczej.

Przygotuj krótkie rozmówki dla obcokrajowców. Wybierz jedno zagadnienie tematyczne.

Przygotuj dla kolegi cudzoziemca wzory odmian kłopotliwych wyrazów.

Przygotuj stronę słownika z wyrazami, które obcokrajowiec musi znać, aby porozumiewać się na przerwach z rówieśnikami.

Znając treść referatu Patrycji Pałki i Agaty Kwaśnickiej-Janowicz²¹ *Współczesny warsztat językoznawcy — internetowe zasoby i narzędzia badawcze* mówiącego o słownikach dostępnych elektronicznie, nauczyciel łatwo pokieruje pracą uczniów przy projektach językowych, wskazując wiarygodne źródła, z których można korzystać, oraz pokazując sposoby korzystania z tych zdigitalizowanych zasobów.

Badania językoznawców warto wykorzystać podczas zajęć z literatury. Referat Jakuba Bobrowskiego *Rycerz w dramatach Stanisława Wyspiańskiego na tle prozy Stefana Żeromskiego i polszczyzny ogólnej (próba analizy porównawczej semantyki leksemu w języku artystycz-*

¹⁹ A. MRUK-SIERADZKA: *Droga krzyżowa jako akt mowy (wybrane intencje komunikacyjne)*. Zebranie Katedry Lingwistyki Kulturowej i Socjolingwistyki UJ. Kraków, 27.03.2012.

²⁰ W. MIODUNKA: *Polszczyzna jako język obcy i drugi. Historia terminów*. Zebranie Katedry Współczesnego Języka Polskiego UJ. Kraków, 16.05.2012.

²¹ P. PAŁKA, A. KWAŚNICKA-JANOWICZ: *Współczesny warsztat językoznawcy — internetowe zasoby i narzędzia badawcze*. Zebranie Katedry Historii Języka i Dialektologii UJ. Kraków, 29.01.2014.

nym)²², w którym autor dokonuje semantycznej i syntaktycznej analizy tekstu, może inspirować nauczycieli do formułowania ćwiczeń, na podstawie których uczniowie mogliby tworzyć portrety leksykograficzne. Analiza języka pisarzy według proponowanych kategorii przybliżałaby uczniów do uchwycenia stylu twórcy, stylu prądu literackiego, stylu epoki, jednocześnie zmuszając do uważnego czytania tekstu.

Anna Piechnik w odczycie *Sposoby podkreślania identyfikacji nadawcy*²³ przedstawiła możliwości określania tożsamości społecznej oraz identyfikacji jednostki z grupą. Wskazane egzemplifikacje wyrażania opozycji „my – oni, swoi – obcy” nauczyciel mógłby wykorzystać podczas pracy z uczniami nad charakterystyką wybranych bohaterów.

Zaprezentowane w wystąpieniu Beaty Ziajki *Przezwiseka i przydomki jako czynnik podtrzymujący gwarę*²⁴ mogą inspirować do dyskusji nad ich funkcją i być wstępem do wprowadzania elementów biografii takich pisarzy, jak Bolesław Prus, Henryk Sienkiewicz czy Stefan Żeromski. Przytoczone w referacie przykłady z pewnością uruchomią wyobraźnię uczniów do tworzenia opowiadań z bohaterami o przezwiskach typu: *Jargoc* (krzykliwa, kłótniwa kobieta), *Kipiak* (drzemiący nad pracą) czy *Dziamdziok* (leniący się).

Po wysłuchaniu odczytu Agaty Kwaśnickiej-Janowicz *Miejsce terminologii bartniczej w historycznej polszczyźnie*²⁵, w którym autorka, odwołując się do słowiańskich, antycznych i mitycznych obrządków, przedstawia symbolikę miodu wypływającą ze związków wyrazowych tworzonych przez to słowo, nauczyciel będzie miał doskonały materiał do omawiania różnych związków wyrazowych czy przysłów z tym leksemem. Opozycja *Bóg, pszczoła, mężczyzna – diabeł, osa, kobieta* zaintryguje zastanawiających się nad motywami baśniowymi. Wyszukiwanie na mapie miejscowości zawierających cząstki wyrazów: *miód, pszczoła, pasieka* może uzmysłwić bogactwo kulturowe związane ze znaczeniami tych słów.

²² J. BOBROWSKI: *Rycerz w dramatach Stanisława Wyspiańskiego na tle prozy Stefana Żeromskiego i polszczyzny ogólnej (próba analizy porównawczej semantyki leksemu w języku artystycznym)*. Zebranie Katedry Współczesnego Języka Polskiego UJ. Kraków, 21.11.2012.

²³ A. PIECHNIK-DĘBIEC: *Sposoby podkreślania identyfikacji kulturowej nadawcy (na podstawie ustnych tekstów gwarowych)*. Zebranie Katedry Lingwistyki Kulturowej i Socjolingwistyki UJ. Kraków, 30.10.2012.

²⁴ B. ZIAJKA: *Przezwiseka i przydomki jako czynnik podtrzymujący gwarę*. Zebranie Katedry Lingwistyki Kulturowej i Socjolingwistyki UJ. Kraków, 04.12.2012.

²⁵ A. KWAŚNICKA-JANOWICZ: *Miód i jego znaczenie w kulturze*. Zebranie Katedry Historii Języka i Dialektologii UJ. Kraków, 27.03.2013.

Referat Krystyny Daty *Odbicie kultury i historii miast w nazwach ulic*²⁶, w którym autorka omawia nazwy ulic nadawane w przeszłości i obecnie, ukazuje podstawy i motywację ich nadawania, opisuje także zmiany istniejących nazw i ich przyczyny, inspiruje do przygotowania dla uczniów zdań projektowych łączących naukę o języku z literaturą i kulturą. Podpowiada również metody i zakres takich badań. Uczniowie, oprócz wyszukania informacji związanych z ulicami, placami czy innymi obiektami w ich miejscowościach, mogą przygotować projekt konkursu na nazwę ulicy czy placu przed szkołą.

Nawet w bardzo specjalistycznych badaniach można odnaleźć okrusz do wykorzystania w szkole. Przytoczony w referacie Kingi Tutak „*Raczył*” Łukasza Górnickiego w świetle teorii kultury języka autora „*Dworzanina polskiego*”²⁷ cytat z pracy renesansowego pisarza mówiący, że nie ma języków lepszych lub gorszych, są tylko narody na różnym poziomie cywilizacyjnym, będzie doskonałym pretekstem do dyskusji podczas lekcji o zapożyczeniach, zwłaszcza gdy jako ciekawostkę poda się, przywołaną przez autorkę, opinię Mikołaja Reja — autora znanej sentencji o języku polskim, który tworząc ją, odnosił się do powszechnego przekonania Polaków, uważających, że język czeski jest lepszy od polskiego.

Podczas lekcji przywołujących elementy gwary nauczyciel może, korzystając z informacji zawartych w referacie Macieja Raka *Wątpliwe etymologie w „Etymologicznym słowniku języka polskiego” Andrzeja Bańkowskiego (na przykładzie leksyki góralskiej)*²⁸, przygotować prezentację na temat poetów, którzy upowszechnili gwarę podhalańską. W formie ciekawostki można też przywołać etymologię niektórych słów zaczerpniętych z gwary. Uczniów zapewne zainteresuje informacja, skąd się wzięła nazwa *oscypek* (*oszcypek* — ‘mały oszcypek’, *łoscypiac* — ‘oddzielić ser od żętycy’) czy też *ceper*.

Wystąpienia naukowców skłaniać mogą do głębszych przemyśleń. Po wysłuchaniu odczytu Bogusława Dunaja *Jaka składnia w szkole?*²⁹ można snuć refleksje dwukierunkowo. Autor wytyka

²⁶ K. DATA: *Odbicie kultury i historii miast w nazwach ulic*. Zebranie Towarzystwa Przyjaciół Języka. Kraków, 11.03.2014.

²⁷ K. TUTAK: „*Raczył*” Łukasza Górnickiego w świetle teorii kultury języka autora „*Dworzanina polskiego*”. Zebranie Katedry Współczesnego Języka Polskiego UJ. Kraków, 18.12.2013.

²⁸ M. RAK: *Wątpliwe etymologie w „Etymologicznym słowniku języka polskiego” Andrzeja Bańkowskiego (na przykładzie leksyki góralskiej)*. Zebranie Katedry Historii Języka i Dialektologii UJ. Kraków, 30.01.2013.

²⁹ B. DUNAJ: *Jaka składnia w szkole?*. Zebranie Katedry Historii Języka i Dialektologii UJ. Kraków, 16.12.2013.

symboliczną już przydawkę, w szkole traktowaną jako część zdania, która jest zupełnie inaczej rozumiana przez niektórych językoznawców. Ci domagają się uwspółcześnienia teorii składniowych wprowadzanych do podręczników szkolnych. Trzeba jednak pamiętać, że teorie te różnią się podejściem badaczy oraz przyjętymi przez nich założeniami i metodami badawczymi. Trudno więc wymagać od nauczycieli zmiany podejścia w nauczaniu składni, jeżeli językoznawcy nie mają uzgodnionych propozycji, umożliwiających uproszczone spojrzenie na zagadnienie, bo tylko o takim możemy mówić w przypadku nauczania na poziomie szkolnym. Można narzekać, że koncepcje językowe, zwłaszcza z zakresu gramatyki opisowej języka polskiego, z którymi spotykamy się w szkole, są przestarzałe. Jednak dopóki nie zostaną zmienione urzędowo przez decyzje ministerialne, oparte na ekspertyzach i opiniach profesorów językoznawców i dydaktyków nauczania języka, są obowiązujące dla nauczyciela i uczniów. Najlepszym rozwiązaniem ułatwiającym zmianę byłoby przełożenie wykładanej teorii uniwersyteckiej na poziom dydaktyki szkolnej i próbne wprowadzenie takiego kursu do zespołów eksperymentalnych. Porównanie sprawności komunikacyjnej uczniów takich klas ze sprawnością uczniów klas nauczanych tradycyjnie dałoby podstawy do podejmowania właściwych decyzji przez urzędników nadzorujących sprawy edukacji. To wymaga jednak czasu i ścisłej współpracy językoznawców, metodyków i praktykujących nauczycieli. A taka współpraca jest możliwa, o czym świadczą m.in. spotkania zainicjowane przez Kazimierza Sikorę. Wykłady dla nauczycieli, warsztaty literackie czy językoznawcze prowadzone przez pracowników UJ w Wieliczce mają jednak ograniczony zasięg.

Gdyby stworzyć portal internetowy przeznaczony do publikowania artykułów, które poloniści mogliby wykorzystać w szkole, zbliżenie nauki i dydaktyki byłoby trwalsze. Badacze we współpracy z metodykami mogliby zaproponować ćwiczenia, które spowodowałyby większe zainteresowanie uczniów nauką o języku, gdyż teraz, jak pokazują badania IBE³⁰, zajęcia z nauki o języku są traktowane jako nudne, niewnoszące nic nowego. Taki zestaw publikacji byłby tym cenniejszy, że nauczyciele deklarują, iż co najmniej raz w tygodniu czytają opracowania naukowe lub popularnonaukowe dotyczące szeroko pojętej humanistyki, zaś bibliotekarze w ponad

³⁰ Materiały w formie raportu z badań jakościowych i ilościowych znajdują się w dokumentacji projektu *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej* złożonego w IBE w 2013 i w 2014 roku.

połowie badanych szkół stwierdzają, że obecnie nie prowadzą prenumeraty żadnych czasopism dydaktycznych, z których polonista mógłby skorzystać.

Ewa Horwath

**A university department invites...
About the use of linguistic research
in school teaching**

Summary

The article presents proposals for applications of the latest linguistic research in school teaching. The author presented selected academic papers and examples of exercises based on these works. A proposal was made to create an Internet portal to popularize scientific knowledge among teachers.

Keywords: didactics, Polish, linguistic training

Эва Хорват

**Университетская кафедра приглашает...
Об использовании лингвистических исследований
в школьной дидактике**

Резюме

Автор статьи предлагает использовать современные лингвистические исследования в школьной дидактике. Представлены доклады ученых и примеры упражнений, которые разработаны на основе этих работ. Кроме того, выдвигается предложение создания интернет-портала, популяризирующего научные знания среди учителей.

Ключевые слова: дидактика, польский язык, языковое обучение

Ewa Nowak

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Od słowa do znaczenia Wykorzystanie wiedzy językowej w interpretacji tekstu

Namysł nad kształceniem polonistycznym na wszystkich etapach edukacji — jego kierunkiem, treściami, przewidywanymi osiągnięciami — każe m.in. szukać odpowiedzi na pytania o relacje między treściami literackimi, kulturowymi i językowymi. Mimo wciąż odnawianych postulatów łączenia tych treści tradycyjnie zaznacza się rozdzielność wymienionych komponentów: uczniowie korzystają z oddzielnych podręczników do literatury i języka, lekcje dzielą się na „literackie” i „językowe”, zestawy do ustnego egzaminu maturalnego zawierają pytania „literackie” i „językowe”. Wyostrażając nieco problem, można powiedzieć, że postulat integracji treści literackich i językowych sprowadza się w praktyce szkolnej do odwiecznego pytania o funkcję wskazanych w tekście środków poetyckich.

Sytuacja ta stoi w sprzeczności z teoretycznymi założeniami *Podstawy programowej...*¹. Dokument wyraźnie eksponuje tekstocentryczny charakter edukacji polonistycznej — centrum wszystkich działań dydaktycznych stanowi tekst, tak odbierany, jak i tworzony, w związku z czym mówienie o tekście powinno być także mówieniem o języku, w którym znaczenia tego tekstu zostały wyrażone. Ponieważ interpretujemy w języku i przez język, nie da się mówić

¹ Por. *Podstawa programowa z komentarzami. T. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009.

o znaczeniach z pominięciem rozważań o narzędziu i tworzywie tych znaczeń. Tym samym wiedza o systemie języka może prowadzić do wiedzy o znaczeniach. Prosty odbiór przekazu, wyrażający się czytaniem ze zrozumieniem, wiedzie ku sensom dosłownym, na powierzchni tekstu, zaś obserwacja i analiza języka („jak to jest zrobione”) umożliwiają docieranie do sensów głębokich, co przekłada się na działania interpretacyjne. Mówienie o języku tekstu ma jednocześnie wymiar kognitywny. Język przekazuje bowiem obraz świata wpisany w tekst. W związku z tym interpretacja ma prowadzić do odkrywania tego obrazu świata i ustosunkowania się do niego.

Kiedy zatem wyznaczamy pytaniami drogę interpretacyjną ku znaczeniom, wśród tych pytań powinny się znaleźć takie, które zwracają uwagę odbiorcy na język tekstu. Obrazuje to przykład pytań i poleceń do *Pieśni III* Jana Kochanowskiego²:

Jan Kochanowski

Księgi wtóre *Pieśń III*

*Nie wierz Fortunie, co siedzisz wysoko;
Miej na poślednie koła pilne oko;
Bo to niestała pani z przyrodzenia,
Często więc rada sprawy swe odmienia.*

*Nie dufaj w złoto i w żadne pokłady,
Każdej godziny obawiaj się zdrady;
Fortuna, co da, to zasię wziąć może,
A u niej żadna dawność nie pomoże.*

*A ci, co z tobą teraz przestawają,
Twej sie Fortunie, nie tobie kłaniają;
Skoro ta zniknie, tył każdy podawa,
Jako cień, kiedy słońca mu nie zstawa.*

*Lecz jako sama oczy zastoniła,
Tak swym pochlebstwem ludzi pobłaźniła,
Że drugi wysszej nosa gębę nosi,
A wszystkie insze oczyma przenosi.*

² Propozycja pytań do tekstu za podręcznikiem: K. BIEDRZYCKI, E. JASKÓŁWA, E. NOWAK: *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski. Liceum i technikum*. Kl. I. Cz. 1. Warszawa 2012, s. 137.

*Ty pomni, że twój skarb u Szczęścia w mocy,
A tak się staraj o takiej pomocy,
Aby wždy z tobą twego co zostało,
Jesli zaś będzie Szczęście swego chciało.*

*Cnota skarb wieczny, cnota klenot drogi;
Tęgoć nie wydrze nieprzyjacieli srogi,
Nie spali ogień, nie zabierze woda;
Nad wszystkim inszym panuje Przygoda.*

- Wskaż w utworze słowa, których zrozumienie sprawia ci trudność. Sprawdź ich znaczenia w słowniku lub w innych dostępnych ci źródłach.
- Dobierz wyrazy bliskoznaczne do rzeczowników *fortuna* i *cnota*. Z tekstu *Pieśni III* wypisz słowa lub zwroty określające te rzeczowniki. Dopisz do nich własne propozycje.
- Wyjaśnij, na jakiej zasadzie rzeczowniki *fortuna* i *cnota* oraz związane z nimi wyrazy zostały zestawione w tekście. Jakie znaczenia odczytujesz z tych zestawień wyrazów?
- Wypisz czasowniki, za pomocą których osoba mówiąca w wierszu zwraca się do odbiorcy. Zastąp dawne, archaiczne dla nas wyrazy lub ich formy słowami używanymi dzisiaj.
- Do podanych związków frazeologicznych dopisz odpowiadające im cytaty z pieśni. Wyjaśnij znaczenie tych związków wyrazowych.

związek frazeologiczny	cytat	komentarz
siedzieć wysoko		
mieć oko na coś		
przestawać z kimś		
podawać tyły		
zadzierać nosa		

- Zgromadzony w poprzednich zadaniach materiał językowy wykorzystaj do stworzenia miniporadnika, który podpowiada, jak postępować w życiu. Dokończ zdania:

Warto.....

Trzeba.....

Nie można.....

Należy.....

Proponowana obudowa kanonicznego tekstu opiera się przede wszystkim na analizie leksykalnej. Po pierwsze, uczeń musi poznać

słownictwo, które wyszło z użycia. Poza bogaceniem w ten sposób swojej leksyki ma możliwość obserwacji, jak język żyje, zmienia się, przekształca. Po drugie, obserwuje związki zachodzące między wyrazami. Tworzenie pól semantycznych wokół rzeczowników *cnota* i *fortuna* oraz obserwacja relacji zachodzących między tymi polami przekładają się na formowanie znaczeń naddanych pieśni. Z kolei analiza sposobu wypowiedzi podmiotu pozwala odkryć jego sposób myślenia, a także swoisty stosunek do odbiorcy — to myśliciel, przewodnik, który dużo wie o świecie, dlatego może innym wskazywać życiową drogę.

Szczególnie ważnym etapem w takim ciągu dydaktycznych działań staje się zestawianie sensów odczytanych z tekstu z uczniowskim myśleniem o własnym życiu. Uczniowie chcą rozmawiać o tych tekstach, które w jakiś sposób ich dotyczą, jakoś ich obchodzą.

Poetyckie rozważania światopoglądowe mogą służyć jako punkt wyjścia do stworzenia życiowych rad skierowanych do współczesnego czytelnika (też wyrażanych w języku). Przy okazji ćwiczenie polegające na dokończeniu zdań rozwija umiejętności tworzenia spójnych wypowiedzi i ich logicznego ciągu. Logika ciągu wypowiedzi odzwierciedla logikę myślenia — ucząc precyzji wypowiedzenia się, uczymy myślenia.

Okazuje się, że mimo upływu wieków przemyślenia na temat wartości w ludzkim życiu pozostały niezmiennie. Zmienił się techniczny sposób mówienia o nich (bo zmieniło się słownictwo), ale problem pozostał ważny tu i teraz. Szesnastowieczny poeta może stać się przewodnikiem w świecie aksjologii, może podpowiedzieć, co w życiu jest ważne i godne zachodu.

Systematyczne wykorzystywanie uczniowskiej wiedzy o systemie języka na lekcjach poświęconych interpretacji tekstu, będące wykładnikiem integracji treści literackich i językowych w kształceniu polonistycznym, przekłada się na stałe rozwijanie świadomości językowej uczniów. Na świadomość językową składa się kilka aspektów. Po pierwsze, są to wszelkie operacje myślowe i czynnościowe związane ze znakami językowymi — ich rozpoznawanie, dostrzeganie zachodzących między nimi funkcjonalnych różnic, celowe wykorzystywanie. Kolejna płaszczyzna wiąże się z odczytywaniem i rozumieniem znaczeń podawanych wprost (jawnych) i naddanych (ukrytych), wyrażanych zarówno przez słowa, zwroty, jak i całe teksty. Świadomość językową współtworzy wiedza o systemie języka, wyrażająca się rozumieniem i posługiwaniem się pojęciami i terminami językoznawczymi. To wreszcie uwzględnianie

w praktyce językowej norm i zasad poprawnościowych związanych z etyką mowy³.

Tak rozumiana świadomość językowa stanowi najwyższy stopień kompetencji językowej. Pojęcie kompetencji zawiera bowiem w sobie chęć działania, wiedzę, umiejętność, nastawienie na cel i przewidywane efekty działania. Inaczej mówiąc, kompetentny, mający rozwiniętą świadomość językową uczeń wie, co chce powiedzieć (napisać), jak to zrobić, dlaczego tak i co ma z tego wynikać. A zatem świadomość językowa postrzegana jako kompetencja sytuuje się na trzech płaszczyznach: psychologicznej (uczeń jako podmiot wyraża chęć działania językowego), lingwistycznej (język jako system daje możliwości działania językowego) i dydaktycznej (świadomość językową, jak każdą kompetencję, można rozwijać i doskonalić)⁴.

Świadomość językowa pojmowana jako kompetencja wymaga funkcjonalnego wykorzystywania wiedzy językowej w działaniach językowych, związanych zarówno z odbieraniem tekstów cudzych, jak i tworzeniem tekstów własnych. Tymczasem badania pokazują niezadowolający stan rzeczy w tej materii. We wnioskach opartych na badaniach *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* (prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych, zakończonych wiosną 2015 roku) stwierdza się, że świadomość językowa uczniów jest „bardzo tradycyjna, nastawiona na teoretyczną wiedzę o systemie języka polskiego”, zaś „wielu gimnazjalistów ma trudności z wykorzystaniem abstrakcyjnej wiedzy”. I jeszcze: „uczniowie dowiadują się, jaki język jest, ale świadomość, co za jego pomocą można czynić i w jaki sposób go używać, nie jest rozwijana w takim stopniu, aby mogła funkcjonalnie służyć umiejętnościom nadawczo-odbiorczym”⁵. Podobne konstatacje zawiera *Raport o stanie opanowania przez uczniów szkół podstawowych umiejętności wymaganych przez podstawę programową do nauczania języka polskiego*⁶ z listopada 2015 roku. Stwierdza on m.in., że „najwyraźniej wiedza o języku jest słabo opanowana, ale jeszcze gorzej jest z wykorzystaniem jej w praktyce. [...] Niepokoi, że mniej

³ Por. J. BARTMIŃSKI: *Czym w podstawie programowej jest świadomość językowa?*. „Polonistyka” 2014, nr 1.

⁴ Por. J. KOWALIKOWA: *Świadomość językowa w aspekcie edukacyjnym przekładana na działania dydaktyczne*. W: „Język a Edukacja”. T. 3: *Świadomość językowa*. Red. J. Nocoń, A. Tabisz. Opole 2014.

⁵ Zob. J. Nocoń: *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*. „Edukacja” 2015, nr 1.

⁶ Instytut Badań Edukacyjnych, druk wewnętrzny.

więcej podobna jest skala niepoprawności gramatycznej w trzeciej i szóstej klasie — podnoszenie poziomu wiedzy o gramatyce nie skutkuje lepszym radzeniem sobie z tworzeniem tekstu. [...] Bardzo źle wygląda umiejętność analizy gramatycznej wypowiedzi, uczniom brakuje podstawowej wiedzy, a zwłaszcza kompetencji do wykorzystania jej w odbiorze konkretnego tekstu”. W związku z tym sformułowane zostały zalecenia do praktycznej realizacji: „W analizie tekstu trzeba umiejętnie wykorzystywać wiedzę o literaturze, kulturze i języku. Powinna być ona ściśle zintegrowana z interpretacją, czyli poetyka lub gramatyka mają służyć lepszemu zrozumieniu utworu. Należy unikać przekazywania wiedzy oderwanej od praktyki lekturowej i komunikacyjnej. Każda wiadomość literaturoznawcza i językoznawcza powinna być łączona z konkretnymi doświadczeniami ucznia jako czytelnika, odbiorcy informacji i nadawcy wypowiedzi”.

Zmiana odzwierciedlonego w badaniach niekorzystnego stanu w zakresie funkcjonalizacji kształcenia językowego, połączenia go z odbiorem i tworzeniem tekstów wymaga przemodelowania szkolnego dyskursu polonistycznego. Uczniowska świadomość językowa może i powinna się ujawniać podczas interpretacji tekstu literackiego. Obserwacja „jak to jest zrobione” i analiza ukształtowania językowego tekstu ułatwiają poszukiwanie znaczeń w ten tekst wpisanych. Językowa organizacja dzieła przejawiająca się np. w zastosowanej leksyce, związkach wyrazowych, typach zdań jest pierwszą, zewnętrzną warstwą tekstu. Nawyk lingwistycznego nań patrzenia — czyli refleksji wychodzącej od języka utworu — wytycza drogę docierania do ukrytych głębiej sensów. Czasami konkretne zjawisko czy też kategoria językowa stają się dla poety swoistym pomysłem na wiersz. Odwołanie się do systemu języka stanowi w nich koncept, tak jak w innych przypadkach bywa nim obraz malarski, dzieło muzyczne, pejzaż, uczucie czy każdy inny element otaczającego nas świata. Wykorzystana w utworze kategoria językowa jest poetyką podpowiedzią, od czego można by rozpocząć semantyczne dociekania. Typowa dla utworu poetyckiego kondensacja znaczeń, gęstość sensów w przywołanych utworach uruchamiane zostają dzięki swoistemu językowemu rozrusznikowi, którym mogą się stać np. przypadki deklinacji czy tryb przypuszczający. Stanowią one językową inspirację; wychodząc od niej, szukamy drogi, którą toczy się poetycka refleksja, odkrywamy przywoływaną bądź kreowaną rzeczywistość.

Z taką sytuacją mamy do czynienia w jednym z bardziej znanych wierszy Wisławy Szymborskiej pt. *Lekcja*:

Wisława Szymborska

Lekcja

*Kto co król Aleksander kim czym mieczem
przecina kogo co gordyjski węzeł.
Nie przyszło to do głowy komu czemu nikomu.*

*Było stu filozofów — żaden nie rozplątał
Nic dziwnego, że teraz kryją się po kątach.
Żołdactwo ich za brody łapie,
za roztrzęsione, siwe, capie,
i bucha gromki kto co śmiech.
Dość. Spojrzał król spod pióropusza,
na konia wsiada, w drogę rusza.
A za nim w trąb trąbieniu, w bębnieniu bębneków
kto co armia złożona z kogo czego z węzłków
na kogo co na bój.*

Początek pierwszego wersu *Lekcji* odsyła do wiedzy o języku, przywołuje bowiem pytania jednego z przypadków deklinacji, mianownika. Później poetka konsekwentnie posługuje się pytaniami kolejnych przypadków. Jak wiadomo, nazywamy każdy element otaczającej nas rzeczywistości, czyli nadajemy mu miano. Przekształcamy te miana, kiedy np. chcemy poinformować *kogo co?* (*przecina Aleksander*), *komu czemu?* (*nie przychodzi coś do głowy*) czy też *z kogo czego?* (*złożona jest armia*). Deklinacyjne pytania zarysowują znaną z historii sytuację — oto wybitny wódz macedoński, Aleksander Wielki, rozcina mieczem węzeł gordyjski. Ten kunsztowny węzeł, łączący jarzmo z dyszlem królewskiego wozu, został złożony jako dar wotywny w świątyni Zeusa przez mitycznego założyciela państwa frygijskiego, Gordiosa I, ojca Midasa. Według podania ten, kto ów węzeł rozwiąże, zostanie panem świata⁷. Dziś z punktu widzenia frazeologii *rozciąć węzeł gordyjski* to znaczy 'rozwiązać jakąś trudną, skomplikowaną sprawę w stanowczy, bezdyskusyjny sposób'. Radykalne działanie Aleksandra Macedońskiego można potraktować jako lekcję, której wódz udziela potomnym. Takie też byłoby znaczenie tytułu wiersza. To jednocześnie lekcja o tym, jak toczy się historia i przez co wyznaczany jest bieg dziejów. Okazuje się, że rozwój świata napędzany jest walką, siłą, dominującymi nad myślą, refleksją, rozważaniem. Dlatego żołdactwo wybucha śmie-

⁷ Zob. W. KOPALIŃSKI: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa 1988, s. 1270.

chem, a filozofowie *kryją się po kątach*. Rozcięcie węzła gordyjskiego traktowane jako symbol określonej postawy wobec rzeczywistości wyznacza także los żołnierzy z armii Aleksandra. Są nazwani *węzłkami*, a więc skazani na zagładę, choć wsiadając na koń jeszcze o tym nie wiedzą. Ale skoro węzły się rozcina, oni też zostaną „rozcięci”, przecięci mieczem — zabici. Otwiera się kolejne pole interpretacyjnych dociekań: jaka jest rola jednostki w biegu dziejów? Okazuje się, że historia świata opiera się na paradoksie. Ci, którzy jako ludzka masa wpływają na jej bieg (*armia węzłków*), tak naprawdę jako jednostki nie mają żadnego znaczenia. Potomni będą pamiętać wyłącznie o wielkich wodzach, którzy spoglądają spod pióropusza i ruszają *w trąb trąbieniu, w bębnieniu bębenków*.

Pozostaje rozstrzygnąć, do czego potrzebne jest poetce odwołanie się do pytań z deklinacji rzeczownika. Szymborska nie ujawnia wprost swojej postawy wobec poruszanych problemów, swojego punktu widzenia na sprawy, które poddaje poetyckiemu oglądowi. Nie komentuje, nie ocenia, czy moc, siła i bezkompromisowość Aleksandra Wielkiego zasługują na podziw. Natomiast posłużenie się konkretnymi pytaniami o przypadki rzeczownika stanowi subtelny znak dystansu, ironii, wzięcia w nawias sensów przywoływanej historii. Na pytania o przypadki rzeczownika na lekcji gramatyki można odpowiedzieć wprost, jednoznacznie, wyczerpująco, wystarczy znać obowiązujące w systemie języka wzory deklinacji. Natomiast na pytania o postawy wobec biegu dziejów, o wartości, które należy chronić i według których trzeba postępować, nie ma prostych, jednoznacznych odpowiedzi. Nie da się na nie odpowiedzieć tak, jak odpowiada się na pytania przypadków. Deklinacja rzeczownika nie przekłada się na deklinację historii.

Z kolei w wierszu *Platon, czyli dlaczego* lingwistycznym sygnałem interpretacyjnym uczyniła Szymborska pisownię rzeczowników wielką literą wbrew regule ortograficznej i połączenie ich z określeniami przymiotnikowymi.

Wisława Szymborska

Platon, czyli dlaczego

*Z przyczyn niejasnych,
w okolicznościach nieznanych
Był Idealny przestał sobie wystarczać.*

*Mógł przecież trwać i trwać bez końca,
ociosany z ciemności, wykuty z jasności,*

w swoich sennych nad światem ogrodach.

*Czemu, u licha, zaczął szukać wrażeń
w złym towarzystwie materii?*

*Na co mu naśladowcy
niewydarzeni, pechowi,
bez widoków na wieczność?
Mądrość kulawa
z cierniem wbitym w piętę?
Harmonia rozrywana
przez wzburzone wody?
Piękno
z niepowabnymi w środku jelitami
i Dobro
— po co z cieniem,
jeśli go wcześniej nie miało?
Musiał być jakiś powód,
choćby i drobny z pozoru,
ale tego nie zdradzi nawet Prawda Naga
zajęta przetrząsaniem
ziemskiej garderoby.*

*W dodatku ci okropni poeci, Platonie,
roznoszone podmuchem wióry spod posągów,
odpadki wielkiej na wyżynach Cizy...*

Przywołanie w tytule postaci Platona wstępnie sygnalizuje odwołania do poglądów tego antycznego filozofa. Być może będzie to wyraz wątpliwości, polemiki, skoro pojawia się również przysłówek *dlaczego*, pytający o przyczynę czegoś?

Jak wiadomo, Platon stworzył podstawy idealizmu jako światopoglądu. Twierdził, iż obok pierwiastków realnych, które są przemijające, istnieją wieczne pierwiastki idealne. Podstawowego znaczenia nabiera zatem pojęcie *idea*. Według Platona idea to byt, który nie jest bezpośrednio dany, jest natomiast przedmiotem określonego pojęcia. Przykładowo przedmiotem pojęcia *piękno* jest idea piękna, a nie konkretne przedmioty, które są piękne, te bowiem są zmienne, nietrwałe. Idee nie należą do świata materialnego, stanowią świat odrębny. Relacje między tymi światami polegają na odwzorowaniu — rzeczy są podobne do idei, przyjmują ich własności, inaczej mówiąc, idee są wzorami rzeczy, zaś porządek świata realnego jest odwzorowaniem świata idei. Antyczny filozof twierdził, iż jedynie idee „istnieją”, natomiast rzeczy „stają się” — łączył więc pojęcie

bytu tylko z ideami. Tłumaczył to słynną metaforą jaskini: rzeczy są w stosunku do bytu tym, czym cienie w stosunku do rzeczy, tak jak unieruchomieni jeńcy w jaskini widzą tylko cienie tego, co dzieje się na zewnątrz.

Przypomnienie podstawowych założeń filozoficznych Platona jest niezbędne dla szukania znaczeń wpisanych w tekst wiersza Wisławy Szymborskiej. Widzimy w nim zestawienie dwóch światów: idei i materii. Jednak u Szymborskiej *Byt Idealny przestał sobie wystarczać*. Pojawia się pierwsze rozwinięcie tytułowego pytania *dlaczego — czemu, u licha, zaczął szukać wrażeń w złym towarzystwie materii?*. Mamy zatem do czynienia z odwróceniem sytuacji Platonowskiej. Wprawdzie materia stanowi *złe towarzystwo* (przecież jest tylko marnym odbiciem idei), jednakże musi czymś przyciągać, coś proponować, czymś przykuwać uwagę, skoro nawet Prawda Naga *przetrząsa ziemską garderobę*. Za lingwistyczne sygnały prowadzące ku znaczeniom tekstu można uznać pisownię wyrazów wielką literą i określenia zestawione z tak zapisanymi rzeczownikami: *Byt Idealny* i naprzeciw niego *Mądrość — kulawa, Harmonia — rozrywana, Piękno — z jelitami, Dobro — z cieniem, Prawda — Naga*.

Pisownia wielką literą wyodrębnia z tekstu nazwy wartości. Połączenie ich z określeniami w formie przymiotników, imiesłowów, wyrażeń przyimkowych dokonane zostało na zasadzie kontrastu; określenia ujawniają niepełność, ułomność wartości. Co więcej, *Byt Idealny* istnieje sam, jakby mieścił w sobie wszystkie wartości jednocześnie. Wartości związane ze światem materii, jako ułomne, muszą występować w grupie, uzupełniać się, dopełniać. *Byt Idealny* jest statyczny, niezmienny, co podkreśla połączony z nim i powtórzony czasownik *trwać*. Wartości świata materii łączą się z dynamiką (*harmonia rozrywana*), bólem (*mądrość z cierniem wbitym w piętę*), odrazą (*piękno z niepowabnymi jelitami*), brakiem jednoznaczności (*dobro z cieniem*). Paradoksalnie jednak to one warunkują istnienie *Bytu Idealnego*. Bez nich straciłby on cel swego istnienia, mógłby jedynie *trwać i trwać bez końca*. Okazuje się, że bez odbicia w świecie materii idea traci rację swego bytu. Wiersz jest zatem polemiką z Platonowską koncepcją rzeczywistości. Niezmiennność i trwałość idei okazują się mniej ważne i mniej warte od *niewydarzonych naśladowców bez widoków na wieczność*.

Dwa przykłady związane z interpretacją wierszy Wisławy Szymborskiej pokazują, jak można funkcjonalnie wykorzystać uczniowską świadomość językową do szukania znaczeń tekstu. Wiedza o systemie języka w połączeniu z językową wrażliwością wiodą ku ustaleniu, „co z tego wynika”. Mówienie o języku to mówienie

o znaczeniach — język przestaje być traktowany wyłącznie jako narzędzie porozumiewania się, przekazywania treści. Służy doświadczeniu rzeczywistości pokazywanej przez tekst. Namysł nad jego językową warstwą pozwala odkrywać wpisany weń obraz świata i podejmować z nim twórczy dialog.

Ewa Nowak

From word to meaning The usage of linguistic knowledge in text interpretation

Summary

This article discusses an issue of integration of linguistic and literary education. The problem is analyzed in reference to developing students' cultural competence manifesting itself in text analysis and interpretation. With the use of classical Polish literature (J. Kochanowski) and modern poetry written by W. Szymborska, it is demonstrated how students' linguistic awareness can be used for textual interpretation.

Keywords: text, interpretation, meaning, lingual knowledge, didactics

Эва Новак

От слова к значению Использование языковых знаний в интерпретации текста

Резюме

В статье поднимается вопрос интеграции обучения литературе и языку. Автор рассматривает его в соотнесении с развитием культурной компетенции учеников, выражающейся в умении интерпретировать художественный текст. На примере конкретных произведений из классики польской литературы (Я. Кохановского) и современной поэзии (В. Шимборской) показано, как можно функционально использовать языковое сознание учеников для поиска значений текста.

Ключевые слова: текст, интерпретация, значение, языковые знания, дидактика

Marta Szymańska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Język jako narzędzie komunikacji w społeczeństwie Perspektywa socjolingwistyczna w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej

Wprowadzenie

W latach 90. XX wieku w dydaktyce nauczania języka polskiego jako ojczystego rozpoczęła się zmiana, którą można by nazwać „zwrotem komunikacyjnym”. Po długim okresie panowania gramatyki opisowej, które co jakiś czas łagodzone było przez podejście funkcjonalne, pojawiły się tendencje do uczenia języka jako narzędzia komunikowania się, a nie języka jako struktury. Podejście to wyrastało bezpośrednio z takich dziedzin językoznawstwa, jak m.in. pragmalingwistyka i socjolingwistyka. Oddolne, niewynikające z odgórných, ministerialnych wpływów, działania przebiły się do powszechnej świadomości i znalazły swoje miejsce w podstawie programowej dla reformowanej wtedy szkoły. Zapisy, które się wówczas pojawiły, zwracały uwagę na konieczność kształcenia sprawności porozumiewania się w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych oraz na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Skupienie uwagi na budowaniu skutecznej komunikacyjnie wypowiedzi, adekwatnej do sytuacyjnego kontekstu i ról pełnionych

przez uczestników aktu komunikacji, w bezpośredni sposób odsyła do obszarów zainteresowania socjolingwistyki.

Badania socjolingwistyczne a nauczanie komunikacyjne

Socjolingwistyka to nauka z pogranicza językoznawstwa i socjologii, na co wyraźnie wskazuje już sama nazwa dyscypliny. W literaturze spotyka się stosowane zamiennie nazwy: socjolingwistyka i socjologia języka. Są jednak i takie postulaty, aby do pierwszej zaliczać tylko te badania, które za punkt wyjścia mają socjologię, a do drugiej te, które mają charakter bardziej lingwistyczny. Stanisław Grabias tak charakteryzuje to zjawisko: „Aparat pojęciowy dyscypliny, mimo burzliwego rozwoju badań w ostatnich latach, jest daleki od ostatecznych ustaleń. Już tak podstawowe pojęcia jak »socjolingwistyka«, »socjologia języka«, »lingwistyka socjalna« czy wreszcie »etnografia mówienia«, bywają niekiedy używane wymiennie, innym znów razem przypisuje się im różne, dla każdego pojęcia odrębne zakresy znaczeniowe. Mglisty jest więc przedmiot badań. Zacierają się ciągle kontury penetracji naukowej”¹. Socjolingwistyka nie jest tu zresztą wyjątkiem. Często zdarza się to dyscyplinom wyrastającym na pograniczu różnych dziedzin. Joshua A. Fishman ograniczał obszar jej zainteresowań tylko do wycinka całego zakresu badań socjologii języka. Twierdził, że jest ona rodzajem wiedzy na temat reguł zachowań językowych. Píše o tym Stanisław Grabias: „Socjolingwistyka, konstruuując model społecznych zachowań językowych, porusza się tylko w skali mikroprocesów i posługuje się przede wszystkim metodami wypracowanymi przez językoznawstwo. Natomiast socjologiczny opis językowej komunikacji dotyczy makrostruktur i przez to swoją perspektywą badawczą i metodami ujmowania zjawisk zbliża się do socjologii, historii, antropologii i etnografii”².

Według niektórych językoznawców socjolingwistyka jest dziedziną językoznawstwa, której istotą jest badanie roli języka w społeczeństwie, a także analiza relacji między językiem a strukturą społeczną. Na tę zależność zwraca uwagę zasada implikacji sfor-

¹ S. GRABIAS: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 2001, s. 15.

² *Ibidem*, s. 61.

mułowana przez Émile'a Benveniste'a, która obrazuje relacje między językiem a społeczeństwem: „społeczeństwo tworzy język, ale i równocześnie język tworzy społeczeństwo”³. Zasada ta wskazuje z jednej strony, iż język jest tworem społecznym, tworem pochodzenia zbiorowego, nie indywidualnego, a z drugiej, że język jest narzędziem komunikowania się, a także interpretowania rzeczywistości. Jak to metaforycznie ujmuje Grabias: „język można traktować jako zwierciadło życia społecznego, ale zwierciadło, w którym odbijają się przede wszystkim kulturowe działania człowieka”⁴. Można zatem krótko powiedzieć, iż przedmiotem zainteresowania socjolingwistyki jest język, mowa jako rodzaj społecznego działania, a szczególnie zależność mówienia i zachowań językowych od warunków i sytuacji pozajęzykowych, w których zachodzi komunikacja. Dla socjolingwistyki interesujące jest nie tylko samo mówienie, ale szeroko pojęte zachowania językowe. Takie podejście wprost odsyła do aktu komunikacji ze wszystkimi jego składnikami: nadawcą, odbiorcą, komunikatem, kontekstem itd.

Ponieważ socjolingwistyka bada komunikację w kontekście społecznym, ważne są dla niej funkcjonujące w różnych grupach społecznych odmiany języka. Konstruując klasyfikacje odmian polszczyzny, badacze uwzględniają „społeczny i terytorialny zasięg użycia zjawisk językowych (język narodowy = język ogólny : gwary miejskie), kanał przekazu informacji (język mówiony : język pisany), funkcje odmian (język : styl potoczny, artystyczny, naukowy publicystyczny, administracyjny itp.), ich społeczną genezę (żargony, gwary środowiskowe, języki zawodowe)”⁵. Przedmiotem szczególnej uwagi socjolingwistyka czyni dialekty miejskie oraz socjolekty, związane z istnieniem grup społecznych wyznaczonych pewnym rodzajem więzi (górnicy, sportowcy, myśliwi, żołnierze itd.). Nie koncentruje się jednak na szczegółowym opisie zjawisk językowych. Ważniejsza jest charakterystyka grup społecznych oraz więzi łączących członków tych grup jako punkt wyjścia do ustalenia obrazu odmiany języka i jej miejsca w procesie komunikacji. Jednak dla nauczania języka kształcenie umiejętności rozpoznawania jego odmian oraz adekwatne ich użycie w zależności od sytuacji jest niezwykle istotne. Trzeba przy tym pamiętać, iż repertuar językowy jednostki nie ogranicza się do operowania tylko jedną odmianą. Może się on składać z różnych języków, dialektów, stylów i rejestrów.

³ E. BENVENISTE: *Struktura języka i struktura społeczeństwa*. Przeł. K. FALICKA. W: *Język i społeczeństwo*. Wybór i wstęp M. GŁOWIŃSKI. Warszawa 1980, s. 27.

⁴ S. GRABIAS: *Język...*, s. 29.

⁵ *Ibidem*, s. 78.

W kontekście komunikacyjnego nauczania języka ważne są także socjolingwistyczne badania nad stylem i jego odmianami. Chodzi tu przede wszystkim o świadomość istnienia różnych stylistycznych odmian polszczyzny, umiejętność ich rozróżniania i dopasowywania do sytuacji komunikacyjnej. Nadawca wypowiedzi musiałby zatem:

- rozpoznać społeczną pozycję odbiorcy;
- uwzględnić w wypowiedzi miejsce i czas rozmowy;
- dobrać właściwą odmianę języka;
- zdecydować o kanale przekazu informacji;
- dopasować odpowiedni gatunek wypowiedzi.

Style stanowią więc naturalny kontekst kulturowy dla wypowiedzi. Socjolingwistyka traktuje styl jako czynnik różnicujący wypowiedź zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Można powiedzieć, iż socjolingwistyczne badania nad stylem toczą się dwutorowo. Z jednej strony uwaga skupiona jest na wyznacznikach właściwych językowi danej grupy społecznej, a z drugiej – na elementach różnicujących style indywidualne. William Labov zróżnicowanie to nazywał odmianą społeczną i stylistyczną⁶.

Pamiętać jednak należy o tym, iż komunikacja zachodzi w określonej sytuacji społecznej oraz w interakcji z innymi uczestnikami życia społecznego. Niezwykle istotna okazuje się zatem znajomość ról społecznych, a także wzorów zachowań regulujących porządek interakcji. Umiejętność rozpoznawania (przyjmowania) roli oraz dopasowywania zachowania do roli i sytuacji nabywana jest przez członków społeczeństwa w procesie socjalizacji. Wśród elementów tego procesu jest również szkoła ze wszystkimi jej aktorami i scenami⁷.

Jednym z kluczowych dla socjolingwistyki pojęć jest interakcja. Zdaniem Marka Ziółkowskiego są to „sposoby działań jednostki w konkretnych sytuacjach oraz stosowane potocznie zabiegi rozumienia dostosowywania się działań partnerów”⁸. Zabiegi te ograniczane są przez fakt obecności pewnego przyjętego porządku, który ukierunkowuje zachowania członków danego społeczeństwa. Na porządek ten ma wpływ sytuacja, ale także utrwalone reguły postę-

⁶ Por. W. LABOV: *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia 1972.

⁷ Por. A. JANOWSKI: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1995.

⁸ M. ZIÓLKOWSKI: *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*. Warszawa 1981, s. 21.

powania i kod językowy⁹. W teorii interakcji sytuację definiuje się wąsko — zespół uwarunkowań fizycznych lub szeroko — powtarzający się układ wszystkich elementów interakcji. Bez względu jednak na ujęcie można wyróżnić „komponenty obligatoryjne warunkujące zachowanie (np. ograniczenia przestrzenne — zachowania mogą być odbierane tylko w przestrzeni kontrolowanej wzrokiem, słuchem lub wzrokiem i słuchem jednocześnie) i komponenty fakultatywne, indywidualizujące ich proces (np. intensywność ruchów, tembr głosu)”¹⁰. Dodatkowym składnikiem interakcji mogą być komponenty społeczne, charakterystyczne, utrwalone w świadomości elementy stałe, często związane z pewnym rytuałem gesty (np. nabożeństwo, mecz piłkarski) czy stroje. Wszystkie wymienione elementy rozpoznane przez uczestników danej sytuacji pozwalają na jej zrozumienie oraz dostosowanie reguł postępowania. Im większe doświadczenie uczestników interakcji, tym lepsze rozpoznanie komponentów konstytutywnych i mniej istotnych, a tym samym lepsze, bardziej przewidywalne dostosowanie zachowań (także językowych) do sytuacji.

Na zakończenie trzeba zaznaczyć, iż socjolingwistyka nie odcina się od opisu języka, nie odrzuca koncepcji systemu językowego. Opis struktur językowych pozwala przecież rejestrować zmiany, jakie zachodzą w języku, opisywać i interpretować wszelkie społeczne jego różnicowania. Są jednak także ważne kwestie różnicujące. Chodzi tu przede wszystkim o materiał badawczy, którym dla strukturalizmu jest język jako system, a dla socjolingwistyki mówienie, społeczna praktyka mowy. Interesuje się ona głównie różnicowaniem języka na poziomie socjolektu i idiolektu, bada język w kontekście życia społecznego i kultury, w przeciwieństwie do strukturalizmu, który ma na uwadze przede wszystkim systemowość i opisuje język poza wszelkim kontekstem społecznym.

Dla koncepcji komunikacyjnej rozumianej jako perspektywa szkolnego uczenia języka ważne okazały się następujące, powiązane ze sobą, elementy:

- nadawca/odbiorca — pełniona rola, wyrażona poprzez strój, gesty, sposób mówienia;
- kontekst, w którym dochodzi do komunikacji;
- komunikat — dopasowanie do nadawcy/odbiorcy; style i odmiany języka.

⁹ Por. B. BERNSTEIN: *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*. Przeł. K. BISKUPSKI. W: *Język i społeczeństwo...*, s. 86–95.

¹⁰ S. GRABIAS: *Język...*, s. 255.

Jednocześnie edukacyjne zobowiązanie, wskazane przez podstawę programową¹¹, wiązało się z organizacją takich działań lekcyjnych, które pozwoliłyby uczniom na rozwijanie umiejętności:

- określania społecznej roli nadawcy/odbiorcy wypowiedzi;
- analizowania sytuacji, w której zachodzi porozumiewanie się;
- budowania wypowiedzi dopasowanej do kontekstu i roli, poprawnej i komunikacyjnie skutecznej.

Perspektywa socjolingwistyczna w podręcznikach do kształcenia językowego

Od pierwszych prób konstruowania materiałów edukacyjnych uwzględniających perspektywę komunikacyjną minęło dwadzieścia lat. W tym czasie kilkakrotnie zmieniano podstawę programową i podręczniki. Za każdym razem podkreślano wagę takiego uczenia języka, aby służył on porozumiewaniu się, choć zapisy stawały się coraz bardziej ogólne. W jaki sposób wskazany przez obowiązującą podstawę programową kierunek jest realizowany w podręcznikach? Czy jest w ogóle realizowany? Jakiego rodzaju ćwiczenia nastawione na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej znaleźć można w podręcznikach – ćwiczeniach językowych? Ile takich ćwiczeń można znaleźć? Na te pytania, przynajmniej w pewnym zakresie, powinien udzielić odpowiedzi przeprowadzony rekonesans.

Analizą objęto najczęściej spotykane w szkołach, wybrane z 16 dopuszczonych do użytku szkolnego, serie podręczników dla szkoły podstawowej¹². Przegląd spisów treści zeszytów ćwiczeń pokazał,

¹¹ Zobowiązania te zostały bardzo wyraźnie określone w podstawie programowej z 1999 r. Obecne były także w następnych dokumentach, ale znacznie mniej wyraźnie.

¹² A. ŁUCZAK, A. MURDZEK: *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Cz. 1. Gdańsk 2012; EAEDM: *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Cz. 2. Gdańsk 2012; EAEDM: *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Cz. 1. Gdańsk 2013; EAEDM: *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Cz. 2. Gdańsk 2013; EAEDM: *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Cz. 1. Gdańsk 2014; EAEDM: *Między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Cz. 2. Gdańsk 2014; A. KRAWCZUK-GOLUCH: *Język polski. Odkrywamy na nowo. Zeszyt ćwiczeń. Klasa 4*. Gdynia 2012; EAEDM: *Język polski. Odkrywamy na nowo. Zeszyt ćwiczeń. Klasa 5*. Gdynia 2013; EAEDM: *Język polski. Odkrywamy na nowo. Zeszyt ćwiczeń. Klasa 6*. Gdynia 2014; A. WOJCIECHOWSKA, A. MARCIN-

iż bardzo często największą troską autorów jest przekazywanie i sprawdzanie wiedzy o strukturach języka. Znajduje to odzwierciedlenie w działaniach, które są projektowane w podręcznikach, a najczęściej dotyczą opisywania i klasyfikowania elementów struktury. Niezwykle rzadko wiedza z zakresu gramatyki prezentowana jest w ujęciu funkcjonalnym, akcentującym jej wartość w praktyce językowej. Potwierdzają to także badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych na poziomie gimnazjalnym¹³. Trzeba podkreślić, iż w analizowanych podręcznikach wiele miejsca poświęca się kształceniu kompetencji tekstotwórczej. Służą temu liczne zadania zgrupowane w osobnych podrozdziałach podręczników. Zgromadzono tu wiele przykładów ćwiczonych form wypowiedzi, ćwiczenia transformacyjne i propozycje zadań do samodzielnego zredagowania. Autorzy często korzystają z dobrych wzorów. Wykorzystują metody kształcenia sprawności językowej zaproponowane

KIEWICZ: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Cz. 1. Warszawa 2012; EAEDEM: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Cz. 2. Warszawa 2012; EAEDEM: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Cz. 1. Warszawa 2013; EAEDEM: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Cz. 2. Warszawa 2013; EAEDEM: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Cz. 1. Warszawa 2014; EAEDEM: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Cz. 2. Warszawa 2014; A. KANIA, K. KWAK, J. MAJCHRZAK-BRODA: *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 4*. Cz. 1. Warszawa 2013; EAEDEM: *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 4*. Cz. 2. Warszawa 2013; EAEDEM: *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 4*. Cz. 3. Warszawa 2013; EAEDEM: *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 4*. Cz. 4. Warszawa 2013; EAEDEM: *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 4*. Cz. 5. Warszawa 2013; EAEDEM: *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 5*. Cz. 1. Warszawa 2014; EAEDEM: *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 5*. Cz. 2. Warszawa 2014; EAEDEM: *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 6*. Cz. 1. Warszawa 2014; EAEDEM: *Czarowanie słowem. Podręcznik z ćwiczeniami do języka polskiego dla szkoły podstawowej. Klasa 6*. Cz. 2. Warszawa 2014. Podręczniki, które choć popularne, miały podtytuł typu *nauka o języku, gramatyka*, nie zostały wzięte pod uwagę. Zostało to uznane za deklarację dotyczącą koncepcji podręcznika.

¹³ J. Nocoń: *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*. „Edukacja” 2015, nr 1. Zob. www.edukacja.ibe.edu.pl [data dostępu: 12.11.2015].

przez Annę Dyduchową¹⁴, a szczególnie metodę analizy i twórczego naśladowania wzorów oraz metodę norm i instrukcji. Korzystają także z propozycji spopularyzowanych przez serię podręczników *To lubię!* do kształcenia językowego¹⁵ i *Nową sztukę pisania*¹⁶. Jednak w żadnym z analizowanych podręczników nie podjęto próby łączenia umiejętności pisania z ćwiczeniami ściśle językowymi. Ćwiczenia w redagowaniu tekstów są natomiast często okazją do obserwacji dotyczących charakterystycznych cech stylu.

Tabela 1
Ćwiczenia nastawione na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej

PODRĘCZNIK	SYTUACJA nadawca/odbiorca
<i>Słowa na start!</i> . Podręcznik do kształcenia językowego. Klasa 4. Cz. 1. i 2.	17
<i>Słowa na start!</i> . Podręcznik do kształcenia językowego. Klasa 5.	6
<i>Słowa na start!</i> . Podręcznik do kształcenia językowego. Klasa 6. Cz. 1. i 2.	7
<i>Czarowanie słowem</i> . Klasa 4. Cz. 1.—5.	6
<i>Czarowanie słowem</i> . Klasa 5. Cz. 1. i 2.	2
<i>Czarowanie słowem</i> . Klasa 6. Cz. 1. i 2.	3
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo</i> . Klasa 4.	1
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo</i> . Klasa 5.	2
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo</i> . Klasa 6.	—
<i>Język polski. Między nami</i> . Klasa 4. Cz. 1. i 2.	11
<i>Język polski. Między nami</i> . Klasa 5. Cz. 1. i 2.	5
<i>Język polski. Między nami</i> . Klasa 6. Cz. 1. i 2.	3
Razem	63

Źródło: Opracowanie własne.

¹⁴ A. DYDUCHOWA: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*. Kraków 1988.

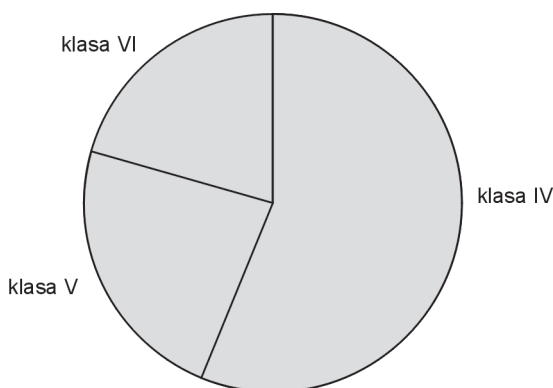
¹⁵ H. MRAZEK, I. STECZKO: *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4. Książka ucznia*. Kraków 1994; EAEDM: *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 5. Książka ucznia*. Kraków 1995; EAEDM: *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 6. Książka ucznia*. Kraków 1996; H. MRAZEK, M. POTAS: *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla I gimnazjum*. Książka ucznia. Kraków 1999; EAEDM: *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla II gimnazjum. Książka ucznia*. Kraków 2000; EAEDM: *To lubię! Ćwiczenia językowe. Podręcznik do języka polskiego dla III gimnazjum. Książka ucznia*. Kraków 2001.

¹⁶ Z.A. KŁAKÓWNA, K. WIATR: *Nowa sztuka pisania. Klasy IV-VI szkoły podstawowej*. Kraków 2006.

Uważna analiza wybranych podręczników pokazuje, iż ćwiczenia nastawione na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej stanowią niewielką tylko część spośród zamieszczonych na setkach stron ćwiczeń. W objętych badaniem czterech seriach podręczników, w skład których weszło 12 zeszytów ćwiczeń, znaleziono ich tylko 63 (por. tabela 1.).

W dwóch podręcznikach mieszczą się one w osobnych rozdziałach: *Jak się porozumiewać?*¹⁷; *Komunikacja*¹⁸. W pozostałych są rozproszone, choć najczęściej towarzyszą ćwiczeniom w pisaniu form użytkowych (zaproszenie, ogłoszenie itd.), wskazując naturalny kontekst, w którym te formy są używane.

Warto przyrzeć się także rozkładowi ilościowemu ćwiczeń komunikacyjnych¹⁹ w poszczególnych klasach. Jak widać na wykresie 1., najwięcej ćwiczeń uwzględniających perspektywę komunikacyjną znalazło miejsce w podręcznikach do klasy IV (37 ćwiczeń), w późniejszych klasach liczba ta ulega zmniejszeniu: klasa V – 15, klasa VI – 13.



Wykres 1. Ćwiczenia komunikacyjne w poszczególnych klasach

Źródło: Opracowanie własne.

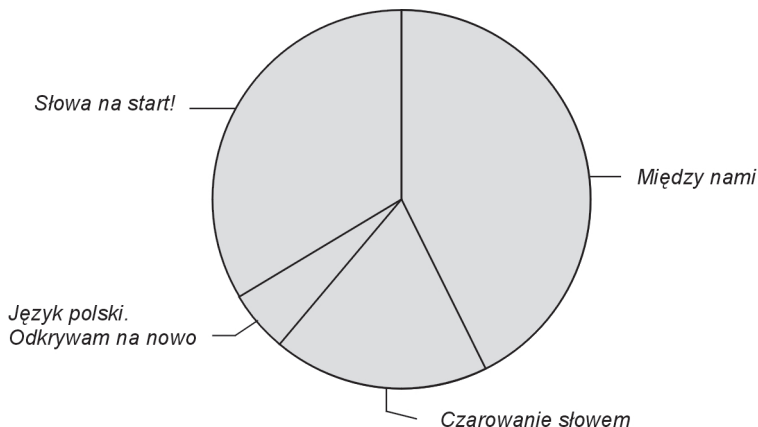
Jeśli natomiast przyjrzymy się liczbie tego typu ćwiczeń w poszczególnych podręcznikach (por. wykres 2.), zauważymy, że zdecydowanie przoduje tu cykl *Między nami*, w którym na wszystkie

¹⁷ Por. A. WOJCIECHOWSKA, A. MARCINKIEWICZ: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Cz. 1. Warszawa 2012.

¹⁸ A. KRAWCZUK-GOLUCH: *Język polski. Odkrywamy na nowo. Zeszyt ćwiczeń. Klasa 4*. Gdynia 2012.

¹⁹ Umowna nazwa „ćwiczenia komunikacyjne” odnosi się do takich ćwiczeń, które wymuszają zwrócenie uwagi na nadawcę/odbiorcę wypowiedzi, ich rolę społeczną, a także dopasowanie komunikatu do kontekstu.

klasy szkoły podstawowej przypada 18 ćwiczeń. W podręcznikach z cyklu *Czarowanie słowem* znajdujemy 11 ćwiczeń; *Słowa na start!* – 7, a w cyklu *Język polski. Odkrywam na nowo* – tylko 3 ćwiczenia.



Wykres 2. Ćwiczenia komunikacyjne w poszczególnych podręcznikach

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wyglądają zatem proponowane w podręcznikach ćwiczenia komunikacyjne? Najczęściej dotyczą one prostych, codziennych sytuacji, w których może znaleźć się dziecko: pozdrawiania, witania się, dziękowania, składania życzeń. Proponowane wówczas działania koncentrują się wokół:

- nazywania uczestników komunikacji w związku z wypowiedzią o określonej funkcji. Typowe polecenie może przybrać następującą formę: *Przyjrzyj się przedstawionym sytuacjom i określ kto, komu, za co dziękuje (kto, kogo, za co przeprasza; kto, komu składa życzenia; kto, komu, czego gratuluje itd.)*. Punktem wyjścia, a także podstawą dokonywanych przez uczniów analiz jest narysowana sytuacja komunikacyjna. Podpowiedź stanowią tu często rekwizyty (tablica, książka, kwiaty), strój (mundur żołnierza, policjanta, strażaka; kuchenny fartuszek, toga itd.);
- dostosowania wypowiedzi do sytuacji, roli nadawcy i odbiorcy. Znajdujemy tu zadania typu: *Na podstawie rysunku zaproponuj (dopisz, zapisz, zredaguj itd.) odpowiednie gratulacje (życzenia, pozdrowienia itd.)*. Poleceniu towarzyszy zestaw rysunków odzwierciedlających sytuacje komunikacyjne z wyraziście przedstawionymi uczestnikami komunikacji, aby łatwo było określić ich role. Wsparciem dla ucznia jest także scenografia, w której występują postaci, oraz rekwizyty, które im towarzyszą. Innym często spotykanym poleceniem jest np.: *Na podstawie wypowiedzi określ*

jej nadawcę i adresata. W tym przypadku sytuacja jest niejako odwrócona, ponieważ wypowiedzi są dane, a zadaniem ucznia jest odkrycie, na czym polega dopasowanie komunikatu do nadawcy i odbiorcy, co w wypowiedzi decyduje/wskazuje kto, do kogo mówi. Podobną funkcję pełnią ćwiczenia, które łączą wypowiedź z ilustracją (*Dopasuj wypowiedź do sytuacji*). Największe wymagania stawiają uczniom te zadania, które nastawione są na wywołanie wypowiedzi dostosowanej do sytuacji, a więc także do odbiorcy komunikatu. Polecenie może przybrać wówczas następującą formę: *Przyjrzyj się ilustracjom i zredaguj wypowiedzi, które pasują do zaprezentowanej sytuacji*. Zadaniem ucznia jest uświadomienie sobie roli poszczególnych uczestników zaprezentowanej sytuacji komunikacyjnej, a także tych elementów języka, które odpowiadają wskazanym rolom, zróżnicowanym ze względu na wiek, pozycję społeczną, relacje bliskości/podporządkowania itp. W tym przypadku poleceniu nie zawsze towarzyszy rysunek przedstawiający sytuację komunikacyjną. Zastępuje go słowny opis kontekstu, a typowe polecenie (*Zaproponuj (napisz, dopisz) słowa pożegnania (powitania, podziękowania) pasujące do podanych sytuacji*) często nazywa akt mowy, który powinien zostać dopasowany do elementów wskazanych w opisie;

- rozpoznawania roli na podstawie znaków pozawerbalnych. W tej grupie mieszczą się polecenia typu: *Kim są przedstawione postaci?*. W większości wypadków poleceniom towarzyszą fotografie przedstawiające różne postaci na tle charakterystycznej dla wykonywanego zawodu scenografii (nauczyciel — tablica), w charakterystycznym stroju (policjant — mundur) lub z typowymi rekwizytami (lekarz — stetoskop).

Przywołane przykłady nie mają na celu oceny poszczególnych podręczników (stąd brak informacji o ich pochodzeniu). Zostały wybrane i zaprezentowane ze względu na typowość, powtarzalność w analizowanym materiale. Autorzy, budując swoje propozycje, zwracają uwagę na elementy ważne z punktu widzenia kształcenia kompetencji komunikacyjnej. Przywołują więc konkretną sytuację komunikacyjną (często bliską uczniowi), proponują określanie ról uczestników komunikacji oraz redagowanie adekwatnych do sytuacji wypowiedzi. Cechą wspólną przedstawionych propozycji jest jednak brak całościowego potraktowania wpisanych w ćwiczenia sytuacji, np. konieczność zaproponowania wypowiedzi, ale już nie analizy sytuacji, w której jest umieszczona; wskazania nadawcy i odbiorcy gotowej wypowiedzi, ale bez uzasadniającego wybór komentarza, który ujawniłby rozumienie roli kontekstu, a także

w ogóle brak sugestii dotyczących celowości i niezbędności uzasadniania dokonywanych wyborów. Naiwnością wydaje się przekonanie, iż wystarczy liczyć na nauczyciela, który poprzez odpowiednie działania sam takie głębsze, ujawniające świadomość ucznia, objaśnienie wywoła.

Jak już wcześniej wspomniano, jednym z obszarów zainteresowania socjolingwistyki jest styl i jego odmiany. Kategoria ta ważna jest także dla kształcenia kompetencji komunikacyjnej. Na dopasowanie komunikatu do sytuacji nadawczo-odbiorczej zwracali już uwagę przywołane wcześniej polecenia. Oprócz nich w kilku podręcznikach można było wyodrębnić zadania nastawione na odróżnianie stylu oficjalnego i nieoficjalnego. Pojawiły się one w kontekście pisania listu oraz składania życzeń (por. tabela 2.).

Tabela 2

Styl i jego odmiany

PODRĘCZNIK	styl/odmiany
<i>Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego. Klasa 5.</i>	—
<i>Słowa na start! Podręcznik do kształcenia językowego. Klasa 6. Cz. 1. i 2.</i>	—
<i>Czarowanie słowem. Klasa 4. Cz. 1.—5.</i>	—
<i>Czarowanie słowem. Klasa 5. Cz. 1. i 2.</i>	2
<i>Czarowanie słowem. Klasa 6. Cz. 1. i 2.</i>	1
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo. Klasa 4.</i>	—
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo. Klasa 5.</i>	—
<i>Język polski. Odkrywamy na nowo. Klasa 6.</i>	—
<i>Język polski. Między nami. Klasa 4. Cz. 1. i 2.</i>	—
<i>Język polski. Między nami. Klasa 5. Cz. 1. i 2.</i>	4
<i>Język polski. Między nami. Klasa 6. Cz. 1. i 2.</i>	2
Razem	9

Źródło: Opracowanie własne.

Jak widać, zaplanowana praca nad rozróżnianiem w wypowiedzi (ustnej i pisemnej) wyznaczników stylu oficjalnego i nieoficjalnego tylko niewielu autorom wydała się na tyle ważna, by poświęcić jej osobne ćwiczenia. Choć przypomnieć pewnie trzeba, iż w wielu podręcznikach działania takie towarzyszą pracom związanym z redagowaniem różnych form wypowiedzi.

Uczniowi szkoły podstawowej najbliższy jest język mówiony. Jednym z jego ważnych elementów są stałe związki frazeologiczne

(idiomy). Zagadnienie to jest przedmiotem obserwacji we wszystkich podręcznikach. W żadnym z nich nie traktuje się ich jednak jako składnika wpływającego na nacechowanie stylistyczne wypowiedzi. Proponowane działania koncentrują się raczej na objaśnianiu znaczenia poszczególnych przykładów.

Podsumowanie

Analiza podręczników pokazuje, iż autorzy podjęli próbę dostosowania materiałów do wymagań podstawy programowej, która zwraca uwagę na konieczność rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Trzeba jednak otwarcie powiedzieć, iż ćwiczenia akcentujące komunikacyjny aspekt wypowiedzi, relacje między nadawcą/odbiorcą, sytuacją, w której odbywa się komunikacja a samym komunikatem, występują w podręcznikach rzadko. Stanowią tylko uzupełniający, dodatkowy element w całym procesie kształcenia języka, który tradycyjnie odwołuje się do strukturalizmu. Najczęściej są one także sztucznie wyodrębniane w strukturze podręcznika, co dodatkowo podkreśla brak spójności w obrębie podręcznikowej koncepcji. Przeprowadzony rekonesans potwierdza przypuszczenie, że choć widoczne są pewne zmiany w sposobie uczenia języka polskiego jako ojczystego, to nadal dominująca pozycja należy do strukturalizmu i to właśnie opisywanie, a nie używanie języka jest podstawowym zajęciem uczniów na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Nie poświęca się też wiele uwagi różnicom stylistycznym. Jedynie odmiana oficjalna bywa przedmiotem planowanej obserwacji.

Sytuacja komunikacyjna i adekwatne do niej zachowanie językowe najczęściej pojawiają się w podręcznikach do klasy IV. Projektowane sytuacje dotyczą powitania, pozdrawiania, składania życzeń i różnic wynikających z pozycji, płci i wieku uczestników komunikacji. Dla autorów badanych podręczników tutaj kończą się komunikacyjne problemy uczniów. Wykonanie przewidzianych w podręczniku ćwiczeń językowych nie musi jednak spowodować, że stworzone przez uczniów wypowiedzi będą poprawne pod względem językowym, ponieważ zaproponowane ćwiczenia bardzo często są oderwane od kontekstu lub nie wymagają jego analizy.

Kontekstem dla przedstawionych tu podręczników mogłaby być seria *To lubię!*, jedyny obecny na polskim rynku edukacyjnym podręcznik do kształcenia kulturowo-językowego w całości podpo-

rządkowany komunikacyjnej koncepcji uczenia języka. Ze względu jednak na zupełnie odmienną strukturę podręczniki te trudno porównywać. Z pewnością można byłoby wyodrębnić przykłady ćwiczeń, jednak nie sposób podać danych dotyczących ich liczby. Zaproponowane tam działania w całości (w obrębie projektu) podporządkowane są sytuacji komunikacyjnej. Ćwiczenia, które polegają na obserwacji języka, również wynikają z zaproponowanej sytuacji i prowadzą do użycia języka (w wypowiedzi ustnej lub pisemnej) w podobnym kontekście. Trzeba jednak podkreślić, że autorzy żadnego z analizowanych podręczników nie sugerowali, iż swoją koncepcję kształcenia opierają na założeniach wynikających z pragmatyki czy socjologii języka. Proporcje pomiędzy ćwiczeniami przekonują, że najważniejsze jest nazywanie i opisywanie struktur językowych.

Obserwacja otaczającej nas rzeczywistości, uczniów zanurzonych w wirtualnym świecie ograniczonych kontaktów z wzorami zachowań, także komunikacyjnych, pozwala przypuszczać, iż zwrócenie większej uwagi na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej stanie się bliską koniecznością. Ważne byłoby jednak także wyraźne wsparcie wyrażone w zapisach podstawy programowej.

Marta Szymańska

**Language as a tool of communication in the society
Sociolinguistic perspective
in the Polish language textbooks for primary school**

Summary

The author analyses four selected series of textbooks used for teaching Polish in primary school. Particular attention is drawn to exercise books due to situational exercises they contain to encourage students to analyse communication situations and their typical language behaviours. They also help the learners formulate effective utterances adequate to a specific context. The conducted research shows that a communicative perspective is not well-represented in school textbooks. Activities focusing on development of communicative competence are rarely devised and they tend to be scattered or separated from other language activities. Thus, they do not fit into a general textbook concept and often are only a decoration added as is required from the core curriculum.

Keywords: communicative competence, language teaching, Polish language teaching, sociolinguistic, textbook

Марта Шиманьска

**Язык как инструмент коммуникации в обществе
Социолингвистический взгляд
в учебниках польского языка для шестилетней школы**

Резюме

Текст представляет собой попытку показать изменения, которые произошли на рубеже веков в обучении польскому языку как родному. Речь прежде всего идет о появлении в школьном обучении социолингвистического взгляда. С этой целью анализу подвергаются четыре цикла учебников для обучения польскому языку в польской школе. Особое внимание уделяется тетрадам с упражнениями, которые анализируются с точки зрения появления в них ситуационных упражнений, склоняющих учеников анализировать коммуникативную ситуацию и типичное для нее языковое поведение, а также оформления высказываний, эффективных и адекватных контексту.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, обучение языку, социолингвистика, учебники, обучение польскому языку

Urszula Kopec

Uniwersytet Rzeszowski

Nauczyć wyrażania miłości Problemy teoretyczne i praktyczne

*W świecie, w którym ludzie nie mają dla siebie czasu,
nie ma także miłości.*

Gimnazjalista (Rzeszów)

W obowiązującej *Podstawie programowej...* do języka polskiego czytamy, iż uczeń szkoły podstawowej odczytuje wartości pozytywne oraz ich przeciwieństwa wpisane w teksty kultury (np. miłość — nienawiść, prawda — kłamstwo, wierność — zdrada), zaś gimnazjalista ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane; omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, cierpienie. Z kolei uczeń szkoły ponadgimnazjalnej rozumie, że język jest narzędziem wartościowania, a także źródłem poznawania wartości utrwalonych w znaczeniach ich nazw, takich jak dobro, prawda, piękno, wiara, nadzieja, miłość¹.

Jak łatwo zauważyć, na każdym etapie edukacyjnym pojawia się nazwa najważniejszej wartości, jaką jest *miłość*. Nic w tym dziwnego, gdyż zdaniem psychologów, filozofów, pedagogów, językoznawców miłość jest największą wartością pozwalającą człowiekowi najpełniej się realizować. Kształtuje ona osobowość zarówno tego, który kocha, jak i tego, który jest kochany. Miłość to bowiem przewycięzenie

¹ Por. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009, s. 31, 38, 47.

ludzkiego wyobcowania poprzez zaspokojenie tęsknoty za zespoleniem².

Według Ericha Fromma miłość, czyli pragnienie zjednoczenia się z drugim człowiekiem, jest najpotężniejszym dążeniem ludzi, podstawowym elementem cementującym rodzinę i społeczeństwo. Jego zdaniem afirmacyjny charakter miłości polega na tym, że jeśli kocha się naprawdę jedną osobę, to kocha się także innych ludzi i życie³.

Warto więc w tym miejscu postawić pytanie: Czym jest miłość?. Przegląd wybranych definicji rozpoczniemy od *Słownika etymologicznego języka polskiego*. Czytamy w nim, że w historii języka polskiego wyodrębniły się trzy znaczenia słowa *miłość*: „1. Umiłowanie, kochanie kogoś, czegoś; namiętne uczucie do osoby płci przeciwnej; 2. Miłosierdzie, zmiłowanie, współczucie; 3. Łaska, łaskawość, przychylność, życzliwość”⁴. Wyraz ten pochodzi od ogólnosłowiańskiego leksemu *mił* ‘miły’, czyli fraza *miły ktoś dla kogoś* znaczy ‘ten, kto dla kogoś czyni dobrze’⁵. Z kolei we współczesnych słownikach, encyklopediach, opracowaniach naukowych akcentuje się różnorodność znaczeniową tej nazwy. Mianowicie w *Słowniku współczesnego języka polskiego* czytamy, że *miłość* to: „1. głębokie uczucie do drugiej osoby, połączone zwykle z silnym pragnieniem stałego obcowania z nią i chęcią obdarzania jej szczęściem (któremu głównie w relacji kobieta — mężczyzna) towarzyszy pociąg fizyczny do osoby będącej obiektem tego uczucia; silne przywiązanie do kogoś; gotowość do bezinteresownego oddania się, służenie komuś. Miłość bliźniego. Miłość braterska, siostrzana. Miłość zmysłowa, cielesna. 2. silne przywiązanie do zwierzęcia (zwierząt), przejawiające się troską o nie i okazywaniem mu czułości. 3. odczuwanie więzi emocjonalnej z miejscem lub społecznością, z którymi ktoś z jakichś względów się identyfikuje. 4. zamiłowanie do czegoś, traktowanie czegoś jako hobby. Miłość do piłki nożnej”⁶.

Natomiast w *Encyklopedii chrześcijaństwa* miłością określa się „skłonność właściwą osobie, która przyciąga ją do każdego bytu odbieranego przez nią jako dobro („dający się kochać”). W ten sposób

² Por. m.in. E. FROMM: *O sztuce miłości*. Przeł. A. BOGDAŃSKI. Poznań 2001, s. 24.

³ Ibidem, s. 25.

⁴ W. BORYŚ: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków 2005, s. 329.

⁵ Por. K. OŻÓG: *Leksem „miłość”. Rozważania semantyczne i kulturowe*. W: *Od miłości do nienawiści. Językowe mechanizmy kreowania emocji*. Red. W. KOCHMAŃSKA, B. TARAS. Rzeszów 2010, s. 12.

⁶ *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. DUNAJ. Warszawa 2001, s. 522.

miłość rozciąga się na wszystkie relacje człowieka: z samym sobą, z przyrodą, z innymi ludźmi, z Bogiem, oraz przybiera różne formy. Stąd bierze się wielość znaczeń, jakie może posiadać ten wyraz”⁷.

Już pobieżna analiza porównawcza przytoczonych definicji dowodzi, że znaczenie słowa *miłość* się zmieniło. Pierwotne znaczenia dotyczą miłości, która jest darem, czynieniem dobra, ma wymiar duchowy⁸. Nie odnoszą się do miłości do zwierząt, rzeczy czy zjawisk (np. muzyki, filmu). W tym ostatnim przypadku należy raczej mówić o ‘umiłowaniu czegoś, fascynacji czymś, czy też pasji’.

Przytoczmy teraz najważniejsze definicje językoznawców. Zdaniem Zofii Zaron miłość oznacza: akceptację drugiego człowieka; pragnienie czynienia dobra bliskiej osobie; zainteresowanie się drugim człowiekiem; współuczestniczenie w jego życiu i w tym, co ono niesie, czyli jego radościach i smutkach; życzliwość wobec drugiego człowieka; poczucie odpowiedzialności za osobę kochaną; bezinteresowność względem osoby kochanej; odczuwanie radości ze szczęścia bliskiej osoby. Językoznawczynie podkreśla także, iż człowiek, który kocha, chce dużo wiedzieć o drugiej osobie, aby dawać jej to, czego ona potrzebuje⁹.

Podobnie uważa Iwona Nowakowska-Kempna. Jej zdaniem miłość to uczucie, które ktoś przeżywa wówczas, kiedy jest szczęśliwy, że istnieje określona osoba, z którą pragnie być, chce dla niej tego, co najlepsze, i robi to, poznając lepiej tę osobę¹⁰.

Według Grażyny Sawickiej¹¹ definicja ta ujmuje miłość z punktu widzenia dawcy, bez uwzględnienia roli biorcy. Tymczasem, zdaniem autorki, miłość nie jest tylko stanem, ale relacją, zwłaszcza wtedy, kiedy jest wzajemna. To właśnie dzięki wzajemności możliwa jest wymiana darów.

Na podstawie definicji słownikowych, rozważań językoznawców oraz własnych przemyśleń przyjmuję — nawiązując do rozważań Bogusława Bierwiczonka — że miłość rodzinną i erotyczną można

⁷ *Encyklopedia chrześcijaństwa. Historia i współczesność — 2000 lat nadziei*. T. 1. Red. H. Witczyk. Kielce 2001, s. 451.

⁸ Również Jadwiga Puzynina, obecna w czasie obrad II Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, stwierdziła, że jej zdaniem miłość ma wymiar duchowy i tak naprawdę odnosi się do relacji międzyludzkich.

⁹ Z. ZARON: *Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej (Kochaj bliźniego swego)*. Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk — Łódź 1985, s. 29—41.

¹⁰ I. NOWAKOWSKA-KEMPNA: *O uczuciach — stanach emocjonalnych. Propozycja analizy semantycznej*. „Przegląd Humanistyczny” 1987, z. 3, s. 113—129.

¹¹ G. SAWICKA: *Miłość niejedno ma imię. (Językowe i pozajęzykowe interakcje między matką a dzieckiem)*. „Język a Kultura”. T. 14: *Uczucia w języku i teście*. Red. I. NOWAKOWSKA-KEMPNA i in. Wrocław 2000, s. 153—164.

zdefiniować następująco: Miłość to silne przywiązanie (namiętne/głębokie uczucie — miłość erotyczna), które cechuje się akceptacją drugiej osoby, radością z jej istnienia, pragnieniem czynienia dobra, współuczestniczenia w życiu ukochanej osoby, odpowiedzialnością za własną postawę wobec drugiej osoby, bezinteresownością, przebaczeniem, pragnieniem szczęścia dla drugiej osoby oraz w przypadku miłości erotycznej pragnieniem bycia razem¹². Na pełną miłość erotyczną składają się *eros* + *agape*.

Z kolei miłość bliźniego, znana w kulturze chrześcijańskiej jako *caritas*, to postawa wobec innych ludzi, która cechuje się pragnieniem czynienia dobra innym, bezinteresownością, życzliwością, szacunkiem oraz przebaczeniem¹³.

W celu zbadania rozumienia pojęcia *miłość* przez uczniów przeprowadzono badania na II i III etapie edukacji. O odpowiedź, w jaki sposób można okazywać miłość drugiej osobie, poproszono 50 uczniów klasy V. Tyleż samo gimnazjalistów klas II odpowiadało na pytanie: Czym jest według ciebie miłość i w jaki sposób można ją wyrażać?¹⁴. Wyniki badań porównano z tymi, które zaprezentowano w pracy *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów*¹⁵ (100 licealistów klas I i tyleż samo klas III wypowiedziało się na temat roli miłości w życiu współczesnego człowieka).

Według uczniów szkoły podstawowej miłość do drugiej osoby można okazywać poprzez udzielanie jej pomocy i wsparcia (około 70% wskazań), szacunek (16,0%) oraz życzliwość (12,0%). Zdaniem badanych szacunek oznacza *niewywyższenie się i nieużywanie brzydkich słów w obecności innej osoby*.

Gimnazjaliści najczęściej definiują miłość jako silne/magiczne **uczucie** do drugiej osoby, bardzo rzadko jako **więź** lub **stan**. Około 25% ankietowanych uważa, że miłość to uczucie, którym obdarza się

¹² Por. B. BIERWIACZONEK: *Religijne subkategorie miłości*. „Język a Kultura”. T. 14: *Uczucia w języku i tekście...*, s. 79–115.

¹³ Według Kazimierza Ożoga miłość bliźniego oznacza najogólniej ‘chęć czynienia dobra dla każdego człowieka’. W dzisiejszej polszczyźnie religijnej wysoką frekwencją cechuje się słowo *miłosierdzie*. Zdaniem Ożoga wyraz ten pozostaje w ścisłym związku z miłością bliźniego i oznacza ‘postawę moralną człowieka w stosunku do bliźniego przejawiającą się we współczuciu i dokonywanych słowem bądź czynem aktach dobroci’. Zob. K. Ożóg: *Leksem „miłość”...*, s. 16–17.

¹⁴ Badania przeprowadzono we wrześniu 2015 roku w dwóch rzeszowskich szkołach: Publicznej Szkole Podstawowej Sióstr Pijarek oraz Gimnazjum nr 9.

¹⁵ Por. U. KOPEĆ: *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń — miłość — nienawiść)*. Rzeszów 2008.

inną osobę lub **rzecz**, np. maskotkę, pojazdy mechaniczne, **miejsce** (siłownię), **muzykę**¹⁶.

Dane te potwierdzają, że zakres znaczeniowy słowa *miłość* znacznie się poszerzył. Jest to zdaniem Kazimierza Ożoga związane z kultem rzeczy materialnych oraz „uwielbieniem osób nie ze względu na nie same, ale z powodu wykonywanych rzeczy, np. utworów muzycznych”¹⁷. Również Stanisław Gajda zauważa, że w czasach ponowoczesnych wartością nadrzędną nie jest dobro drugiego człowieka, ale konsumpcja towarów¹⁸.

Uczniowie gimnazjum wymienili następujące rodzaje miłości: miłość zmysłową (65,0% badanych)¹⁹, miłość bliźniego (prawie 30%), miłość rodzinną, głównie rodzicielską (25,0%), miłość Boga (20,0%), miłość do ojczyzny (około 20%).

Z wypowiedzi gimnazjalistów wynika, że dla większości z nich miłość to uczucie, które łączy dwie osoby. Tylko piętnaście osób, spośród pięćdziesięciu, wspomina o miłości bliźniego, a co czwarta osoba — o miłości rodzinnej, zaznaczając, że jest to miłość rodziców do dzieci, co oznacza, że nie zdają sobie sprawy, iż miłość rodzinna to relacja, która zakłada wymianę darów.

W opinii gimnazjalistów miłość zmysłową (erotyczną) można wyrazić poprzez: **dawanie/ofiarowanie siebie** drugiej osobie (opieka, troska, wspieranie) — 40,0%, **bliskość fizyczną i duchową** (dotyk, przytulanie, pocałunki) — 35,0%, **wspólne spędzanie czasu** (kino, spacer) — około 30%, **sprawianie przyjemności** (kwiaty, drobne prezenty) — 20,0%, **zaufanie** — 15,0%, **tęsknotę** — 15,0%, **wierność** — 10,0%, **przebaczenie** — 5,0%.

W wypowiedziach gimnazjalistów bardzo rzadko występują rozbudowane definicje. Oto przykład jednej z nich:

Miłość jest czymś kruchym i dlatego trzeba o nią dbać. Nie należy jej mylić ze zwykłym pożądaniem seksualnym. Miłość to bowiem wzajemne

¹⁶ O sposobach definiowania miłości przez dziecięciolatków interesująco pisze Krystyna Gąsiorek w artykule: K. GAŚIOREK: *Badania nad wartościowaniem w języku dzieci oraz ich implikacje dydaktyczne (na przykładzie pojęcia miłość)*. W: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej*. Red. Z. URYGA, M. SIENKO. Kraków 2005, s. 138–149.

¹⁷ K. OŻÓG: *Leksem „miłość”...*, s. 17.

¹⁸ Por. S. GAJDA: *Wychowanie językowe wobec ponowoczesności*. W: „*Język a Edukacja*”. T. 4: *Wychowanie językowe*. Red. J. Nocoń. Opole 2015, s. 22.

¹⁹ Przytoczone zestawienie potwierdza tezę Bogusława Bierwiazconka o prototypowości miłości erotycznej w naszej kulturze. Por. B. BIERWIAZONEK: *Religijne subkategorie miłości...*, s. 86.

zaufanie, wspieranie się, bezinteresowność w dawaniu. To wzajemny szacunek oraz potrzeba bliskości z drugą osobą (gimnazjalistka).

Najczęściej spotykamy się z lakonicznymi stwierdzeniami typu:

Miłość to bliskość fizyczna (gimnazjalista);

Miłość to uczucie, które wyrażamy poprzez drobne prezenty i wspólnie spędzany czas (gimnazjalista).

Miłość zmysłowa w opinii większości respondentów z gimnazjum oznacza głównie przyjemności wynikające ze wspólnie spędzonego czasu i bliskości fizycznej — pocałunki, przytulanie.

Natomiast miłość bliźniego, zdaniem respondentów, można wyrazić przez: **pomoc, rozwiązywanie problemów** — około 55%, **szacunek** — 20,0%, **akceptację** — 20,0%, **przebaczenie** — 10,0%.

Z zestawienia wynika, że żadna z osób wypowiadających się na temat miłości bliźniego nie wymienia tak istotnej cechy, jaką jest życzliwość. A przecież jest ona podstawowym warunkiem budowania prawidłowych relacji międzyludzkich. Zaledwie kilka osób wspomina o szacunku czy akceptacji „inności” drugiej osoby — jej wyglądu, pewnych dysfunkcji.

Z kolei maturzyści wyróżnili następujące rodzaje miłości²⁰: miłość zmysłową (75,0% respondentów), miłość rodzinną (prawie 40%), miłość bliźniego (30,0%), miłość Boga (20,0%), miłość do ojczyzny (5,0%).

Licealiści najczęściej definiowali miłość erotyczną jako silne, trwałe, głębokie **uczucie** oraz więź. Oto przykładowe definicje:

Miłość to trwałe uczucie żywione do drugiej osoby, połączone z pragnieniem przebywania z nią, troską o jej szczęście i zadowolenie (licealistka);

Miłość to głębokie przywiązanie, namiętne uczucie do osoby płci odmiennej, połączone z pożądaniem jej (licealista).

Zdaniem licealistów miłość erotyczną wyraża się poprzez: **dar z siebie** (55,0%), **radość i szczęście** z istnienia drugiej osoby (45,0%), **bliskość fizyczną i duchową** (około 20%), **zaufanie** (15,0%), **odpowiedzialność** (12,0%), **pożądanie** (10,0%), **wierność** (10,0%), **akceptację, tęsknotę, szacunek, przebaczenie, poznawanie drugiego człowieka** (poniżej 10%).

²⁰ Licealiści wypowiadali się na temat: *Czym jest miłość i jaka jest jej rola w życiu współczesnego człowieka?*

Z przedstawionych danych wynika, że około 50% respondentów z klasy III liceum ma świadomość tego, że miłość zmysłowa to nie tylko silne uczucie, ale wymiana darów, która wymaga występowania zarówno w roli dawcy, jak i biorcy.

Z kolei miłość bliźniego definiują jako postawę, która przejawia się w: **niesieniu pomocy potrzebującym** (60,0%), **szacunku** (40,0%), **akceptacji** (30,0%), **życzliwości** (20,0%), **przebaczeniu** (10,0%).

Wyniki badań dowodzą, że nauczyciele w pracy dydaktycznej wciąż za mało skupiają uwagę na rozjaśnianiu znaczeń nazw wartości, o czym świadczy chociażby fakt, że miłość do ojczyzny znalazła się poza „uczniowskimi” aspektami miłości²¹ (dotyczy to badań w szkole ponadgimnazjalnej), zaś najistotniejszą cechą miłości bliźniego, czyli niesienie pomocy potrzebującemu, wymienia tylko co czwarty gimnazjalista i co piąty licealista²². Wyniki badań świadczą także o tym, że gimnazjaliści i licealiści bardzo wąsko rozumieją miłość erotyczną. Ich zdaniem opiera się ona głównie na obdarowywaniu drugiej osoby uczuciami, swoim czasem, troską. Zaledwie 10% respondentów wymienia takie aspekty, jak: odpowiedzialność, wierność, akceptacja, szacunek, przebaczenie czy poznawanie drugiego człowieka. Należy więc mocno akcentować fakt, że dojrzała miłość zmysłowa składa się z dwóch elementów — *eros* oraz *agape*.

Edukacja aksjologiczna powinna być procesem stopniowego odkrywania wartości i ich roli w życiu każdego człowieka. Należy dążyć do zhierarchizowania wartości oraz ukazania ich wzajemnych powiązań. Warto, aby uczniowie próbowali odpowiedzieć na pytanie, czy wartości moralne chcą traktować instrumentalnie (postawa typu „mieć”) czy też jako ważne same w sobie (postawa typu „być”).

Odpowiednio prowadzony proces wychowania „ku wartościom” powinien się rozpocząć od rozeznania nauczyciela polonisty, jakie wartości młodzież deklaruje oraz uznaje, jak je hierarchizuje i jak konceptualizuje wybrane wartości. Kolejny etap to zdobywanie najpierw ogólnej, a potem coraz bardziej szczegółowej wiedzy na temat wartości, jaką jest miłość.

Świadomy odbiór tekstów kultury, czyli doświadczanie kultury („zwrot etyczny”) rozpoczynające się od wywołania odpowiedniego nastawienia ucznia, wzbudzenia motywacji — prowadzi do zrozumienia znaczenia, jakie niesie ta nazwa wartości. Rozumienie, które

²¹ Podkreśla to również Kazimierz Ożóg, akcentując, że w kulturze ponowoczesnej zauważamy dewaluację miłości ojczyzny. Por. K. Ożóg: *Leksem „miłość”...*, s. 15.

²² Przypomnijmy, że o miłości bliźniego wspomniało w swoich pracach około 30% respondentów, z czego około 60% wymieniło podstawową jej cechę.

może zrodzić się ze zdziwienia, zaskoczenia, stawiania pytań tekstowi, powinno prowadzić do odkrycia istoty i sensu miłości. Wymaga ono postawy zaangażowania — przyjęcia lub odrzucenia wartości. Kolejny etap to uznanie wartości za własną oraz włączenie jej do swojego systemu wartości. Dotarcie to tego etapu oznacza, że uczeń ma rozbudzoną motywację aksjologiczną i „chce zrobić właśnie tak, gdyż uważa, że jest to dobre i słuszne”²³.

Spotkania z tekstami kultury powinny odbywać się w tempie spowolnionym, poprzez dialog, negocjowanie znaczeń. Należy bezwzględnie unikać narzucania gotowych rozwiązań. Analizując chociażby tekst przypowieści o miłosiernym Samarytaninie, gimnazjaliści po zapoznaniu się z kontekstem kulturowym, dotyczącym m.in. tego, kim byli Samarytanie, jak traktowali ich Izraelici, dlaczego droga wiodąca z Jerozolimy do Jerycha była niebezpieczna, jaka równowartość obecnie odpowiada dwóm denarom, powinni odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób Samarytanin wyraził miłość do drugiego człowieka (wzruszył się głęboko, zatrzymał się, ofiarował swój czas i dobra materialne, opatrzył mu rany, zawiózł do gospody, czyli odpowiedział na potrzebę rannego i zapewnił mu bezpieczeństwo. Obiecał również, iż odwiedzi go w drodze powrotnej i zwróci gospodarzowi ewentualną należność). Analiza biblijnej sytuacji powinna doprowadzić uczniów do konstatacji, że miłość bliźniego to postawa, która wyraża się w bezinteresownej pomocy, szacunku, akceptacji oraz życzliwości. Taka postawa daje drugiej osobie poczucie bezpieczeństwa, spokój.

Rozmawiając z uczniami o świecie wartości, warto odwoływać się do uczniowskich definicji miłości, gdyż ujawniają one ich doświadczenia pozajęzykowe i pozwalają na odkrycie sposobów konceptualizacji miłości, a tym samym wskazanie najważniejszych aspektów tej wartości.

Użyte w pracach gimnazjalistów oraz licealistów związki wyrazowe pozwoliły na wyodrębnienie następujących metafor bazowych: 1) Miłość to CZŁOWIEK, ponieważ *rośnie, przynosi* (spokój, bezpieczeństwo, ukojenie), *przychodzi, daje, potrafi*²⁴ (wybaczyć), można też *tęsknić za miłością, troszczyć się o miłość*.

²³ J. KOWALIKOWA: *Próba konkretyzacji pola znaczeniowego pojęcia „wychowanie językowe” w kontekście szkolnego wychowania językowego*. W: „Język a Edukacja”. T. 4: *Wychowanie językowe...*, s. 30.

²⁴ *Miłość* otwiera miejsca walencyjne dla *radości* oraz *szczęścia*. Walencje semantyczne wynikają ze znaczenia leksykalnego wyrazu i charakteryzują go jako określoną, różną od innych jednostkę leksykalną. Są więc częściami znaczenia leksykalnego wyrazu. Por. m.in. J. APRESJAN: *Semantyka leksykalna. Synonimiczne*

- 2) Miłość to RZECZ CENNA/SUBSTANCJA, gdyż można ją *przekazywać, dawać, otrzymywać, szukać, odnajdywać, gubić*, ale też *dzielić, dzielić się nią*.
- 3) Miłość to SIŁA, która *unosí, uskrzydla*, ale też może *niszczyć* (gdy jest zaborcza).
- 4) Miłość to NAUCZYCIEL, ponieważ *uczy* (szacunku, pokory), *pomaga*, ale też *wymaga, nakłania* (do jakichś działań, zachowań).
- 5) Miłość to OGIEŃ, gdyż *zapala się, płonie, gaśnie*, dlatego można ją *rozpalać, podsycać*.
- 6) Miłość to OBIEKT (WOJENNY), o czym komunikują związki: *budować miłość, zdobyć miłość, walczyć o miłość, odbudowywać miłość, zniszczyć miłość*.

Warto również dokonać analizy ciekawych definicji poetyckich wyekscerpowanych z uczniowskich prac. Oto kilka przykładów:

Miłość to kwiat: kielkuje, kwitnie i czasami przekwita (licealistka);

Miłość jest jak roślina, którą trzeba pielęgnować (licealista);

O miłość, podobnie jak o ogród, należy dbać (licealistka).

Wymienione definicje tworzą system: KWIAT — PIELEGNOWAĆ — KWITNAĆ — OGRÓD.

Z kolei definicje typu:

Miłość to coś kruchej i delikatnej, jak porcelana (gimnazjalistka);

Miłość to ogromny skarb, musimy go chronić, aby go nie stracić (licealistka),

akcentują konieczność nieustannej troski o relację, jaką jest miłość. Wskazują potrzebę jej ochrony, poświęcania czasu oraz zaangażowania.

Warto również nieustannie przypominać uczniom, że miłość do drugiej osoby komunikujemy także poprzez:

— kod proksemiczny²⁵, czyli poprzez stosunki pomiędzy interlokutorami w czasie interakcji. Najwymowniejsza jest odległość między rozmówcami; zmniejszanie dystansu świadczy o zaufaniu;

środku języka. Przeł. Z. KOZŁOWSKA, A. MARKOWSKI. Wrocław—Warszawa—Kra-ków—Gdańsk 1980, s. 120.

²⁵ „Proksemia bada to, jak ludzie przemieszczają się i jak wykorzystują przestrzeń w komunikowaniu się. [...] odnosi się więc zarówno do przestrzeni osobistej, czyli dystansu między ludźmi, jak i terytorialności, czyli tego, jak ludzie wyznaczają granice samym sobie”. Polega więc na odczytywaniu

- kod kinezyyczny²⁶, a więc gestykulację, ruchy dłoni, nóg i korpusu ciała oraz głowy, a przede wszystkim mimiczny wyraz twarzy, w tym wyraz oczu;
- kod prozodyczny²⁷, tj. ton głosu, sposób wypowiedzi, które także zdradzają nasze uczucia oraz emocje.

Można więc na lekcjach języka polskiego wykorzystywać różne techniki dramowe (wchodzenie w rolę, improwizacja, stop-klatka), aby uświadomić uczniom, że szacunek, życzliwość, sympatię, miłość wyrażamy także poprzez nasze zachowania pozawerbalne.

Na zakończenie warto podkreślić, że nauczyciel polonista powinien dobierać teksty oraz przykłady adekwatne do wieku ucznia. Należy je bowiem zestawiać z jego doświadczeniami. Warto tworzyć wspólnie z uczniami drogowskazy życiowe typu:

*Jesteś odpowiedzialna(y) za uczucia, które wzbudzasz w drugiej osobie;
Jesteś odpowiedzialna(y) za to, co oswoiłeś;
Szanuj innych mimo wszystko;
Nie pozwól, aby to, co robią (mówią) inni, wpłynęło na twoje postępowanie, ponieważ reprezentujesz siebie – nie innych.*

Takie działania dydaktyczne staną się bowiem ważne dla ucznia i być może wpłyną na właściwe zrozumienie i odpowiednie wyrażanie miłości, co jest szczególnie ważne dzisiaj – w dobie kryzysu wychowania, który związany jest z zanikiem autorytetów, relatywizmem wartości i ich polifonią. Dlatego też nauczyciel nie może ograniczać się tylko do przekazywania wiedzy, ale powinien zostać przede wszystkim przewodnikiem uczniów, który pomoże im odnaleźć właściwą drogę. I takich właśnie nauczycieli potrzebuje dzisiejsza młodzież, aby zrozumieć, że nie wirtualny kontakt, ale realnie poświęcony drugiej osobie czas i odpowiedź na jej potrzeby – to wyraz miłości.

informacji o stanach uczuciowych, emocjonalnych, które staje się możliwe dzięki opisaniu przestrzennej odległości między osobami oraz dzięki określeniu jakości, długości i częstotliwości kontaktu dotykowego i wzrokowego. Por. P. MORREALE, B.H. SPITZBERG, J.K. BARGE: *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza, umiejętności*. Przeł. P. IZDEBSKI i in. Warszawa 2007, s. 191–192.

²⁶ „Kinezyka koncentruje się na tym, jak ludzie komunikują się przez ruch ciała, postawę, wyraz twarzy, kontakt wzrokowy, gesty. Wyraz twarzy służy do ujawniania uczuć i emocji. Ekspresja twarzy [...] komunikuje sześć uniwersalnych i podstawowych emocji, które twarz ludzka jest zdolna pokazać: smutek, złość, wstręt, strach, zdziwienie, radość”. Ibidem, s. 181–183.

²⁷ Na kod prozodyczny, oprócz tonu głosu, składają się: wysokość dźwięku, intensywność oraz barwa i siła głosu, a także okrzyki, śmiech, płacz.

Urszula Kopecь

To teach how to express love Theoretical and practical problems

Summary

An analysis of dictionary definitions of the word “love” proves that the significance of this value has changed. Its original meaning concerned the spiritual dimension — doing good to another person. Currently, we speak of the love of things or phenomena. In the latter case, the term fascination or passion should be used instead.

Research conducted in primary, middle and secondary schools proves that teachers still do not sufficiently focus on explaining what love is. Only every fourth middle school student and every fifth secondary school student mentions the most crucial characteristic of love of a neighbor — helping those in need. In turn, only 10 percent of respondents point to such features of sensual love as: responsibility, respect, forgiveness and faithfulness. Research findings demonstrate a particular need for work on the teaching of values.

Keywords: expressing love, love of neighbor, sensual love, education

Уршула Копець

Обучить выражению любви Теоретические и практические проблемы

Резюме

Анализ словарных дефиниций слова „любовь” доказывает, что значение этой ценности изменилось. Это вытекает из того, что его первичное значение касалось духовного измерения — делать добро для другого человека. В настоящее время говорим также о любви к вещам или явлениям. В этом случае следует однако использовать термин восхищение или страсть.

Исследования, проведенные автором в шестилетней школе, а также на последующих этапах среднего образования, доказывают, что учителя не сосредотачиваются в достаточной степени на том, чтобы выяснить ученикам, что такое любовь. Только каждый четвертый ученик гимназии (третьего этапа обучения) и каждый пятый ученик последнего этапа среднего образования в Польше обращает внимание на самую существенную черту любви ближнего — помощь, в которой нуждается другой человек. В свою очередь, лишь 10% опрошенных указывает на такие черты чувственной любви, как: ответственность, уважение, прощение и верность. Таким образом, результаты исследований указывают на особенную необходимость работы там, где речь идет о ценностях.

Ключевые слова: выражение любви, любовь ближнего, чувственная любовь, образование

Krzysztof Koc

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Tajemnice świata i człowieka — o edukacyjnej wartości reportażu w szkolnej polonistyce

Refleksja nad edukacyjną wartością reportażu w szkolnej polonistyce przedstawiona w tym artykule wynika z przekonania, że lekcje języka polskiego (zwłaszcza na III i IV etapie edukacji), jeśli mają uwzględniać oczekiwania i potrzeby młodych ludzi, nie mogą ogniskować się jedynie wokół terminów literackich czy językowych, historii literatury, narzucanej, często schematycznej, odtwórczej i bezrefleksyjnie powtarzanej wykładni sensów wpisanych w dzieła literackie omawiane w szkole, czy wiedzy o języku. W szkolnej edukacji polonistycznej mocno eksponuje się przeszłość (tradycję) i zagadnienia teoretycznoliterackie oraz historycznoliterackie, co jest zrozumiałe i wynika z nałożonego na przedmiot *język polski* obowiązku, tymczasem warto oczekiwać również tego, by edukacja ta przygotowywała do coraz lepszego rozumienia współczesności. Ukazywanie na lekcjach skomplikowanego charakteru świata i zachodzących w nim procesów — cywilizacyjnych, kulturowych, społecznych, ekonomicznych można by uczynić jednym z podstawowych jej elementów.

Dlaczego reportaże?

Literatura niefikcyjna stała się bardzo ważnym nurtem we współczesnej literaturze. Świadczy o tym liczba tekstów reporterskich, które ukazują się co roku, nagrody ustanawiane i przyznawane za dzieła współtworzące ten nurt, interesujące inicjatywy wydawnicze¹ czy inicjatywy popularyzatorskie zachęcające do zainteresowania się sztuką reportażu. Warto też dostrzec, że co jakiś czas dyskusję wywołuje sposób urzeczywistniania cech gatunkowych², a zwłaszcza wąska granica oddzielająca autentyczne zdarzenia od ich estetycznego opracowania przez reportażystę oraz sposób rozumienia subiektywności dającej autorowi prawo przedstawienia sytuacji, osób, wydarzeń z własnej perspektywy³.

Pogłębiona i regularnie (a nie tylko doraźnie) wprowadzana na lekcje języka polskiego refleksja nad istotą reportażu może stać się integralną częścią wychowania medialnego, w którym istotną rolę odgrywa namysł nad etyczną i estetyczną funkcją reportażu, a szerzej — komunikatu medialnego. Barbara Myrdzik w następujący sposób opisuje ważność tego elementu edukacji polonistycznej,

¹ Zob. wydane w ostatnich latach antologie polskiego reportażu: M. SZCZYGIEL: *20 lat nowej Polski w reportażach według Mariusza Szczygła*. Wołowiec 2009; *Made in Poland. Antologia reporterów Dużego Formatu*. Wyb. tekstów i red. W. NOWAK, M. BURCHART. Warszawa 2013; *100/XX. Antologia polskiego reportażu XX wieku*. T. 1: 1901—1965. Red. M. SZCZYGIEL. Wołowiec 2014; *100/XX. Antologia polskiego reportażu XX wieku*. T. 2: 1966—2000. Red. IDEM. Wołowiec 2014; *100/XX + 50. Antologia polskiego reportażu XX wieku*. T. 3: 1910—2000. Red. IDEM. Wołowiec 2015.

² W odniesieniu do ostatnich lat wystarczy przypomnieć np. dyskusje wywołane ukazaniem się takich książek, jak *Kapuściński non-fiction* Artura Domosławskiego, *Dzisiaj narysujemy śmierć Wojciecha Tochmana* czy *Długi film o miłości. Powrót na Broad Peak* Jacka Hugo-Badera. Pytano w tych dyskusjach o prawo do reporterskiej prowokacji i jej granice, o moralną odpowiedzialność reportażysty za sposób przedstawiania zdarzeń i ocenę ludzkiego postępowania, o to, jak daleko sięga prawo autora tekstu reporterskiego do artystycznego ujęcia autentycznych wydarzeń.

³ Dyskusja ta raz po raz odżywa na nowo mimo tego, że w wypowiedziach teoretycznych od dawna mocno akcentuje się prawo reportera do autorskiego ujęcia opisywanych zdarzeń. Pisał o tym chociażby Marek Miller: „Konstruując reportaż, tworząc jego dramaturgię, reporter buduje całość na podstawie wybranych fragmentów rzeczywistości. Tym samym stwarza pewną fikcję. Nie opisuje całej prawdy, tylko prawdę wybraną i jeszcze tę prawdę w jakiś sposób ubiera w określoną formę. [...] Reporter zawsze interpretuje spostrzegane fakty według własnego światopoglądu, filtruje obiektywną rzeczywistość poprzez własne »ja«”. M. MILLER: *Reporterów sposób na życie*. Warszawa 1982, s. 155.

a zwłaszcza jego formacyjny wymiar: „to od użytkownika informacji zależeć będzie, czy media ukształtują w nim »świadomość medialną«, która charakteryzuje się tym, że można człowiekowi narzucić zakres i kierunek myślenia, hierarchię wartości i ocenę świata, czy też potrafi w sposób samodzielny i dojrzały obronić się przed informacją »bezkontekstową« [czyli pozbawioną kontekstu kulturowego — K.K.]”⁴.

Wprowadzenie młodych ludzi w swoistość tekstu reporterskiego poprzez ukazywanie jego związków ze sferą aksjologiczną może być interesującą odpowiedzią na tak sformułowane wyzwanie stojące przed edukacją polonistyczną⁵. O bliskiej relacji reportażu literackiego z problematyką moralną i egzystencjalną (a więc ze wspomnianą sferą aksjologiczną) przekonują szczególnie takie odmiany realizacji gatunku, które można by określić mianem reportażu egzystencjalnego i reportażu metafizycznego⁶.

⁴ B. MYRDZIK: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006, s. 280.

⁵ Reportaż nie jest gatunkiem „przezroczystym”, o czym warto pamiętać w szkolnej edukacji polonistycznej. Analizując jego cechy gatunkowe czy objaśniając istotę jego gatunkowej pojemności, należy ukazywać uczniom skomplikowaną strukturę tekstu reporterskiego, wpisane w niego intencje, zastosowane środki perswazyjne, kompozycyjne i językowe służące przedstawieniu odautorskiej wykładni sensów, koncepcję spajania elementów informacyjnych z analitycznymi, interpretacyjnymi i wartościującymi, techniki uwiarygodniania reporterskiej opowieści, a także kształtowania opinii na temat opisanych miejsc, zdarzeń i ludzi. Warto w tym miejscu przypomnieć metodyczne propozycje Stanisława Bortnowskiego związane z analizą struktury tekstu reporterskiego (por. S. BORTNOWSKI: *Warsztaty dziennikarskie*. Warszawa 1999) oraz sekwencję ćwiczeń przybliżających swoistość gatunkową reportażu i jego funkcje opublikowaną w: Z.A. KŁAKÓWNA, I. STECZKO, K. WIATR: *Sztuka pisania dla klas 1–3 gimnazjum*. Kraków 2004. Wcześniej na edukacyjną wartość reportażu zwracał również uwagę Ryszard Jedliński, który ukazał swoistość tego gatunku, jego typologię i cechy strukturalne oraz zachęcał do tego, by uczniowie sami opracowywali teksty reporterskie, upatrując w tym interesującą perspektywę rozwijania sprawności językowych młodych ludzi. Zob. R. JEDLIŃSKI: *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*. Warszawa 1984, s. 107–147.

⁶ Taki sposób myślenia o reportażu jako gatunku proponował już Zbigniew Bauer w odniesieniu do twórczości Ryszarda Kapuścińskiego, a jego egzemplifikację odnajduje w *Hebanie*. W rozdziale zatytułowanym *Antropologia metafizyczna* Bauer pisze: „»Heban« jest zapisem epistemologicznej przygody, jest podróżą do granic poznania. Z podobnymi podróżami mieliśmy do czynienia i w poprzednich książkach Kapuścińskiego, jednak tamte wyprawy zmierzały, tak czy inaczej, do opisanego w miarę zarysowanego, skonkretyzowanego problemu, pewnego miejsca, jakiejś przestrzeni i czasu, nawet jeśli — jak w »Imperium« — zarówno czas, jak i przestrzeń miały trudne do ogarnięcia rozmiary”. Por. Z. BAUER: *Antymedialny reportaż Ryszarda Kapuścińskiego*. Warsza-

W tym pierwszym znaczącą rolę odgrywa nie tylko opisywanie świata, ale też niepokoju reportażystów poszukujących sensu, próbujących wydobyć i wyjaśnić znaczenia potrzebne do zrozumienia przedstawianej rzeczywistości⁷. Przedmiotem analizy jest również zaangażowanie emocjonalne, intelektualne i aksjologiczne, wpływające na ich relacje ze światem i z innymi (także najbliższymi) — cena, jaką płaci się za taką zawodową pasję, jest bowiem wysoka. Istotnym elementem rozważań są wątpliwości dotyczące tego, czy dla współczesnego odbiorcy różnorodnych komunikatów medialnych osobiste świadectwo reportera ma znaczenie i czy warto w związku z tym podejmować ryzyko, by być uczestnikiem i świadkiem opisywanych wydarzeń.

Współcześnie, oprócz reportażu egzystencjalnego, można także wyodrębnić inny „podgatunek”, który mógłby nosić nazwę reportażu metafizycznego. Ten z kolei wyrasta z zainteresowania sytuacjami granicznymi, takimi jak doświadczenie cierpienia czy śmierci (często zwielokrotnionej, ludobójczej), oraz z refleksji nad istotą zła. Nie służy on jedynie opisywaniu świata, wyjaśnianiu genezy wydarzeń, ich przebiegu i skutków. Opowieści o losach cierpiących, skrzywdzonych, prześladowanych i zabijanych, a nawet zabijających, stanowią element znacznie głębszej refleksji dotyczącej sensu cierpienia, zła, moralności. Stawiane są pytania o obecność Boga, o postawę wobec bólu, o wartość życia, o międzyludzką solidarność, o odpowiedzialność za siebie i za innych, o prawo do oskarżania

wa 2001, s. 206. Wtórnie mu Michał Jagiełło: „Mamy w »Hebanie« jakby dwóch autorów: pisarza społecznego i politycznego faktu oraz pisarza odważającego się na dotykane trudnych do wyrażenia »nastawień egzystencjalnych i metafizycznych przeczuć«”. M. JAGIEŁŁO: *Dotykanie kresu*. „Nowe Książki” 1999, nr 2. Współczesny reportaż literacki w jeszcze większym stopniu integruje wspomniane dwa nastawienia, czyniąc je podstawową perspektywą postrzegania świata i ludzi.

⁷ Przykładami reprezentatywnymi tej odmiany reportażu są np. opowieści Wojciecha Jagielskiego (*Trębacz z Tembisy. Droga do Mandeli*), Krzysztofa Millera (*13 wojen i jedna*) oraz bardzo osobista relacja Grażyny Jagielskiej (*Miłość z kamienia*). Tę egzystencjalną perspektywę można odnaleźć nie tylko u wspomnianych autorów, ale też np. w tekstach Wojciecha Tochmana, Pauliny Wilk, Wojciecha Góreckiego, Marcina Gutowskiego, Marcina Michalskiego czy Macieja Wasielewskiego, a wcześniej oczywiście chociażby w książkach Ryszarda Kapuścińskiego. Fascynacja niepoznawalnością opisywanego świata, wynikająca z doświadczenia inności przeobrażającego się często w doświadczenie obcości, jest integralnym elementem reporterskiej narracji, powtarzanym w różnych wariantach. Także we wspomnianej już książce Marka Millera wyeksponowany został ten aspekt pracy reportażystów.

i prawo do przebaczenia, o powinności etyczne i granice poświęcenia się dla innych.

Warto refleksję nad tego typu tekstami (nawet jeśli są fragmentami) wkomponować w proces edukacji polonistycznej. Dotyczą one fundamentalnych zagadnień, często ich bohaterami są ludzie młodzi, pozwalają odkryć taki sposób mówienia o cierpieniu i śmierci, który daleki jest od banalnych ujęć, tkliwych wzruszeń i zbędnego patosu⁸.

Reportaże metafizyczne i egzystencjalne projektują określony styl odbioru, ukierunkowany na analizę sposobu opisu zjawisk, sytuacji, zdarzeń, często tak dramatycznych, że wymykających się racjonalnym ujęciom. Otwierają się w ten sposób interesujące możliwości projektowania intertekstualnych relacji między tekstami literackimi omawianymi w szkole, podejmującymi takie kwestie, jak cierpienie, śmierć, zło czy ludobójstwo, a tekstami reporterskimi traktującymi o tym samym. Takie „przeglądanie się” literatury pięknej w literaturze niefikcjonalnej i odwrotnie może z kolei sprzyjać motywowaniu młodych ludzi do czytania (potwierdzenie tej hipotezy wymagałoby jednak przeprowadzenia odpowiednich badań).

Czytanie reportaży, czyli o „czytaniu dla siebie”

Warto zauważyć, że istotną rolę we współczesnej myśli metodycznej odgrywa refleksja nad tym, jak zachęcać uczniów do czytania⁹. Można odnieść wrażenie, że formułowane w tym dyskursie hipotezy i propozycje konkretnych działań dotyczą tak naprawdę

⁸ Reprezentatywne dla tej odmiany reportażu są chociażby takie książki, jak np. *Jakbyś kamień jadła*, *Schodów się nie pali* i *Wściekły pies* Wojciecha Tochmana, *Cynkowi chłopcy* i *Czarnobylska modlitwa. Kronika przyszłości* Swietłany Aleksijewicz, *Nagość życia*, *Strategia antylop* i *Sezon maczet* Jeana Hatzfelda, *Wszystkie wojny Lary* Wojciecha Jagielskiego czy *Długi film o miłości. Powrót na Broad Peak* Jacka Hugo-Badera.

⁹ Zob. A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków 2009; J. WALIGÓRA: *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki — strategie — perspektywy*. Kraków 2014; E. MIKOŚ: *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum*. Kraków 2009; M. GORLIŃSKA: *Poezja i uczniowie. Praca nad rozwijaniem kompetencji czytelniczych w szkole podstawowej i liceum*. Lublin 2004; M. JĘDRYCHOWSKA: *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*. Kraków 2010.

tęgo, jak „czytanie dla szkoły” przekształcić na „czytanie dla siebie”. „Czytanie dla szkoły” polega na takim sterowaniu procesem analizy i interpretacji, które za nadrzędne uznaje obligacje wynikające z zapisów *Podstawy programowej...* i wymagania koncentrujące się wokół pojęć (zwłaszcza z zakresu poetyki i teorii literatury), dotyczące znajomości wymienionych w *Podstawie programowej...* tekstów literackich i nieliterackich czy też odnoszące się do ściśle określonych kompetencji analityczno-interpretacyjnych, szczegółowo wyliczonych w rozporządzeniu ministerialnym. Jest ono także mocno zakorzenione w szkolnej praktyce odczytywania tekstów, którą cechują: niejednokrotnie instrumentalne ich traktowanie, niefunkcjonalne wprowadzanie zagadnień z zakresu poetyki i teorii literatury¹⁰, schematyczne koncepcje odczytań dzieł literackich (zwłaszcza kanonicznych) czy brak krytycyzmu polonistów wobec proponowanych w podręcznikach działań analitycznych. Swoją wkład w taki model czytania wnoszą również edukacyjny pragmatyzm, wyrażający się chociażby w motywowaniu (?) uczniów do lektury poprzez odwoływanie się do wymagań egzaminacyjnych, gdy trudno nauczycielowi w inny sposób wyjaśnić uczniom celowość (przydatność) procesu lektury, oraz w uczeniu się dla ocen.

Warto zauważyć także, że za misję szkoły uznaje się przede wszystkim wprowadzanie ucznia w tradycję kulturową (zwłaszcza narodową), co wyraża się w doborze problemów, tematów, tekstów, kontekstów. Nie ma jednak wśród nich zagadnień istotnych dla zrozumienia współczesnego świata, jak chociażby wielokulturowość (często rozumiana jako źródło napięć), fanatyzm religijny i etniczny, terroryzm¹¹, czy też kwestii ważnych dla projektowania dojrzałej

¹⁰ Tę słabość polonistycznego kształcenia w szkole opisywała już dość dawno Bożena Chrzastowska. Zob. B. CHRZĄSTOWSKA: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987.

¹¹ Wojciech Jagielski zauważa, że globalizacja sama z siebie wcale nie sprzyja dialogowi międzykulturowemu, zwłaszcza że żyjemy w epoce globalnej wojny z terroryzmem, która znacząco utrudnia wzajemną komunikację i wymianę myśli oraz wartości, a także sprowadza rzeczywistość do prostych schematów i przyczynia się do jednoznacznego wartościowania. „Każdy dzień globalnej wojny utrudnia komunikację, odbiera szanse poznawania, rozmowy. Daje pożywkę stereotypom, przesądom; lękowi przed nieznanym. Sposób, w jaki patrzymy na świat, sprowadza się coraz częściej do postrzegania go w kategoriach »my« i »oni«, »swoi« i »obcy«”. W. JAGIELSKI: *Śmierć dialogu*. „Znak” 2004, nr 7–8, s. 15. Kryzys międzykulturowego dialogu jest zatem poważnym wyzwaniem dla współczesnej edukacji humanistycznej (także szkolnej), która powinna dostarczać narzędzi umożliwiających wyjście poza opisane przez Jagielskiego mechanizmy upraszczające obraz świata, ale go niewyjaśniające.

refleksji nad istotą współczesnej tożsamości europejskiej (a nie tylko narodowej), ze szczególnym uwzględnieniem dziedzictwa kolonialnego.

Analiza i interpretacja reportaży literackich mogłyby się stać ważnymi elementami reorientacji w sposobie pojmowania funkcji aktu lekturowego w szkole, gdyż mają one wiele do zaoferowania, jeśli chodzi o proces coraz lepszego rozumienia siebie, świata i człowieka — tu i teraz. Dzięki temu mogą być cennym uzupełnieniem refleksji o człowieku, otaczającej go rzeczywistości i wartościach kształtowanych na lekcjach poświęconych tekstom reprezentatywnym dla tradycji kulturowej. Sensowne byłoby zatem szersze włączenie do korpusu utworów omawianych w szkole tych reporterskich opowieści (nawet we fragmentach), które interesująco i wielowymiarowo opowiadają o losach człowieka, relacjach międzyludzkich czy relacjach jednostka — historia i jednostka — zbiorowość¹². Jest to postulat tym bardziej uzasadniony, że ranga i poziom artystyczny literatury reporterskiej dorównują randze artystycznej dzieł współtworzących współczesny kanon kulturowy¹³ (o czym w symboliczny sposób przekonuje decyzja komitetu noblowskiego o uhonorowaniu Swietłany Aleksijewicz literacką Nagrodą Nobla w 2015 roku).

¹² Jeśli chodzi o aktualny status reportażu w szkole, to obowiązująca *Podstawa programowa...* na III etapie edukacji zawiera sugestie, by omówić wybrany utwór Ryszarda Kapuścińskiego, a na IV etapie — wybrany reportaż polskiego autora (np. Ryszarda Kapuścińskiego, Hanny Krall, Krzysztofa Kąkolewskiego, Henryka Grynberga) — ale tylko na poziomie rozszerzonym. Na poziomie podstawowym zaproponowano lekturę *Podróży z Herodotem*, a więc tekst, który trudno zakwalifikować jako reportaż. Współczesny reportaż polski, nie wspominając już o reportażu światowym, jest więc właściwie w polskiej szkole nieobecny.

¹³ Kanon nie jest w tym przypadku rozumiany wyłącznie jako zestawienie arcydzieł, które uczeń powinien poznać w trakcie swojej edukacji. Jerzy Kaniewski, odwołując się do ustaleń Andrzeja Szpocińskiego, trafnie zwraca uwagę, że na kanon składają się nie tylko dzieła, „ale również [...] wzory postaw, sposobów myślenia, oceny i wartościowania świata. [...] Tak jak sztuki nie można ograniczyć jedynie do zbioru dzieł, a trzeba ją odnosić do wartości estetycznych i ustalonych reguł kodowania oraz odbioru, tak też nie można zredukować kanonu wyłącznie do katalogu (nawet najszerszej rozumianego) pamiętanych faktów historycznych. To właśnie sfera aksjologiczna wyznacza »żywy« kanon kulturowy, mający moc formacyjną”. J. KANIEWSKI: *Jaki kanon?*. „Polonistyka” 2007, nr 5, s. 8. A zatem reportaże literackie, mocno eksponujące zagadnienia aksjologiczne i egzystencjalne, z powodzeniem współtworzą tak rozumiany kanon kulturowy.

Reportaże a rzeczywistość

Jeśli chcemy, by uczniowie czytali dla siebie, warto im uzmysłowić, że słowo pisane ma wpływ na rzeczywistość, a nawet może tę rzeczywistość kształtować. A taką rolę przecież reportaż odgrywał i odgrywa nadal. Potwierdza to chociażby fragment książki właśnie Swietłany Aleksijewicz *Cynkowi chłopcy*, opisujący perypetie procesowe autorki związane z wydaniem jej poruszającej, ale i wstrząsającej opowieści o wpływie wojny w Afganistanie na mentalność, moralność i sposób postrzegania świata i człowieka zarówno przez żołnierzy radzieckich i cywilów (kobiet i mężczyzn), którzy w tej wojnie brali udział, jak i ich bliskich. Ta część dzieła białoruskiej reportażystki, zatytułowana *Proces Cynkowych chłopców (opowieść w dokumentach)*, ukazuje paradoksy, w jakie uwikłana jest literatura reporterska.

Aleksijewicz przedstawia różne ludzkie mikrohistorie, składające się na spójną opowieść o wplątaniu człowieka w historię, o wpływie totalitarnej ideologii na indywidualne wybory życiowe, w tym także moralne, o niejednoznacznej wartości poświęcenia i patriotyzmu, a także o bezradności jednostki wobec przerastających ją mechanizmów społecznych i politycznych. Okazuje się jednak, że bohaterowie owych mikrohistorii albo ci, którzy je opowiedzieli, roszcżą sobie często prawo do uznania swojej narracji za jedyną wykładnię sensów. Nie akceptują nie tylko tego, że są one przez reportażystę opracowane pod kątem tematu głównego, ale także i tego, że skonfrontowano je z historiami innymi, często bardzo odmiennie odnoszącymi się do tych samych faktów czy postaw, i jako takie współtworzą reporterską opowieść konstytuującą własny układ znaczeń. Tego właśnie doświadczyła Swietłana Aleksijewicz, pozwana do sądu przez byłego szeregowego walczącego w Afganistanie — Tarasa Kiecmura i matkę jednego z poległych żołnierzy — Innę Siergiejewnę Gałowniewą, zarzucających autorce nie tylko to, że znieważyla honor radzieckiego żołnierza, ale także to, że wykorzystywała ich opowieści do ukazania absurdu i okrucieństwa radzieckiej interwencji w Afganistanie, pozbawiając ją jakiegokolwiek istotnego sensu, jakiegokolwiek wyższej celowości, która mogłaby nadać znaczenie zarówno śmierci poległych żołnierzy i cywilów, jak i życiu tych, którzy wrócili do tzw. normalnego życia. Ta część książki *Cynkowi chłopcy* zawiera jednak również liczne wypowiedzi w obronie prawa reportażystki do autorskiego ujęcia nawet tak dramatycznych wydarzeń, sformułowane także przez weteranów

owej wojny. Znamienne w tym kontekście jest chociażby stanowisko Pawieła Szeť'ko, byłego „afgańca”:

Swietłana Aleksijewicz opisała w skondensowanej postaci afgańską „czar-ninę” i żadna matka nie może uwierzyć, że jej syn był zdolny do czegoś podobnego. Ale ja powiem więcej: wszystko, co opisano w tej książce, to pestka w porównaniu z tym, do czego dochodzi na wojnie, i każdy, kto naprawdę walczył w Afganistanie, może to z ręką na sercu potwierdzić. [...]

Nie potępiam Swietłany za to, że jej książka pomogła mieszcuchowi poznać „czarną stronę” Afganistanu. Nie potępiam jej nawet za to, że po przeczytaniu tej książki ludzie traktują nas o wiele gorzej. Powinniśmy przemyśleć swoją rolę w wojnie — że byliśmy narzędziami mordu, ale jeśli mamy za co pokutować, to pokuta powinna dotyczyć każdego¹⁴.

To obszerne przywołanie sądowej batalii Swietłany Aleksijewicz uświadamia, że reportaż jest niezwykle ważnym elementem kultury medialnej, gdyż akcentuje etyczne powinności i odpowiedzialność za kształtowanie opinii publicznej. Nie tylko bowiem uwrażliwia na wartości, ale i przypomina o prawie i obowiązku aksjologicznego zaangażowania reportażysty — to zaangażowanie, a nie abstrakcyjny obiektywizm, jest gwarancją jego wiarygodności i niezależności. Autorka książki *Cynkowi chłopcy* łączy więc ze sobą w nierozdzielną całość z pozoru dwie sprzeczne obligacje wpisane w reportaż, a szerzej, literaturę dokumentalną — zobowiązanie do obrony jasno sprecyzowanych wartości i zobowiązanie do wiarygodnego dokumentowania konkretnych zdarzeń, ale z zachowaniem prawa do ich opisywania z własnej perspektywy (nawet gdy reporterskie ja jest mocno ukryte):

Przy czym jednak muszę obstawać... Przy swoim pisarskim prawie do widzenia świata takim, jakim go widzę. I przy tym, że nienawidzę wojny. [...] Nie wymyślam, nie dopowiadam, ale tworzę książkę z samej rzeczywistości. Dokument jest tym, co mi opowiadają inni; dokument, jego część, jest także mną jako artystą mającym swoje własne postrzeganie, odczuwanie świata. [...] Niezliczoną liczbę razy zadaję sobie pytanie: jak przejść przez zło, nie powiększając ilości zła w świecie, zwłaszcza teraz, kiedy zło nabiera jakichś kosmicznych wymiarów? To pytanie zadaję sobie przed każdą książką. Takie to już moje brzemię. I mój los¹⁵.

¹⁴ S. ALEKSJEWICZ: *Cynkowi chłopcy*. Przeł. J. CZECH. Wołowiec 2015, s. 282—283.

¹⁵ Ibidem, s. 287.

Egzystencjalne, nacechowane aksjologicznie spojrzenie na reportaż jest charakterystyczne dla sposobu, w jaki współcześni reportażyści opisują swój warsztat i swoją misję. Warto także w szkolnej edukacji polonistycznej tak właśnie spojrzeć na ten gatunek, traktując reporterskie opowieści przede wszystkim jako różne warianty objaśniania tajemnicy człowieka i świata, równie ważne jak teksty literackie tradycyjnie omawiane w szkole.

Edukacyjny potencjał reportażu

Czym powinna charakteryzować się metodyka analizy i interpretacji tekstu reporterskiego w szkole i na czym polega jej innowacyjność? Podstawą owej metodyki byłoby takie projektowanie modelu czytania reportaży literackich, które uwzględniałoby następujące ich właściwości:

- antropocentryczne ujęcie przedstawianej rzeczywistości – oznacza to, że w reportażach świat widziany jest z perspektywy konkretnych ludzi, ale też i to, że reportażysta pozwala wniknąć w relacje międzyludzkie, ukazując ich swoistość, napięcia, konteksty, uwarunkowania czy dramatyzm;
- problematyzowanie podstawowych kategorii warunkujących rozumienie rzeczywistości, takich jak: czas, tożsamość, przestrzeń, wartości (reportaż czyni je wieloznacznymi, nieoczywistymi, podważa stereotypowe sposoby definiowania tych kategorii);
- zakorzenie w rzeczywistości, w „tu” i „teraz” – ta cecha reportażu sprawia, że ze swej natury jest to gatunek antyutopijny;
- przedstawianie realnych jednostkowych tożsamości, często bardzo skomplikowanych i mocno powiązanych z konkretnymi tradycjami, kulturami, religiami, językami itp., stanowiących czasami konglomerat różnych elementów kulturowych i współtworzących rozmaite tożsamości zbiorowe – można zatem mówić o antyabstrakcyjności reportażu, który skłania do dystansu wobec zgrabnych teoretycznych konstrukcji opisujących istotę tożsamości;
- skupienie uwagi na fragmentach, częściach rzeczywistości, które odpowiednio wyselekcjonowane i ułożone pozwalają nadać sens całości opisywanych zdarzeń (nie jest to jednak sens ostateczny

- i jedyny) — wartością reportażu jest więc także jego antycalościowość¹⁶;
- nacechowanie aksjologiczne — odniesienie do konkretnych wartości dostrzec można w sposobie budowania narracji, w wyborze tematów i informacji, w warstwie kompozycyjnej, w postawie reportażysty;
 - integrowanie refleksji nad zmiennością procesów zachodzących we współczesnym świecie z refleksją nad trwałością postaw, sytuacji i zdarzeń;
 - wieloperspektywiczność ujęcia, zestawianie różnych punktów widzenia, różnych relacji, różnych pamięci, różnych tożsamości, różnych sposobów wartościowania sprawia, że reporterska wykładnia sensów jest tylko jedną z możliwych i choćby była bardzo sugestywna, nie jest to wykładnia ostateczna.

Trudno od gimnazjalistów i licealistów oczekiwać reporterskiego światoodczucia, nie sposób też takie światoodczucie uformować. Możliwe jest natomiast przybliżenie go uczniom przez ukierunkowaną analizę i interpretację konkretnych tekstów wyjaśniających tajemnice współczesnego świata i człowieka, co zdaje się wychodzić naprzeciw ich oczekiwaniom i potrzebom edukacyjnym¹⁷.

¹⁶ Struktura współczesnych reportaży literackich bardzo często jest układem fragmentów, które razem zebrane oświetlają się nawzajem i współtworzą komplementarną całość ukazującą rozmaite aspekty opisywanych zdarzeń i sytuacji, bardzo często z perspektywy konkretnego człowieka (takie ujęcie można odnaleźć np. w książkach Swietłany Aleksijewicz, Jeana Hatzfelda, Wojciecha Tochmana, Małgorzaty Szejnert, Mariusza Szczygła, Wojciecha Góreckiego, Witolda Szablowskiego, Beaty Pawlak, Olgi Stanisławskiej, Pauliny Wilk). Tak skonstruowane opowieści pozwalają na funkcjonalne wprowadzenie ich do obiegu szkolnego i wykorzystanie ich edukacyjnego potencjału zgodnie z metodyczną koncepcją pracy z fragmentami. Zob. Z. BUDREWICZ: *Arcydzieło w pomniejszeniu*. „Polonistyka” 2004, nr 3, s. 132–137.

¹⁷ Działania ukierunkowane na rozpoznawanie cech gatunkowych (wcale nie tak oczywistych i niezmiennych) czy zmierzające do tego, by uczeń reportaż napisał (co kończy się raczej na etapie redakcyjnych wprawek niż na powstaniu interesujących tekstów reporterskich — zadanie to bowiem znacząco wykracza poza kompetencje językowe, literackie i kulturowe młodych ludzi) mogłyby mieć natomiast charakter komplementarny, wspierający właśnie analizę i interpretację (dostarczają bowiem podstawowego instrumentarium analitycznego).

Tajemnice świata i człowieka, czyli reportaż w praktyce szkolnej

Proponowany kierunek pracy z reportażami w edukacji szkolnej ma oczywiście charakter koncepcyjny — przedstawiono w nim jedynie ogólne założenia, które należy dopełnić metodycznymi konkretyzacjami. Warto jednak w tym miejscu przynajmniej zasygnalizować przykładowe zagadnienia, które z punktu widzenia współczesnej edukacji humanistycznej mogą być interesujące dla młodego odbiorcy i wspierać go w procesie rozumienia otaczającej go rzeczywistości.

Jednym z takich zagadnień jest problem wielokulturowości. Może ona być nie tylko źródłem fascynacji innością, skłaniającą do wyjścia poza to, co znane, i zainteresowania się odmiennym światoodczuwaniem czy urzeczywistnianiem wartości, ale też okazuje się źródłem wielu napięć i konfliktów. Przebywanie w przestrzeni wielokulturowej pozwala dostrzec zarówno jej bogactwo, jak i nieustające zmaganie się różnych tożsamości (często trudnych do jednoznacznego zdefiniowania). To zmaganie odbywa się we wszystkich sferach życia społecznego; tak ukształtowana tożsamość określa samą siebie przez konfrontację z innymi. Przekonują o tym np. książki Małgorzaty Szejnert¹⁸, Beaty Pawlak¹⁹, Pauliny Wilk²⁰, Marcina Gutowskiego²¹, Wojciecha Góreckiego²², Wojciecha Jagielskiego²³ czy Dariusza Rosiaka²⁴.

Interesująca dla ucznia polskiej szkoły może być także analiza pojęcia tożsamości, zwłaszcza że w edukacji polonistycznej dba się szczególnie o kształtowanie tożsamości narodowej. Warto ten nurt rozważyć uzupełnić analizą tożsamości europejskiej i relacji, w jakie ona wchodziła i wchodzi z innymi zbiorowymi tożsamościami. Nawet najbardziej pogłębiona, dojrzała refleksja nad polską tradycją

¹⁸ Zob. M. SZEJNERT: *Czarny ogród*. Kraków 2007; IDEM: *Wyspa klucz*. Kraków 2009; IDEM: *Dom złotwia. Zanzibar*. Kraków 2011; IDEM: *Usypać góry. Historie z Polesia*. Kraków 2015.

¹⁹ B. PAWLAK: *Piekło jest gdzie indziej*. Warszawa 2003.

²⁰ P. WILK: *Lalki w ogniu. Opowieści z Indii*. Warszawa 2012.

²¹ M. GUTOWSKI: *Święta ziemia. Opowieści z Izraela i Palestyny*. Kraków 2015.

²² W. GÓRECKI: *Planeta Kaukaz*. Warszawa—Poznań 2002; IDEM: *Toast za przodków*. Wołowiec 2010; IDEM: *Abchazja*. Wołowiec 2013.

²³ W. JAGIELSKI: *Dobre miejsce do umierania*. Warszawa 1994.

²⁴ D. ROSIAK: *Ziarno i krew. Podróż śladami bliskowschodnich chrześcijan*. Wołowiec 2015.

i mentalnością, wyprowadzona z interpretacji tekstów omawianych na lekcjach, nie uświadomi bowiem młodemu człowiekowi, że przynależność do kultury europejskiej określa jego relacje z innymi, pozaeuropejskimi kulturami. Zrozumieniu tych skomplikowanych zależności nie sprzyja to, że często o tych relacjach mówi się przy okazji omawiania *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza (w szkole podstawowej) i *Jądra ciemności* Josepha Conrada (w szkole ponadgimnazjalnej). Dlatego warto przyrzeć się tej kwestii za pośrednictwem fragmentów reporterskich książek, np. wspomnianych już Małgorzaty Szejnert czy Ryszarda Kapuścińskiego, a więc autorów ukazujących, jak dziedzictwo kolonialne warunkuje sposób postrzegania Europejczyków w świecie pozaeuropejskim.

W szkolnej edukacji polonistycznej wiele miejsca poświęca się analizie totalitarnej koncepcji postrzegania świata i człowieka, a także ideologizacji życia publicznego oraz ich skutkom, jak również zmaganiom jednostki o wolność. Cennym jej dopełnieniem mogłaby być lektura i interpretacja tekstów reporterskich dotyczących podobnej problematyki – znaleźć w nich można bowiem bardzo interesujące portrety prawdziwych bojowników o wolność, jak choćby Nelsona Mandeli czy Ahmada Szaha Massuda, ale też opowieści o fanatykach marzących o czystości etnicznej i rasowej oraz o ofiarach tego marzenia. Ten nurt rozważań jest bardzo mocno obecny np. w twórczości Wojciecha Jagielskiego²⁵. Nie sposób pominąć jednak także tych historii, ukazujących wpływ totalitarnego myślenia na mentalność, w których tragizm spotyka się z groteską i absurdem, o czym opowiada np. Mariusz Szczygieł w tomie reportaży *Gottland*²⁶.

Reportaże mogą też wspierać realizowanie formacyjnej funkcji lekcji języka polskiego. Pozwalają bowiem problematyzować świat wartości. Stawiają pytania o granice poświęcenia się swojej zawodowej pasji (o czym przejmująco opowiada Grażyna Jagielska w książce *Miłość z kamienia*²⁷ i jej mąż, Wojciech Jagielski, we fragmentach

²⁵ W. JAGIELSKI: *Modlitwa o deszcz*. Warszawa 2002; IDEM: *Wypalanie traw*. Kraków 2012; IDEM: *Trębacz z Tembisy. Droga do Mandeli*, Kraków 2013; IDEM: *Wszystkie wojny Lary*. Kraków 2015.

²⁶ M. SZCZYGIEŁ: *Gottland*. Wołowiec 2006.

²⁷ Trafnie eksponuje tę aksjologiczną warstwę opowieści Grażyny Jagielskiej Bernadetta Darska: „Uznanie »Miłości z kamienia« za świadectwo strachu przed ostatecznością i wszechobecnym niebezpieczeństwem tam, gdzie mąż przebywa, byłoby jednak nadużyciem interpretacyjnym. Jagielska odtwarza bowiem małżeńską próbę sił w jej tragicznym i niosącym cierpienie wymiarze”. B. DARSKA: *Pamięć codzienności, codzienność pamiętania. Szkice o reportażu polskim XXI wieku*. Gdańsk 2014, s. 377. Badaczka w swojej książce wskazuje

Trębacza z Tembisy. Droga do Mandeli), o granice odpowiedzialności za innych (m.in. temu zagadnieniu poświęcono dwie książki o polskiej wyprawie na Broad Peak²⁸) czy o granicę współuczestniczenia w cudzym cierpieniu (o co prowokująco pyta Wojciech Tochman w *Dzisiaj narysujemy śmierć*²⁹ i w tomie *Wściekły pies*, zwłaszcza w reportażach dotyczących tragicznego wypadku maturzystów pielgrzymujących z Białegostoku na Jasną Górę³⁰).

Sporo miejsca w polonistyce szkolnej zajmują tematy związane z wojną, a szczególnie z II wojną światową. Dominuje jednak ujęcie historyczne, a opisana w omawianych tekstach rzeczywistość z jednej strony jest dla uczniów intrygująca, a z drugiej — dość odległa. Chętnie w tym kontekście rozmawiają o kwestiach etycznych, jednak osadzenie tych rozważań w perspektywie historycznej utrudnia wprowadzenie perspektywy uniwersalizującej omawiane zagadnienia. Teksty reporterskie mogą pomóc w pokonaniu tego ograniczenia — ukazują bowiem grozę wojny, czystek etnicznych i ludobójstwa nie tylko w konkretnej przestrzeni i konkretnym czasie, ale też opowiadają o nich, przybliżając losy uwikłanych w nie ludzi, którzy za pośrednictwem reportera przedstawiają swoje osobiste mikrohistorie, często niezwykle dramatyczne i straszne³¹. Ukazane za ich pośrednictwem zło ma uniwersalne oblicze — bez względu na przestrzeń i czas, przypominając, że rację miał doktor Rieux, który wiedział,

na interesującą z punktu widzenia edukacji humanistycznej koncepcję czytania utworów reporterskich jako opowieści o znaczeniu pamięci i jej wpływie na sposób myślenia o świecie, ludziach i wydarzeniach.

²⁸ B. DOBROCH, P. WILCZYŃSKI: *Broad Peak. Niebo i piekło*. Poznań 2014; J. HUGO-BADER: *Długi film o miłości. Powrót na Broad Peak*. Kraków 2014.

²⁹ W. TOCHMAN: *Dzisiaj narysujemy śmierć*. Wołowiec 2010.

³⁰ Zob. W. TOCHMAN: *Mojeszowy krzak*. W: IDEM: *Wściekły pies*. Kraków 2007, s. 7–28; IDEM: *Amen*. W: IDEM: *Wściekły pies...*, s. 139–163.

³¹ W tym kontekście warto zaprojektować lekcje dotyczące takich książek reporterskich (lub ich fragmentów), jak: W. TOCHMAN: *Jakbyś kamień jadła*. Sejny 2002; IDEM: *Dzisiaj narysujemy śmierć...*; J. HATZFELD: *Sezon maczet*. Przeł. J. GISZCZAK. Wołowiec 2012; IDEM: *Strategia antylop*. Przeł. J. GISZCZAK. Wołowiec 2009; IDEM: *Nagość życia. Opowieści z bagien Rwandy*. Przeł. J. GISZCZAK. Wołowiec 2011; A. POLITKOWSKA: *Druga wojna czeczeńska*. Przeł. I. LEWANDOWSKA. Kraków 2006; P. PROCHÁZKOVÁ: *Ani życie, ani wojna. Czeczenia oczami kobiet*. Przeł. G. SOWULA. Warszawa 2005; S. ALEKSIJEWICZ: *Cynkowi chłopcy...*; W. JAGIELSKI: *Nocni wędrowcy*. Warszawa 2009; M. GRZEBALKOWSKA: *1945. Wojna i pokój*. Warszawa 2015; K. MILLER: *13 wojen i jedna. Prawdziwa historia reportera wojennego*. Kraków 2013.

*że bakcyl dżumy nigdy nie umiera i nie znika, [...] i że nadzieje być może dzień, kiedy na nieszczęście ludzi i dla ich nauki dżuma obudzi swe szczury i pośle je, by umierały w szczęśliwym mieście*³².

Przedstawione propozycje nie wyczerpują oczywiście wszystkich możliwości, wskazują natomiast, że istnieją obszary szkolnego kształcenia polonistycznego, które pozwalają na zaprojektowanie intertekstualnego dialogu między tekstami interpretowanymi na lekcjach języka polskiego a literaturą reporterską – dialogu wprowadzającego w tradycję, ale i w skomplikowaną rzeczywistość współczesnego świata.

Krzysztof Koc

**The mystery of the world and human
On educational values of the Reportage School
in Polish philology**

Summary

In school education, reflection on the reportage usually boils down to an analysis of the genre characteristics, using reportage as context in teaching literature and culture, or as a form of expression conducive to the development of language skills. Meanwhile, reportage in the Polish language education can be part of a discussion on multiculturalism, it can support the formative function of the Polish language lessons and deepen reflection on the European identity. News coverage should also integrate a system of intertextual relations on the occasion of the debate on the meaning of existence, metaphysical issues and values. This article encourages interest in the educational potential which is present in the report and using it in the process of modernization of the Polish studies in schools taking into account contemporary cultural and social phenomena.

Keywords: reportage, education, axiology, reading, present day

³² A. CAMUS: *Dżuma*. W: IDEM: *Obcy, Dżuma, Upadek*. Przeł. M. ZENOWICZ, J. GUZE. Warszawa 1972, s. 341.

Кшиштоф Коц

**Тайны мира и человека —
об образовательной ценности репортажа
в школьной полонистике**

Резюме

В школьном обучении польскому языку и литературе размышления о репортаже чаще всего сводятся к анализу его жанровых черт, к использованию репортажных текстов в качестве контекста литературно-культурного формирования личности или как формы высказывания, способствующей развитию языковых умений. Вместе с тем репортаж в обучению польскому языку и литературе может быть элементом школьных размышлений, к примеру, на тему поликультурности, помогая поддерживать реализацию формативной функции урока польского языка и литературы, углубляя рефлексию о европейском идентитете. Репортаж стоит также вписать в систему интертекстуальных отношений, задумываясь над смыслом существования, метафизическими проблемами, а также ценностями. Статья вызывает интерес к образовательному потенциалу репортажа и его использованию в процессе модернизации школьной полонистики, учитывающей современные социально-культурные явления.

Ключевые слова: репортаж, образование, аксиология, чтение, современность

Beata Udzik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Opowiadanie i rozprawka Szkolne formy wypowiedzi a sprawność językowa uczniów (doniesienie z badań)

Cel badań i próba badawcza

W tytule artykułu pojawiły się nazwy zadomowionych w dydaktyce polonistycznej szkolnych form wypowiedzi. O opowiadaniu i rozprawce napisano już tak wiele, że sięganie do tych właśnie egzemplifikacji uczniowskich kompetencji tekstotwórczych może się wydawać zajęciem mało atrakcyjnym czy oryginalnym. Zdaję sobie doskonale sprawę z faktu, że sięgam do zagadnień rozpoznanych zarówno w sferze dydaktyki, jak i analiz językowych, stylistycznych czy tekstologicznych. Gdyby jednak było tak, że teoria dydaktyki polonistycznej w prosty sposób przekłada się na praktykę szkolną i jest podstawą zmian programów nauczania, podręczników, a przede wszystkim metod pracy polonistów, to istotnie problem można by uznać za dostatecznie przebadany, skomentowany i opisany. Skoro jednak jest tak dobrze, to dlaczego raporty z egzaminów gimnazjalnego i maturalnego z 2015 roku pokazują, że poziom wykonania zadania w zakresie sprawności systemowej (leksyka, fleksja, składnia) sprawdzanej przez opowiadanie wyniósł 47,0%, a przez rozprawkę – 57,0%?

Moim celem nie jest jednak analizowanie wyników egzaminów i zagłębianie się we wskaźniki ilościowe, które miałyby ilustrować

poziom kompetencji językowo-stylistycznej uczniów. Pytania badawcze, które sobie zadałam, brzmią: W jakim stopniu narracyjność i argumentacyjność wyznaczają cechy językowo-stylistyczne uczniowskich tekstów?; Które z podejmowanych przez autorów wyborów, dotyczących środków językowo-stylistycznych, warunkowane są gatunkowo?; W jaki sposób miejsce w strukturze wypowiedzi konstruowanej według wyznaczników gatunkowych wpływa na kształt językowy, zwłaszcza składniowy, tekstu?.

Na te pytania szukałam odpowiedzi w pracach pochodzących z sesji egzaminacyjnej w roku szkolnym 2014/2015. Do zajęcia się tym właśnie materiałem skłaniał także fakt, że uczniowie w 2015 roku zdawali zmodyfikowany egzamin maturalny, z kolei na egzaminie gimnazjalnym po raz pierwszy wykorzystano formę opowiadania, obecną dotychczas głównie na sprawdzianie. Nie kwestionując potrzeby uruchamiania badań eksperymentalno-innowacyjnych, które — jak pisała jeszcze w latach 90. Bożena Chrzęstowska — „mogłyby budować fundamenty pożądaných zmian”¹, chcę zwrócić uwagę na wartościowy badawczo materiał empiryczny pochodzący z prac egzaminacyjnych, który poddany refleksji daje obraz zakresu umiejętności tekstotwórczych absolwentów gimnazjum oraz liceum tu i teraz. Sytuacja egzaminacyjna to szczególnie moment skupienia motywacji piszącego, który z jednej strony uruchamia zdobyte wiadomości i sprawności, aby osiągnąć sukces. To także obraz umiejętności absolwenta gimnazjum i liceum. Z drugiej strony egzamin stwarza różne ograniczenia: czasowe, proceduralne czy psychologiczne². Nie zmienia to jednak faktu, że materiał empiryczny zgromadzony podczas egzaminów jest autentyczny i bogaty, a przede wszystkim reprezentatywny w swojej próbie (obejmuje całą populację).

W referacie przedstawię wstępne ustalenia poczynione na podstawie badań jakościowych 141 opowiadań gimnazjalistów oraz 197 rozprawek licealistów. W tabeli 1. ilustruję, jakie wyniki w skali staninowej uzyskały szkoły, do których uczęszczali autorzy prac³.

¹ B. CHRZĘSTOWSKA: *O sztuce edukacji polonistycznej*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. Red. EADEM. Warszawa 1995, s. 9.

² A. MIKOŁAJCZUK: *Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego)*. „Poradnik Językowy” 2013, z. 1, s. 41.

³ Przykłady prac pochodzą z materiału udostępnionego w zgodzie z wszelkimi procedurami do badań naukowych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Krakowie.

Tabela 1

Zestawienie materiału badawczego z uwzględnieniem wyników szkół

Średni wynik szkoły [%]	Stanin	Liczba prac
gimnazja		
54,2	3 – niski	19
61,8	5 – średni	65
83,2	9 – najwyższy	14
85,0	9 – najwyższy	43
licea		
52,0	3 – niski	14
67,0	5 – średni	16
68,0	5 – średni	84
70,0	5 – średni	19
77,0	7 – wysoki	3
78,0	7 – wysoki	61

Źródło: Opracowanie własne.

Jak widać, wybrane do analizy prace reprezentują tzw. średnią – są wśród nich prace ze szkół, które uzyskały wysokie wyniki, ale też prace z takich szkół, których wynik sytuował się w stanie niskim. W badaniach nie będę się bezpośrednio odnosiła do punktacji, jaka została danej pracy przyznana na egzaminie. Chcę jedynie zasygnalizować, że próba badawcza jest reprezentatywna. Ponadto w badaniach nie uwzględniono prac z bardzo niskim wynikiem, ponieważ celem nie jest śledzenie przyczyn niepowodzeń. Aby można było analizować stopień narracyjności i argumentacyjności tekstu uczniowskiego, należy sięgnąć do tych wypowiedzi, w których została podjęta próba realizacji zadania.

Uzasadnienie podjętych badań i tło naukowo-badawcze

Skąd pomysł, aby badać uwarunkowania językowo-stylistyczne struktur narracyjnych i argumentacyjnych w uczniowskich wykonaniach pisemnych? Ustalenia zarówno psychologów, jak i lingwistów przekonują, że istnieją „dwa typy funkcjonowania poznawczego, dwa typy myślenia, z których każdy dostarcza charakterystycznych sposobów porządkowania doświadczeń, konstruowania

rzeczywistości”⁴. Oba są wszakże komplementarne względem siebie. Dorota Klus-Stańska, w ślad za Jerome’em S. Brunerem, pisze: „Chodzi mianowicie o typ paradygmatyczny i narracyjny. [...] Oba typy myślenia, paradygmatyczny i narracyjny, różnią się między innymi swoim stosunkiem do procedur weryfikacyjnych: jeden poszukuje empirycznych dowodów i logicznej, ścisłej argumentacji; drugi dotyczy podobieństwa do życia czy prawdy psychologicznej. Różnią się też strukturą, gdyż dobrze skonstruowane logiczne argumenty są czymś zupełnie innym niż dobrze skonstruowane opowiadanie”⁵.

Z kolei według Marii Renaty Mayenowej „Tekst musi być tak zbudowany, by treść wszystkich zdań, które się nań składają, dawała w rezultacie opis jednego przedmiotu, opowieść o jednym przedmiocie lub rozumowanie jednej tezy”⁶. Zenon Klemensiewicz pisał o składni gramatycznej i składni stylistycznej⁷, a autorzy *Stylistyki polskiej* wyróżniali składnię uczuciową, sprawozdawczo-narracyjną czy interpretującą⁸. Ewa Jędrzejko, opisując *Składniowe aspekty różnicowania i przemian polszczyzny XX wieku*, nawiązuje do składni opisowej, sprawozdawczej, narracyjnej, interpretującej, poszukującej, postulatywnej, oceniającej, emocjonalnej⁹.

Jolanta Nocoń, odwołując się do ustaleń z zakresu lingwistyki tekstu, w swym artykule dotyczącym gatunków tekstu na pisemnym egzaminie maturalnym od 2015 roku, pisze o ponadgatunkowym poziomie w strukturze przestrzeni genologicznej maturalnych tekstów pisanych. Powołując się na schematy globalnej organizacji treści według Klause Brinkera i Anny Duszak, wyróżnia teksty deskryptywne (opisujące), narracyjne (opowiadające), eksplikatywne (wyjaśniające) oraz argumentacyjne (uzasadniające), te ostatnie uznając za właściwe dla tekstów tworzonych podczas egzaminu pisemnego¹⁰.

⁴ J.S. BRUNER: *Actual minds, possible worlds*. Cyt. za: D. KLUS-STAŃSKA: *Narracje w szkole*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Gdańsk 2002, s. 191.

⁵ D. KLUS STAŃSKA: *Narracje w szkole...*, s. 191.

⁶ M.R. MAYENOWA: *Spójność tekstu a postawa odbiorcy*. W: *O spójności tekstu*. Red. IDEM. Wrocław 1971, s. 189.

⁷ Z. KLEMENSIEWICZ: *Problematyka składniowej interpretacji stylu*. „Pamiętnik Literacki” 1951, nr 1 (42), s. 102.

⁸ H. KURKOWSKA, S. SKORUPKA: *Stylistyka polska*. Warszawa 2001.

⁹ E. JĘDRZEJKO: *Składnia — style — teksty. Składniowe aspekty różnicowania i przemian polszczyzny XX wieku*. Katowice 2005, s. 63.

¹⁰ J. NOCOŃ: *Gatunki tekstu na pisemnym egzaminie maturalnym od 2015 roku*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 3. Red. K. BIEDRZYCKI i in. Kraków 2014, s. 184—185.

Wcześniej Agnieszka Mikołajczuk, omawiając modele gatunkowe tekstu pisanego na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego), podkreślała wagę kreowanego obrazu świata dla charakterystyki gatunków. Badaczka zbudowała ciąg antynomii, w którym po jednej stronie sytuują się realizm, logika rozumowania i obiektywizm, a po drugiej — fikcjonalność, twórcza wyobraźnia i subiektywizm¹¹. W ten sposób wyróżniła wśród gatunków obecnych w *Podstawie programowej...*¹² narracyjno-opisowe (głównie opowiadanie) i argumentacyjno-refleksyjne (reprezentowane przez rozprawkę)¹³. Jeśli za Jolantą Nocoń przyjąć założenie, że „Specyfika sytuacji egzaminacyjnej wymaga, aby wzorce gatunkowe tekstów tworzonych podczas matury — w domyśle wszelkich egzaminów — miały charakter skodyfikowany, a nie uzualny”¹⁴, to sytuacja, w której w jednej sesji egzaminacyjnej posłużono się zarówno opowiadaniem, jak i rozprawką, stwarza szczególną okazję do przeprowadzenia badań empirycznych.

W tytule artykułu pojawiła się kategoria sprawności, którą za Ewą Nowak rozumiem jako pośrednią między umiejętnością a kompetencją¹⁵. Wstępny etap badań nie pozwala bowiem jeszcze na klasyfikację i budowanie struktur o bardziej ogólnym charakterze. Daje natomiast możliwość określenia tego, jak w ujęciu systemowym i pragmatycznym uczniowie konstruują swoje wypowiedzi narracyjne i argumentacyjne. Jolanta Nocoń, charakteryzując style wypowiedzi pisemnej licealistów na podstawie prac olimpijczyków, pisze, że tekst uczniowski staje się świadectwem kompetencji poznawczych, językowych oraz tekstotwórczych. Powołując się na ustalenia Marii Wojtak, dodaje: „Tekst to zintegrowana, całościowa struktura, łącząca w sobie zarówno elementy językowo-stylistyczne, jak i poznawcze, pragmatyczne i strukturalno-kompozycyjne”¹⁶.

Uwzględnienie modelu opisu gatunku zaproponowanego przez Marię Wojtak, a wykorzystanego w monografii dotyczącej rozpra-

¹¹ A. MIKOŁAJCZUK: *Modele gatunkowe...*, s. 41–42.

¹² *Podstawa programowa z komentarzami. T. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009.

¹³ *Ibidem*, s. 43–44.

¹⁴ J. NOCOŃ: *Gatunki tekstu...*, s. 183.

¹⁵ E. NOWAK: *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*. Kraków 2014, s. 116–118.

¹⁶ J. NOCOŃ: *Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów*. „Studia Pragmalingwistyczne” 2010, nr 2, s. 67.

wek gimnazjalistów przez Annę Tabisz¹⁷, pozwoliło na wstępne określenie tropów badawczych (kategoria schematu globalnej organizacji tekstu w klasyfikacji gatunków na egzaminie za Jolantą Nocoń¹⁸).

Tabela 2

Proponowane tropy badawcze dotyczące struktur narracyjnych i argumentacyjnych

Schemat globalnej organizacji treści	Narracyjne opowiadające	Argumentacyjne uzasadniające
gatunek	opowiadanie	rozprawka
aspekt poznawczy	<ul style="list-style-type: none"> – sposób rozumienia tematu, – typy referencji, – spójność semantyczna (koherencja), – sposób postrzegania świata, sposób myślenia i postrzegania rzeczywistości 	
	sposób wprowadzania w świat przedstawiony – referencja szczegółowa, wskaźniki lokatywne i temporalne	sposób wprowadzania w rozważania – referencja uogólniająca, rodzaje tezy, typy argumentów, sposób wykorzystania tekstu stanowiącego integralną część zadania: streszczenie, sprawozdanie, samodzielny argument, argument powiązany z odwołaniem do całości
aspekt pragmatyczny	typ nadawcy	
	narrator pierwszoosobowy, trzecioosobowy, indywidualny, zbiorowy	sprawozdawca, człowiek rozważający, pewny swojej tezy, zdecydowany czy też nie, sprawozdawca – to związane ze sposobem sformułowania tezy/hipotezy/pytania; sposób wyrażania poglądów: <i>ja/my</i> /zdania nieokreślone referencyjnie
	relacje między nadawcą a odbiorcą, sposoby nawiązywania kontaktu	
aspekt strukturalno-kompozycyjny	<ul style="list-style-type: none"> – kompozycja – strategia realizowania tematu przekładająca się na funkcjonalność kompozycji, – sygnały delimitacji w całym tekście 	

¹⁷ A. TABISZ: *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole 2006.

¹⁸ J. Nocoń: *Gatunki tekstu...*, s. 184–185.

	chronologia, achronologia	dedukcja, indukcja, inne sposoby porządkowania argumentów, budowa argumentu, sygnały delimitacji argumentu
aspekt językowo-stylistyczny	– leksyka i składnia, – językowe wykładniki spójności (kohezja), – metatekst, – modalność	
	rzeczowość, oficjalność, subiektywizm, emocjonalność; rejestr oficjalny, ale także nieoficjalny, nawet potoczny; słownictwo związane z codziennymi doświadczeniami człowieka; metatekst uwydatniający przebieg akcji, ciąg przyczynowo-skutkowy; składnia uczuciowa, sprawozdawczo-narracyjna; dialogi, opisy, mowa zależna i niezależna	rzeczowość, oficjalność, obiektywizm; rejestr oficjalny; słownictwo abstrakcyjne; terminologia; metatekst uwydatniający tok i porządek rozumowania; składnia intelektualna, ale też interpretująca, poszukująca, postulatyczna, oceniająca; cytaty, mowa zależna

Źródło: Opracowanie własne.

W tabeli 2. ukazano planowane ścieżki badawcze w aspektach poznawczym, pragmatycznym, strukturalno-kompozycyjnym i stylistyczno-językowym¹⁹. Świadoma nakładania się zaproponowanych zagadnień, które podlegać będą próbie klasyfikowania i redukcji w toku prowadzonych badań, zaproponuję przykład planowanego sposobu interpretowania uczniowskich opowiadań i rozprawek. Ze względu na ograniczenie obszerności opracowania odniosę się do fragmentów materiału (wstępów do uczniowskich opowiadań i rozprawek) w dwóch aspektach: poznawczym (sposoby wprowadzania w opowiadaniach i w rozprawkach) i językowo-stylistycznym (kształt składniowy powiązany z typem referencji oraz leksyka).

¹⁹ Podobne narzędzia badania poziomu kompetencji tekstotwórczej uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum w odniesieniu do listu prywatnego i oficjalnego oraz rozprawki zastosowały: A. GUZY, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”. T. 4. Red. M. SZYMAŃSKA. Kraków 2013, s. 45–63.

Przykład analizy materiału (wstępów do opowiadań i rozprawek) w aspektach poznawczym i językowo-stylistycznym

Jeśli potraktujemy uczniowski tekst pisany jako odzwierciedlenie kompetencji tekstotwórczej, to – jak pisze Ewa Nowak – składa się na nią „zarówno warsztat pisarski (wyznaczany wiedzą i umiejętnościami), jak i zdolność wyrażenia intencji, świadomość celów wypowiedzi. Inaczej mówiąc, uczeń jako kompetentny twórca tekstu dysponuje pożądanym poziomem sprawności pisarskiej i wie, dlaczego pisze tak, a nie inaczej, co chce osiągnąć swoją wypowiedzią, jakimi sposobami i zabiegami może doprowadzić do jedności między tym, co i jak myśli, a tym, co i jak pisze”²⁰.

Wydaje się, że wstęp do wypracowania może stanowić jeden z tych elementów kompozycyjnych, w którym autor ujawnia swą sprawność warsztatową i poznawczą, ale także intencje wypowiedzi²¹.

Opowiadania absolwentów gimnazjum mają strukturę monologową z wyraźnie zaznaczoną obecnością narratora, który określa czas, miejsce, bohatera, a przede wszystkim przedstawia zdarzenia z nastawieniem na zmiany, ujmuje temat dynamicznie²². Różne warianty/strategie realizacji tematu, sposoby konstruowania świata przedstawionego, w tym zwłaszcza bohaterów i przebiegu zdarzeń, typy stosowanej narracji oraz sposoby urozmaicania zestawione zostały w sprawozdaniu CKE z egzaminu gimnazjalnego w 2015 roku²³.

²⁰ E. NOWAK: *Tekst uczniowski jako składnik dyskursu szkolnego*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2012, s. 319.

²¹ Analizowane wypracowania egzaminacyjne realizują następujące tematy: *Napisz opowiadanie o podróży, podczas której wydarzyło się coś, co sprawiło, że ktoś stał się sławny; Wolna wola człowieka czy siły od niego niezależne – co przede wszystkim decyduje o ludzkim losie? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do podanego fragmentu „Lalki”, całego utworu Bolesława Prusa oraz innego tekstu kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów.*

²² O opowiadaniach gimnazjalistów zob.: B. UDJIK: *Świadomość komunikacyjno-językowa gimnazjalistów – jaka i jest i jak ją sprawdzać? (doniesienie z badań)*. W: *Świadomość językowa*. Red. J. NOCOŃ, A. TABISZ. Opole, 2014, s. 113–129.

²³ *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2015. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2015*. Zob. http://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_

W przeanalizowanych opowiadaniach gimnazjalistów dominuje **początek tworzący tło dla tekstu** (jeśli odwołać się do klasyfikacji zaproponowanej przez Jolantę Maćkiewicz²⁴). Są to przede wszystkim **konteksty czasowy i przestrzenny**, dlatego najczęściej występują w nich wskaźniki temporalne i lokatywne:

*Pewnego dnia...; Pewnego słonecznego dnia...; Było czwartkowe popołudnie; W czerwcową niedzielę...; W zeszłe wakacje...; W październiku 2012 r....; Trzydzieści lat temu żył sobie chłopiec o imieniu Wacław...; Kilka lat temu...; Kilka miesięcy temu...; Niecałe 5 lat temu...; Piękny, słoneczny dzień; Było to dnia 15 lipca...; Zegar wybijał 7.00, kiedy...*²⁵.

W Chinach żył sobie chłopiec o imieniu Lares; Parę tygodni temu razem z przyjaciółmi udaliśmy się w podróż po Europie.

Autorzy opowiadań znacznie częściej rozpoczynali od konwencjonalnego wprowadzenia czasu, później miejsca. Już w tych kilku przykładach daje się zauważyć różny sposób wykorzystania tła czasowego. Bywa ono początkiem narracji z perspektywy czasowej, zazwyczaj w czasie przeszłym, ale bywa też początkiem unaocznionej sceny, wejściem *in medias res*, choć tutaj wykorzystywano raczej czas przeszły, rzadkie były próby połączenia tego chwytu z wartością stylistyczną *praesens historicum*, podczas gdy zapisy *Podstawy programowej...* wskazują na umiejętność konstruowania na poziomie gimnazjum urozmaiconego kompozycyjnie i fabularnie opowiadania.

Piękny, słoneczny dzień. Szum morza sprawił, że Antoś i Basia poczuli się odprężeni i szczęśliwi. Nareszcie ogarnęło ich błogie poczucie wolności. Wydawałoby się, że nic nie może zakłócić tego stanu.

Zegar wybijał 7.00, kiedy ostatni uczeń stawiał się na przepelnionym już parkingu autobusowym nieopodal Szkoły Podstawowej numer 1. Uśmiechnięte dzieci, z kolorowymi plecakami i torbami, żegnały się z rodzicami, obiecując, że będą się dobrze sprawować i nie sprawiać opiekunom kłopotów. Blondwłosa nauczycielka odczytała listę obecności i zarządziła wejście do pojazdu.

GIMNAZJALNY/Informacje_o_wynikach/Sprawozdanie_z_egzaminu_gimnazjalnego_2015.pdf [data dostępu: 25.09.2015].

²⁴ J. MAĆKIEWICZ: *Jak dobrze pisać? Od myśli do tekstu*. Warszawa 2010, s. 29–35.

²⁵ Wszystkie cytaty i przykłady z opowiadań i rozprawek zostały zapisane zgodnie z oryginałem.

Wśród 141 przeanalizowanych opowiadań znalazł się tekst rozpoczynający się dialogiem — sceną:

- Bob! Wstawaj, już 12! — Krzyknęła żona siedząca przy stole w ich małym drewnianym domku.
- Już wstaję! Bob ubrał swój strój do nurkowania. Była to pianka, lekko poździerana na kolanach.
- Gdzie ty się wybierasz? — Anna (bo tak się nazywała jego żona) ze zdziwioną miną patrzyła się na Boba który stał przy stole zajadając się kanapkami.
- Mam zamiar pobić rekord pewnego Amerykanina, niejakiego Jamesa, który...

Ten typ początku opowiadania wynika nie tylko z większej świadomości formy i umiejętności jej urozmaicenia, ale także jest wstępem, który Jolanta Maćkiewicz nazywa początkiem przyciągającym²⁶. To przykład „zarzucania przynęty”, zwracania uwagi odbiorcy. Ten typ rozpoczynania nie ma charakteru gatunkowego, choć różnie zarzuca się przynętę w opowiadaniu i w rozprawce. Tak jak pierwsze wrażenie można zrobić tylko raz, tak pierwsze zdanie może zachęcić lub zniechęcić do czytania dalszej części tekstu.

Tłem zdarzeń stawała się też **prezentacja bohatera**, dlatego opowiadania rozpoczynają opisy lub krótkie charakterystyki:

Janek nigdy nie lubił się uczyć i chodzić do wiejskiej szkoły. Jego pasją była muzyka. Od zawsze śpiewał i sprawiało mu to przyjemność, jednak rodzice byli zaniepokojeni tym, że ich syn myśli tylko o swojej pasji. Gdy Jan skończył 17 lat, postanowił uciec z domu, by znaleźć swoje szczęście w świecie.

Grzegorz był robotnikiem, pracował na budowie w firmie „BudDom”.

Zuzia była zwyczajną, szesnastoletnią dziewczyną.

Adam Kowalski był przeciętnym mężczyzną w średnim wieku.

We wstępach uobecniają się także zapowiedzi czynności opowiadania, autorzy umieszczają w nich elementy autotematyczne, metatekstowe:

W dzisiejszym opowiadaniu chciałbym podzielić się z innymi niesamowitą historią z życia młodego chłopaka. Można powiedzieć, że ta podróż była jego wyprawą życia.

²⁶ J. MAĆKIEWICZ: *Jak dobrze pisać?...*, s. 35.

W mojej dzisiejszej pracy pragnę opowiedzieć Wam co przydarzyło mi się podczas mojej ostatniej podróży.

Opowiem historię mojego kolegi, kiedy to wraz z moją drużyną hokejową pojechaliśmy na mecz do Paryża.

W moim opowiadaniu będę chciał opowiedzieć jak mój ojciec został sławny.

Chcę opowiedzieć o pewnej dziewczynie...

W tym opowiadaniu opowiem wam o zapierającej dech w piersiach historii. Będzie to historia o tym jak podczas pewnej podróży moja siostra stała się sławna.

Większość przykładów pokazuje, że gimnazjaliści, bezpośrednio ujawniając intencję nadawcy, nawiązują do ustnej genezy tej formy wypowiedzi.

Tworzywem tak komponowanych wstępów pozostaje zasób leksykalny, ale także zestaw konstrukcji składniowych, które wykorzystuje nadawca. Zarówno leksyka, jak i składnia, pozostając elementami systemowymi, są przedmiotem wyboru. Co determinuje wybory w sferze leksyki i składni: gatunek/forma wypowiedzi, temat, czynniki indywidualne/idiolekt ucznia?

W opowiadaniach gimnazjalistów dominują rzeczowniki nazywające:

- **miejsca zdarzeń:** teatr, samolot, Mazury, Kraków, jezioro, morze, plaża, Afryka, Stany Zjednoczone, nazwy fantastycznych krain;
- **czas:** dzień, świt, maj, ubiegłe wakacje, czwartkowe popołudnie, weekend, święta Wielkiej Nocy;
- **osoby:** imiona własne, mama, tata, rodzice, brat, siostra, rodzeństwo, przyjaciele;
- **roźne formy podróżowania:** wycieczka, spacer, wyjazd, podróż;
- **środki transportu:** samolot, rower, autobus, bus, samochód²⁷.

Jest to głównie słownictwo o określonym typie referencji, odnoszącej się do rzeczywistych desygnatów, otoczenia człowieka, miejsc, rzeczy i osób.

Obok leksyki równie ważnym elementem charakterystyki warstwy językowo-stylistycznej wstępów do uczniowskich opowiadań pozostaje składnia:

²⁷ Podobnego zestawienia można dokonać w odniesieniu do czasowników, przymiotników lub przysłówków.

Przykład 1.

Pewnego dnia wybrałam się na spacer. Jakiś czas później spotkałam swoich dwóch dobrych znajomych Adama i Marka i poszliśmy wszyscy nad jezioro.

Przykład 2.

Wakacje

W ubiegłe wakacje wyjechaliśmy z całą rodziną na wakacje nad morze Bałtyckie. Gdy przyjechaliśmy na miejsce razem z mamą i bratem poszliśmy na plażę. Na plaży poznałem Jacka i Marka dwóch przyjacieli, którzy również przyjechali na wakacje z rodzicami. Podszedłem do nich i przedstawiłem się.

Przykład 3.

Pewnego słonecznego dnia postanowiłem wraz z przyjaciółmi wyjechać na mazury. Pierwszego dnia Marcin powiedział abyśmy się po drodze zatrzymali w Krakowie. Wiedział, że będzie tam casting do show w programie Must by the Music. Chciał się zapisać i dowiedzieć czy jest na tyle dobry w śpiewaniu. Miał nadzieję, że mu się uda.

W przykładzie 1. i 2. wystąpiły rozbudowane zdania pojedyncze, zdania złożone współrzędnie oraz podrzędnie z typowym dla sposobu konstruowania świata przedstawionego w opowiadaniu zdaniem podrzędnym ekstensjonalnym temporalnym. Składniki świata opisywanego przez konstrukcje parataktyczne to składniki szeregowane, niestrukturalizowane. Nawet obecność zdania podrzędnego *którzy również przyjechali na wakacje z rodzicami* nie zaprzecza postrzeganiu przez autorów świata w kategoriach szeregu zdarzeń, bowiem jest to zdanie relatywne, zdanie rozwijające, pozornie względne. Przekazuje informację o zupełnie nowym zdarzeniu. Nie zawiera bezpośredniej charakterystyki desygnatu rzeczownika, z którym się łączy (tutaj: *Jacka i Marka dwóch przyjacieli*), ale informuje o wcześniejszym zdarzeniu. Upodrzednienie ma więc charakter czysto formalny²⁸.

Z kolei przykład 3. to fragmentu tekstu, w którym dominuje hipotaksa. Stosowanie konstrukcji hipotaktycznych uznawane jest za umiejętność wyższego rzędu, świadcząca o strukturalizowaniu treści, a co za tym idzie, postrzeganiu świata jako spłotu różnych zależności i relacji. I niewątpliwie hipotaksa dominuje we wstępie do opowiadania. Tymczasem bardziej wnikliwa analiza zdań poka-

²⁸ Klasyfikacja zdań za: R. GRZEGORCZYKOWA: *Wykłady z polskiej składni*. Warszawa 1998; A. NAGÓRKO: *Podręczna gramatyka języka polskiego*. Warszawa 2010.

zuje, że autor zastosował głównie zdania podrzędne intensjonalne (dopełniające), konotowane przez *verbum finitum* (orzeczenie) zdania nadrzędnego. „[...] składnia formalna nie traktuje takich struktur jako okazów zdań złożonych. Mieszczą się one w treści nadrzędnika, stąd nazwa *intensjonalne*”²⁹. Semantyka nadrzędnego czasownika pokazuje, że autor wykorzystał:

— predykaty wiedzy: *wiedział, że...; chciał się dowiedzieć, czy...; miał nadzieję, że...*;

— predykaty dyrektywne: *powiedział abyśmy...*

Są one związane z naturalnym tokiem opowiadania, mają genezę w jego mówioności, są sposobem wprowadzania mowy zależnej.

Tymczasem we wstępach do rozprawek maturalnych, zwłaszcza w sposobie formułowania tezy, występują te same konstrukcje:

Uważam, że ludzki los determinowany jest przez siły od niego niezależne, a liczne próby odmiany jego biegu pozostaną bezowocne.

W mojej pracy postaram się udowodnić, że to siły niezależne od człowieka w największym stopniu decydują o jego losie.

Analizując fragment „Lalki” Bolesława Prusa oraz odwołując się do innego utworu postaram się potwierdzić, iż o ludzkim losie decydują przede wszystkim siły od niego niezależne.

Życie kołem się toczy, dlatego w swojej pracy postaram się udowodnić, że o ludzkim losie decydują przede wszystkim siły od nas niezależne.

W podanych przykładach mamy do czynienia z tym samym typem zdań, a jednak stopień skomplikowania, wypełnienie leksykalne decydują o ich interpretującym, a nie relacjonującym charakterze.

Umiejętność dokonywania operacji formalnych ujawnia się także w sposobie budowania bardziej skomplikowanych struktur składniowych, wypowiedzi polipredykatywnych z predykatem wyższego rzędu, implikującym argumenty nieprzedmiotowe³⁰. Takie konstrukcje widoczne są w rozprawkach, które w dydaktyce kształcenia językowego nazywane są rozumowaną formą wypowiedzi. Zuzanna Topolińska w *Składni grupy imiennej* pisze: „Struktury predykato-argumentowe z predykatami pierwszego rzędu są językowym odbiciem relacji obserwowanych przez nas w otaczającym nas świecie materialnym. [...] Struktury predykato-argumentowe

²⁹ A. NAGÓRKO: *Podręczna gramatyka...*, s. 311.

³⁰ O związkach między myśleniem a kształtem składniowym wypowiedzi patrz: B. UZDIK: *Myśleć i pisać. Mechanizmy błędów składniowych w pracach pisemnych uczniów*. Kalisz 2009.

z predykatami wyższego rzędu to językowe odbicie psychicznej działalności, myślowej spekulacji człowieka, wyraz i odbicie naszych umiejętności tworzenia wtórnych, fikcyjnych światów, a także wydawania ocen zjawisk obserwowanych w świecie materialnym³¹.

Wśród wstępów do rozprawek maturzystów dominują te wprowadzające kontekst problemowy, choć występują też początki argumentacyjne i przyciągające (aspekt poznawczy). Różna jest też leksyka od tej stosowanej w opowiadaniach, inne są sposoby ujawniania się modalności, inna jest wreszcie struktura składniowa (aspekt językowo-stylistyczny). Oczywiście różnica wieku i poziomu edukacji determinuje kształt tekstu uczniowskiego, ale nie chodzi tutaj o porównywanie poziomu sprawności językowo-stylistycznej gimnazjalistów i licealistów, lecz o analizę tych aspektów tworzenia tekstu, które mają charakter systemowy i genologiczny.

Przywołane cytaty, pochodzące ze wstępów do uczniowskich opowiadań i rozprawek postrzeganych w aspekcie poznawczym (sposób wprowadzania w opowieść lub rozważanie problemu) oraz językowo-stylistycznym (głównie składnia i leksyka), wykazują na obecnym etapie badań zarówno podobieństwa, jak i różnice. Wprowadzenie w świat przedstawiony opowiadania charakteryzuje głównie referencja szczegółowa, stąd obecność wskaźników lokatywnych i temporalnych oraz leksyki odnoszącej się do rzeczywistych desygnatów. Wprowadzenia do rozprawki charakteryzuje z kolei referencja uogólniająca, stąd duża frekwencja rzeczowników abstrakcyjnych i przymiotników określających desygnaty nieprzedmiotowe. W zakresie składni różnica polega przede wszystkim na stosowaniu we wstępach do opowiadań konstrukcji o charakterze szeregującym, natomiast we wstępach do rozprawek — struktur świadczących o podejmowanych próbach oddania w języku pisanim spekulacji myślowych. W inicjalnych fragmentach rozprawek występują ponadto zdania pytające, będące konsekwencją przyjętej roli nadawcy (aspekt pragmatyczny), w tym przypadku osoby poszukującej dopiero rozwiązania problemu. Składnia początkowych fragmentów opowiadań i rozprawek wykazuje również podobieństwa, np. w zakresie stosowania zdań podrzędnych intensjonalnych (dopełniających), które jednak w obu formach służą kreowaniu różnych nadawców: relacjonującego zdarzenia narratora lub rozważającego problem interpretatora.

³¹ Z. TOPOLIŃSKA: *Składnia grupy imiennej*. W: *Składnia*. Red. EADEM. Warszawa 1984, s. 302.

Podsumowując doniesienie z badań dotyczących cech języko-komunikacyjnych szkolnych form wypowiedzi, na wstępnym etapie analizy fragmentu materiału badawczego stawiam hipotezę, że narracyjność i argumentacyjność determinują cechy językowo-stylistyczne uczniowskich tekstów oraz uobecniają sposoby interpretacji świata. Pełną jej weryfikację może przynieść szczegółowa analiza opowiadań i rozprawek uczniowskich w czterech aspektach: poznawczym, pragmatycznym, strukturalno-kompozycyjnym i językowo-stylistycznym.

Beata Udzik

**A story and a short dissertation
School forms of expression
and students' linguistic competence**

Summary

This article is a report from a preliminary stage of research of empirical material obtained from exam essays written by junior high schools and high schools graduates. The author is interested in a link between a form of expression and its linguistic-communicative style, especially in terms of composition, lexis and syntax used. The article introduces aspects of the main problems and key questions. The research question of the article is: Which of the linguistic and stylistic features are determined by a narrative or argumentative character of texts produced by students?

Keywords: a story, short dissertation, essay, narration, argumentation

Беата Удзик

**Рассказ и сочинение
Школьные формы высказывания
в контексте языковой компетенции учеников**

Резюме

Статья является отчетом о предварительном этапе исследований, проводимых на эмпирическом материале, который почерпнут из экзаменационных сочинений учеников гимназии (третьего этапа среднего образования в Польше) и выпускников средних школ. Автора интересует связь между жанром высказывания и его коммуникативно-языковой формой, особенно в области структуры текста, использованной лексики, а также применяемых типов синтаксических конструкций. В статье очерчиваются

аспекты проводимых исследований, а также ключевые проблемы. Исследовательский вопрос, поставленный в ней, звучит следующим образом: Какие из стилистическо-языковых черт обуславливаются аргументационным и нарративным характером текстов учеников?

Ключевые слова: рассказ, сочинение, эссе, повествование, аргументация

Tomasz Nowak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Gramatyka w komputerze O dydaktycznych pożytkach płynących ze spotkań lingwistyki z informatyką

Wstęp

Niniejszy artykuł został pomyślany, a następnie wygłoszony, jako referat w ramach Kongresu Dydaktyki Polonistycznej. Perspektywa, jaką przyjąłem, stanowi punkt widzenia kogoś, kto uczy (od kilkunastu lat) zarówno studentów wyższych uczelni, jak i uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjalnych. Przede wszystkim jednak zabieram głos jako ktoś, komu nieobcy jest formalny opis języka, jaki przeprowadza się na gruncie lingwistyki (matematycznej/informatycznej). W tej pracy zamierzam wskazać szereg korzyści, jakie może przynieść uwzględnianie w programie kształcenia i/lub w trakcie lekcji związków łączących gramatykę z matematyką oraz informatyką. Swoje uwagi kieruję do wszystkich osób (zwłaszcza do nauczycieli), którym leży na sercu dobro edukacji polonistycznej, w tym wysoki (wyższy) poziom nauczania języka polskiego (i w szkole, i na uczelni). W swojej pracy ograniczam się jedynie do sformułowania pewnej idei, do poddania pod dyskusję określonego pomysłu — być może „na przyszłość”, być może już „na teraz”.

Sytuacja gramatyki w dydaktyce

W mojej opinii sytuacja gramatyki w dydaktyce przedstawia się źle. Dyscyplinę tę (zarówno w dydaktyce szkolnej, jak i akademickiej) systematycznie poddaje się albo redukcji (w szkole podstawowej i gimnazjalnej), albo eliminacji (w szkole średniej); nie lepiej też sytuacja przedstawia się na wyższych uczelniach. Ze względu na dominację pewnej intelektualnej mody (mam na myśli fiksję uczonych na punkcie tekstu/dyskursu) zaniedbywane staje się kształcenie w zakresie przedmiotów klasycznych (systemowych), stanowiących niezbywalny językoznawczy kanon, w tym także – podstawę formułowania sądów o użyciu języka.

Moja ocena sytuacji gramatyki w dydaktyce jest – i nie zamierzam tego ukrywać – negatywna. Jej względna nieobecność w programach kształcenia jest nieproporcjonalna do odgrywanej przez nią roli i przypisywanej jej rangi. Uważam, i to postaram się dalej wykazać, że gramatyka jest nie tylko dyscypliną najstarszą, ale również źródłową; nie tylko wysoce uteoretyzowaną, ale także praktyczną – o niebywałej skali zastosowań (co przemawia, w moim odczuciu, na rzecz jej większego uwzględniania w „dydaktyce” – na wszystkich szczeblach nauczania).

Gramatyka, o czym się często zapomina (albo po prostu się nie wie), jest najstarszą dyscypliną nauki: zarówno w obrębie językoznawstwa, jak i w uniwersum wszystkich innych gałęzi wiedzy w ogóle (z filozofią włącznie). Przypomnę, że Pānini, gramatyk indyjski, ogłosił pierwszy traktat gramatyczny (*Ośmioksiąg*) w V wieku p.n.e., a jego wielcy poprzednicy, np. Yāska, formułowali reguły gramatyczne na długo przed tym, nim traktat ów powstał (co istotne, od samego początku swojego istnienia gramatyka była dziedziną autonomiczną – nigdy nie musiała się wyodrębnić z łona filozofii lub filologii). Na marginesie: poziom, jaki reprezentowała gramatyka staroindyjska, został osiągnięty przez gramatyków europejskich (wzorujących się na filologach rzymskich, zob. Priscianus z Caesarei) dopiero w XIX wieku (po odkryciu dzieł gramatyków indyjskich)¹.

Gramatyka, co należy podkreślić, opisuje (i próbuje wyjaśnić) to, co bezdyskusyjnie wyróżnia człowieka ze świata przyrody ożywionej, mianowicie język jako kod dwuklasowy fonematyczny. Język gromadzi (w słowniku) niewielką liczbę jednostek, które dzięki

¹ A. HEINZ: *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa 1978, s. 19–26.

operacji proporcji i rekursji można kombinować w przeliczalnie nieskończenie wiele ciągów w taki sposób, że nazwy (znaki pojedyncze) odpowiadają (izomorficznie mapują) przedmiotom, z kolei zdania (znaki złożone) — sytuacjom. Możliwość tę gwarantuje naprzemienna łączliwość członów proporcji: $ab/cd = ad/cb$, a także wynikająca z niej zdolność do zagnieżdżania jednych konstrukcji w drugich, por. funktory $\{a\ c\}$ i $\{b\ d\}$ oraz produkcje $acac$ i $bdbd$. W takim ujęciu ewolucja od zwierzęcego nie-języka do ludzkiego języka wiąże się z katastroficznym przejściem od reprezentacji pierwszego stopnia w nie-języku do reprezentacji drugiego stopnia w języku. Od tego właśnie momentu na osi czasu datuje się narodziny człowieka².

Gramatyka jest dyscypliną praktyczną, co oznacza, że ma swoje wielorakie zastosowania. W swojej pracy pragnę zwrócić uwagę na niezauważane dotąd w dydaktyce korzyści, jakie płyną z mariażu dwóch dyscyplin, mianowicie: gramatyki lingwistycznej i informatyki matematycznej. Innymi słowy: mam na myśli to, iż model gramatyczny zaimplementowany w pamięci komputera pod postacią programu komputerowego umożliwi ekstrakcję informacji z tekstów, por. rolę, jaką odgrywają obecnie w naszym życiu cyfrowe wyszukiwarki. W tym miejscu nasuwa się pytanie: czyż można sobie współcześnie wyobrazić funkcjonowanie człowieka w informacyjnym szumie (zlokalizowanym w medium języka) bez jakiegokolwiek elektronicznego kompasu czy busoli?.

Człowiek w świecie tekstów i maszyn

Człowiek współczesny żyje w świecie tekstów oraz maszyn. Refleksja nad jednymi i drugimi umożliwia nam wgląd w nas samych. Co więcej, teksty poddają się obróbce przy użyciu maszyn, które umożliwiają penetrację tekstów i ekstrakcję treści. Ten aspekt uważam w swej wypowiedzi za kluczowy (stanowi on wątek przewodni i istotne tło formułowanych tutaj tez).

Zdolności poznawcze pojedynczego człowieka są w gruncie rzeczy znikome: ilość dostępnych w sieci tekstów (i zawartych w nich informacji) znacznie wykracza poza możliwości jednostki, w związku z czym obszerne poacie tekstów pozostają poza jej bezpośrednim

² I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa 2000, s. 29–45.

zasięgiem. Co więcej, ilość/jakość wyników, jakie generuje komputer po wpisaniu przez użytkownika do wyszukiwarki poszukiwanej frazy, przytłacza i zniechęca czy wręcz, paradoksalnie, oddala go od poszukiwanej wiedzy. W tym kontekście wyłania się paląca potrzeba skonstruowania poręcznego instrumentu – lingwistyczno-informatycznego „nawigatora”.

Komputer jest narzędziem do przetwarzania informacji (m.in. danych zakodowanych w języku naturalnym): z jednej strony *maszyną matematyczną*, a z drugiej – *mózgiem elektronicznym*, co oznacza z grubsza tyle, że pod względem matematycznym imituje sposób funkcjonowania ludzkiego umysłu, por. komputacjonistyczną metaforę komputerową: *komputer/program = mózg/umysł*, tj. analogię *hardware – software*; w tym ujęciu program komputerowy stanowi nie tylko model, ale również – a może przede wszystkim – protezę ludzkiego umysłu.

Cel wysiłków podejmowanych przez informatyków-lingwistów stanowi system informatyczny wyszukujący w sieci internetowej informacje potrzebne użytkownikowi oraz przekładający teksty z jednego języka na inne, użytkownikowi nieznanne. Realizacja tychże zadań wymaga specjalnego opisu szukanej informacji, zrozumiałego tak dla komputera, jak i dla użytkownika, umożliwiającego mu odnalezienie żądanej informacji w skończonym czasie (pamięć użytkownika) i ograniczonej przestrzeni (pamięć komputera). W tym miejscu spotykają się ze sobą informatyka z lingwistyką. Fuzja informatycznych narzędzi i lingwistycznych teorii (w coraz większym stopniu) umożliwia eksplorację tekstów w sieci bądź ekstrakcję informacji z tekstów (dla języka polskiego istnieje obszerny, dostępny w sieci *online* i *offline*, zbiór instrumentów lingwistyczno-informatycznych, zob. <http://clip.ipipan.waw.pl/LRT>).

Młody człowiek – uczeń lub student – żyje w świecie tekstów, które stwarzają i kształtują jego naturalne środowisko. Młody człowiek – *cyfrowy tubylec* – posługuje się również urządzeniami elektronicznymi, które niemal na każdym kroku (wszak nieprzerwanie znajduje się w sieci: *online*) stanowią naturalne (fantomowe) przedłużenie jego ciała i ducha. Należy się spodziewać, że sytuacja ta nie ulegnie zmianie, por. opisywany szeroko *efekt kulturowej zapadki*. Myślę więc (w kontekście dydaktyczno-polonistycznym), że najwyższa pora stawić czoło wyzwaniom cyfrowej rzeczywistości i po prostu wykorzystać (połączyć) tkwiące w dzieciach i młodzieży kompetencje i sprawności: językowo-komunikacyjne oraz informacyjne.

W kolejnych ustępach zastanowię się nad możliwościami wykorzystania w dydaktyce szkolnej (i uczelnianej) wybranych — odpowiednio spopularyzowanych i podanych — osiągnięć lingwistyki matematycznej oraz informatycznej.

Lingwistyka matematyczna i informatyczna w dydaktyce

Język w równaniach

Lingwistyka matematyczna, charakteryzując elementarne i uniwersalne właściwości języków naturalnych, zakłada, że u ich podstaw tkwią pewne prawidłowości i regularności. Językoznawcy matematyczni podejmują próby formułowania skończonego zbioru reguł lub restrykcji, za pomocą których można konstruować „przeliczalnie nieskończoną ilość przeliczalnie nieskończone długich zdań”. Moc syntaktyczna języka tkwi w regułach, które mają tę własność, że odwołują się same do siebie, dzięki czemu można je realizować (rekurencyjnie) wiele razy. Ponieważ liczba kombinacji składników w zdaniach jest nieograniczona, język, tak jak algebra, otwiera ogromne możliwości. Sytuację tę znakomicie ilustruje następująca obserwacja: otóż 10 wyrazów może wejść ze sobą w 3 628 800 kombinacji, przy czym w zbiorze tym ledwie kilka kombinacji słów przypomina zdania; lingwiści-matematycy stawiają sobie właśnie za cel dotarcie do reguł odróżniających owe zdania od nie-zdań.

Lingwistyka matematyczna rozwija się w dwóch kierunkach: matematycznym (teoria języków formalnych) i lingwistycznym (teoria języków naturalnych). Zadania, jakich podejmują się uczeni (lingwistycznie ukierunkowani matematycy i matematycznie ukierunkowani lingwiści), ogniskują się na konstrukcji języków formalnych (reprezentacji skończonych) dla opisu języków naturalnych (obiektów nieskończonych). Gramatyki i automaty generują (odp.: syntetyzują i analizują) języki formalne, które — w zamysłach badaczy — mogą pełnić funkcję modeli teoretycznych dla języków naturalnych. Co istotne, języki formalne (jak również: generujące je gramatyki oraz rozpoznające je automaty) tworzą, ze względu na cechy organizujących je reguł, hierarchię (od najsilniejszych do najsłabszych): REG < CF < CS < RP, odp. języki: regularne, bezkontekstowe, kontekstowe, rekurencyjnie przeliczalne. Na tej podstawie

udowodniono m.in., że języki naturalne nie są językami regularnymi; strukturę syntaktyczną języków naturalnych zadowalająco modelują gramatyki bezkontekstowe³.

Gramatyka — w ujęciu matematycznym czwórka uporządkowana: Σ, V, δ, P — obejmuje cztery zbiory, mianowicie: zbiór reguł (P) oraz zbiory symboli: podstawowych (alfabet terminalny: Σ) i pomocniczych (alfabet nieterminalny: V), w tym symbol inicjalny (δ). Ze względu na możliwość przyporządkowywania poszczególnym symbolom różnych interpretacji, gramatyki, które opisują budowę języków naturalnych, rozpadają się na dwie klasy: frazowe (PSG) i dependencyjne (DG). Co istotne, gramatyki: PSG i DG pozostają do siebie w relacji słabej równoważności, a to oznacza, że generują identyczny zbiór zdań za pomocą różnych rozbiorów (przypisując zdaniom odmienne struktury). Czym różnią się te dwie klasy modeli gramatycznych? Czy preferowanie jednej z nich (kosztem drugiej) w nauczaniu jest uprawnione?⁴.

Gramatyka dependencyjna opisuje zależności między słowami — rządzącymi i rządzonymi, tj. modyfikatorami — oparte na relacji predykatywności (diagnozowanej za pomocą testu pytań) jako konstrukcje endocentryczne. Reprezentacja struktury zdania przyjmuje postać drzewa zależności, w którym korzeń-wierzchołek markuje orzeczenie, węzły — słowa, a liście — słowa etykietowane jako funkcje syntaktyczne (części zdania), por. przykładowy opis zdania: *Adam polubił Ewę.*: $N1 \leftarrow \text{subj} (1) \leftarrow \text{pred} \rightarrow \text{obj} (2) \rightarrow N2$.

Gramatyka frazowa charakteryzuje dominację między frazami (nadrzędnymi i podrzędnymi, tj. podrzędnikami), zasadzające się na stosunku podrzędności (identyfikowanym za pomocą testu redukcji), jako konstrukcje endo- oraz egzocentryczne. Reprezentacja struktury zdania przybiera kształt drzewa składników, w którym: korzeń-wierzchołek fiksuje zdanie, węzły — frazy, a liście — słowa zakwalifikowane jako klasy gramatyczne (części mowy), zob. opis przykładowego zdania: *Adam polubił Ewę.*: $S \rightarrow NP + VP$; $NP \rightarrow N$; $VP \rightarrow V + NP$.

Na podstawie najważniejszych założeń obydwu klas gramatyk: frazowej (amerykańskiej) oraz dependencyjnej (europejskiej) skonstruowano kilkaset modeli gramatycznych. W gruncie rzeczy nadal jednak nie wiemy, który z nich wiernie opisuje gramatykę: taką, jaka rzeczywiście rezyduje w naszych mózgach/umysłach (jako moduł

³ A. MYKOWIECKA: *Inżynieria lingwistyczna. Komputerowe przetwarzanie tekstów w języku naturalnym*. Warszawa 2007, s. 23–63.

⁴ *Ibidem*, s. 85–125.

lub sieć). „Skandal językoznawstwa” polega więc na tym, że po 2 500 latach badań wciąż nie wiadomo, jaką strukturę mają proste zdania w rodzaju *Adam polubił Ewę*. Problem, jaki tu pragnę zauważyć, najlepiej oddaje pytanie: jakiej gramatyki, w związku z tym wszystkim, uczyć (w szkołach i na uczelniach)? (Na marginesie: badania, jakie prowadzi się w dziedzinach: psycho- i neurolingwistyki, wskazują raczej na gramatyki frazowe — jako bardziej realne: psychologicznie i neuronalnie).

Gramatyka szkolna (klasyczna i tradycyjna), dominująca w dydaktyce (zarówno szkolnej, jak i akademickiej), nawiązując do grecko-łacińskiej refleksji filologicznej, wpisuje się w nurt modeli dependencyjnych. Wiele krytycznych słów⁵ napisano pod adresem kompletności i eksplicytności dostarczanego przez nią opisu polskiej składni. Nie zamierzam powtarzać szeroko znanych uwag i krytyk. Nie mogę jednak nie zauważyć, że gramatyka szkolna nie rejestruje wielu relewantnych syntaktycznie zjawisk — zwłaszcza opartej na kategorii funktora implikacji. Nie mogę również nie wspomnieć, że gramatyka klasyczna/tradycyjna jest koncepcją: nieadekwatną (nie zdaje sprawy z wielu najistotniejszych mechanizmów rządzących językiem), nierozwojową (nie jest rozwijana w żadnym znanym naukowym ośrodku) i nieimplementowalną (nie jest możliwa jej formalizacja i instalacja w pamięci komputera). Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w tym, że teoria ta reprezentuje podejście eklektyczne, w którym łączą się, często w sposób nieuprawniony, treści syntaktyczne, semantyczne i pragmatyczne. Podstawowe zasady gramatyki szkolnej kształtowały się w drugiej połowie XIX wieku. Sytuacja polonisty, który ogranicza się do znajomości tylko tej koncepcji — i tylko jej założenia przekazuje młodym adeptom, przypomina sytuację fizyka, który — opowiadając się za ustaleniami fizyki klasycznej — zaprzeczałby, jakoby w XX wieku w fizyce wydarzyło się coś przełomowego. Dla badań nad językiem ostatnie stulecie było przełomowe do tego stopnia, że uczeni niemal zgodnie okrzyknęli miniony wiek okresem dominacji paradygmatu lingwistycznego w dyscyplinach społeczno-humanistycznych. W związku z tym uważam, że nie można w procesie dydaktycznym nie uwzględnić (pomijając) osiągnięć dwudziestowiecznych, np. w zakresie gramatyki języków naturalnych.

Matematyczna refleksja nad językiem zmierza w dwóch kierunkach: algebraiczno-logicznym (jakościowym) i statystyczno-pro-

⁵ M. ŚWIDZIŃSKI: *Gramatyka formalna języka polskiego*. Warszawa 1992, s. 32–51.

babilistycznym (ilościowym). W swoim szkicu nawiązę do tego dwupodziału, proponując wykorzystanie w dydaktyce gramatyk — kategoryalnej i deszyfracyjnej, które pod wieloma względami stanowią przeciwieństwo naukowo zarzuconej gramatyki szkolnej. Teorie syntaktyczne, jakie sugeruję wprowadzić do obiegu dydaktycznego, eksponują ważne (być może najważniejsze) rysy budowy języków naturalnych: funktorowość (gramatyka kategoryalna) i przewidywalność (gramatyka deszyfracyjna).

Gramatyka kategoryalna — mądrzej głowie dość dwie słowie

Gramatyka kategoryalna w swojej najstarszej i najprostszej wersji⁶ ogniskuje się wokół dwóch zjawisk syntaktycznych: kategorii i algorytmu. Przybliżę je w kolejnych ustępach.

Kategoria syntaktyczna to, ogólniej rzecz ujmując, klasa wyrażen subystytuujących. W zbiorze kategorii syntaktycznych można wyodrębnić kategorie podstawowe, a więc nazwy i zdania, oraz niepodstawowe, czyli funktory, przy czym: nazwa jest wyrażeniem, które nadaje się na podmiot lub orzecznik, zdanie jest wyrażeniem, któremu można przypisać wartość logiczną, a funktor jest wyrażeniem odgrywającym rolę funkcji, która wyrażeniom prostym i nieproszym (argumentom) przyporządkowuje wyrażenia złożone (wartości). Co istotne, kategorie podstawowe notuje się za pomocą wskaźnika pojedynczego (np. n , s), a kategorie niepodstawowe — przy użyciu wskaźnika ułamkowego (np. n/s), w którym mianownik wyklada argument, a licznik — wartość konstrukcji, por. przykład: (1) pozytywny: *Adam polubił Ewę.*, gdzie: kategoria: *Adam: n, polubił: s/nn*, *Ewę: n*; (2) negatywny: *Adam polubił.*, gdzie: kategoria: *Adam: n, polubił: s/nn*.

Algorytm syntaktyczny umożliwia weryfikację poprawności (spójności) składniowej zdań: po pierwsze, przyporządkowuje wyrażeniom języka symbole kategorii, po drugie, zapisuje symbole kategorii (zgodnie z szykiem wyrażen w zdaniu) i po trzecie, redukuje powtarzające się w zdaniu symbole kategorii (równokształtne, mianownikowe, sąsiadujące). Finalnie, algorytm rozpoznaje zdanie jako zbudowane poprawnie, pod warunkiem, że ciąg symboli kategoryalnych redukuje się do wskaźników: pojedynczego (kategoria podstawowa) lub ułamkowego (kategoria funktorowa), por. przykład: (1) pozytywny: *Adam polubił Ewę.*, gdzie algorytm: ciąg:

⁶ Na podstawie: K. AJDUKIEWICZ: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa 1985, s. 222–242.

n , s/n , n ; sekwencja: $n + s/nn + n$; redukcja: $n + s/nn + n \rightarrow s/n + n \rightarrow s$; wynik: wyrażenie spójne syntaktycznie; (2) negatywny: *Adam polubił.*, gdzie algorytm: ciąg: n , s/nn , sekwencja: $n + s/nn$, redukcja: $n + s/nn \rightarrow s/n$, wynik: wyrażenie niespójne syntaktycznie.

Podsumowując: gramatyka kategorialna jest koncepcją syntaktyczną: prostą — odwołuje się do zaledwie dwóch kategorii, jednorodną — operuje kryteriami wyłącznie składniowymi, rodzimą — powstała i rozwija się w Polsce, poddającą się aksjomatyzacji, akceptującą relewantne językowo zasady: funktorowości i kompozycyjności.

Gramatyka deszyfracyjna — „stwórz własną gramatykę”

Gramatyka deszyfracyjna w swej najprostszej i najbardziej popularnej wersji⁷ przewiduje dwa etapy docierania do struktury składniowej zdań: deszyfrację gramatyki (z tekstu) i analizę zdania (przy użyciu wyekscerpowanej z tekstu gramatyki). Omówię je w kolejnych akapitach.

Deszyfracja syntaktyczna to operacja budowy gramatyki, przebiegająca w dwóch krokach. W kroku pierwszym wybiera się tekst wielozdaniowy, który umożliwi rekonstrukcję rządzących nim zasad gramatycznych, np. *Adam poznał niedawno jasnowłosą Ewę. Sympatyczny chłopiec gra w piłkę. Miła dziewczynka śpiewa piosenki. Adam polubił Ewę. Teraz dzieci grają na pianinie* itd. W kroku drugim analizowany tekst zostaje opisany ogólnie w taki sposób, że przyporządkowuje się każdej formie symbol klasy, do której forma przynależy (tj. etykietę części mowy), np.: *Adam_N poznał_V niedawno_{ADV} jasnowłosą_{ADJ} Ewę_N. Sympatyczny_{ADJ} chłopiec_N gra_V w_P piłkę_N. Miła_{ADJ} dziewczynka_N śpiewa_V piosenki_N. Adam_N polubił_V Ewę_N. Teraz_{ADV} dzieci_N grają_V na_P pianinie_N.* W kroku trzecim buduje się tabelę, której wiersze i kolumny etykietują symbole klas form, użyte w opisie tekstu. Następnie kolejne pary (symboli klas) form rozgrywają ze sobą pojedynki. Rzecz jasna, niektóre pary są akceptowalne (wygrana), a niektóre (co sygnalizuje potępiająca gwiazdka) — nieakceptowalne (przegrana), np. *Adam poznał*, **Adam niedawno*, **Adam jasnowłosą*, **Adam Ewę*, *poznał niedawno*, **poznał jasnowłosą*, *poznał Ewę*, **niedawno jasnowłosą*, **niedawno Ewę*, *jasnowłosą Ewę*. Ostatecznie zlicza się rezultaty na zasadzie: para zwycięska *vs* para przegrana. Wyniki rozgrywek wpisuje się — jako liczby (wygrana = 1 lub przegrana = 0) — do

⁷ Na podstawie: J. APRESJAN: *Koncepcje i metody współczesnej lingwistyki strukturalnej*. Przeł. Z. SALONI. Warszawa 1971, s. 159–195.

rubryk tabeli, a następnie sumuje. Otrzymuje się w rezultacie liczby: większe i mniejsze. Wartość liczb (większa lub mniejsza) oddaje siłę związku gramatycznego (większą lub mniejszą) łączącego kolejne pary form. W ten sposób koduje się w tabeli gramatykę probabilistyczną, czyli informacje (o relacjach syntaktycznych w zdaniu) ilościowe przekładalne na jakościowe (zob. tabela 1.).

Tabela 1

Gramatyka probabilistyczna przykładowego tekstu

	Przymiotnik ADJ	Rzeczownik N	Czasownik V	Przyimek P	Przysłówek ADV
Przymiotnik ADJ	0	3	0	0	0
Rzeczownik N	0	0	5	0	0
Czasownik V	0	3	0	2	1
Przyimek P	0	2	0	0	0
Przysłówek ADV	0	0	1	0	0

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza syntaktyczna to etap aplikacji probabilistycznej gramatyki do konkretnego przykładu. W kroku pierwszym sporządza się graf spójny zdania, łącząc ze sobą za pośrednictwem krawędzi wszystkie formy. W kroku drugim wpisuje się nad krawędziami grafu odpowiednie liczby, wzięte z rubryk tabeli. W kroku trzecim eliminuje się kolejne krawędzie grafu: zaczynając od tych, nad którymi jest zapisana liczba najmniejsza. W ten sposób otrzymuje się drzewo ilustrujące strukturę syntaktyczną analizowanego zdania, por.: krok₁: graf: Adam –1 polubił –2 Ewę –3 Adam; krok₂: krawędź₁: Adam polubił (5); krawędź₂: polubił Ewę (3); krawędź₃: Adam Ewę (0); krok₃: Adam (5) → polubił (3) → Ewę.

Postępując konsekwentnie, uczeń/student może skonstruować gramatykę, kierując się jedynie umiejętnością zliczania rezultatów rozgrywek między parami form w zdaniach wziętych z tekstu. Uczeń, (re)konstruując gramatykę zawartą „między wierszami” w tekście, poznaje podstawowe zasady rządzące strukturą syntaktyczną (każdego) języka.

Język w komputerze

Kwestie związane z przetwarzaniem komputerowym języka naturalnego podejmuje się przede wszystkim na gruncie dwóch dziedzin: lingwistyki informatycznej (komputerowej) i informatyki (inżynierii) lingwistycznej. Obie dyscypliny różnią się od siebie pod względem stawianych celów i stosowanych metod. O ile bowiem lingwistyka informatyczna podejmuje cele teoretyczne (m.in. większą wagę przywiązuje do adekwatności empirycznej — precyzji i prawdziwości opisu), o tyle informatyka lingwistyczna realizuje zadania praktyczne (większą uwagę zwraca na efektywność obliczeniową — szybkość działań i praktykę zastosowań). Innymi słowy: lingwista informatyczny konstruuje programy, które — na podstawie informacji o języku, zapisanych pod postacią reguł w metajęzyku sformalizowanej teorii lingwistycznej — symulują i emulują funkcjonowanie systemu językowego; informatyk lingwistyczny tworzy natomiast aplikacje umożliwiające: wyszukiwanie informacji w sieci, tłumaczenie automatyczne oraz syntezę/analizę mowy (programy, jakie pisze, przetwarzają teksty w poszukiwaniu kodowanych w językach naturalnych informacji o świecie). Co więcej, podczas gdy lingwistyka informatyczna rozwija się w granicach nurtu symbolicznego-formalnego (generując język z pomocą gramatyk bezkontekstowych), informatyka lingwistyczna postępuje w ramach nurtu stochastycznego-statystycznego (wykorzystując do tego celu automaty niedeterministyczne). Współcześnie zaznacza się silna tendencja do łączenia obu paradygmatów. Najogólniej rzecz ujmując, cel, jaki stawiają sobie lingwiści-informatycy, sprowadza się do opisu (jakiegoś aspektu) języka naturalnego za pomocą (któregoś z wielu) języka programowania (tak na marginesie: nie mogą się oprzeć wrażeniu, że pod niektórymi względami językoznawcy oddali pole informatykom; tak się bowiem składa, że najbardziej zaawansowane teorie budowy języka są obecnie formułowane — i implementowane — w środowisku inżynierów, nie — humanistów)⁸.

Co z tego wynika dla nauczyciela oraz ucznia/studenta? Jak objaśniać młodemu człowiekowi złożone relacje, jakie zachodzą między używanymi przez niego — biegle i równolegle — językami: naturalnym i komputerowym (wszak, o czym nauczyciele zapominają, większość młodych ludzi potrafi — w mniejszym bądź więk-

⁸ Więcej na ten temat w: M. PIASECKI: *Cele i zadania lingwistyki informatycznej*. W: *Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje*. Red. P. STAŁMASZCZYK. Kraków 2008, s. 252–290.

szym stopniu — programować urządzenia elektroniczne)? Myślę, że warto wyjść od porównania ze sobą obu kodów (odwołując się przy tym do technik przekładu intersemiotycznego).

Pomiędzy językami ludzi i komputerów istnieje (pod wieloma względami) mnóstwo analogii, które warto uczniowi (w szerszej semiotyczno-semiologicznej perspektywie) uzmysłowić. Myślę, że dzięki temu łatwiej pojmie (czy wręcz sobie unaoczni) zarówno naturę języka, jak i wszelkich wytworów cywilizacji, które noszą w sobie niezbywalne językowe piętno.

Po pierwsze, języki komputerów operują jednostkami, dla których można bez większego trudu wskazać analogie w językach ludzi, por. język komputerowy: *bit, bajt, słowo, rekord, plik, folder* i ludzki: *litera, sylaba, wyraz, zdanie, tekst, biblioteka*. Po drugie, języki komputerów, dokładnie tak jak języki ludzi, obejmują słownik i gramatykę, por. język komputerowy: *alfabet (symbole) i instrukcje (formuły)* oraz ludzki: *leksyka (wyrazy) i reguły (zдания)*. Po trzecie wreszcie, języki: komputerów i ludzi mają (ściśle określoną) budowę, o której precyzję dbają komputerowe: *translatory symboli i kompilatory formuł*, jak również ludzkie: *reguły gramatyczne* (na podstawie części mowy w słowniku) i *funkcje logiczne* (w oparciu o części zdań w wypowiedzeniach).

Języki: ludzkie i komputerowe łączy sporo podobieństw oraz dzieli sporo różnic. Po pierwsze, ludzie rozmawiają (ze sobą) w językach naturalnych: „wewnętrznych”, por. myślenie (w formie monologu — mowa do siebie), oraz „zewnętrznych”, por. mówienie (w formie dialogu — mowa do innych). Po drugie, komputery rozmawiają ze sobą w językach programowania „wewnętrznych” (języki niskiego poziomu), jak też z ludźmi — w językach programowania „zewnętrznych” (języki wysokiego poziomu), przypominających swoją strukturą języki naturalne, por. języki zewnętrzne (dedykowane wielu komputerom) wysokiego poziomu, np. język europejski Algol (w tym Pascal i Modula), a także język amerykański Fortran (w tym C i Logo)⁹. Rzecz jasna, komputer to jedynie poręczne narzędzie penetracji tekstów i selekcji informacji: sposób orientacji w świecie tekstów. Nie można więc zapominać, że te fascynujące maszyny to tylko użyteczne instrumenty, nie bałwochwalcze fetysze.

Program nauczania informatyki w gimnazjum i liceum przewiduje ćwiczenia w zakresie prób algorytmizacji i programowania.

⁹ A. FAUDROWICZ: *Komputery i my. Zarys informatyki dla laików*. Warszawa 2001.

Nabyte w trakcie zajęć informatycznych umiejętności można by łączyć z wiedzą na temat gramatyki, przyswajaną podczas lekcji polonistycznych. Przypomnę, że algorytm (termin zadomowiony w dydaktyce polonistycznej) to zbiór operacji, które umożliwiają rozwiązanie problemu (tj. przejście od „danych” do „szukanych” dzięki odpowiednim operacjom i reprezentacjom), imitujący sposób myślenia człowieka. Istnieje szereg publikacji zawierających przykładowe przepisy algorytmy dla gramatyki języka polskiego, przeznaczone do użytku przez nauczycieli i uczniów, a nawet studentów¹⁰, zob. np. algorytm rozpoznający bezokoliczniki:

Operacja 1: Czytaj pierwszy element tekstu.

Operacja 2: Sprawdź, czy element ten kończy się na „ć”.

Jeżeli tak, to przejdź do operacji 3.

Jeżeli nie, to przejdź do operacji 4.

Operacja 3: Sprawdź, czy element jest na liście wyjątków.

Jeżeli tak, to przejdź do operacji 6.

Jeżeli nie, to dopisz do sprawdzanego elementu wyraz TAK i przejdź do operacji 6.

Operacja 4: Sprawdź, czy element kończy się na „c”.

Jeżeli tak, to przejdź do operacji 5.

Jeżeli nie, to przejdź do operacji 6.

Operacja 5: Sprawdź, czy element jest na liście wyjątków.

Jeżeli nie, to dopisz do sprawdzanego elementu wyraz NIE i przejdź do operacji 6.

Jeżeli tak, to dopisz do sprawdzanego elementu wyraz TAK i przejdź do operacji 6.

Operacja 6: Usuń z tekstu pierwszy element; przejdź do operacji 7.

Operacja 7: Sprawdź, czy tekst zawiera przynajmniej jeden element.

Jeżeli tak, przejdź do operacji 1.

Jeżeli nie, zakończ pracę.

Algorytm przetłumaczony na określony język programowania to program komputerowy (ściślej: cyfrowa implementacja algorytmu, przyjmująca postać instrukcji: warunkowych i sterujących – w rodzaju sekwencji, pętli, warunku, skoku), por. program, napisany w języku LISP, realizujący algorytm rozpoznający bezokoliczniki¹¹:

¹⁰ T. NOWAK: *Algorytmizacja gramatyki i ortografii – teoria oraz jej wykorzystanie w praktyce*. „Roczniki Humanistyczne KUL” 2004, t. 52, z. 6, s. 149–180; IDEM: *Powtórka z gramatyki. Gimnazjum*. Warszawa 2004; IDEM: *Powtórka z gramatyki. Szkoła podstawowa*. Warszawa 2004.

¹¹ W. BYRSKI, W. LUBASZEWSKI: *LISP – podręcznik programowania dla humanistów*. Lublin 1987, s. 8–18.

```
(DEF
(BADAJ/TEKST)
(MAPCAR TEKST/QUOTE BEZOKOLICZNIK)))
(DEF
(BEZOKOLICZNIK/WYRAZ)
(COND//AND/CI*KONCOWKA WYRAZ/NOT/CI*WYJATEK
WYRAZ)))
/LIST WYRAZ/QUOTE TAK)))
((AND/CE*KONCOWKA WYRAZ/CE*WYJATEK WYRAZ))
(LIST WYRAZ/QUOTE TAK)))
(T/LIST WYRAZ/QUOTE NIE))))))
```

Lingwistyka informatyczna i informatyka lingwistyczna dostarczają elektronicznych urządzeń, a ściślej: zasobów i narzędzi, które mogą się okazać pomocne w procesie dydaktycznym. Część z nich jest powszechnie dostępna, np. w zgromadzonych w Internecie zbiorach IPI PAN. Twierdzę, że uczniów/studentów może zainteresować fakt, iż komputer potrafi – w wielu wypadkach nawet sprawniej niż człowiek – rozwiązywać gramatyczne i leksykalne łamigłówki. Być może wiedzeni ciekawością zechcą samodzielnie przetestować cyfrowe narzędzia i zasoby, zadając komputerowi coraz to trudniejsze przykłady (w ten sposób, obcując z wynikami jego analiz, tj. bawiąc się „(z) komputerem i gramatyką”, zbliżą się do wiedzy o języku). Myślę, że warto na koniec napomknąć kilka słów o zasobach i narzędziach informatyczno-lingwistycznych, po które mogliby sięgać tak nauczyciele, jak i uczniowie¹².

Zasoby to pasywne zbiory danych, które opisują język w różnych jego aspektach, np. słowniki elektroniczne i korpusy tekstowe. Słowniki elektroniczne utrwalają gramatyczne i semantyczne atrybuty leksemów, w tym ich wymogi: semantyczne i morfosyntaktyczne. Korpusy językowe to z kolei zbiory tekstów (wraz z przypisanymi im indeksami), które umożliwiają przeszukiwanie i gromadzenie informacji (pod wieloma względami – w zależności od stawianych celów).

Narzędzia to aktywne zbiory instrukcji, które implementują język na różnych jego poziomach, np. analizatory morfologiczne (tagery) i analizatory syntaktyczne (parsery). Omówię je po kolei.

Analizator morfologiczny (tager) jest programem przeprowadzającym analizę morfologiczną: na podstawie informacji o klasach gramatycznych (tagset) generuje informacje morfologiczne na temat

¹² Na podstawie: M. PIASECKI: *Cele i zadania lingwistyki informatycznej...*, s. 252–290.

segmentów. Analizator wykonuje swoje zadania w trzech etapach: po pierwsze, segmentuje tekst (tokenizacja), po drugie, analizuje segmenty tekstowe (deskrypcja), po trzecie, selekcjonuje interpretacje (dezambiguacja). Rezultat pracy analizatora stanowią — dla wejściowego segmentu — jego forma kanoniczna (lematyzacja), forma bazowa (*stemming*), klasa gramatyczna i kategorie morfosyntaktyczne (klasyfikacja), a także ich wartości, współrzędne paradygmatyczne (anotacja).

Analizator syntaktyczny (parser) jest programem przeprowadzającym analizę syntaktyczną: na podstawie informacji morfologicznych o segmentach generuje informacje syntaktyczne na temat struktury ciągów segmentów. Analizator pracuje w trzech etapach. Jak wspomniałem, wejście do analizatora stanowi opis morfologiczny segmentów, natomiast wyjście — opis syntaktyczny zdań (najczęściej w postaci drzewa), a wreszcie tym, co poziomy te łączy, są zaimplementowane w jego pamięci (stworzone przez lingwistów ręcznie lub wydobyte z tekstów automatycznie) reguły i/lub restrykcje językowe. Analizator pracuje w trybach: płytkim i głębokim, dostarczając opisów zdań ogólnych lub szczegółowych. Opis, jaki analizator proponuje, zależy — rzecz jasna — od modelu gramatycznego, jaki został zaimplementowany jako część programu w pamięci komputera.

Podaję wyniki pracy analizatorów: morfologicznych i syntaktycznych dla segmentów z przykładowego (najprostszego) zdania *Adam polubił Ewę* (obrazy: 1., 2.).

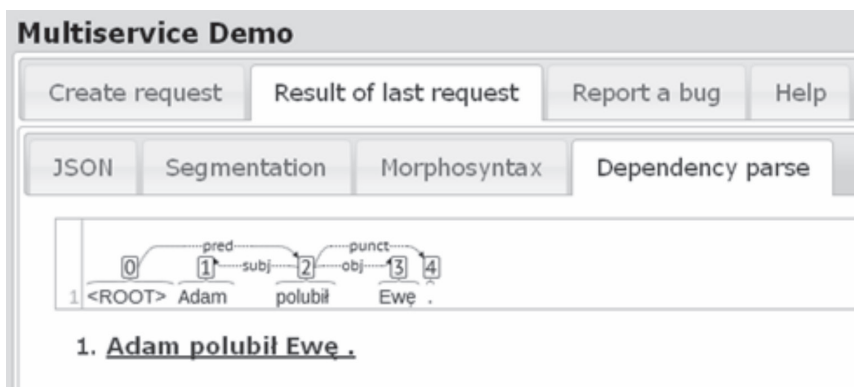
Analizator morfologiczny *Morfeusz SGJP*

Podaj tekst:

0	1	Adam	Adam	subst:sg:nom:m1	imię
1	2	polubił	polubić	praet:sg:m1.m2.m3:perf	
2	3	Ewę	Ewa	subst:sg:acc:f	imię
3	4	.	.	interp	

Obraz 1. *Morfeusz SGJP* (autorzy: Włodzimierz Gruszczyński, Zygmunt Saloni, Marcin Woliński, Robert Wołosz), wersja demonstracyjna

Źródło: IPI PAN, <http://sgjp.pl/morfeusz/demo/> [data dostępu: 5.09.2016].



Obraz 2. *Polish Dependency Parser* (autorka: Alina Wróblewska)

Źródło: IPI PAN, <http://zil.ipipan.waw.pl/PolishDependencyParser> [data dostępu: 5.09.2016].

Przykłady pracy analizatorów morfosyntaktycznych opieram na programach: *Morfeusz SGJP* (Gruszczyński, Saloni, Woliński, Wołosz) i *Polish Dependency Parser* (Wróblewska) — powszechnie dostępnych pod podanym niżej adresem. **Dla języka polskiego istnieje obszerny, dostępny w sieci online i/lub offline zbiór instrumentów lingwistyczno-informatycznych, zob. <http://clip.ipipan.waw.pl/LRT>** [data dostępu: 5.09.2016].

Zakończenie

Relacje między lingwistyką, matematyką oraz informatyką rysują się następująco: lingwistyka dostarcza teorii językowej (np. PSG, DG), matematyka — systemu formalnego (np. REG, CF, CS, RP), a informatyka — programu komputerowego (np. LISP, PROLOG, PERL). W związku z tym nasuwają się trzy pytania: po pierwsze, jaka teoria najlepiej opisuje język?; po drugie, jaki system umożliwia wyczerpującą formalizację tej teorii?; po trzecie, jaki program skutecznie implementuje ten opis i tę formalizację?. Na te pytania — pod pewnymi względami fundamentalne (nie tylko dla refleksji nad językiem) — nie znaleziono, jak na razie, zadowalającej odpowiedzi. Mam nadzieję, że młodzi adepci (uczniowie i studenci), zaznajomieni z rudymetami gramatyki i informatyki, rozwiążą w przyszłości (nie tylko) ten problem. Przed nauczycielami rysuje się problem zgoła inny: jak nadażyć za informatycznymi kompetencjami/sprawnoś-

ciami dzieci i młodzieży?; w jaki sposób połączyć „stare” i „nowe” – z poszanowaniem dla tradycji i w trosce o przyszłość?.

Zagadnienia, jakie poruszyłem, wymagają większego namysłu. Ze swojej strony podzieliłem się jedynie pewną ideą, której trzeba nadać bardziej realny, zinstytucjonalizowany kształt. Jestem przekonany co do tego, że z biegiem czasu lingwistyczno-informatyczne wątki będą coraz silniej infiltrować programy kształcenia. Rozważenie zasadności lub bezzasadności sformułowanych w tej pracy dydaktycznych propozycji pozostawiam życzliwemu Czytelnikowi.

Tomasz Nowak

Grammar on the computer
The educational benefits resulting from meetings of linguistics
with computer science

Summary

The article presents the current situation of grammar in teaching. The author discusses the role that mathematical and computational linguistics should, in his opinion, play in modern school (among others in the Polish language lessons). His thesis is illustrated by numerous examples of grammatical models and computer programs.

Keywords: teaching, grammar, mathematics, computer science

Томаш Новак

Грамматика в компьютере
О дидактической пользе встреч лингвистики
с информатикой

Резюме

В статье показана актуальная ситуация грамматики в дидактике. Автор рассматривает роль, какую математическая и информатическая лингвистика должна, по его мнению, играть в современной школе (в частности на уроках польского языка и литературы). Свои тезисы автор иллюстрирует многочисленными примерами грамматических моделей и компьютерных программ.

Ключевые слова: дидактика, грамматика, математика, информатика

Zofia Pomirska

Uniwersytet Gdański

Popularyzowanie czytania i czytelnictwa wśród uczniów ze specjalnymi trudnościami w czytaniu (z dysleksją rozwojową)

Pojęcie dysleksji

Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów problemów w uczeniu się. Najczęściej tym terminem określa się specyficzne trudności w czytaniu, choć spektrum zaburzenia obejmuje także trudności w pisaniu (zarówno w aspekcie techniki pisania, jak i w aspekcie grafii) oraz szereg innych komplikacji.

Po raz pierwszy specyficzne trudności w uczeniu się czytania opisano sto lat temu¹. Co ciekawe, przypadek dyslektyka omówiony został nie przez psychologa czy pedagoga, lecz przez okulistę, Williama Pringle'a Morgana. Do niego właśnie nauczyciel skierował czternastolatka, u którego podejrzewał wadę wzroku, ponieważ nie odróżniał on liter i nie mógł nauczyć się czytać. Morgan — po wykluczeniu wady wzroku — nazwał ten defekt „ślepotą słowną”, „ślepotą na wyrazy”².

¹ M. BOGDANOWICZ: *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*. W: *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Red. G. KRASOWICZ-KUPIŚ. Gdańsk 2006, s. 7–34.

² Być może właśnie fakt, że po raz pierwszy dysleksja została opisana przez lekarza, ma związek z dość powszechnym w społeczeństwie traktowaniem tego zaburzenia jako choroby.

Współcześnie specyficzne trudności w czytaniu znalazły swoje miejsce w wykazie Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10). Pod numerem (F81.0) opisano specyficzne zaburzenie czytania: „Główną cechą jest specyficzne i znaczne **upośledzenie rozwoju umiejętności czytania**³, którego nie tłumaczy wyłącznie wiek umysłowy dziecka, obniżenie ostrości wzroku lub nieadekwatny proces nauczania. **Upośledzone mogą być wszystkie następujące funkcje: umiejętność rozumienia tekstu czytanego, rozpoznawania czytanych słów, ustnego czytania oraz sprawność wykonywania zadań wymagających umiejętności czytania.** Specyficznym zaburzeniom czytania często towarzyszą kłopoty z ortografią, które utrzymują się często w wieku młodzieńczym, nawet jeśli nastąpił pewien postęp w czytaniu. **Zaburzenia czytania poprzedzone są zazwyczaj zaburzeniami rozwoju mowy i języka.** W okresie szkolnym towarzyszą im zwykle zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania”⁴.

Według Międzynarodowego Towarzystwa Dysleksji (USA-2003), „dysleksja jest specyficznym zaburzeniem w uczeniu się o podłożu neurobiologicznym. Charakteryzuje się trudnościami w adekwatnym i/lub płynnym rozpoznawaniu słów oraz słabymi zdolnościami dekodowania i poprawnego pisania. Trudności te są zazwyczaj wynikiem deficytu fonologicznego aspektu języka, często niewspółmiernego do innych zdolności poznawczych i efektywnych metod nauczania stosowanych w szkole. Wtórnie mogą wystąpić problemy z czytaniem ze zrozumieniem i kontaktem ze słowem pisanym, które mogą ograniczyć rozwój słownictwa i wiedzy ogólnej”⁵.

Dla zrozumienia istoty dysleksji bardzo ważne jest także stwierdzenie Idy Kurcz: „Trudności w czytaniu zwane dysleksją to trudności w dotarciu do znaczenia czytanych słów. Nie polegają one — jak się często mylnie sądzi — na trudnościach w percepcji kształtu liter. [...] Główny problem dyslektyków polega na rozumieniu języka i to nie tylko czytanego”⁶.

³ Wyróżnienia — Z.P.

⁴ Zob. http://med.kalamazoo.pl/icd10/F81/specyficzne_zaburzenia_rozwoju_umiejetnosci_szkolnych [data dostępu: 15.01.2016].

⁵ *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Zob. www.oke.krakow.pl/inf/filemgmt/visit.php?lid=3173. [data dostępu: 15.01.2016], s. 5.

⁶ I. KURCZ: *Pamięć, uczenie się, język*. Warszawa 1992, s. 174.

Procesy zachodzące podczas czytania a bariery czytelnicze spowodowane dysleksją rozwojową

Biorąc pod uwagę złożoność czynności czytania, można wyróżnić trzy grupy procesów w nie zaangażowanych:

- procesy psychomotoryczne (percepcja wzrokowa, percepcja słuchowa, sprawność manualna, aparat artykulacyjny);
- procesy emocjonalno-motywacyjne (nastawienie dziecka wobec konieczności opanowania umiejętności czytania i pisania, interpretacja tekstu, korzystanie z treści, ocena krytyczna);
- procesy poznawcze (myślenie, dla którego materiałem jest zasób pojęciowy i słownikowy, dosłowne rozumienie słów i zdań)⁷.

W związku z tym analogicznie można wskazać trzy obszary problemów w czytaniu:

- percepcyjne (techniczny aspekt czytania);
- psycholingwistyczne (język, mowa i myślenie);
- psychologiczne (motywacja i emocje).

Problemy percepcyjne

Dostępne w zasobach Internetu symulacje obrazów tekstów widzianych oczami dyslektyków pozwalają uzmysłowić sobie, jak widzi osoba z dysleksją⁸. Obrazy te, przypominające migotliwą sztukę pop-artu, przedstawiają kilka typów zaburzonego postrzegania tekstu: wyrazy łączą się ze sobą, tworząc zbitki słów, widziane podwójnie litery rozmazują się lub linijki tekstu są jakby starte wzdłuż gumką. Może też wystąpić nałożenie się wyrazów na siebie, co tworzy niezrozumiałą plątaninę linii. Te symulowane obrazy są statyczne i tylko sygnalizują dynamikę wrażeń optycznych, występujących u osoby z dysleksją podczas czytania.

⁷ A. BRZEZIŃSKA: *Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym*. W: *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Red. A. BRZEZIŃSKA. Warszawa 1987, s. 30–50.

⁸ Autor symulacji ukazuje rozmaite problemy z postrzeganiem tekstu przez dyslektyka i nazywa je w zależności od problemu efektem: rozmycia, nakładania się, rzeki, wiru, fali, drżenia czy aureoli. Zob. http://www.animated-vision.com/dyslexia_types.htm [data dostępu: 15.01.2016].

W tym kontekście nie dziwi wypowiedź pewnego dziesięcioletka:

Kiedy czytam, litery się poruszają, jak gdyby oddychały. Muszę czytać bardzo szybko [jest to odczucie subiektywne, chłopiec czyta w tempie „dyslektycznym” — Z.P.], żeby nie pojawiła się taka czarna kropka. Ta kropka mnie oślepia. Wygląda tak, jak po spojrzeniu na Słońce, gdy widzi się je nadal, ale ciemne, nie jasne. Kropka próbuje zasłonić mi literę, którą właśnie czytam, dlatego się spieszę, aby ona nie zdążyła tego zrobić. Dość często zdarza się, że mdli mnie, gdy czytam. Czytanie jest dla mnie najcięższą pracą. Przy niczym innym nie jestem tak wyczerpany. Jak gram w piłkę, to mam koszulkę moką od potu, ale nie jestem zmęczony. Próbuję, ale nie przypominam sobie tak ciężkiego zajęcia, żebym był podobnie zmęczony, jak przy czytaniu⁹.

Także podczas percepcji mowy następuje zaburzenie przyswajania dźwięków przez osobę z dysleksją. Różnicowanie dźwięków mowy, ich analizę i syntezę określa się jako słuch fonematyczny. Tę sprawność — poziom analizy i syntezy słuchowej — doskonali się z wiekiem. Osoby z zaburzeniami słuchu fonematycznego prawidłowo słyszą poszczególne dźwięki bez względu na odległość od osoby mówiącej (nie tak, jak w przypadku osób niedosłyszających), ale nie potrafią różnicować pojedynczych dźwięków z potoku słów ani złożyć ich w dźwiękową całość. Czytając i pisząc, dyslektyk musi ciągle dokonywać analizy i syntezy dźwiękowej wyrazów oraz kojarzyć je ze znakami graficznymi — literami.

Biorąc pod uwagę charakter objawów specyficznych trudności w czytaniu, Jadwiga Cieszyńska zaproponowała, aby dysleksję określać jako trudności w linearnym opracowaniu (przetwarzaniu) informacji: symbolicznych, czasowych, motorycznych, manualnych i językowych¹⁰.

Problemy psycholingwistyczne (język, mowa i myślenie)

Grażyna Krasowicz-Kupis, opisując właściwości mowy i języka osób z dysleksją, wyróżniła następujące deficyty:

⁹ H. PĘTLEWSKA: *Czytać wbrew genom*. „Wiedza i Życie” 1996, nr 6. Zob. <http://www.logos.pomorze.pl/logos15/> [data dostępu: 15.01.2016].

¹⁰ J. CIESZYŃSKA: *Zaburzenia linearnego porządkowania, czyli dysleksja*. W: *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej — metoda krakowska*. Red. J. CIESZYŃSKA i in. Kraków 2011, s. 37–51.

- „**deficyty fonologicznego składnika języka**, obejmujące: zaburzenia słuchu fonematycznego (fonemowego), analizy i syntezy słuchowej (głoskowej i sylabowej), obniżenie poziomu świadomości językowej fonologicznej (operacje na częstkach fonologicznych), deficyty operacyjnej pamięci fonologicznej oraz wady artykulacyjne związane z dysleksją;
- **deficyty w zakresie formy językowej wypowiedzi, czyli w aspekcie morfologiczno-składniowym**, obejmujące osłabione opanowanie składni i morfologii, ubogi słownik, obniżoną świadomość morfologiczno-składniową, ograniczone i błędne stosowanie wyrażen przyimkowych i przysłówków, błędy gramatyczne dotyczące związków zgody i rzędu;
- **deficyty semantyczne i pragmatyczne** wskazujące na: osłabione rozumienie pojęć dotyczących relacji przestrzenno-czasowych, problemy z organizowaniem informacji o treści tekstu, trudności z tworzeniem narracji o konwencjonalnej strukturze, niedojrzałe cechy dyskursu, problemy komunikacyjne (niska trafność wypowiedzi), problemy z rozumieniem złożonych poleceń i instrukcji, problemy z nazywaniem, także szybkim i automatycznym, problemy z posługiwaniem się sekwencjami”¹¹.

Deficyty te w znacznym stopniu upośledzają kompetencje komunikacyjne osób z dysleksją, uprawnione jest więc w stosunku do tej grupy używanie terminu „ukryte kalectwo”¹². Dyslektyków cechuje słabe rozumienie przeczytanego tekstu i niechęć do czytania. Można zatem mówić o mechanizmie błędnego koła, gdyż słabe rozumienie wiąże się m.in. z ubogim słownikiem czy niskim stanem wiedzy, co z kolei może być skutkiem braku doświadczeń czytelniczych.

Problemy psychologiczne (motywacja i emocje)

Mechanizm błędnego koła dotyczy także emocjonalnych skutków dysleksji. Deficyty rozwojowe (zaburzenia procesów poznawczych: uwagi, pamięci, percepcji) są przyczyną niepowodzeń szkolnych, które skutkują brakiem motywacji do nauki, a co za tym idzie — przygnębieniem, rozdrażnieniem oraz niechęcią do wykonywania dodatkowej pracy, zmierzającej do rozwiązania problemów

¹¹ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Dysleksja a rozwój mowy i języka*. W: *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna...*, s. 66.

¹² Por. M. BOGDANOWICZ, A. ADRYJANEK: *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia 2004, s. 28.

szkolnych. Brak ćwiczeń utrwala pierwotne deficyty rozwojowe¹³. W sytuacji utrzymywania się trudności w czytaniu obserwujemy przede wszystkim powstawanie zaburzeń wtórnych, takich jak:

- nawarstwianie się zaburzeń emocjonalnych (lęk przed niepowodzeniem i jako wtórne – zaburzenia uwagi i pamięci, stany depresyjne, myśli samobójcze);
- motywacyjnych (brak zainteresowania, niechęć wobec uczenia się i szkoły, rezygnacja);
- osobowościowych (utrata wiary we własne możliwości, poczucie bezradności, niska samoocena)¹⁴.

Niska samoocena uczniów dyslektycznych prowadzi zwykle do wtórnych symptomów psychicznych: poczucia lęku i osamotnienia, nieporadności, zniechęcenia, niezadowolenia z siebie, skłonności do zmartwień, depresji, braku samoakceptacji, niskiej motywacji do działania. Badania Piotra Gindricha w klasie szkolnej wykazały, że uczniowie z dysleksją zajmują niższą pozycję społeczną niż ich rówieśnicy oraz że dzieci dyslektyczne są częściej odrzucane lub izolowane¹⁵. W rezultacie niejednokrotnie dochodzi do zachowań aspołecznych, agresji, nieprzystosowania się społecznego¹⁶.

Ogólnopolskie kampanie i akcje na rzecz czytelnictwa

Wspomniane problemy pokazują skalę zjawiska dysleksji i ujawniają, jak ważne jest upowszechnianie dobrych praktyk zachęcających młode pokolenie (nie tylko uczniów ze specjalnymi trudnościami w czytaniu) do czytania i czytelnictwa. Nie wszystkie kampanie adresowane są do dyslektyków, jednak wskazując jednoznacznie na korzyści wynikające z lektury, zwracają tym samym uwagę na

¹³ M. BOGDANOWICZ: *Brak pomocy specjalistycznej uczniom z dysleksją: zagrożenia i konsekwencje*. „Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2011, nr 2, s. 7–12.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Por. P. GINDRICH: *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Lublin 2002.

¹⁶ Por. M. BOGDANOWICZ, A. BORKOWSKA: *Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*. Cz. 1. Warszawa 2010.

to, jak ważną rolę w życiu indywidualnym i społecznym odgrywa czytanie.

Kampania Cała Polska czyta dzieciom

Zainaugurowana 1 czerwca 2001 roku przez Fundację „ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom” akcja stała się najgłośniejszą narodową kampanią propagującą codzienne czytanie dzieciom.

Dzięki działaniom reklamowym, promocyjnym i informacyjnym fundacji coraz więcej rodziców zaczęło postrzegać wychowanie dzieci jako swoje najważniejsze życiowe zadanie, a kampania *Cała Polska czyta dzieciom* w wielu regionach kraju stała się centralnym punktem działań kulturalnych, aktywizujących i integrujących różne pokolenia oraz środowiska¹⁷.

Czytające szkoły oraz Mądra szkoła czyta dzieciom

Są to programy edukacyjne zainicjowane przez Fundację „ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom”, zachęcające placówki oświatowe (projekt pn. *Czytające przedszkola* obejmował także najniższy etap edukacyjny — kształcenie przedszkolne) do codziennego czytania uczniom. Autorzy zakładają, że projekt może być realizowany w dwóch wariantach. Wariant prosty polega na tym, że nauczyciel codziennie, najlepiej o stałej porze, w trakcie zajęć lekcyjnych czyta uczniom przez 15–20 minut. Wariant mieszany wymaga więcej czasu i większej dyscypliny dzieci i dorosłych. Każdy dzień lekcyjny rozpoczyna się bowiem od 10 minut głośnego czytania (dzieciom czyta nauczyciel), ostatnie zaś 10 minut lekcji przeznaczone jest na czytanie ciche — każdy uczeń, nauczyciel oraz pracownik administracji czyta w tym czasie przyniesioną przez siebie lekturę.

Oba programy w swoich założeniach mają sprzyjać osiągnięciu następujących rezultatów:

- doskonaleniu umiejętności językowych; wzrostowi rozumienia tekstów i poleceń;
- nauce myślenia;
- poprawie koncentracji, wydłużeniu przedziału uwagi;
- rozwijaniu pamięci i wyobraźni;

¹⁷ *Czytamy dzieciom? Komunikat z badań*. Por. <http://www.calapolskaczta-dzieciom.pl/badania> [data dostępu: 15.01.2016].

- poprawie poziomu wypowiedzi ustnych i pisemnych uczniów;
- wyciszeniu i większej gotowości do nauki;
- zwiększeniu zdolności uczniów do refleksji i krytycznego myślenia;
- rozwojowi inteligencji emocjonalnej;
- poprawie poczucia własnej wartości uczniów;
- poprawie wzajemnych relacji pomiędzy uczniami;
- powstawaniu więzi pomiędzy nauczycielem i uczniami;
- spadkowi liczby aspołecznych i chuligańskich zachowań;
- wzrostowi zaangażowania rodziców w czytanie dzieciom w domu;
- wzrostowi czytelnictwa¹⁸.

Śluszność tych założeń potwierdziło badanie ewaluacyjne. Na jego podstawie ustalono, że w szkołach, w których zostało wprowadzone codzienne czytanie dzieciom przez nauczycieli, zaobserwowano u uczniów:

- zwiększenie zasobu słownictwa czynnego i biernego;
- lepsze rozumienie tekstów i poleceń;
- wzrost wiedzy ogólnej;
- łatwość w formułowaniu wypowiedzi ustnych i pisemnych;
- lepszą zdolność koncentracji;
- skłonność do refleksji oraz myślenia krytycznego i przyczynowo-skutkowego;
- rozwój wyobraźni i poczucia humoru;
- wzrost motywacji do działania i nauki;
- poprawę relacji z kolegami i czytającymi nauczycielami;
- wzrost liczby wypożyczanych i czytanych samodzielnie książek;
- zmniejszenie się zachowań aspołecznych, prowokacyjnych i agresywnych;
- wzrosło również zaangażowanie rodziców w czytanie dzieciom w domu¹⁹.

Czytajmy z McDonald's oraz Czytam sobie

Z inicjatywą czytelniczą wystąpiła także znana sieć fast foodów. Jej przedstawiciele chcieli wesprzeć rodziców w kształtowaniu nawyku czytania u dzieci oraz promować pozytywny wizerunek li-

¹⁸ Raport z badań programów „Czytające Szkoły” i „Czytające przedszkola” z 2006 roku (wersja pełna). Por. <http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/badania>, s. 3–4 [data dostępu: 15.01.2016].

¹⁹ Ibidem, s. 16–18.

teratury jako źródła pasji i zainteresowań. Aby otrzymać bezpłatną książkę, należało kupić określony zestaw dla dziecka i dorosłego²⁰. Akcję podjęto z wydawnictwem Egmont, które pod hasłem „Czytanie to świetna zabawa!” wprowadziło na rynek trzypoziomową serię wspierającą naukę czytania (poziom I: *Składam Słowa*, poziom II: *Składam Zdania*, poziom III: *Polykam Strony*). Autorzy projektu zwrócili uwagę na to, że książka pomaga w nauce czytania, buduje pewność siebie, rozwija wyobraźnię i myślenie, kształtuje gust literacki i estetyczny, daje dziecku poczucie sukcesu, rodzicom z kolei – pewność, że zapewnili mu dobry start i lepszą przyszłość²¹.

Włącz książkę. Włącz czytanie

Kampania polega na uświadamianiu Polakom zmian, jakie zachodzą we współczesnym czytelnictwie, a także na organizacji nowoczesnych spotkań czytelniczych, polegających na multicytaniu, czyli czytaniu multisensorycznym (czytanie przez dotykanie, słuchanie, oglądanie na ekranach tabletów, komputerów, ekranach do projekcji multimedialnych). Multicytanie pokazuje osobom mającym trudności z czytaniem nowe możliwości, propaguje wśród nich nowe nośniki tekstu literackiego. Korzystanie z nowoczesnych technologii, metod ułatwia bowiem obcowanie z literaturą. Dziecko uczestniczące w procesie czytania-słuchania uaktywnia, poza wyobraźnią, także zmysł słuchu i wzroku, a dziecko, które uczestniczy w multisensorycznym czytaniu, uaktywnia nie tylko – tradycyjnie – zmysł wzroku i słuchu. Jego zaangażowanie w lekturę jest wzmacniane poprzez zmysł dotyku i interakcję z bohaterami książkowymi, a także poprzez możliwość współkreowania świata przedstawionego w książce (rysowania, przemieszczania przedmiotów, zmieniania kolorów tła itp.)²².

Czytam z Bratkiem

Ten projekt czytelniczy powstał w ramach programu *Ortografitti*, rekomendowanego przez Polskie Towarzystwo Dysleksji. Zakłada

²⁰ Zob. <http://www.akcjakultura.pl/2013/11/ksiazki-w-sieci-restauracji-mcdonalds.html> [data dostępu: 15.01.2016].

²¹ Zob. <http://www.czytamsobie.pl> [data dostępu: 15.01.2016].

²² Zob. http://ryms.pl/wydarzenie_szczegoly/2407/wlacz-ksiazke-wlacz-czytanie-kampania-startuje-jesienia.html [data dostępu: 15.01.2016].

on motywowanie najmłodszych uczniów do samodzielnego czytania poprzez wprowadzenie postaci Bratka, pacynki będącej kimś na kształt przyjaciela, oraz zapewnienie w szkole lub w domu przytulnego miejsca do czytania (tzw. kącika z Bratkiem), tak aby czytanie stało się rytuałem i było kojarzone przez najmłodszych z przyjemnością.

Pomysłodawcy akcji zachęcają do podejmowania różnorodnych form aktywności inspirowanej lekturą. Proponują np.:

- rozmowę z dzieckiem o przeczytanych opowiadaniach lub zabawę w teatrzyk na podstawie przeczytanego opowiadania;
- wspólne rysowanie ulubionych bohaterów opowiadań, także samodzielne ilustrowanie przez dziecko czytanej mu aktualnie książki według jego pomysłów i wyobraźni;
- uczenie dziecka na pamięć wierszyków lub rymowanek (z książek i czasopism);
- zachęcanie dziecka, aby wyrażało swoje emocje poprzez odegranie roli, rysowanie (np. najbardziej ekscytującej lub najweselszej sytuacji);
- rozmawianie z dzieckiem o tym, jakie uczucia przeżywali bohaterowie w danej sytuacji i ono samo podczas słuchania/czytania opowiadania;
- zwracanie uwagi dziecka na ilustracje, ich związek z treścią i zachęcanie do wypowiedzi na temat ilustracji w książkach;
- zachęcanie dziecka do opowiedzenia dalszego ciągu opowiadania, aby wzbudzić w nim chęć do dalszej lektury oraz sprawdzenia, czy jego przewidywania się sprawdzają;
- wspólne odgrywanie roli bohaterów przeczytanego fragmentu książki z wykorzystaniem maskotki lub pacynki;
- zachęcanie dziecka do czytania książek innym – zapraszanie do kącika młodszego rodzeństwa, koleżanek, kolegów, dziadków;
- wskazywanie dziecku korzyści wynikających z czytania przez poszukiwanie w książkach ciekawostek, informacji, np. o zwierzętach²³.

Czytamy razem

Jest to projekt Polskiego Towarzystwa Dysleksji, który ma na celu niesienie pomocy uczniom mającym trudności w nauce czyta-

²³ Zob. <http://www.ortograffiti.pl/Strefa-Rodzicow/Czytam-z-Bratkiem/Czytam-z-Bratkiem> [data dostępu: 15.01.2016].

nia, w szczególności zaś uczniom dyslektycznym. Ma służyć przełamaniu ich obaw i niechęci do lektury. Polega on na wspólnym, systematycznym i „interaktywnym” czytaniu dorosłego z dzieckiem, czyli na współpracy wolontariusza z uczniem. Jest sposobem rozwijania zamiłowania dzieci biorących udział w programie do czytelnictwa, ale również najprostszą i bardzo skuteczną metodą terapeutyczną w walce z dysleksją rozwojową. Nowatorstwo tego programu polega na tym, że wprowadza on systematyczne zajęcia prowadzone przez wolontariuszy na terenie szkół. Wolontariuszami mogą być wszystkie osoby spełniające minimalne wymagania: przede wszystkim chętne do dzielenia się swoim czasem, lubiące pracę z dziećmi i potrafiące czytać, przy czym nie jest konieczne przygotowanie pedagogiczne. Dzięki temu program przyczynia się także do aktywizacji środowiska emerytów, osób niepracujących, środowisk pedagogicznych – do ich czynnej działalności na gruncie lokalnym. Działania wolontariuszy to praca społeczna na rzecz dzieci z najbliższego środowiska (szkoły, przedszkola). Ich celem jest ułatwienie najmłodszym dostępu do książek i krzewienie wśród nich kultury żywego słowa. Kluczem do osiągnięcia sukcesu jest opanowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem i czytania krytycznego, dlatego działania osób zaangażowanych w program koncentrują się na zaciekawieniu dziecka czytaniem i doskonaleniu tej umiejętności. Drugim celem jest rozwijanie funkcji poznawczych dzieci, ich myślenia pojęciowo-słownego, rozumowania przyczynowo-skutkowego, wzbogacanie słownika, usprawnianie uwagi i pamięci. Dodatkową korzyścią z regularnych spotkań jest uspołecznienie dziecka i wzmocnienie jego samooceny.

Program zakłada pomoc dzieciom w wieku 6–13 lat, czyli uczniom rozpoczynającym naukę czytania, a następnie doskonalącym tę umiejętność na kolejnych etapach edukacyjnych, aż do końca klasy VI. Wolontariusze pomagają w opanowaniu umiejętności czytania przede wszystkim tym, którzy tej czynności nie polubili, którym nauka czytania sprawia duże trudności, oraz tym, którzy sądzą, że nigdy nie będą czytać dla przyjemności. Praktyka pokazuje, że indywidualna praca w parze dorosły – dziecko pomaga uczniowi przezwyciężyć trudności i uczy go czerpać przyjemność z lektury. Wolontariusz ma pod opieką maksymalnie troje dzieci, z każdym z nich spotyka się indywidualnie na pół godziny przynajmniej raz w tygodniu w ciągu całego roku szkolnego. Nie jest to „czytanie dziecku”, ale „czytanie z dzieckiem”. Podmiotowe traktowanie dziecka wzmacnia jego motywację, podnosi samoocenę. Dziecko staje się bowiem partnerem dorosłego.

Po pięciu latach działania programu *Czytamy razem* zauważono, że u każdego ucznia, który brał w nim udział, znacznie poprawiły się umiejętności związane z czytaniem. Zaobserwowano m.in. wzrost zainteresowania słowem drukowanym, uczniowie osiągnęli także lepsze wyniki w zakresie rozumienia czytanego tekstu. Dodatkowo dzieci chętniej wypowiadały się indywidualnie na temat przeczytanych utworów i lepiej zapamiętywały treść przeczytanych tekstów. Poprawiły się też ich technika i tempo czytania. Zmniejszyła się częstotliwość występowania różnego rodzaju napięć emocjonalnych towarzyszących procesowi czytania. Uczniowie nabrali pewności siebie, przestali się wstydzić głośnego czytania oraz bać się „grubych książek”. Dzieci same zaczęły proponować tematykę książek do czytania, chętnie słuchały czytanych tekstów i potrafiły na dłużej skoncentrować uwagę. Wytworzenie więzi emocjonalnej pomiędzy dorosłym i dzieckiem sprzyjało chęci pokonywania trudów związanych z opanowaniem przez dziecko umiejętności czytania, a także – podejmowaniu rozmów i dyskusji o czytanych tekstach, a więc dawało dziecku możliwość wszechstronnego rozwoju: intelektualnego, emocjonalnego i społecznego²⁴.

Wnioski

Przedstawione pokrótce akcje czytelnicze skupiają się przede wszystkim na popularyzacji czytania, rozbudzają motywację do sięgania po książki, łamią negatywne stereotypy i odwołują się do pozytywnych emocji związanych z czytelnictwem. Poprzez rozmaite działania wpływają także na rozwijanie języka i myślenia dziecka, jego emocji, funkcjonowania społecznego. Kampanie na rzecz czytelnictwa to przykład dobrych, godnych naśladowania praktyk. W dalszym ciągu brakuje jednak działań, które uwzględniłyby także techniczny aspekt czytania, usprawniałyby procesy percepcyjno-motoryczne.

²⁴ Zob. http://ptd.edu.pl/czytamy_razem.pdf [data dostępu: 15.01.2016].

Zofia Pomirska

**Popularizing reading
and readership among students
with reading difficulties (developmental dyslexia)**

Summary

The article is devoted to the problems of reading and readership of students, especially those with developmental dyslexia. The author tackles three areas of problems in reading: perceptual, psycholinguistic and psychological. She recognizes that an increasing number of students have problems with reading (reading technique) and hence, they are reluctant to open a book. She indicates the value of different campaigns disseminating reading and generating motivation, breaking negative stereotypes associated with reading and readership and arousing positive emotions associated with a book.

Keywords: reading, readership, dyslexia, campaigns for reading

Зофья Помирска

**Популяризация чтения
и читаемости учеников со специальными
образовательными потребностями (дислексия развития)**

Резюме

Статья посвящена проблематике чтения и читаемости учеников, особенно тех, у кого обнаружена дислексия развития. Автор характеризует три области проблем чтения: перцептивную, психолингвистическую и психологическую. По его мнению, у все большей группы учеников обнаруживаются проблемы с чтением (техникой чтения), приводящие к тому, что они неохотно обращаются к книгам. В статье указываются на ценность разных кампаний и акций по распространению читаемости, которые популяризуют чтение, побуждают мотивацию, разрушают негативные стереотипы, связанные с чтением и читаемостью, а также вызывают положительные эмоции, связанные с книгой.

Ключевые слова: чтение, читаемость, дислексия развития, кампания в пользу читаемости

Katarzyna Grudzińska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

**Reguły konwersacyjne
a struktura wybranych dialogów
w powieści młodzieżowej
Małgorzaty Musierowicz *Brulion Bebe B*
— propozycja edukacyjna**

Herbert Paul Grice w artykule *Logika a konwersacja*, objaśniającym pojęcie implikatury konwersacyjnej, zdefiniował swego rodzaju reguły, które należy stosować w rozmowie, czyli — w zasadzie — cechy skutecznego, efektywnego i etycznego porozumiewania się. Implikatury konwersacyjne są — według niego — „w istotny sposób związane z pewnymi ogólnymi cechami dialogu”¹. Stwierdzenie to wpłynęło zasadniczo na koncepcję niniejszego wywodu — jego istotą będzie bowiem analiza kilku dialogowych właśnie fragmentów powieści Małgorzaty Musierowicz pt. *Brulion Bebe B* pod kątem przestrzegania w nich przez bohaterów reguł konwersacyjnych. Ogłoszone przed niemal półwieczem konstatacje Herberta Paula Grice’a nie są dziś innowacyjne ani odkrywczce, ale wykorzystanie ich do interpretacji wspomnianej książki dla młodzieży daje szereg możliwości bardzo dziś aktualnych z punktu widzenia szkolnej dydaktyki (o czym później).

Główną zasadą dialogu sformułowaną przez Grice’a, pewną ogólną regułą rozmowy jest **zasada kooperacji**. Chodzi w niej o to,

¹ H.P. GRICE: *Logic and Conversation*. Przeł. J. WAJSZCZUK. „Przegląd Humanistyczny” 1977, z. 6, s. 85–99.

aby udział dyskutanta w wymianie zdań uczynić takim, jakiego wymaga cel lub kierunek rozmowy. Dialogi nie są bowiem ciągiem niezwiązanych ze sobą wypowiedzi, ale współdziałaniem; każdy uczestnik rozpoznaje w nich intencję lub wspólnie akceptowany skutek. Wobec tego w każdym stadium rozmowy pewne posunięcia konwersacyjne są wykluczane jako konwersacyjnie nieodpowiednie. Prócz tego zasada kooperacji zobowiązuje do przestrzegania czterech bardziej szczegółowych reguł, nazwanych przez Herberta Paula Grice'a kategoriami, których stosowanie daje rezultaty zgodne z tą zasadą. Podporządkowane im są pewne maksymy i podmaksymy.

Pierwsza kategoria dotyczy **ilości** dostarczanych informacji. Składają się na nią następujące maksymy:

*Uczyń swój udział w rozmowie informatywnym;
Nie czyń swego udziału bardziej informatywnym, niż to konieczne.*

Obie maksymy dotyczą nadmiaru informacji, który może powodować powstawanie kwestii ubocznych i odejście od zasadniczego tematu rozmowy.

Kolejną kategorią — **jakości** — rządzi maksyma nadrzędna:

Staraj się uczynić swój udział takim, by był zgodny z prawdą

oraz dwie podmaksymy:

- 1) *Nie mów tego, co jest fałszem;*
- 2) *Nie mów tego, dla czego nie masz należytego uzasadnienia.*

Etyczny charakter tych stwierdzeń wskazuje, że jedną z naczelnych zasad porozumiewania się ludzi powinna być szczerność i kierowanie się w rozmowie kategorią prawdy.

Trzecia z kolei kategoria — **odniesienia** — zawiera tylko jedną maksymę:

Mów na temat.

Można ją zinterpretować jako imperatyw: *mów tylko to, co jest istotne*. Unikanie wielosłownia, wątków pobocznych wpływa bowiem istotnie na jakość oraz skuteczność każdego dialogu.

Ostatnią w zestawieniu jest kategoria **sposobu**. Wiąże się ona nie z tym, co się mówi, lecz z tym, jak to, co się mówi, jest powiedziane. Obejmuje maksymę nadrzędna:

Mów zrozumiale.

Maksyma ta zawiera cztery podmaksymy:

- 1) *Unikaj niejasności;*
- 2) *Unikaj wieloznaczności;*
- 3) *Mów zwięźle! unikaj niepotrzebnej rozwlekłości;*
- 4) *Mów w sposób uporządkowany.*

Autor koncepcji implikatur konwersacyjnych dokonuje w swoim artykule pewnej hierarchizacji; uważa, że przestrzeganie niektórych maksym jest ważniejsze od przestrzegania innych. Twierdzi np., że lepiej mówić rozwlekłe, niż mówić coś, co jest fałszem. Nietrudno jednak zauważyć, że celem nadrzędnym wszystkich jego zaleceń jest możliwie najbardziej efektywna wymiana informacji.

To ostatnie spostrzeżenie pozwala skojarzyć konstatacje Herberta Paula Grice'a z kilkoma głoszonymi później teoriami językoznawczymi i dydaktycznymi, które diametralnie zmieniły myślenie o funkcjach i celu nauczania gramatyki w szkole. W implikaturach konwersacyjnych można bowiem upatrywać początku i źródła jednej z głównych współcześnie koncepcji kształcenia językowego, zwanej komunikacyjną, której okres intensywnego rozwoju przypadł na lata 90. XX wieku. Pierwsze założenia prakseologiczne tego ujęcia odnajdujemy w głośnej publikacji Anny Dyduchowej. Autorka uznała, że język to „społeczne narzędzie komunikacji, kompetencje indywidualnego nadawcy (odbiorcy) oraz czynności i akty komunikacyjne prowadzące do powstawania tekstów”². Takie ujęcie sposobów istnienia języka pociąga za sobą kolejne innowacje w terminologii stosowanej przez autorkę — nie ma w rozprawie Anny Dyduchowej dotychczasowych sformułowań, funkcjonujących w wielu wypowiedziach metodycznych, a upatrujących w nauczaniu gramatyki „celu teoretycznego” czy „celu praktycznego”³. Za-

² A. DYDUCHOWA: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków 1988, s. 23.

³ Wieloletnie dzieje kształcenia językowego są w zasadzie historią sporu o jego koncepcję. Przemienność dominacji celów nauczania gramatyki — teoretycznego i praktycznego — powoduje, że ilustracją tego sporu przy pomocy wykresu przyjąłaby kształt sinusoidy. W okresie dwudziestolecia międzywojennego językoznawcy i dydaktycy sprzeciwili się powszechnemu dotąd normatywizmowi. Skrajnie „teoretyczne” stanowisko w kwestii celu nauki o języku w szkole reprezentował Stanisław Szober. W nauczaniu gramatyki upatrywał cel teoretyczno-poznawczy, wyjaśnianie praw językowego systemu. Zenon Klemensiewicz, Jan Rozwadowski i Henryk Gaertner również byli przekonani

miast tego autorka posługuje się określeniem: „opis języka w jego postaci statycznej i dynamicznej”. Statyczna forma języka to jego budowa systemowa: elementy i konstrukcje językowe. Uczniowie powinni poznać podstawy fonetyki, fleksji, składni, ale ważniejsze dla kształcenia językowego są kwestie związane z językiem w jego postaci dynamicznej, dotyczące czynności i aktów komunikacyjnych⁴. Dla zaistnienia komunikacji, czyli porozumiewania się ludzi, nie wystarczy sama kompetencja językowa, polegająca na umiejętności tworzenia wypowiedzi o bezbłędnej strukturze składniowej. Anna Dyduchowa kładzie nacisk na rolę kontekstu w akcie komunikacyjnym, który wpływa na dobór przez nadawcę odpowiednich form językowych oraz na sposób rozumienia wypowiedzi przez odbiorcę. Autorka uznała funkcję komunikacyjną języka za najważniejszą. Dlatego, według niej, kształcenie językowe w szkole miało polegać na wspieraniu umiejętności konstruowania wypowiedzi jako całości, czyli pełnych komunikatów, nie zaś pojedynczych, poprawnych gramatycznie zdań⁵. Ponadto celem nadrzędnym takiego nauczania jest wypracowywanie zdolności formułowania myśli w zależności od sytuacji komunikacyjnej, które polega na doskonaleniu kompetencji tworzenia wypowiedzi, zarówno ustnych, jak i pisemnych, z uwzględnieniem ich aspektu illokucyjnego.

Dla komunikacyjnej koncepcji kształcenia można znaleźć oparcie w językoznawstwie kognitywnym. Halina Mrazek, jedna z autorek

o zasadności takiego właśnie ujęcia, jednakże starali się oni godzić dwa skrajne stanowiska, dążyli do kompromisu i zgłaszali potrzebę obecności w nauczaniu, obok wiedzy o systemie językowym, wybranych zagadnień normatywnych. Po II wojnie światowej nastąpił zwrot w kierunku praktyki językowej – za normatywnym charakterem nauczania gramatyki opowiedzieli się Witold Doroszewski i Jan Tokarski, choć ten ostatni rozumiał, że nie można doskonalić sprawności językowej bez oparcia się na teorii gramatycznej. Stanowisko w pełni kompromisowe reprezentował w tym czasie Michał Jaworski, który łączył cel praktyczno-normatywny z teoretyczno-poznawczym w szerszej perspektywie celów kształcących i wychowawczych. Kontynuację myśli Jaworskiego można dostrzec w poglądach Marii Nagajowej. Obok celu teoretycznego i praktycznego wyróżniła ona cel kształceniowy, opierając swoją koncepcję na podrzędności teorii wobec praktyki. Niemal równocześnie dały się jednak usłyszeć głosy sprzeciwu wobec takiego ujęcia, np. Franciszka Nieckuli, kładące nacisk na potrzebę realizacji w szkole celu teoretyczno-poznawczego.

⁴ A. DYDUCHOWA: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów...*, s. 25.

⁵ Komunikacyjna koncepcja języka opiera się na teorii aktów mowy Johna L. Austina i Johna R. Searle'a. Ta koncepcja językoznawcza zajmuje się zachowaniami mownymi człowieka, uzależnia skuteczność językowego oddziaływania na odbiorcę od realizacji intencji komunikacyjnej nadawcy. Zob. R. GRZEGORCZYKOWA: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa 1995, s. 27.

podręczników językowych wchodzących w skład znanej serii *To lubię!*, kładącej szczególny nacisk na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, twierdzi: „Kognitywizm widzi semantykę (leksykę) najpierw jako mentalny, świadomościowy słownik sytuujący się w głowie każdego człowieka. [...] Konsekwencją dla dydaktyka pozostaje zatem wydobywać ze słownika mentalnego ucznia słowa i ich znaczenia po to, by uczeń mógł je wzbogacać o nowe jakości semantyczne i w ten sposób usprawniać język dla potrzeb opisu świata, siebie samego i innych”⁶. Podobnie jak Anna Dyduchowa, Halina Mrazek uważa, że podstawową jednostką językową jest wypowiedź, która w różnych warunkach komunikacyjnych powoduje powstanie różnych aktów mowy⁷. Sądzi ona, że „najważniejszą funkcją języka, choć jest on systemem strukturalnym, pozostaje doprowadzenie do skutku komunikacji”⁸, dlatego celem kształcenia językowego powinno być doskonalenie właśnie kompetencji komunikacyjnej.

Tymczasem Kordian Bakuła, zdeklarowany przeciwnik tradycyjnej gramatyki opisowej⁹, już dawno zauważył, iż sposobem doskonalenia kompetencji komunikacyjnej może być wykorzystanie w kształceniu retoryki, która „stanowi europejską skarbnicę terminów, pojęć, sposobów argumentowania, będących instrumentem porozumiewania się i porozumienia w naszym kręgu kulturowym”¹⁰. Ta „neoretoryczna”¹¹, jak to określił sam autor, koncepcja opiera się na założeniu, że przedmiotem zainteresowania szkolnej edukacji nie powinien być system językowy, ale ludzkie mówienie, postępowanie

⁶ H. MRAZEK: *Komunikacja językowa i nauka o języku w podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia językowego*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. KOSĘTKA, Z. URYGA. Kraków 2002, s. 146.

⁷ EADEM: *Żeby uczeń odkrywał własny styl wypowiedzi*. W: *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*. Red. Z. URYGA, Z. BUDREWICZ. Kraków 2001, s. 184.

⁸ EADEM: *Komunikacyjny model nauczania*. „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1, s. 4.

⁹ Zob. K. BAKUŁA: *Przeciw gramatyce, przeciw szkolnej tradycji*. W: *Kompetencje szkolnego polonisty*. T. 2. Red. B. CHRZĄSTOWSKA. Warszawa 1997. W artykule tym autor przedstawił siedem powodów swojego wrogiego wystąpienia, zarzucając nauczaniu gramatyki głównie niemethodyczność, niedydaktyczność, bezcelowość i bezzasadność.

¹⁰ IDEM: *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*. Wrocław 1997, s. 131.

¹¹ IDEM: *Rozważania nad koncepcją kształcenia językowego w szkole podstawowej*. W: *„Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”*. T. 14. Red. E. POŁAŃSKI, Z. URYGA. Katowice—Kraków 1995, s. 87.

się językiem – pragmatyka mowy¹². Wprowadzenie do kształcenia językowego praktycznej nauki stosowania chwytów retorycznych jest zdaniem Kordiana Bakuły jednym ze sposobów nabywania oralnej sprawności uczniów, związanych równocześnie z nabywaniem kompetencji kulturowej¹³.

Ta obszerna dygresja językoznawczo-dydaktyczna ma na celu wskazanie związków teorii implikatur konwersacyjnych Herberta Paula Grice'a z różnymi kierunkami naukowej refleksji, do których należą podstawy językoznawstwa kognitywnego, teoria aktów mowy, komunikacyjna koncepcja kształcenia językowego oraz powrót do retorycznych źródeł nauczania. Zależności te pozwalają na rozpatrywanie założeń Grice'a w kontekście edukacyjnym, na poszukiwanie w nich dydaktycznych korzyści.

Zanalizowane pod kątem przestrzegania reguł konwersacyjnych Herberta Paula Grice'a fragmenty dialogów powieści młodzieżowej Małgorzaty Musierowicz *Brulion Bebe B*¹⁴ to ciekawy materiał, warty wykorzystania na lekcjach kształcenia językowego (i nie tylko takich). Daje on szansę realizacji wielu istotnych zagadnień, jak choćby: zasada skutecznej komunikacji, styl wypowiedzi, indywidualizacja bohatera literackiego za pomocą języka czy komizm słowny. Kwestie te można w większości odnieść do wyznaczników *Podstawy programowej...* dla gimnazjum, która zaleca m.in., aby uczeń odróżniał fikcję od kłamstwa, rozpoznawał intencję wypowiedzi, by rozumiał pojęcie stylu językowego, potrafił charakteryzować postać literacką oraz znał zasady etyki mowy i etykiety językowej¹⁵. Dodatkową zachętą, aby zaprosić Herberta Paula Grice'a właśnie na lekcję gimnazjalną, jest fakt, że wspomniany ministerialny dokument proponuje do omówienia z uczniami wybraną powieść Małgorzaty Musierowicz. Podane reprezentatywne przykłady dialogów mogą stanowić materiał do pracy na lekcji doskonalącej kompetencje komunikacyjne uczniów.

¹² K. BAKUŁA: *Kształcenie językowe w szkole a współczesne językoznawstwo*. W: *Zjazd Polonistów 1995*. Red. B. CHRZĄSTOWSKA, Z. URYGA, Kraków 1995.

¹³ Zob. A. WIERZBIČKA: *Analiza lingwistyczna aktów mowy jako potencjalny klucz do kultury*. W: *Problemy wiedzy o kulturze. Prace dedykowane Stefanowi Żółkiewskiemu*. Red. A. BRODZKA i in. Wrocław 1986.

¹⁴ M. MUSIEROWICZ: *Brulion Bebe B*. Warszawa 1991.

¹⁵ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*. Zob. <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/zalaczniknr4.pdf> [data dostępu: 20.09.2015].

Oto rozmowa głównych bohaterów powieści *Brulion Bebe B*, Bernarda i Anieli, znajomych ze studiów, którzy spotykają się w środku nocy na jednej z poznańskich ulic po długim okresie niewidzenia: Rozmowę rozpoczyna Bernard:

— *I cóż, istota ludzka?* — przemówił do Anieli łagodnie, głosem przepełnionym miłością bliźniego. — *Co tu robisz o tej porze, w tych okolicznościach?*

Podszedł bliżej z miną proroka, krokiem pełnym namaszczenia, wtem przystanął.

— *O — powiedział nagle rzeczowo i trzeźwo. — Aniela. To ty? Czy też może ktoś podobny do ciebie jak dwie krople wody, ale kto w takim razie? A jeśli nie ty, to dlaczego ja mówię do ciebie per ty? Jeśli jesteś osobą podobną do siebie jak dwie krople wody, to, nie znając mnie, możesz spokojnie dać mi w pysk za bezceremonialne tykanie w środku nocy.*

— *To ja — warknęła Aniela. — A ty oczywiście nie możesz być nikim innym. Jesteś Bernard Żeromski.*

— *Tak, to ja — rzekł Bernard [...]. — To ja, acz zmieniony. Wca-
le nie musiałaś mnie rozpoznawać na pierwszy rzut oka. Jeśli mnie
wszakże rozpoznałaś na pierwszy rzut oka, to po pierwsze znaczy, że
jestem rozpoznawalny na pierwszy rzut oka, a po drugie, że dobrze mnie
zapamiętałaś, droga Aniello.*

— *Żeby cię rozpoznać, wcale nie trzeba cię widzieć — syknęła Aniela
ze złośliwą intencją. — Wystarczy mieć uszy. Nikt inny nie wypowiada
się tak ozdobnie. Ale rzeczywiście, zewnętrznie się zmieniłeś. Nigdy nie
miałeś brody, na przykład.*

— *Miałem — oświadczył Bernard. — Lecz ogoloną. Teraz mi wyro-
sta na tle mojej nowej filozofii życiowej. Staram się nieustannie zmieniać
filozofię życiową. Tylko w ten sposób można dojść do pełni.*

— *Aha — powiedziała Aniela¹⁶.*

Nawet Aniela, bohaterka książki, zauważyła, że Bernard wyraża się „ozdobnie”. Małgorzata Musierowicz kreuje go jako człowieka bardzo gadatliwego, lubującego się w patosie, miłującego słowo. Autorka celowo stosuje długie tyrady, aby odzwierciedlić te cechy bohatera. W tym dialogu przekroczone są zasady dwóch kategorii: ilości i sposobu. W obrębie kategorii sposobu została złamana podmaksyma:

Mów zwięźle i unikaj niepotrzebnej rozwlekłości.

Widać to zwłaszcza w pierwszej części dialogu, ściśle — w wypowiedzi Bernarda rozpoczynającej się od słów: *O, Aniela. To ty?*

¹⁶ M. MUSIEROWICZ: *Brulion...*, s. 44.

— oraz w jego autoprezentacji. Wypowiedzi te tworzą jakby pseudo-strumienie świadomości. Jedno zdanie wynika z poprzedniego, wypowiedzenia te układają się w ciągi przyczynowo-skutkowe. Tym sposobem wypowiedź ma charakter rozwlekły. Sprzyja temu także seria następujących po sobie pytań retorycznych. Wydaje się jednak, że Bernard nie odchodzi od meritum sprawy, nie odbiega od istoty rozmowy. Świadczą o tym powtórzenia: w pierwszej wypowiedzi występuje słowo *ty* — bohater chce się upewnić, czy spotkana osoba jest na pewno bliską jego sercu Anielką. W wypowiedzi drugiej pojawia się w różnych formach wyraz *rozpoznawać* — gdyż właśnie rozpoznanie Bernarda przez Anielę jest sednem tej części rozmowy.

Natomiast w drugiej części dialogu przekroczona zostaje kategoria ilości. Chodzi o komentarz Bernarda dotyczący stwierdzenia Anieli, że nie miał on brody. Bernard uczynił swą wypowiedź bardziej informatywną, niż wymagała tego sytuacja. Uznał za słuszne poinformować o zmianie filozofii życiowej i sposobie „dojścia do pełni”. Nadmiar informacji spowodował powstanie kwestii ubocznych i odejście od tematu rozmowy, którym na tym etapie były zmiany w wyglądzie zewnętrznym Bernarda.

Poprzez złamanie reguł konwersacyjnych wypowiedź Bernarda stała się niezrozumiała, a zatem komunikacyjnie nieefektywna. Natłok informacji spowodował dezorientację rozmówcy, niezdolnej do kontynuacji dialogu i kwitującej monolog znajomego krótkim *Aha*.

A to inna rozmowa tychże bohaterów. Toczy się ona kilka dni po analizowanym dialogu. Odbywa się w domu słynnej aktorki Józefiny Bitner, kuzynki matki Anieli. Aniela tam mieszka, gdyż opiekuje się dwójką dzieci krewnej: szesnastoletnią Bebe i dzieiesięcioletnim — mniej więcej — Koziem. Józefina poprosiła ją o tę przysługę, gdyż musiała wyjechać na kontrakt do Stanów Zjednoczonych. Aniela przystała na to bardzo chętnie, ponieważ nie miała za bardzo gdzie mieszkać, a poza tym chciała odwdziżyć się za to, że krewna postarała się dla niej o pracę w teatrze, którego Aniela jest zapaloną hobbystką.

Mówi Bernard:

— *Bardzo kobiece i fascynujące wnętrze, Anielo. Duży ładunek poezji. Zawsze to w tobie wyczuwałem. Temu stolikowi trzeba przybić klin pod nóżkę.*

Aniela, zadowolona z pochwały, przetknęła krytykę stolika.

— *Moje gratulacje — rzekł Bernard, wędrując wokół pokoju [...].*

— *Ładnie to urządziłaś.*

— Dziękuję — powiedziała skromnie Aniela.

— A ja to wciąż nie mam własnego kąta — wyznał Bernard. — Nie to, żebym pałał żądzą posiadania czegokolwiek. Znudziło mi się, po prostu, spanie pod cudzym dachem i używanie cudzej wanny. Żeby człowiek nie miał nawet własnej wanny! To poniżej ludzkiej godności.

— O, tak — przyznała Aniela z głębokim przekonaniem i zaraz weszła w rolę. — Mnie się naprawdę udało. Ten dom należy do teatru, przyznano mi mieszkanie ze względu na moje dzieci.

— To są twoje dzieci? — spytał Bernard z drwiącym niedowierzaniem.

— Ćśś — powiedziała Aniela, przykładając palec do ust. — Nie, to sieroty. Adoptowałam dzieci mojej zmarłej przyjaciółki.

Bebe, która po raz pierwszy w życiu słyszała tak głupie, niepotrzebne i beczelne łgarstwo, wygłaszane w dodatku z nieporuszoną obliczem i czystym czołem — zagapiła się na Anielę z otwartymi ustami¹⁷.

Aniela kłamie. W rozmowie tej dochodzi do naruszenia maksymy, która jest częścią kategorii jakości i która brzmi:

Nie mów tego, co jest fałszem.

To, co mówi Aniela, nie jest zgodne ze stanem rzeczy. Mieszka nie w swoim domu, ale przyjaciółki, dalekiej ciotki, która żyje i cieszy się dobrym zdrowiem. Nie adoptowała również żadnych dzieci. Aniela nie kłamie z wyrachowania, jej jedynym celem jest sprawdzenie swoich zdolności aktorskich. W ten sposób próbuje zrobić dobre wrażenie i dowartościować się.

Mija pewien czas. Bernard zakochuje się w Anieli do szaleństwa, ale na horyzoncie pojawia się rywal. To Krystian — elegant lubujący się w białej odzieży. Przystojny, wysportowany, dobrze rokujący młody dentysta, ale trzeba podkreślić — dość prostolinijny i pragmatyczny. Zanalizuję teraz rozmowę trojga bohaterów. W zasadzie toczy się dialog między Bernardem a Krystianem, a Aniela się przysłuchuje.

Mówi Krystian:

— Wiesz, Bernard — [...] — muszę ci wyznać, że bardzo często nie rozumiem, o co ci chodzi.

— Nie musisz mi tego bynajmniej wyznawać, chłopcze z fletcherem. Od pewnego już czasu sam doskonale sobie z tego zdaję sprawę — wyjaśnił mu Bernard. — Gdyż, jeśli wolno mi tu użyć błysku poetyckiej metafory, będącej wszak siłą mej wymowy, każdy żółt jest tylko skoru-

¹⁷ Ibidem, s. 56.

piakiem i wskutek tego nie jest w stanie wzbić się do podniebnych lotów, choćby nawet wyglądał na kukułkę.

— Na kukułkę — powtórzył Krystian, przetykając ślinę.

— ...podczas gdy taki *platalea leucorodia*, czyli płaskonos biały, zwany pospolicie warzęchą, jest ptakiem groteskowym z powodu swego dzioba w kształcie łyżki...

— Łyżki?...

— ...silnie w dodatku spłaszczonej. A przecież na przekór swej powierzchowności, budzącej śmiech i drwiny wśród gawiedzi, warzęcha wzbija się wysoko, bardzo wysoko, i potrafi latać daleko, tak że fraszka jest dlań podróż zimowa do Indii lub Afryki, Krystianie.

— Ale co ma do tego żółt? — główkował Krystian, podczas gdy Aniela mimo woli, poprzez czerwoną płachtę wściekłości, odczuła rozbawienie i poczęła trząść się z tłumionego śmiechu.

— Żółt, Krystianie, nic nie ma do tego — odparł Bernard z aksamitną powagą. — Choćby się nawet wystroił w białe majteczki¹⁸.

Patrząc z punktu widzenia Krystiana, Bernard ewidentnie łamie podmaksymę:

Unikaj niejasności.

Krystian nie rozumie tego, że rywal za pomocą „poetyckiej metafory” sugeruje mu to, co o nim myśli. Niewątpliwie owym żółciem, odzianym w białe majteczki, a mającym wygląd kukułki, jest w odczuciu Bernarda Krystian, a ową brzydką, lecz dzielną warzęchą jest sam twórca przenośni. Bernard wyraźnie wykorzystuje intelektualną przewagę nad rozmówcą, by popisać się kunsztem oratorskim przed Anielą — jest to działanie celowe. Warto nadmienić, że aluzję niezrozumiałą dla Krystiana doskonale wychwyciła Aniela. Wobec tego złamanie kategorii sposobu ma tutaj charakter względny; to, co niejasne dla jednego bohatera, nie jest takim dla innej postaci. Między Anielą a Bernardem zachodzi bowiem pełna komunikacja, natomiast komunikacja między Bernardem a Krystianem jest ewidentnie zaburzona, co jest celowym działaniem mówiącego. Bernard użył specyficznego kodu, czytelnego dla ukochanej, nierozszyfrowalnego dla rywala.

Przytoczone konstatacje wskazują, że postacie z powieści *Bru-lion Bebe B* łamią wiele reguł konwersacyjnych stworzonych przez Herberta Paula Grice'a, m.in.:

Mów zwięźle i unikaj niepotrzebnej rozwlekłości;

¹⁸ Ibidem, s. 148.

*Nie mów tego, co jest fałszem;
Unikaj niejasności.*

Powieściowe dialogi pozornie nie spełniają wyznaczników dobrej — czyli skutecznej, a także etycznej — komunikacji. Jednak łamanie wspomnianych zasad przez bohaterów Małgorzaty Musierowicz to specyficzna gra językowa i świadomy zabieg artystyczny autorki. Służy on zmetaforyzowaniu i indywidualizacji języka postaci, a także ubarwia ich portrety psychologiczne (np. Anieli kłamczuchy). Analiza wypowiedzi bohaterów staje się zatem w sposób oczywisty elementem ich charakterystyki, zaś wyrazistość kreowanych w powieści osób zachęca do wieloaspektowej interpretacji *Brulionu Bebe B* na lekcjach języka polskiego. Jak już wcześniej wspomniano, wykorzystanie fragmentów rzeczzonej książki z dwóch powodów wydaje się zasadne na poziomie gimnazjum. Pierwszym są założenia programowe dla tego etapu kształcenia, uwzględniające obecność w nim utworów Małgorzaty Musierowicz, drugim zaś — stopień trudności i zakres proponowanej do opracowania problematyki.

Analiza przytoczonych dialogów może zatem stanowić wstęp do edukacyjnej refleksji na temat zasad skutecznego i etycznego komunikowania się, a doskonalenie tej umiejętności jest dzisiaj zasadniczym elementem kształcenia językowego. Istota, schemat, cele i wieloaspektowość komunikacji językowej to zagadnienie programowe kształtujące formułę i sposób bytności języka w ministerialnej podstawie nauczania dla gimnazjum i liceum. Sprawność komunikacyjną uznaje się bezsprzecznie za podstawową umiejętność z zakresu kształcenia językowego, projektowaną współcześnie do osiągnięcia w szkole. Skoro tak, warto kreować sytuacje lekcyjne, w których kompetencja ta będzie się rozwijać, a oszczędność szkolnego czasu — motywować uczących do płynnego scalania zagadnień językowych ze strukturą zajęć literackich. Łączenie elementów wiedzy z różnych obszarów poprawia jakość kształcenia w zakresie utrzymania ciągłości i spójności nauczania, sprzyja tworzeniu sytuacji motywacyjnych, w których uczeń może dostrzec przydatność, elastyczność i funkcjonalność zdobywanych wiadomości. Potraktowanie utworu jako specyficznej wypowiedzi językowej, dostrzeżenie w nim aspektu komunikacyjnego pozwala na odczytanie realizowanych w jego strukturach rozmaitych funkcji języka, rozpoznanie intencji nadawcy, ocenę skuteczności językowej bohaterów. Taka retoryczna analiza tekstu literackiego pozwala na wzbogacenie jego kontekstu interpretacyjnego.

Ponadto liczne kwestie bohaterów *Brulionu Bebe B*, głównie Bernarda, są niejednokrotnie bardzo zabawne. Doskonałą tego egzemplifikacją jest jego tyrada wygłoszona po długim niewidzeniu Anieli oraz celna riposta (o posiadaniu brody, lecz ogolonej), na której przykładzie łatwo scharakteryzować mechanizmy komizmu słownego. Humorystyczny aspekt dialogów to również niebagatelny czynnik decydujący o walorach motywacyjnych tychże rozmów, bo ludyczny ich wymiar niewątpliwie zachęca uczniów do obserwacji zjawisk językowych, tudzież zachęca do dalszej lektury.

Podsumowując, oferowana do opracowania w gimnazjum problematyka związana z wieloaspektową interpretacją powieści Małgorzaty Musierowicz pt. *Brulion Bebe B* umożliwia korelację treści literackich i językowych, czyli integrację wewnątrzprzedmiotową. Takie połączenie nie jest tu bynajmniej sztuczne, wypływa bowiem naturalnie ze specyfiki powieściowej narracji i warstwy dialogowej. Wykorzystanie niepreparowanego literackiego materiału edukacyjnego do analizy językowej niewątpliwie wzbogaca dydaktyczną wartość proponowanych działań, przyczynia się też do tego, że rozważania na temat języka stają się elementem holistycznego, pełnego i wielowymiarowego kształcenia kulturowego.

Katarzyna Grudzińska

**Conversational rules and structure of selected dialogues
in the novel for youth *Brulion Bebe B*
by Małgorzata Musierowicz – educational proposal**

Summary

In the article *Logic and conversation* explaining the concept of conversational implicature, Herbert Paul Grice has defined conversational rules, which are, in principle, characteristics of efficient, effective and ethical communication. The article implies that, in reference to Grice's rules of conversation, it is worth analyzing, in junior high school language teaching classes, the fragments of dialogues from Małgorzata Musierowicz novel for youth entitled *Brulion Bebe B*. It would encourage students to discuss many important issues, including the principle of effective communication, style of speech, language as a means of individualization literary hero and verbal humor. Such activities also open up the possibility of integrating literary and linguistic education.

Keywords: implicature conversational, language training, communicative competence, integration between objects

Катажина Грудзиньска

**Правила общения Герберта Пола Грайса
в контексте структуры избранных диалогов
в романе для юношества Малгожаты Мусерович *Brulion Bebe B* —
предложение обучения**

Резюме

Герберт Пол Грайс в статье *Логика и речевое общение*, выясняющей понятие импликатуры речевого общения, определил своего рода правила коммуникации, или, — в принципе — черты удачного, эффективного и этического общения. В статье показано, что с точки зрения соблюдения правил коммуникации Грайса стоит анализировать на уроках формирования языковой компетенции в гимназии фрагменты диалогов романа для юношества Малгожаты Мусерович, озаглавленного *Brulion Bebe B*. Это предложение, которое позволяет рассмотреть в школе многие существенные проблемы, такие как: принципы эффективной коммуникации, стиль высказывания, язык как способ индивидуализации литературного героя или языковой комизм. Такие занятия дают также возможность интегрировать обучение литературе и языку.

Ключевые слова: импликатура общения, обучение языку, коммуникативная компетенция, внутрипредметная интеграция

Paulina Osak

Uniwersytet Gdański

Językowy obraz świata a interpretacja: Janusz Stanisław Pasierb *Morze, obłok i kamień*

Spór o sposób nauczania języka na lekcjach języka polskiego na wszystkich etapach edukacyjnych trwa już od wielu lat. W mniejszości pozostawały w nim głosy postulujące konieczność nawet całkowitego usunięcia kształcenia językowego z praktyki szkolnej, a przynajmniej zredukowanie do minimum terminologii gramatycznej i wiedzy teoretycznej¹. Niestety, pewność przekonania o potrzebie kształcenia językowego w szkole na wszystkich etapach edukacji nie stanowiła sama w sobie odpowiedzi na pytanie, po co i w jaki sposób realizować te zagadnienia. Zarówno twórcy nowej podstawy programowej, jak i autorzy licznych publikacji wskazują przede wszystkim na komunikacyjne znaczenie języka, z którego wynikać ma nieodzowność jego funkcjonalnego nauczania². Oba te

¹ Wspomnieć można chociażby artykuły dydaktyków i językoznawców drukowane w 1995 i 1996 roku na łamach „Polonistyki”, przedrukowane później w antologii *Kompetencje szkolnego polonisty*, w tym także głośne wystąpienie Kordiana Bakuły *Przeciw gramatyce, przeciw martwej tradycji...* Zob. *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*. Red. B. CHRZĄSTOWSKA. Warszawa 1997.

² Warto zwrócić uwagę na komentarz do podstawy programowej: J. BARTMIŃSKI: *Nauka o języku w podstawie programowej*. W: *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 60–62. Zob. http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2062%3Atom-2-jzyk-polski-w-szkole-podstawowej-gimnazjum-i-liceum-&catid=230%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podstawa-progra

postulaty, chociaż niebezpośrednio, łączą się z problemem wiązania kształcenia językowego z literacko-kulturowym. Z obserwacji praktyki szkolnej wynika jednak, że owa integracja ma często charakter przypadkowy i zamknięty³.

Ponadto wiedza językowa uczniów rzadko bywa wykorzystywana przy analizie i interpretacji utworów poetyckich. Przyczyn tego zjawiska na pewno jest wiele. Jedną z nich może być niewykorzystywanie możliwości związanych z innymi — poza strukturalizmem — strategiami interpretacyjnymi, w tym strategiami językoznawczymi, mimo że w publikacjach z zakresu metodyki nauczania odnaleźć można przykłady propozycji zastosowania lingwistycznych metod pracy z tekstem⁴. W niniejszym artykule chciałabym przedstawić propozycję wykorzystania językowego obrazu świata w szkolnej interpretacji utworów literackich.

Koncepcja językowego obrazu świata zakłada, że każda grupa etniczna w inny sposób odbiera i interpretuje rzeczywistość, co odzwierciedlone jest w jej języku. Zatem poprzez badania nad językiem danej społeczności można dowiedzieć się, jaka jest jej potoczna, tzw. zdroworoządkowa wiedza o świecie, a także o sposobach hierarchizacji i aksjologii jego elementów⁵. Szczegółowe założenia tej teorii, wywiedzionej od hipotezy „relatywizmu językowego” Edwarda Sapira i Benjamina Lee Whorfa oraz nawiązującej do niemieckiej myśli lingwistycznej Wilhelma von Humboldta i Leona Weisgerbera, podlegały różnorodnym modyfikacjom, także tym, które okazały się niezbędne, aby mogła ona być wykorzystana w in-

mowa&Itemid=290/ [data dostępu: 01.04.2014]; artykuł Jadwigi Kowalikowej: J. KOWALIKOWA: *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2004; prace zebrane w tomie: *Język a Edukacja*. T. 1: *Kształcenie językowe*. Red. J. NOCOŃ, B. SKOWRONEK. Opole 2012; czy publikacja *Edukacja nauczycielska polonisty: Szkolna polonistyka zanurzona w języku*. Red. A. JANUS-SITARZ, E. NOWAK. Kraków 2014.

³ Przykładowo przy omawianiu języka, jakim posługują się bohaterowie danej lektury, nie wiąże się wyników tej pracy z interpretacyjnymi sensami utworów.

⁴ Do najciekawszych z nich należą artykuły: M. CHMIEL: *Lingwistyczny sposób czytania poezji*. W: *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym*. Red. Z. URYGA i in. Kraków 2007 oraz E. HORWATH: *Teorie językoznawcze w szkolnej dydaktyce*. W: *Szkolna polonistyka zanurzona w języku...* i E. NOWAK: *Świadomość językowa w interpretacji tekstu literackiego*. W: *Szkolna polonistyka zanurzona w języku...*

⁵ POR. R. GRZEGORCZYKOWA: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999, s. 39–46.

terpretacji tekstów literackich⁶. Jedną z nich było skonfrontowanie językowego obrazu świata z kognitywizmem i wyróżnienie dwóch rodzajów profilowania: kulturotwórczego, odnoszącego się do pewnej części wiedzy encyklopedycznej, i tekstotwórczego, polegającego na aktualizacji elementów języka w konkretnym tekście⁷. To właśnie profilowanie tekstowe stało się dobrym narzędziem interpretacji tekstów poetyckich⁸, a część założeń będzie także wykorzystana w niniejszej propozycji.

Jednym z podstawowych problemów związanych z wykorzystaniem językoznawczych metod interpretacji w szkole jest znalezienie odpowiednich utworów, których ukształtowanie językowe samo w sobie otwierałoby już duże możliwości związane z ich interpretacją. W poszukiwaniach najlogiczniej byłoby przyjąć jedno z dwóch kryteriów: autora bądź gatunku poetyckiego. Biorąc pod uwagę pierwsze rozwiązanie, moglibyśmy poddać uwadze np. utwory Wisławy Szymborskiej czy Mirona Białoszewskiego. Drugie prowadzić może do wyboru rzadko przywoływanego na lekcjach języka polskiego *haiku*. Do tego powstałego w XVII wieku w Japonii gatunku należą utwory o charakterystycznej trójwersowej budowie, pierwotnie o układzie sylab w strofie 5 + 7 + 5. Pierwsze, luźne nawiązania do *haiku* pojawiły się w Polsce na początku XX wieku⁹. Piotr Michałowski, pisząc o rodzimych realizacjach tego orientального gatunku, stawia tezę, iż wszystkie one, nie będąc w stanie dorównać japońskim pierwowzorom, są jedynie imitacjami mniej lub bardziej nawiązującymi do cech prototypowych. Do tychże badacz zalicza, oprócz wspomnianych już wyznaczników formalnych, uniwersalną tematykę, zwrócenie uwagi na detale, szczególnie częste nawiązywanie do motywów przyrodniczych, refleksyjność i obrazowość czy wreszcie skrótowość, posługiwanie się elipsą. Nade wszystko ważna jest jednak oszczędność słowa¹⁰. Zatem jeśli w możliwie najmniejszej liczbie słów należy oddać jak

⁶ Por. J. BARTMIŃSKI: *O pojęciu językowego obrazu świata*. W: IDEM: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2012.

⁷ Por. R. TOKARSKI: *Kulturowe i tekstotwórcze aspekty profilowania*. W: *Profilowanie w języku i tekście*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1998, s. 35–52.

⁸ Por. J. KOWALEWSKA-DĄBROWSKA: *Tekst poetycki jako przedmiot badań lingwistycznych. Teoria i praktyka w kontekście semantycznych interpretacji utworów poetyckich Janusza Pasięba oraz Anny Kamińskiej*. Pelplin 2013, s. 28–41.

⁹ Por. E. TOMASZEWSKA: *Inspiracje japońskie w kulturze i sztuce europejskiej – wprowadzenie do „Antologii polskiego haiku”*. W: *Antologia polskiego haiku*. Red. D. SUTKOWSKA. Warszawa 2001, s. 5–14.

¹⁰ Por. P. MICHAŁOWSKI: *Polskie imitacje haiku*. „Teksty Drugie” 1995, nr 2, s. 41–45.

najwięcej treści, to każde z tych słów musi być znaczące, a więc warte poddania analizie i interpretacji.

Co więcej, użycie *haiku* w badaniach nad konotacją wybranych leksemów w twórczości danego poety pozwoli na uniknięcie niebezpieczeństwa związanego z pracą na wyrwanych z kontekstu fragmentach utworów. Dzięki temu uczniowie nie wyjdą z lekcji z przekonaniem, iż w wierszu można dokonać odczytania sensu związanego tylko z jego częścią, nie poddając oglądowi całości. Krótki, a mimo to bogaty treściowo tekst poetycki pozwoli za to nie tylko na stworzenie spójnych, całościowych interpretacji, ale także na odczytanie metaforycznych treści więcej niż jednego wiersza, co w konsekwencji doprowadzi do zgromadzenia materiału porównawczego.

Wykorzystanie w interpretacji metod związanych z językowym obrazem świata zmusza do wyboru jedynie tekstów powstałych w języku polskim. Dzieje się tak przede wszystkim ze względu na samo tłumaczenie, które właściwie nigdy nie jest wiernym przekładem, oraz na fakt, że stereotypowe znaczenie danego leksemu w różnych językach może być inne, co mogłoby prowadzić do błędnych odczytań.

Ze współczesnych polskich poetów po formę *haiku* sięgali m.in. Stanisław Grochowiak czy Ryszard Krynicki. Jednak w swojej propozycji chciałabym zwrócić uwagę na twórcę mniej znanego, jakim jest Janusz Stanisław Pasierb. Przyczyn tego wyboru jest kilka. Najważniejszą z nich jest ta, że w tomiku *Morze, obłok i kamień* autor zawarł przeszło sześćdziesiąt utworów, z których wszystkie oscylują wokół trzech tytułowych rzeczy (zjawisk). Z tak obszernego materiału nauczyciel może wybrać to, co najbardziej będzie odpowiadało jego koncepcji lekcji. Dodatkowo pozwala to skupić uwagę na wybranych leksemach, przez co celowo ograniczony zostaje obszar badawczy, który nie powinien być zbyt rozległy, jeśli weźmie się pod uwagę możliwości uczniów gimnazjum. Należy również zaznaczyć, że *haiku* pisane przez Pasierba są dużo bardziej zbliżone formą do typowych *haiku* japońskich niż te stworzone np. przez Grochowiaka. Inną bardziej prozaiczną motywację stanowi fakt, iż twórczość Pasierba, choć coraz częściej doceniana nie tylko jako wyraz religijnego wyznania tego poety¹¹, jest niestety wciąż

¹¹ Twórczości Janusza Stanisława Pasierba poświęcono wiele artykułów w czasopiśmie zarówno naukowych, jak i kulturalno-społecznych czy religijnych oraz kilka obszernych prac badawczych. Należą do nich chociażby: W. KUDYBA: *Rana, która przyzywa Boga: o twórczości poetyckiej Janusza Stanisława Pasierba*. Lublin 2006; T. TOMASIK: *Na skrzyżowaniu dróg: o poezji Janusza Stani-*

bardzo rzadko przywoływana na lekcjach języka polskiego na różnych etapach edukacyjnych¹².

Zwracając uwagę na działania wstępne, niezwiązane bezpośrednio z samą analizą i interpretacją utworów poetyckich, należy także zastanowić się nad tym, w jaki sposób zachęcić uczniów do przyjrzenia się bliżej wybranym leksemom. Niezależnie od tego, czy będzie to praca wykonywana przez nich na lekcji, czy w domu, muszą oni widzieć jej sens. Zakładając, że nigdy nie pracowali taką metodą, zapewnienie, że okaże się ona przydatna do interpretacji wierszy, może nie być wystarczające. Dlatego punktem wyjścia można uczynić lekcję poświęconą obrazowi René Magritte'a zatytułowanemu *Zamek w Pirenejach*. Reprodukacja tego dzieła zamieszczona jest chociażby w podręczniku *Świat w słowach i obrazach* wydawanym przez WSiP, którego autor proponuje, aby na przykładzie obrazu przybliżyć uczniom sposób oglądu dzieł surrealistycznych¹³. Nie jest to jednak jedyna możliwość. Nie da się ukryć, iż ten obraz belgijskiego malarza oddziałuje na wyobraźnię widza. Może stanowić zatem pretekst do ćwiczeń związanych nie tylko z opisem obrazu, ale też np. z twórczym opowiadaniem, które rzadko jest wykorzystywane na III etapie edukacyjnym zdominowanym przez formę rozprawki i charakterystyki. Wszystko zależy od koncepcji przyjętej przez nauczyciela. Niemniej jednak przywołanie akurat tego obrazu jest istotne ze względu na fakt, że mówiąc najogólniej, przedstawione są na nim trzy wyraziste elementy: kamień, obłoki i morze. Zatem w możliwie najbardziej naturalny sposób można uczynić je przedmiotem refleksji następujących działań.

sława Pasierba. Pelplin 2004; czy też A. PETHE: *Poeta czasu otwartego: o wierszach ks. Janusza Stanisława Pasierba*. Katowice 2000. Warto także zwrócić uwagę na szerokie spektrum działalności społeczno-kulturalnej związanej z osobą Pasierba. Por. M. WILCZEK: *Jestem zajęty Słowem... O księdzu Januszu Pasierbie*. W: *Szkie o twórczości Janusza St. Pasierba*. Red. R. CIEŚLAK, R. URBAŃSKI. Szczecin 2006, s. 34–37.

¹² Jeśli utwory Pasierba w ogóle pojawiają się w podręcznikach, to są one przywoływane jako kontekst biblijny bądź przykład poezji religijnej. Por. J. PASIERB: *Przypowieść o Ojcu*. W: L. ADRABIŃSKA-PACUŁA i in.: *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*. Warszawa 2010, s. 117–118; lub J. PASIERB: *Genesis*. W: J. KOPCIŃSKI: *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. Klasa III. Liceum i technikum*. Warszawa 2011, s. 238–240.

¹³ Por. W. BOBIŃSKI: *Świat w słowach i obrazach. Język polski. Podręcznik. Gimnazjum. Klasa 3*. Warszawa 2013, s. 274–276. Oryginał dzieła Magritte'a znajduje się w Muzeum Izraela w Jerozolimie. Można je zobaczyć na stronie muzeum, zob. <http://www.imj.org.il/Imagine/galleries/viewItemE.asp?case=18&itemNum=194552> [data dostępu: 10.09.2016].

Zanim jeszcze uczniowie poznają wybrane *haiku* Pasierba, powinni zapoznać się z konotacjami, jakie towarzyszą językowemu obrazowi wybranych leksemów. Jednak aby móc dokonać później szczegółowej analizy i interpretacji utworów poetyckich, ten element lekcji nie może polegać jedynie na przytoczeniu pojedynczych, zdawkowych znaczeń. Dlatego też klasę należy podzielić na trzy grupy, z których każda musi wykonać kilka zadań. Pierwsza z nich zajmie się językowym obrazem morza. Uczniowie należący do tego zespołu muszą: wypisać związki frazeologiczne, w których występuje leksem *morze*, objaśnić ich znaczenie oraz odpowiedzieć na pytanie, ze względu na jakie cechy morza zostało ono w tych związkach użyte, następnie wypisać określenia, jakimi najczęściej opisuje się morze, a także zwrócić uwagę na to, od czego są one uzależnione. Dobrze byłoby, gdyby uczniowie zastanowili się również nad tym, jakie relacje mogą łączyć człowieka z morzem. Drugi zespół miałby za zadanie przyjrzeć się leksemowi *kamień*. Również tutaj działania powinny zacząć się od analizy występujących w polszczyźnie związków frazeologicznych. Kamień ma bogatą symbolikę, dlatego i ona powinna stać się przedmiotem refleksji uczniów. Zakładając, że lekcja będzie się odbywać w klasie III gimnazjum, można odwołać się również do poznanych wcześniej mitów, np. do historii Syzyfa czy Deukaliona i Pyrry. Jak łatwo się domyślić, ostatnia grupa powinna poddać analizie słowo *obłok*. Przede wszystkim musi zająć się ustaleniem, jakie są metaforyczne konotacje wyrazu *obłok*, czy sformułowaniem odpowiedzi na pytanie, czym różnią się znaczenia wyrazów *obłok* i *chmura*. Zasadne byłoby także zwrócenie uwagi na związki frazeologiczne związane z niebem, które przez obłok może być symbolizowane.

Całość pracy analitycznej powinna zostać przygotowana przez uczniów w domu. Pozwoliłoby to na dokładniejsze jej wykonanie, niż jest to możliwe podczas czterdziestopięciminutowej lekcji. Jednak każdy z zespołów musi być zobligowany do rzetelnego przedstawienia efektów swojej pracy innym. Konieczne jest stworzenie notatek, które okażą się przydatne w dalszej pracy. Mogłyby one być sporządzone na brystolu już wcześniej przez każdy zespół tak, aby zawieszono później na tablicy były widoczne dla wszystkich. W wypadku obawy, że uczniowie nie sprostają powierzonym im zadaniom lub kiedy nie mają oni możliwości pracować w grupach po lekcjach, nauczyciel może sam zgromadzić materiał językowy, który uczniowie jedynie poddadzą analizie na lekcji. Jednak staranne wykonanie tego zadania kształciłoby więcej umiejętności wymienionych w *Podstawie programowej...*, takich jak

choćby samodzielnie docieranie do informacji¹⁴ czy korzystanie z odpowiednich słowników¹⁵.

Po przedstawieniu efektów pracy wszystkich trzech grup i zapoznaniu się z językowym obrazem *morza, kamienia i obłoku* powinno nastąpić odczytanie wybranych przez nauczyciela *haiku* Janusza S. Pasierba. Dalej przytaczam pięć utworów, które najbardziej zwróciły moją uwagę, lecz jak już zostało wspomniane, tomik *Morze, obłok i kamień* jest na tyle bogaty, że wybór mógłby być również zupełnie inny.

*obłok to zapowiedź
kamień odpowiedź
morze spełnienie*¹⁶;

*w obłoku litość
w kamieniu klątwa
w morzu zapomnienie*¹⁷;

*twardy obłok
zraniony kamień
morze z pływającego ołowiu*¹⁸;

*nie być z kamienia
nie być obłokiem
nie być zmiennym morzem*¹⁹;

*ogarnąć morze
ogrzać kamień
zatrzymać obłok*²⁰.

Pierwszym zadaniem uczniów byłoby stwierdzenie, czym charakteryzuje się forma przytoczonych utworów. Przy tej okazji moż-

¹⁴ Por. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2..., s. 36.

¹⁵ Nauczyciel musi pamiętać, iż zadanie, które powierza uczniom, nie należy do najprostszych. W różnego rodzaju słownikach znaleźć można mniej lub bardziej przydatne wiadomości. Zatem dobrze byłoby, gdyby poszczególne grupy wiedziały, do jakich pozycji powinny zajrzeć. Inaczej ich praca może okazać się żmudna i mało efektywna, co skutecznie zniechęciłoby ich do kolejnych tego typu działań, a przecież wcale nie to jest ich celem.

¹⁶ J.S. PASIERB: *Morze, obłok i kamień*. Pelplin 2001, s. 15.

¹⁷ *Ibidem*, s. 13.

¹⁸ *Ibidem*, s. 28.

¹⁹ *Ibidem*, s. 63.

²⁰ *Ibidem*, s. 66.

na wprowadzić jako ciekawostkę termin *haiku*, jednak nie stanowi to celu tego ćwiczenia. Najważniejsze jest dostrzeżenie zwięzłości i oszczędności językowej utworu, co ma prowadzić do wniosku, że należy wnikliwie poddać analizie wszystkie występujące w nim związki, aby móc dokonać ich interpretacji.

Następnie działania uczniów powinny się skupić na treści utworów, co pozwoli na stworzenie spójnej, całościowej interpretacji. Pięć przytoczonych *haiku* należy podzielić na dwie grupy ze względu na części mowy w nich użyte, a następnie określić ich ogólną tematykę. Do pierwszej z nich będą należeć te wiersze, które stworzone zostały przede wszystkim za pomocą rzeczowników, przymiotników i imiesłówów, i które mówią o tym, jakie według postaci mówiącej są opisywane przez nią rzeczy. Natomiast do drugiej grupy należałyby te, w których wykorzystywane rzeczowniki i czasowniki dotyczą czyichś pragnień. Obie wydzielone grupy powinny zostać omówione osobno.

Zadanie odczytania zawartych w *haiku* Pasierba sensów, przed którym stają uczniowie, nie jest łatwe. Pomocna może okazać się hermeneutyczna strategia interpretowania tekstów. Warto przytoczyć tutaj poglądy Hansa-Georga Gadamera, który zakładał przecież, że sens utworu nie jest czymś niedostępnym, a jedynie ukrytym, zaszyfrowanym w metaforach i symbolach. Nauczyciel mógłby zatem polecić uczniom, aby najpierw oddzielili połączenia dla nich jasne od tych niezrozumiałych oraz zastanowili się, skąd wynika taki podział²¹. Konfrontacja efektów tego ćwiczenia będzie prowadzić do wniosku, że czytelne są przede wszystkim te fragmenty krótkich form, które związane są z wcześniej zgromadzonym materiałem językowym. Dlatego też początkowy etap analizy i interpretacji pierwszych trzech utworów podporządkować można odpowiedzi na pytanie o to, które z cech morza, obłoku i kamienia wykorzystał poeta, tworząc swoje utwory, oraz co mogą oznaczać zestawienia poszczególnych wyrazów. Już na tym etapie powinny zostać odczytane pierwsze sensy.

²¹ Punkt wyjścia gadamerowskich działań interpretacyjnych, także dla czytelnika niedoświadczonego, powinno stanowić nazwanie treści zrozumiałych, od początku klarownych dla niego, a także wskazanie miejsc, które przy pierwszym zatknięciu się z utworem nastęrczają trudności. Trafnie zadane pytania o to, co jasne i czytelne, oraz o to, co ciemne, dziwne, zawile, powinny projektować dalszy kontakt z dziełem, ukierunkowywać odpowiedzi tak, aby prowadziły do odślaniania kolejnych prawd tekstu. Por. A. PILCH: *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2004, s. 197–203.

Starannie zgromadzony materiał językowy ułatwi uczniom interpretację pierwszego przytoczonego *haiku*. Grupa gimnazjalistów, która wykonywała to ćwiczenie, zwracała uwagę przede wszystkim na fakt, że zderzenie obłoku z „zapowiedzią” jest niebanalne, ale przy głębszej analizie całkiem logiczne. Z jednej strony, różne przesłanki zazwyczaj docierają do nas powoli, leniwie jak obłoki, a człowiek na ich istnienie zwraca uwagę dopiero wtedy, kiedy są mu one potrzebne. Z drugiej natomiast — obłoki same w sobie stanowią „zapowiedź”, np. ładnej pogody. Przy interpretacji zestawienia *kamień odpowiedź* uruchamiane były przede wszystkim treści związane z obrazem kamienia jako symbolu mądrości. Występowały zarówno skojarzenia z kamieniem filozoficznym czy runami, jak i chociażby z kamieniem stojącym na rozstaju dróg, stanowiącym swojego rodzaju drogowskaz. Inni uczniowie odwoływali się do takich cech kamienia, jak twardość i namacalność, zwracając przede wszystkim uwagę na fakt, że jeśli ktoś formułuje jakieś odpowiedzi, sądy o świecie, rzeczywistości, to zazwyczaj jest ich pewien, ma na to twarde dowody. Ostatni wers tego utworu, łączący rzeczowniki *morze* i *spełnienie*, odczytywany był przede wszystkim przez konotacje morza jako głębi i bezkresu, a zarazem harmonii.

Ta część ćwiczenia nie powinna przysporzyć większych problemów, ponieważ, jak już zostało wspomniane, uczniowie korzystają z wcześniej zgromadzonego materiału, co pozwala im zwrócić uwagę także na te sensory, których skojarzenie często nie jest w pierwszej chwili oczywiste. Zdecydowanie bardziej zawile jest kolejne *haiku*. To ono najczęściej zaliczane było do tych najbardziej niezrozumiałych. Istotne może okazać się stawianie hipotez interpretacyjnych, które dopiero później będą wspólnie weryfikowane. Hipoteza jest czymś zdecydowanie „luźniejszym” i może dotyczyć jedynie fragmentu utworu, dlatego pozwala na większą swobodę, nie stawiając jednocześnie przymusu pewności i całościowości interpretacji. W swoich propozycjach odczytań większość gimnazjalistów odwoływała się do cech stereotypowych obłoku, kamienia i morza, ale zwracając jednocześnie uwagę na fakt, że odwrócony został pewien porządek. To, co kojarzy się z obłokiem w sposób pozytywny, jak lekkość, może w oczach kogoś innego budzić litość. Obłok to tylko para wodna, a więc coś niestałego, zmiennego, niemającego własnej formy. Natomiast na kamień, który w swojej strukturze stanowi zupełne przeciwieństwo obłoku, narzucona została kłątwa. Paradoksalnie okazuje się więc, że jeszcze gorsza od nietrwałości i płynności jest niemożność wprowadzania żadnych zmian. W tym kontekście w zestawieniu *morza* z *zapomnieniem* uczniowie dopatrywali się

sądu, iż najlepszym rozwiązaniem jest bycie pomiędzy jednym a drugim, posiadanie możliwości dostosowania się do sytuacji, tak jak to czyni woda przyjmująca kształt naczynia. Oczywiście przytoczone interpretacje nie są jedynymi z możliwych.

Interpretację ostatniego należącego do tej grupy *haiku* należy podporządkować pytaniu o to, co jest paradoksalnego w stworzonych przez poetę zestawieniach, oraz o to, w jaki sposób te zestawienia przeddefiniują pewien ustalony porządek. Co ciekawe, w swoich odpowiedziach wszyscy uczniowie odnosili się do sytuacji egzystencjalnej człowieka. Według nich w utworze przywołuje się elementy natury, łącząc je z cechami im zupełnie obcymi, aby pokazać, że w świecie nic nie jest takim, jakim wydaje się na pierwszy rzut oka. Jest to typowe przede wszystkim dla ludzi. Ci, którzy z pozoru wydają się najbardziej odporni, najmocniej odczuwają wszystkie emocje. Natomiast osoby sprawiające wrażenie kruchych i nieporadnych bardzo często potrafią poradzić sobie z licznymi problemami lepiej niż ktokolwiek inny. Wydaje się, że są to prawdy oczywiste. Jednak podjęcie takiej tematyki z uczniami gimnazjum może okazać się niezwykle wartościowe. Są oni akurat w takim wieku, kiedy stoi się na pograniczu, nie czuje się już dzieckiem, a nie jest się jeszcze dorosłym. Dlatego tego typu problemy są im na pewno bardzo bliskie, co widać wyraźnie, kiedy odczytują oni sensy tego krótkiego wiersza.

Także w przypadku drugiej grupy utworów, wydzielonej na początku lekcji, analizę i interpretację powinny wyznaczyć zarówno pytania o wykorzystanie przez poetę stereotypowych cech obłoku, morza i kamienia, jak i te poruszające problem formy użytych czasowników. W *haiku*:

nie być z kamienia
nie być obłokiem
*nie być zmiennym morzem*²²

bezokoliczniki wskazują przede wszystkim na fakt, że przedstawione pragnienia są wspólne dla wszystkich ludzi, dotyczą pewnych uniwersalnych wartości. Żaden człowiek nie chce być nieczuły na to, co go otacza: metaforycznym kamieniem czy targanym przez zmienne prądy, zależnym od sytuacji, w której się znalazł, obłokiem. Ważna okazuje się też stabilność własnych sądów i przekonań czy uczuć.

²² J.S. PASIERB: *Morze, obłok i kamień...*, s. 63.

Na większą różnorodność interpretacji pozwala ostatni z utworów:

*ogarnąć morze
ogrząć kamień
zatrzymać obłok*²³.

Wychodząc od niemożliwości dokonania żadnej z przytoczonych rzeczy, nawet w dobie dzisiejszego postępu technologicznego, uczniowie dochodzili do wniosku, że postać mówiąca mogła chcieć być kimś wszechmocnym, potrafiącym dokonać więcej od innych, a nawet mogącym ujarzmić naturę. Inne sugestie dotyczyły chociażby naturalnego pragnienia człowieka, jakim jest poznanie tajemnic świata i znalezienie odpowiedzi na odwieczne pytania. Należy zauważyć, że wszystkie dobrze umotywowane tekstem odczytania są jak najbardziej trafne, a nauczyciel nie powinien sugerować swojej interpretacji. Na przykładzie tego krótkiego utworu uczniowie mogą zobaczyć, że istnieje kilka poprawnych interpretacji.

Zorganizowanie pracy na lekcji wokół pięciu krótkich utworów wymaga dobrze zaplanowanego ogniwa syntezy. Nie można tak po prostu zakończyć jej analizą i interpretacją ostatniego z przytoczonych utworów. Dlatego też, aby nadać jej znamiona jeszcze większej spójności i dopełnić procesu odczytywania sensów utworów, kluczowe wydają się dwa pytania:

- 1) Dlaczego poeta wybrał akurat te trzy elementy świata?
- 2) Co może oznaczać motto tomiku wszystkich *haiku* Janusza S. Pasiernika: *W każdym z nas jest morze, obłok i kamień*²⁴?

Odpowiedzi uczniów na pierwsze z pytań powinny odwoływać się zarówno do materiału językowego, jak i do stworzonych wcześniej interpretacji. Przede wszystkim mogą oni zwrócić uwagę na bogactwo znaczeniowe każdego z elementów, ale także na fakt, że są to nieodłączne składniki natury, swoiści reprezentanci każdego z żywiołów. Natomiast drugie pytanie jest swego rodzaju podsumowaniem. Należy jednak pamiętać, że i tutaj nie ma jednej poprawnej odpowiedzi. Wypowiadający się mogą przyjmować różne stanowiska w zależności od tego, jakie sensy *haiku* wcześniej uznali za najważniejsze. Dlatego też równie istotne, jak metaforyczne odniesienie się do złożoności natury ludzkiej, sprzeczności, jaka kryje się w każdym człowieku, do której uczniowie odwoływali się zde-

²³ Ibidem, s. 66.

²⁴ Ibidem, s. 3.

cydowanie najczęściej, jest zwrócenie uwagi na niejednoznaczność samej przyrody, tajemniczość świata.

Haiku Pasierba zebrane w tomiku *Morze, obłok i kamień* są bardzo krótkie, jednakże bogate w treści. Nie mają one jednej wykładni, ale otwierają wiele interpretacyjnych możliwości. Chociażby z tego względu warto zmierzyć z nimi uczniów. Użycie językoznawczych metod interpretacyjnych, jak zgromadzenie materiału świadczącego o językowym obrazie wybranych leksemów, pozwala na rozszerzenie pola obserwacji, poddanie analizie i interpretacji tych zestawień, które w krótkim, bo jedynie czterdziestopięcimiutowym, czasie nie przyszłyby uczniom na myśl. Wykorzystanie tej strategii wymaga jednak od nauczyciela ciągłego kontrolowania przebiegu procesu odczytywania sensów. Analiza polegająca na wyborze odpowiednio konotowanych przez leksemy znaczeń nie powinna przysłonić samej interpretacji użytych zestawień. Dlatego też przydatne może okazać się wprzęgnięcie w tok lekcji również ćwiczeń opartych na innych, typowo literaturoznawczych strategiach interpretacyjnych. W tym wypadku pomocna okazać się może hermeneutyka, ułatwiająca uczniom zmierzenie się z tym, co jest dla nich początkowo niezrozumiałe. Znamienny jest również fakt, że tak zaplanowany proces interpretacyjny doprowadził uczniów do odczytań zbliżonych do interpretacji tychże *haiku* przedstawionych przez literaturoznawców²⁵.

Przedstawiona propozycja nie jest jedyną możliwością wykorzystania w edukacji szkolnej językoznawczych strategii pracy z tekstem literackim. Jej celem jest przede wszystkim pokazanie, że odwołanie się do uczniowskiej świadomości językowej przy interpretacji wierszy może być działaniem sensownym, poszerzającym zakres odczytywanych znaczeń tekstu. Związek literatury i języka wydaje się nieodzowny, dlatego warto uruchamiać go również na lekcjach języka polskiego na III i IV etapie edukacyjnym. Niebezpieczeństwo, jakie kryje się w wykonywaniu wielu ćwiczeń analitycznych, jest zagrożeniem jedynie pozornym. Jak już wielokrotnie zostało zauważone, to od nauczyciela zależy, jak pokieruje dalszymi działaniami uczniów. Wcześniej przemyślana przez niego koncepcja wszystkich ogniw lekcyjnych, a także wykorzystanie elementów

²⁵ Wojciech Kudyba podczas interpretacji całego tomu *Morze, obłok i kamień* Pasierba dochodzi do wniosku, że wykorzystywane przez poetę elementy rzeczywistości są swoistymi reprezentantami całego bytu. Zwraca również uwagę na przedstawioną w *haiku* dwoistość natury ludzkiej i wewnętrzne rozdarcie, które jest udziałem każdego człowieka. Por. W. KUDYBA: *Rana, która przyzywa Boga...*, s. 92–110.

poststrukturalnych metod interpretacyjnych pozwolą na dokonanie spójnych, całościowych interpretacji.

Paulina Osak

**A linguistic world picture
and an interpretation of *Morze, obłok i kamień*
by Janusz Stanisław Pasierb**

Summary

During the last couple of years, a separating of linguistic education from literary and cultural education has become a troubling phenomenon in the Polish language teaching. A chance to integrate language teaching with literature presents itself when using students' linguistic awareness for interpretation of poetry.

The article presents one of the possibilities of combining linguistic education with third and fourth stage of literary/cultural education. The author proposes how to use a linguistic world picture for literary interpretation. The interpretative work's object are poems by Janusz Stanisław Pasierb from the volume *Morze, obłok i kamień*.

The main objective of the article is to demonstrate how linguistic interpretative strategies can deepen an interpretation of selected poems in educational practice. Moreover, they can prove the necessity of joining them with other post-structural interpretative strategies such as hermeneutics.

Accumulating linguistic data broadens students' areas of observation and enables them to pinpoint connections that are especially worthy of their attention. Haiku meanings discovered by students prove their deepened ability to interpret and expand their perception of reality.

Keywords: interpretation, linguistic education, literary/cultural education, linguistic world picture, hermeneutics, *haiku*, Pasierb

Паулина Осак

**Языковая картина мира в контексте интерпретации:
Море, облако и камень
Януша Станислава Пасерба**

Резюме

В системе обучения в Польше уже на протяжении многих лет наблюдается беспокоящее явление. Речь идет о разграничении изучения языка и культурно-литературных контекстов. Шанс на интеграцию обучения языку и литературе дает использование языкового сознания учеников в про-

цессе интерпретации поэтических произведений. В статье представлена одна из возможностей использования понятия языковой картины мира на третьем и четвертом образовательном этапе во время интерпретационной работы, предметом которой являются стихотворения Януша Станислава Пасерба *Море, облако и камень*. Основная цель статьи заключается в том, чтобы показать лингвистические интерпретационные стратегии в качестве таких, которые могут углубить прочтение избранных произведений в школьной практике, а также доказать необходимость их объединения с другими постструктуралистскими интерпретационными стратегиями, хотя бы такими, как герменевтика. Накопление языкового материала раздвигает поле наблюдения учеников, а также позволяет увидеть сочетания, на которые стоит обратить особое внимание. Смыслы хайку, которые открывают ученики, свидетельствуют об углубленной интерпретации и расширяют их способ видения действительности.

Ключевые слова: интерпретация, обучение языку, обучение литературе и культуре, языковая картина мира, хайку, Пасерб

Karolina Kwak

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Zatarte granice i kółka na wodzie, czyli głosy Młodych w sprawie dam i rycerzy

Płeć niejedno ma imię

Ann Oakley w książce *Sex, gender and society*¹ zwraca uwagę na konieczność odróżnienia pojęć: *płeć (sex)* i *gender*. Płeć (*sex*) jest terminem odsyłającym do biologii. Jest ona determinowana przez wiele biologicznych czynników, takich jak chromosomy, wewnętrzne i zewnętrzne narządy płciowe, hormony. *Gender* (rodzaj, płeć kulturowa) to pojęcie związane z psychologią oraz kulturą. O ile charakterystyczne cechy budowy anatomicznej określają biologiczną płeć człowieka, o tyle nie zawsze wskazują na odpowiedni *gender*. Bycie kobietą lub mężczyzną, chłopcem czy dziewczynką nie oznacza tylko posiadania zestawu odpowiednich genitaliów, jest bowiem także wypadkową wielu funkcji: osobowości, sposobu bycia, zajęć, zainteresowań, gestów, ubioru². Ann Oakley zauważa, że już pierwsze prowadzone przez antropologów badania pokazały, iż w różnych kulturach istnieje wiele odmiennych sposobów definiowania *gender*. Wszystkie badane grupy społeczne łączyło jednak to, że płeć biologiczna była kryterium przypisywania *gender*. Nie znalazły się jednak choćby dwie kultury, które tak samo różnicowałyby *gender*.

¹ A. OAKLEY: *Sex, gender and society*. Londyn 2015.

² Ibidem, s. 115.

Ciekawego materiału dostarczyły prowadzone w latach 70. w USA oraz w Wielkiej Brytanii badania osób interseksualnych (o nieokreślonej płci biologicznej), które pokazały, że ktoś, kogo pod względem biologicznym nie można jednoznacznie sklasyfikować jako kobietę (*female*) lub mężczyznę (*male*), może wykazywać kulturowe cechy kobiety (*feminine*) lub mężczyzny (*masculine*) i z powodzeniem realizować się w tej roli, a więc mieć określony *gender*. Udowodniły one, że płeć biologiczna i *gender* są dwoma odrębnymi bytami.

Badania prowadzone przez Roberta Stollera, a także Johna Moneya oraz Johna i Joan Hampsonów — specjalistów zajmujących się problemami z identyfikacją genderową — pokazały, że u dzieci hermafrodytycznych *gender identity* ustala się wcześniej i zwykle nieodwołalnie, najczęściej w ciągu dwóch pierwszych lat życia³. U dzieci z oznaczoną płcią biologiczną — w trzecim, czwartym roku życia⁴.

Gender identity/tożsamość genderowa (odczuwanie siebie jako mężczyzny albo kobiety) jest ściśle związana z pojęciem roli genderowej (funkcjonowaniem jako mężczyzna lub kobieta w znaczeniu kategorii społecznych podporządkowanych pewnym kulturowym wzorcom). Zgodnie z ustaleniami badaczy płeć biologiczna w przypadku osób interseksualnych może być, i często jest, wtórna, rekonstruowana tak, by jednostka mogła pełnić wybraną przez siebie rolę genderową bez poczucia wewnętrznego chaosu i ryzyka publicznego wyśmiania. Płeć biologiczna okazuje się więc, w dosłownym znaczeniu, plastyczna, ponieważ można ją zmienić, dostosowując do identyfikacji genderowej. Takie stanowisko prowadzi do wniosku, że poczucie tożsamości płciowej nie jest kształtowane przez biologię⁵.

Robert Stoller uważał, że o postrzeganiu siebie jako mężczyzny lub kobiety nie muszą decydować cechy anatomiczne. I tak jak chłopiec bez penisa może stać się „normalnym” mężczyzną, tak dziewczynka nieposiadająca macicy — kobietą. Badacz porównał rozwój tożsamości płciowej dwóch chłopców, którzy urodzili się bez penisów, ale z odpowiednią, wskazującą na płeć męską, parą chromosomów. Obaj zdefiniowali swoją płeć jako męską. W pierwszym przypadku, pomimo defektu anatomicznego, rodzice traktowali dziecko jak normalnego chłopca, akceptując jego zachowanie i jednocześnie dostarczając mu dobrych wzorców. W drugim przypadku

³ Ibidem, s. 119.

⁴ Ibidem, s. 122.

⁵ Ibidem, s. 120.

chłopiec nie otrzymał od rodziców wsparcia, lecz komunikat, że nie jest normalny i właściwie nie należy do żadnej płci ani pod względem biologicznym, ani genderowym. Pierwszy chłopiec był otwarty i pewny siebie. Nie miał żadnych wątpliwości, określając własną tożsamość. Drugi – nie czuł się pełnowartościowym chłopcem i zastanawiał się, czy stanie się kiedykolwiek prawdziwym mężczyzną⁶.

Od kilkudziesięciu lat trwa spór, czy biologia w jakikolwiek sposób determinuje rozwój *gender identity*. Wydaje się, że jeżeli tak, to niewiele jest takich biologicznych czynników predysponujących do bycia mężczyzną czy kobietą (w znaczeniu powołania, świadomego zdefiniowania siebie jako człowieka kobietę, człowieka mężczyznę), które byłyby zdecydowanie odporne na działania kultury i socjalizacji⁷. Wszystko wskazuje na to, że w parze płeć – *gender* to *gender* jest stroną dominującą. Z drugiej strony jednak, na co zwraca uwagę już Ann Oakley (1972), wyniki badań medycznych sugerują, że wpływy dyferencjacji płciowej rozciągają się poza gonady oraz układ endokrynologiczny człowieka i sięgają do wewnętrznych struktur mózgu, kontrolując w ten sposób centrum sterujące ludzkimi zachowaniami⁸.

Mówiąc o *gender*, należy podkreślić złożoność tego pojęcia. Najważniejszą jego częścią, jest *gender identity* – tożsamość, świadomość istnienia i odczuwania siebie jako kobiety, mężczyzny, kobiety i mężczyzny równocześnie albo nieutożsamianie się z żadną z płci. To szczególne tożsamościowe jądro jest z pewnością jedną z najważniejszych struktur psychicznych człowieka. Zjawiskiem interferentnym do *gender identity* jest rola płciowa, zewnętrzna siła ukonstytuowana przez kulturę, oparta na stereotypach, internalizowana w procesie socjalizacji.

⁶ Ibidem, s. 116–117.

⁷ Ibidem, s. 123.

⁸ Ibidem, s. 123. Zapewne chodzi o badania z połowy lat 60. Por. W.C. YOUNG, R.W. GOY, C.H. PHOENIX: *Hormones and sexual behavior*. In: *Sex Research: New developments*. Ed. J. MONEY. New York 1965. Z kolei Jerzy Vetulani zwraca uwagę na różnice w budowie mózgu kobiet i mężczyzn: „Pewne obszary w mózgu, zwłaszcza w korze, są większe u kobiet niż u mężczyzn, natomiast w strukturach podkorowych pewne obszary są większe u mężczyzn niż u kobiet. Opisano wiele różnic w rozwoju poszczególnych części mózgu u różnych płci, ale ich znaczenie funkcjonalne w wielu wypadkach wciąż nie jest jasne”. J. VETULANI: *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*. Kraków 2014, s. 159.

Interferencja i identyfikacja w procesie wychowania

Proces kształtowania się jednostkowego *gender* można porównać do zjawiska interferencji, czyli „nakładania się na siebie co najmniej dwóch fal, czego efektem jest powstanie w przestrzeni nowego rozkładu fal — trwałego, bądź zmiennego w czasie”⁹. Zderzenie każdego pojedynczego *gender identity* (indywidualnego poczucia siebie jako płci w wymiarze kulturowym) z tym, co kryje się pod bardzo ogólną nazwą „roli genderowej”, wywołuje obraz interferencyjny, który można porównać do rozchodzących się na wodzie w różnych kierunkach niejednakowych kótek. Rola genderowa/rola płciowa (życie jako mężczyzna lub kobieta) to społecznie zaakceptowany w danej grupie kulturowej zestaw cech, zachowań, stereotypów, składających się na wizerunek mężczyzny lub kobiety. *Gender identity* kształtuje się i utrwała w dużym stopniu w odniesieniu do tej konstrukcji społeczno-kulturowej. W kolejnych etapach: akceptuje ją lub neguje; weryfikując, rozszerza czy całkiem modyfikuje, łącząc i godząc w sobie poszczególne elementy wizerunków obu płci¹⁰.

⁹ Zob. <http://www.kopernik.org.pl/bazawiedzy/artykuly/falainterferencja-zjawisko-interferencji/> [data dostępu: 6.02.2016].

¹⁰ Jeanne Humphrey Block wskazuje siedem stadiów rozwoju roli płciowej. Pierwsze trzy (symbiotyczne, kierowania się impulsami i ochrony siebie) odnoszą się do wczesnego dzieciństwa i dotyczą kształtowania się u dziecka pojęcia płci oraz poczucia przynależności do płci. W stadium konformizmu (u Jeana Piageta wiek około 4–7 lat) następuje konceptualizacja płci jako czegoś stałego i niezmiennego oraz internalizacja stereotypowych ról płciowych, jak również konformizm wobec zdefiniowanych kulturowo pojęć kobiecości i męskości, a nawet doświadczanie „poczucia winy i wstydu w przypadku dostrzeżenia rozbieżności pomiędzy własnym zachowaniem w roli płciowej a stereotypem”. Stadium sumienności przynosi większą samoświadomość, która jak nietrudno się domyślić, pociąga za sobą wewnętrzne konflikty na skutek konfrontacji własnego stanowiska (często już wzbogaconego o wiedzę na temat różnych możliwości pełnienia ról płciowych) z tym, które zostało wykształcone w wyniku presji socjalizacyjnych. Od tego, które *ja* okaże się silniejsze, zależy to, czy jednostka pozostanie w miejscu, czy osiągnie kolejne stadium. Dwa ostatnie stadia wykraczają poza wzorzec typizacji płciowej. W stadium autonomii jednostka pokonuje konflikty wewnętrzne oraz próbuje znaleźć równowagę między kobiecą a męską stroną własnej osobowości. W ostatniej fazie — integracji — następuje wewnętrzna integracja kobiecości i męskości, która skutkuje zbudowaniem własnej, niepowtarzalnej wersji roli płciowej. Por. M. CHOMCZYŃSKA-RUBACHA, K. RUBACHA: *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków 2007, s. 23–29.

Każdy człowiek tworzy swój niepowtarzalny, trwały lub zmienny obraz, *gender*.

Ann Oakley podkreśla, że od chwili narodzin rozpoczyna się proces „uczenia *gender*”¹¹. Przejawia się on m.in. w różnicowaniu przez matki zachowań kierowanych do niemowląt w zależności od płci. Prowadzone w latach 70. badania pokazały, że w ciągu dnia matki zdecydowanie dłużej pozostają w bliższym kontakcie z noworodkami płci męskiej¹². W przypadku wychowania dzieci również zauważono różnice w traktowaniu chłopców i dziewczynek. Szanowano autonomię chłopców oraz ich prawo do własnych decyzji. Zdanie dziewczynek liczyło się mniej, w myśl zasady: „mama wie lepiej”¹³.

Ruth Hartley wskazała i opisała cztery procesy wychowawcze najważniejsze, jej zdaniem, dla rozwoju ról płciowych: manipulacji (*manipulation*), ukierunkowywania (*canalisation*), słownych komunikatów/napomnień (*verbal appellations*), nastawienia na konkretną aktywność (*activity exposure*)¹⁴. Pierwszy z procesów — manipulacja — został zaobserwowany w przedziale wiekowym od pierwszego do piątego roku życia i polegał na swoistym formowaniu, wciskaniu dziecka w określony wzorzec kulturowy właściwy dla danej płci, np. dziewczynka miała być grzeczna i śliczna (pięknie uczesana i ubrana). Drugi z procesów — ukierunkowywanie — obejmował kierowanie uwagi dziewczynek i chłopców na konkretne przedmioty albo pewne ich aspekty oraz nagradzanie wyboru „odpowiedniej” zabawki. Wybór właściwego obiektu, np. lalki, misia, samochodu czy nawet broni, oraz zabawa nimi miały być próbą roli odgrywanej w dorosłym życiu. Trzeci proces, odsyłający do słownych komunikatów (np. „Jesteś niesfornym chłopcem”, „Jaka grzeczna dziewczynka”), jest często niedoceniany. Tymczasem za pomocą kierowanych do nich słów dzieci uczą się myśleć o sobie w rodzaju męskim lub żeńskim, a także identyfikować się odpowiednio z tatą lub mamą, z innymi mężczyznami lub kobietami.

Ostatnim procesem jest nastawienie na konkretną aktywność, uznaną za męską w wykonaniu dziecięcym (np. wynoszenie śmieci, czyszczenie popielniczki, opróżnianie kosza z odpadami) lub charakterystyczną dla kobiet (np. sprzątanie, mycie naczyń, nakrywanie

¹¹ A. OAKLEY: *Sex, gender and society...*, s. 125.

¹² Ibidem, s. 125.

¹³ Ibidem, s. 126.

¹⁴ Wszystkie te procesy opisuje w swojej książce Ann Oakley. Polskie określenia występujące w niniejszym tekście pochodzą od autorki artykułu. Por. A. OAKLEY: *Sex, gender and society...*, s. 126–128.

stołu). Te różnice w doborze zajęć zaobserwowano już wśród pięcioletnich dzieci. Zwrócono także uwagę na to, że obowiązki chłopców były związane z przestrzenią pozadomową, w przeciwieństwie do działań przeznaczonych dla dziewczynek¹⁵.

Ruth Hartley podkreśla, że kiedy dzieci uczą się pewnych zachowań, nie są świadome procesu, który się dokonuje, podobnie jak nie są świadome jego znaczenia oraz konsekwencji¹⁶. Mnóstwo badań potwierdza jednak, że w wieku czterech lat dzieci mają ugruntowaną wiedzę na temat identyfikacji płciowej i potrafią wskazać różnice w rolach genderowych¹⁷. Ann Oakley zauważa także, że „role genderowe oraz identyfikacja genderowa nie są machinalnie przejmowane od rodziców, ale poprzez identyfikację z rodzicami na wiele różnych sposobów”¹⁸. Widać to np. w naśladowaniu zachowań, najpierw nieświadomym, później świadomym.

Dziecięce definicje ról genderowych są wypadkową wielu czynników, nie tylko zachowań obserwowanych w domu, ale także kontaktów z rówieśnikami oraz poszerzania społecznych horyzontów, np. poprzez czytanie książek, pełnego kulturowych stereotypów źródła idei i ideałów¹⁹. W procesie socjalizacji, swoistej interferencji, książki mogą pełnić funkcje rezonatora — wzmacniać i zabarwiać niektóre obrazy. Podobnie oddziałuje autorytet.

Jeżeli dziecięce definicje ról genderowych i *gender identity* mogą być w tak oczywisty sposób skorelowane z wielością społecznych stereotypów i przejmowanych od rodziców modeli, to wynika z tego, że są w bardzo dużej mierze produktem kultury. Dowodzi to, że *gender* jest czymś zupełnie różnym od *płci*. Nie powinno być nic bardziej przekonującego niż mnóstwo związków występujących pomiędzy indywidualnym poczuciem kobiecości lub męskości a determinowanymi socjologicznie normami zachowań, przekonani, oczekiwań i ról. Jeśli *gender* ma jakiegokolwiek biologiczne źródło, to kultura czyni je niedostrzegalnym²⁰.

¹⁵ Ibidem, s. 126–127.

¹⁶ Ibidem, s. 128.

¹⁷ Ibidem, s. 128.

¹⁸ Ibidem, s. 129.

¹⁹ Ibidem, s. 133.

²⁰ Ibidem, s. 135. Tłumaczenie — K.K.

Damy i rycerze XXI wieku, czyli ideały wiecznie żywe

Jak można przeczytać w *Psychologii społecznej* Elliota Aronsona, Timothy'ego D. Wilsona i Robin M. Akert: „Stereotyp jest uogólnieniem dotyczącym grupy ludzi, a polegającym na przypisywaniu identycznych cech niemal wszystkim członkom, niezależnie od rzeczywistych różnic pomiędzy nimi. Powstałe stereotypy niełatwo ulegają zmianom pod wpływem nowych informacji”²¹. Szczególnym rodzajem stereotypizacji jest postrzeganie różnic płciowych.

Podczas warsztatów poprosiłam studentki, aby przygotowały skojarzenia oraz zestawy cech przypisywane stereotypowo kobietom i mężczyznom, a także określające kobiecość i męskość. Tabela 1. przedstawia to zestawienie²².

Nie dziwi fakt, że stereotyp kulturowy nie odbiega od wyników badań, w których wykazano, że: „w zachowaniach kobiet w porównaniu z mężczyznami bardziej uwidaczniają się takie cechy, jak wrażliwość społeczna, uprzejmość, dbałość o dobro innych, natomiast mężczyźni częściej przejawiają zachowania dominujące, władcze, niezależne”²³.

Tabela 1

Cechy przypisywane kobietom i mężczyznom oraz określające kobiecość i męskość

Kobieta	Mężczyzna
kobiece = gorsze, słabość, uległość, delikatność, płaczliwość, opiekuńczość , intuicja, kruchość, oczekująca, cierpliwa, dom, macierzyństwo, uwodząca, kusicielka, <i>femme fatale</i> , szyja rodziny, wolna, czyli „kobieta sukcesu”, „zrzędzić jak baba”, „kobieta zmienną jest”, „gdzie diabeł nie może, tam babę pośle”, „Kobieto, puchu marny”.	męskie = lepsze, siła, duma, honor, pewność, mądrość, surowość, praca, władza, dzielny, mężny, waleczny, rycerz, żołnierz, głowa rodziny, ojciec, „chłop jak dąb”, „chłopaki nie płaczą”.

²¹ E. ARONSON, T.D. WILSON, R.M. AKERT: *Psychologia społeczna*. Przeł. J. GILEWICZ. Poznań 2012, s. 373.

²² W rubryce „Kobieta” wśród cech pojawiła się opiekuńczość (wyróżniona w tekście pogrubioną czcionką). Nie ma jasności co do genetycznych predyspozycji płci do tej cechy. We wzorcu rycerza walor ten jest przypisywany mężczyźnie.

²³ E. ARONSON, T.D. WILSON, R.M. AKERT: *Psychologia społeczna...*, s. 374–375.

Kobiecość	Męskość
dbanie o siebie, długie rzęsy, spódnice, szpilki, wrażliwość, wdzięk i urok, podryw, czerwona szminka, macierzyństwo, seksapil, uwodzicielstwo, czułość, empatia, rozmowy, przyjaźń, delikatność, romantyczność, sentymentalność, sposób bycia, sposób myślenia, sposób ubierania, kulturowa/historyczna zmienność, od podporządkowania do wyzwolenia, przymiot kobiety, walka płci, instynkt macierzyński, opiekuńczość.	realizm, dominacja, siła, postawa, sposób bycia, odpowiedzialność, spokój i opanowanie, niezależność, stanowczość, wolność, samoświadomość, zdecydowanie, pewność siebie, praktyczność, fizyczność, atrakcyjność.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie odpowiedzi studentek.

Sławomira Walczewska zwraca uwagę na uniwersalność i trwałość ideału rycerza i damy, modelu relacji męsko-damskiej, „zakonserwowanego” w polskiej kulturze²⁴. Przekazywany z pokolenia na pokolenie, wpajany od dzieciństwa wzorzec jest trudny do zwyryfikowania, nie mówiąc o obaleniu. Okazuje się bowiem święty i kultywowany. Nawet jeśli młodzież sprawia wrażenie wyemancypowanej i odważnie myślącej, to tylko nielicznym jednostkom udaje się uwolnić od „przekleństwa rodem ze średniowiecza”.

Młodzież licealna najczęściej ma już za sobą gimnazjalny okres buntu, rzadko jednak jego rezultat przekłada się na wyższe stadium rozwoju roli płciowej. Bywa, że młodzieńczy czas zaprzeczeń przynosi większą samoświadomość. Należy również pamiętać o opisanych wcześniej procesach wychowawczych (Ruth Hartley), które już się dokonały, a ich efekty mogą teraz tylko rezonować lub słabnąć pod wpływem nowych autorytetów.

Szesnastolatki, poproszeni przeze mnie o napisanie odpowiedzi na pytanie: Czy współczesny świat potrzebuje dam i rycerzy?, w większości odpowiadali twierdząco. Z wielu prac można wyczytać, jak głęboko są zakorzenione w młodych ludziach tradycyjne stereotypy dotyczące ról płciowych. Z wypowiedzi wyłaniają się wizerunki: współczesnej kobiety, współczesnego mężczyzny i świata, w którym toczy się gra. Jaki jest współczesny rycerz? Które z cech wydają się niezbędne? Większość wypowiadających się jako pożądane cechy męskie wskazała tradycyjne (rycerskie) przymioty, takie jak: odwaga, honor, siła, sprawiedliwość, uczciwość, szacunek do kobiet, działanie na rzecz innych (słabszych, potrzebujących, wspólnego dobra), upór, lojalność, niezawodność.

²⁴ S. WALCZEWSKA: *Damy, rycerze i feministki*. Kraków 2006, s. 93.

Oto kilka wypowiedzi:

Uważam, że **odwaga** powinna być cechą mężczyzny jako takiego, a nie tylko rycerza; tak samo jak **upór i dążenie do celu**. Niezmiernie ważną cechą „współczesnego rycerza” powinien być **szacunek do kobiet**.

Niech dawnych rycerzy zastąpią dżentelmeni, posiadający **charakter, broniący słabszych, odważni**, na których będzie można „polegać jak na Zawiszy”.

Współcześnie rycerzem nazywa się osobę, która wykazała się czymś szczególnym **dla dobra innego człowieka lub dla dobra wspólnego**.
Cechy rycerza: **silny, honorowy, odważny, sprawiedliwy, uczciwy**.

Co ciekawe, nikt nie wspomniał o kwestii wiary, istotnej w przypadku wzorców średniowiecznych. Obecne były za to stwierdzenia niosące wyraźne znamiona czasu. Oprócz potrzeby empatii i tolerancji ujawniła się świadomość płynności granic współczesnych norm i pojęć oraz bezdyskusyjnego prawa do autonomii, ze wszystkimi konsekwencjami wolności, w tym pełną odpowiedzialnością za własne decyzje:

Człowiek rycerski wyróżnia się dużą **empatia i tolerancją** w stosunku do innych.

Niektórych mężczyzn możemy nazwać dzisiejszymi rycerzami. Należy jednak przyznać, że teraz, kiedy tolerowane jest znacznie więcej rzeczy, wbrew pozorom, **trudniej zachowywać się szlachetnie i utrzymywać umiar**. Nie mamy **dokładnie wyznaczonej granicy**. Tak naprawdę każdy musi sam zdecydować, czym jest rycerskość w XXI wieku.

Jaki jest wizerunek współczesnej kobiety i czym powinna charakteryzować się dzisiejsza „dama”? Wymagania chyba niewiele różnią się od tych sprzed wieków: wykształcona, dobroduszna, moralna, dobrze wychowana, wykazująca zdolność prowadzenia rozmowy, dyskretna (?), pokorna, skromna, wierna i oddana mężczyźnie.

Współczesna dama powinna być **wykształcona, inteligentna, moralna i dobroduszna**.

Damy dworu niech zastąpią **miłe, umiejące obiektywnie oceniać innych, dobrze wychowane** dziewczęta. **Dyskrecja, szerokie zainteresowania, umiejętność prowadzenia rozmowy, dobry gust, słowność, dobre maniery, kultura osobista** charakteryzują współczesną damę, czyli kobietę z klasą.

Już samo określenie „dziewczęta” brzmi egzotycznie w ustach szesnastolatka. Warto jednak zwrócić uwagę, że w pracach znalazły się sformułowania wskazujące na to, iż autorzy i autorki, wypowiadając się na zadany temat, wolą zachować bezpieczny (rozsądny?) dystans. Służą temu wyróżnione w zacytowanych fragmentach zwroty:

Współczesnym damom przypisuje się następujące cechy: elegancja, pokora, klasa, dystygowanie, kulturalne zachowanie, skromność.

Gdyby współczesne kobiety wzorowały się na średniowiecznych damach, byłyby na pewno bardziej oddane i wierne swoim mężczyznom.

Pojawiła się także wypowiedź wyraźnie podkreślająca różnice w postrzeganiu cech pożądanych w tak odległych od siebie epokach, wskazująca na nieprzystawalność światów, które przyszło porównywać.

Co się tyczy dam, w średniowieczu ideał skłaniał się raczej ku cichej, posłusznej, cnotliwej i opanowanej pani lub pannie, co dziś mogłoby być odebrane jako nieśmiałość lub nadmierna sztywność. Obecnie ceni się indywidualizm, swobodę, pewność siebie, często odrzucając te zachowania, które przystawały „damom” od zawsze. Poszanowanie własnego ciała i kultura wypowiedzi połączona z dostosowaniem się do nowoczesnych norm dają nam obraz współczesnej „damy”, wzbudzającej szacunek wśród współczesnych „rycerzy”.

Tęsknota za baśniowym światem, czyli nieustanny romans ze stereotypem

Choć zabiegam o to, by moi uczniowie zapamiętali średniowiecze jako fascynującą, wielowymiarową epokę sprzeczności, czas ludzkich namiętności, wielkich kobiet, heroicznych czynów, rozpusty, stosów, zabobonów, niepojętych umartwień, kultu ksiązek; nie mam złudzeń. Dla nich średniowiecze to Bóg, honor, ojczyzna; królowie, wielkie bitwy; katedry; damy i rycerze; czasem jeszcze księżniczki i czarownice. To świat rodem z baśni²⁵. Rycerze walczą w imię

²⁵ Ruth Bottigheimer, która analizowała baśnie braci Grimmów pod kątem przedstawianego w nich systemu wartości, stwierdziła, że prezentowane tam wzorce są odzwierciedleniem średniowiecznej, opartej na przekonaniach religijnych, postawy wobec płci. Baśnie hołdują więc tradycjnemu, utrwalonemu

Boga i ojczyzny oraz otaczają kultem panie swego serca. Damy mieszkają w zamkach i pałacach, pozwalają się wielbić, a oprócz tego są nieskazitelne, wierne, zawsze uśmiechnięte, piękne i dobre.

Nawet jeśli dziewczyny w większości są świadome tego, że o prawo do nauki, niezależności, równego traktowania (także w kwestii podziału domowych obowiązków) kobiety musiały walczyć, to nie przeszkadza im to tęsknić za mężczyzną, który zachowywałby się jak średniowieczny rycerz. Odczarowany na chwilę stereotyp powraca w pełnej krasie:

W czasach współczesnych pozycja mężczyzny i przede wszystkim kobiety znacznie się zmieniła. W obecnych czasach można powiedzieć, że dama i rycerz zamieniają się rolami. Kiedyś rycerzem był silny mężczyzna, a damą delikatna kobieta. [Każdy mężczyzna — silny, każda kobieta — słaba]. Teraz coraz częściej płęć piękna zarabia na utrzymanie rodziny, a panowie opiekują się dziećmi i domem. [Stereotyp współczesny]. Współcześnie, poprzez zatarcie się roli kobiety i mężczyzny rycerskość można odnieść do obu płci. [Ciekawe stwierdzenie].

Ja, jako kobieta, mogę powiedzieć, że panie, *mimo wszelkich zmian, marzą i nadal potrzebują mężczyzn zachowujących się jak średniowieczni rycerze. Są nam potrzebni mężczyźni, którzy postępują w życiu szlachetnie. Sądzę, że panowie również nadal potrzebują damy, o którą mogliby się troszczyć.*

Błędne rozumienie feudalnego porządku, potrzeba wewnętrznej harmonii w połączeniu z baczną obserwacją współczesnych zależności i głębokim nad nimi namysłem prowadzą nawet do wniosku, że:

Świat potrzebuje dam, by zachować porządek. [...] Utrzymuje się, że damy powinny być cnotliwe, czyste, delikatne. Dziewczynki uczą się, by brzydziły się nieodpowiednimi zachowaniami, aby nie otaczały się niewłaściwymi ludźmi, a jednocześnie oczekuje się od nich samodzielności i siły charakteru. Bycie jednocześnie posłusznym i niezależnym jest nie do pogodzenia.

Ale czy to nie jest tak, że rycerze i damy dają nadzieję temu światu?

Są i tacy, którzy wysuwają postulat:

w kulturze, patriarchalnym porządkowi. Por. G. LASOŃ-KOCHAŃSKA: *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Słupsk 2012, s. 21–22.

W dzisiejszych czasach ideały rycerskie, jak i dobre maniery dam, powinny być „przywrócone”.

W jednej z wypowiedzi znalazł się także przykład „płaskiego”, stereotypowego obrazu epoki:

*W dzisiejszych czasach potrzebujemy dam i rycerzy. Twierdzą, że dziś wśród ludzi zanikają ideały. Na co dzień spotykam coraz mniej osób przestrzegających **własnych zasad** [Czy zasady średniowieczne były „własne”?] [...] Zdarza się, że osoby posiadające swój własny silny system wartości, oparty na honorze, uczciwości i szczerości są wyśmiewane. [...] Osobiście podziwiam ludzi, którzy w obecnej epoce posiadają swoje ideały.*

*W średniowieczu **maniery kobiet były na dużo wyższym poziomie niż dzisiaj**. Kobiety były cnotliwe, o wysokiej kulturze osobistej. Mężczyźni wyznawali kult kobiet, byli wierni swej damie serca, darzyli ją szacunkiem i podziwiali. Uważam, że powinniśmy się wzorować na ideałach ze średniowiecza.*

Wśród piszących dały się również zauważyć wypowiedzi świadczące o wysokiej świadomości zmian społecznych i cywilizacyjnych oraz przekonaniu o nieprzystawalności wzorców z dawno minionej epoki do współczesnych realiów.

Współczesny świat nie potrzebuje dam i rycerzy, ponieważ każda z epok cechuje się własnymi wzorcami. Jesteśmy czasowo za daleką i za bardzo rozwiniętą epoką, by czerpać wzorce ze średniowiecza.

Po pierwsze, kanony piękna wpisujące się w średniowiecze zmieniły się. [...]

Po drugie, równouprawnienie, umożliwienie kobietom zdobycia wykształcenia oraz podjęcia pracy zmieniły sposób postrzegania kobiety jako słabej płci, a uczyniły ją niezależną, decydującą o sobie. Delikatność i niezaradność ustąpiły zaradności i stanowczości.

Po trzecie, dzisiejszy związek między kobietą a mężczyzną opiera się na partnerstwie, wspólnym podejmowaniu decyzji oraz dzieleniu się obowiązkami. Jest to związek z wyboru, a nie narzucony.

Uważam, że dzisiejszy świat nie potrzebuje rycerstwa. W dzisiejszych czasach nie ma miejsca dla rycerzy, dam i ich zwyczajów. Byłyby one kontrowersyjne, a niektóre nie do przyjęcia. Oczywiście nie wszystkie zwyczaje są złe. Na przykład kultura osobista niektórym bardzo by się jednak przydała.

Nie zabrakło także głosów neutralizująco-pojednawczych:

Uważam, że współczesny świat potrzebuje dam i rycerzy, których cechy są zmodyfikowane przez czas.

Uważam, że nie są nam potrzebni rycerze i damy, tylko podstawowe zasady moralne i umiejętność zrozumienia drugiej osoby.

Zacytowane wypisy z wypracowań doprowadziły mnie do wniosku, że w neutralizowaniu stereotypów na etapie licealnym mam szansę tylko przy współudziale i dużym zaangażowaniu tych, którym te stereotypy zaszczepiono. Jeżeli przy okazji zasiano w nich także umiejętność samodzielnego myślenia, rokowania są o wiele bardziej optymistyczne, choć należy być czujnym każdego dnia i w każdej epoce tropić odradzające się jak Feniks z popiołów księżniczki i smoki.

Ponieważ dobrze jest zakończyć zapadającą w pamięć puentą, przedstawiam ostatni już wyimek uczniowskiego eseju, pozostawiając słowa młodego człowieka bez żadnego komentarza, niczym ostatecznie kółko na wodzie:

Nie męstwo i dystyngowanie świadczą o sposobności zostania współczesną damą bądź rycerzem. Jedyłą cechą, jaka łączy wzorzec średniowiecznego rycerza z tym współczesnym, jest odwaga. Jednak nie odwaga przy pojedynkach ze smokami czy podczas krwawych bitew, ale ta, która pozwala na przelamywanie kolejnych granic i sprawianie, że nasz świat jest lepszy. Damy już dawno przestały być zależnymi od rycerzy ładnie wyglądającymi bużkami. Stały się całkowicie niezależne. Nie boją się bronić swoich często kontrowersyjnych poglądów, nie boją się swojej cielesności i często ją wykorzystują. Noszą spodnie, krótkie bluzki i razem z rycerzami z pomalowanymi oczami podbijają świat. Nie ubliża to bynajmniej ani wizerunkowi współczesnych dam, ani nie sprawia, że rycerze są mniej rycerscy. Liczy się bowiem to, co mamy do przekazania i jak potrafimy zmienić otaczający nas świat na lepsze, jak uświadamiamy nasze środowisko na towarzyszące nam na co dzień, a jednak często niezauważalne, problemy.

Karolina Kwak

**Blurred borders and ripples
on the pond, or, young voices about ladies and knights**

Summary

The article presents the results of research concerning the attitude of young people to gender stereotypes. An object of analysis is essays written by secondary school students about literary characters. Young people express their opinions on different matters, including role models from different literary epochs, taking into account gender differences and comparing the present with the past.

Keywords: gender differences, gender, gender role, stereotype

Каролина Квак

**Стертые границы и круги на воде, или голоса молодых
на тему дам и рыцарей**

Резюме

В статье представлены результаты исследований, показывающие отношение молодежи к гендерным стереотипам. Анализу подвергаются письменные работы лицеалистов — учеников последнего этапа среднего образования в Польше. Молодые люди высказываются в них на тему литературных героев, личностных установок и образцов разных эпох, учитывая гендерные различия и сравнивая современность с прошлым.

Ключевые слова: гендерные различия, гендер, гендерная роль, стереотип

Rozdział 5

Język polski w kontaktach: między kulturą własną i obcą

Małgorzata Karwatowska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Obcy, Inny w dyskursie nauk humanistycznych

Świadomość tego, że rozmawiając z Innym, obcując z kimś, kto w tym momencie widzi świat odmiennie niż ja i inaczej go rozumie, jest ważna w tworzeniu atmosfery pozytywnego dialogu.

Ryszard Kapuściński

Spotkanie z drugim człowiekiem z pewnością należy do najważniejszych doświadczeń życiowych, wywierających istotny wpływ na postawę i zachowania człowieka w otaczającym go świecie [...].

Krzysztof Wieczorek

W niniejszym tekście, mającym charakter przeglądu¹, zamierzam podjąć próbę odpowiedzi na następujące pytania: Czy Obcy, Inny to zagrożenie, czy szansa na rozwój mojej osoby?; Jak język wpływa na postrzeganie relacji: Ja — Inny, Swój — Obcy?; Dlaczego Inny mnie obchodzi?; Jakie są moje obowiązki wobec Innego?; Jaka jest moja wiedza o Innym?; Czy obcość² to tylko niebezpieczeństwo, obawa, groźba, czy raczej druga strona swojskości?.

¹ Używając określenia „przeгляд”, mam na myśli nie tylko wybór tekstów, które przywołuję w tej wypowiedzi, ale także konieczność wyboru dyscyplin nauk humanistycznych, bowiem nie sposób odnieść się do wszystkich. Świadomie zatem pomijam takie, jak np.: historia, historia sztuki, kulturoznawstwo, religioznawstwo czy choćby teologia.

² *Obcość* według Bernharda Waldenfelsa może przyjmować różne postaci, którym odpowiada podział na to, „co występuje poza własnym obszarem” (*externum, étranger, foreign*), „co należy do kogoś innego” (*alienum, alien*), „co jest

Człowiek od początku swojego istnienia borykał się z problemem obcości, dlatego dychotomia *swój* – *obcy*³ nie tylko pokazuje różnice, ale przede wszystkim dowodzi, jak trudno zgłębić Obcego. Z podziałem na *swoich* – *obcych* blisko związany jest problem Innego. Opozycją wobec *swojego* może być *wróg* ‘nieprzyjaciel, zacięty przeciwnik, osoba nastawiona do nas niezwykle nieprzychylnie’ albo *obcy* ‘ktoś nienależący do naszego środowiska’⁴, ale już chyba nie *inny* ‘ktoś odmienny, nie taki sam jak my’. Zgodzić się bowiem wypada z Jerzym Bartmińskim, że „zaimek *inny* konotacji wrogości nie ma, opiera się bowiem na inaczej skonstruowanej podstawowej ramie doświadczeniowej, w której *inny* jest odróżniony nie od tego, co *moje*, *nasze*, ale ogólnie od rzeczy lub osoby, o której mowa, z którą jest porównywany. Inność nie implikuje obcości”⁵. Jak słusznie zauważa Ryszard Kapuściński: „Określenia: Inny, Inni można rozumieć na wiele sposobów i używać w różnych znaczeniach i kontekstach, na przykład rozróżnienia płci, pokoleń, narodowości, religii itd.”⁶. Dla tego reportażysty i publicyisty zarazem Obcy staje się alternatywą dla Innego: „Traktujemy Innego przede wszystkim jako obcego (a przecież Inny nie musi oznaczać – obcy), jako przed-

odmiennego rodzaju i za takie uchodzi” (*insolitum, étrange, strange*). B. WALDENFELS: *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*. Przeł. J. SIDOREK. Warszawa 2003, s. 16.

³ Na temat relacji *swój* – *obcy* zob. także: W.T. BARTOSZEWSKI: *Obcy*. „Teksty” 1981, nr 1; Z. BENEDYKTOWICZ: *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*. Kraków 2000; *Tropy tożsamości: Inny, Obcy, Trzeci*. Red. W. KALAGA. Katowice 2004.

⁴ Roman Wysocki, wypowiadając się na temat nacjonalizmu, utrzymuje, że szczególne miejsce zajmują w nim właśnie pojęcia *swój* (my) i *obcy* (oni). Autor pisze: „W leksyce nacjonalizmu integralnego pojęcie to [chodzi o kategorię Obcego – M.K.] funkcjonowało zawsze jako antonim »swego« i takich wartości, jak: dobro, przyjaźń i szlachetność. Dlatego też [...] »obcy« to nie tylko »inny«, ale też »intruz«, to znaczy ktoś zły, groźny, szkodliwy, nienawistny, zaborczy i bezwzględny. Czasem jest przedstawiany jako tak niebezpieczny, że nazywany bywa »wrogiem« odwiecznym, historycznym i w końcu narodowym”. R. Wysocki: *W kręgu integralnego nacjonalizmu. Czynniki nacjonalizmu Dmytra Doncowca na tle myśli nowoczesnych Romana Dmowskiego. Studium porównawcze*. Lublin 2014, s. 383. O takim postrzeganiu i wartościowaniu swoich i Obcych, Innych, pisze Jan Hartman, który stwierdza: „»nasi« są zawsze moralnymi zwycięzcami, a co najmniej są usprawiedliwieni, inni zaś są dzicy, niegodziwi i moralnie przegrani”. J. HARTMAN: *Gęby historią wytarte*. „Polityka” 2015, nr 38, s. 96.

⁵ J. BARTMIŃSKI: *Opozycja „swój/obcy” a problem językowego obrazu świata*. „Etnolingwistyka” 2007. T. 19, s. 41.

⁶ R. KAPUŚCIŃSKI: *Wykłady wiedeńskie*. I. W: IDEM: *Ten Inny*. Kraków 2006, s. 9.

stawiciela odrębnego gatunku, a co najbardziej istotne — traktujemy go jako zagrożenie⁷.

Kulturowa opozycja: *swój* — *obcy* stanowi jedną z najważniejszych cech językowego obrazu świata, „jest narzędziem kreowania tożsamości narodowej, zawodowej, religijnej, ogólnie mówiąc — grupowej”⁸. Szczególnie istotnego znaczenia nabiera kategoria *obcego*, *innego* w dobie dokonujących się zmian ideologicznych, politycznych i kulturowych. Przeobrażenia tego typu prowadzą bowiem do przekształceń w relacjach międzyludzkich. Odnalezienie **Obcego** pozwala czytelniej, wyraziściej dostrzec cechy **swojego** i tym samym wzmocnić więź z własną grupą społeczną⁹.

Początkowo wizerunek Obcego, Innego jest silnie obciążony stereotypami, uprzedzeniami, z czasem jednak pragnienie podbicia, opanowania, uzależnienia Innego zastępuje idea równości z nim¹⁰. I tak, np. w świetle filozofii Józefa Marii Bocheńskiego, każdy Obcy to wróg, który powinien wykazać się dobrymi intencjami wobec mnie. Bocheński pisze: „Dopóki go lepiej nie poznasz, uważaj każdego spotkanego człowieka za złośliwego głupca”¹¹. Innymi słowy, Obcy powinien zachowywać się tak wobec mnie, aby nie naruszało to moich interesów. „Jeśli obcość jest tutaj wyzwaniem — pisze Stanisław Czerniak — to czysto negatywnym — jako potencjalna bariera moich działań czy ośrodek konkurencji dla mojego ja”¹².

Bernhard Waldenfels reprezentuje z kolei podwójny punkt widzenia: po pierwsze, Obcy to ktoś, kto ma wobec mnie roszczenia; po drugie zaś, Obcy jest pewnego rodzaju wyzwaniem, ale o charakterze pozytywnym — zmusza mnie bowiem do zmian w obszarze moich przekonań i zachowań, nie jest więc wrogiem, ale Innym, „obcuającym ze mną w sposób, który współkształtuje zarazem »swojską« i jego »obcą« tożsamość”¹³.

⁷ IDEM: *Mój Inny*. W: IDEM: *Ten Inny...*, s. 48. Wypada jednak zauważyć, że Obcy, Inny bywa przecież niekiedy faktycznym zagrożeniem.

⁸ J. BARTMIŃSKI: *Opozycja „swój/obcy” a problem językowego obrazu świata...*, s. 39. Jak utrzymuje Lucian Boia, *Obcy* to struktura wręcz archetypalna i wszechobecna w wyobrazeniach każdej społeczności. L. BOIA: *Rumuni: świadomość, mity, historia*. Przeł. K. JURCZAK. Kraków 2003, s. 195.

⁹ Por. P. NOWAK: „*Swoi i obcy*” w językowym obrazie świata. *Język publicystyki polskiej z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych*. Lublin 2002, s. 60.

¹⁰ Zob. R. KAPUŚCIŃSKI: *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*. Kraków 2004; IDEM: *Ten Inny...*

¹¹ J.M. BOCHEŃSKI: *Podręcznik mądrości tego świata*. Kraków 1992, s. 48.

¹² S. CZERNIAK: *Założenia i historyczne aplikacje Bernharda Waldenfelsa fenomenologii obcego*. W: B. WALDENFELS: *Topografia obcego...*, s. XIII.

¹³ *Ibidem*, s. XIV.

Coraz częściej podejmowane są próby zrozumienia Obcego i porozumienia się z nim, posunięte niekiedy do granic absurdu, tak jak ma to miejsce w wypowiedziach Julii Kristevej, która dowodzi: „Obcy jest we mnie, a więc wszyscy jesteśmy obcy. Jeśli ja jestem obcy, obcy nie istnieją”¹⁴. Innymi słowy, to, co obce, jawi się jako jeden z obszarów doświadczenia.

Pragnienie zrozumienia Innego poprzez poznanie go to zasługa nowej dziedziny nauk społecznych — antropologii. Bronisław Malinowski dochodzi do wniosku, że aby poznać Innego, trzeba z nim zamieszkać, ale „spotkanie z Innym nie jest niczym prostym i automatycznym, [...] zakłada wolę i wysiłek, który nie wszyscy i nie zawsze gotowi są podjąć”¹⁵. To jednoznacznie dowodzi, że nigdy dialog z Innym nie będzie należał do łatwych, bowiem pierwszy odruch wobec Innych ma ambiwalentny charakter. „Z jednej strony człowiek potrzebuje drugiego człowieka, szuka go, wie, że nie może bez Innych żyć. Jednocześnie w momencie pierwszego zetknięcia wstępnym odruchem będzie nieufność, niepewność, lęk”¹⁶. Niemniej jesteśmy skazani na dialog, bowiem alternatywą dla niego jest wyłącznie walka.

Tak naprawdę wzmożony wzrost zainteresowania człowiekiem rozpoczyna się w XX wieku¹⁷, toteż będę odwoływała się właśnie do myślenia dialogicznego znamionującego czas nam współczesne. Filozofia dialogu zakłada, że człowiek w swoim bycie zdany jest na drugiego człowieka/na innych ludzi¹⁸. Centralne miejsce w myśleniu dialogicznym zajmuje właśnie drugi człowiek i relacje między Ja i Inny¹⁹. Inny nie jest bowiem traktowany jako wróg czy obcy, ale raczej jako ktoś, kto wzbudza ciekawość i niekoniecznie musi być opozycją wobec mnie. Nurt filozofii spotkania rozwijają tacy myśliciele, jak: Martin Buber, Hans-Georg Gadamer, Franz Rosenzweig,

¹⁴ J. KRISTIEVA: *Étrangers à nous-mêmes*. Paris 1988. Wyd. niem.: *Fremde sind wir uns selbst*. Przeł. X. RAJEWSKI. Frankfurt/M 1990, s. 209.

¹⁵ R. KAPUŚCIŃSKI: *Wykłady wiedeńskie*. II. W: IDEM: *Ten Inny...*, s. 25.

¹⁶ IDEM: *Wykłady wiedeńskie*. III. W: IDEM: *Ten Inny...*, s. 36.

¹⁷ Nie oznacza to oczywiście, że wcześniejsze epoki nie przyjmowały ludzkiej perspektywy, czyli analizowania zjawisk przez pryzmat ich postrzegania przez człowieka. Do takich epok należał chociażby renesans z jego fascynacją kulturą starożytnej Grecji i Rzymu oraz antropocentryzmem.

¹⁸ Zob. A. RYK: *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*. Kraków 2006.

¹⁹ Zob. K. WIECZOREK: *Dwie filozofie spotkania. Konfrontacja myśli Józefa Tischerera i Andrzeja Nowickiego*. Katowice 1990.

Gabriel Marcel, Ferdinand Ebner, Michaił Bachtin, Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur, Józef Tischner²⁰.

Przełomu w kontaktach z Innym dokonała myśl Lévinasa. Dla tego francuskiego filozofa spotkanie z Innym jest relacją asymetryczną²¹, bowiem Inny to ktoś odmienny, obcy, nie jest to również relacja abstrakcyjna, lecz naoczne spotkanie „twarzą w twarz”²². Lévinas pisze: „Dlaczego Inny człowiek mnie obchodzi? Kim jest dla mnie Hekuba? Czyż jestem stróżem brata mego? — pytania te mają sens tylko wtedy, gdy już założyliśmy, że Ja troszczy się wyłącznie o siebie; że Ja jest troską o siebie. Z punktu widzenia tego założenia rzeczywiście niezrozumiałe jest, że to, co bezwzględnie poza — Mną, to znaczy Inny Człowiek, może mnie obchodzić. Jednak w »prehistorii« Ja ustanowionego dla siebie rozlega się głos odpowiedzialności”²³. Ów głos odzywa się „wbrew sobie”²⁴ i nie ma źródła we mnie, lecz poza mną, przenikając życie człowieka do głębi. W filozofii Lévinasa, dzięki Innemu, podmiot zyskuje prawdziwe istnienie, „Inny jest zbawieniem”²⁵.

²⁰ Zdaniem Ryszarda Kapuścińskiego w stosunku do Innego i Innych „dialogicy odrzucili drogę wojny jako prowadzącą do zagłady, krytykowali postawę obojętności i odgradzania się murem, a zamiast tego głosili potrzebę, więcej — etyczny obowiązek zbliżenia, otwartości i życzliwości”. R. KAPUŚCIŃSKI: *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku...*, s. 13.

²¹ Emmanuel Lévinas pisze: „Stosunki międzyosobowe są niesymetryczne. W tym sensie, że jestem odpowiedzialny za Innego nie czekając na jego odwzajemnienie się, choćbym miał w imię tej odpowiedzialności oddać swe życie. Odwzajemnienie się jest jego sprawą... Ja ponoszę odpowiedzialność za całość odpowiedzialności, odpowiadam za wszystkich i za wszystko, co ich dotyczy. Mam zawsze o jedną odpowiedzialność więcej, niż wszyscy inni”. Cyt. za: Z. BAUMAN: *Etyka ponowoczesna*. Warszawa 1996, s. 115.

²² Por. H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ: *Międzyludzkie*. W: EADEM: *Milczenie i mowa filozofii*. Warszawa 2003, s. 217 i nast.

²³ E. LÉVINAS: *Substytucja*. W: IDEM: *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Przeł. P. MRÓWCZYŃSKI. Warszawa 1992, s. 198—199.

²⁴ Barbara Myrdzik wyjaśnia, że „Pojęcie *wbrew sobie* Lévinas omawia na przykładzie cielesności natury ludzkiej, podatnej na wszelkiego rodzaju zranienia (np. takim zranieniem jest trud i cierpienie związane z pracą lub starzeniem się); pojęcie to oznacza pogodzenie się z tym, co wyklucza sferę »mojego«, a wkracza w odpowiedzialność za Innego nawet *wbrew sobie*”. B. MYRDZIK: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006, s. 175—176.

²⁵ Marzena Adamiak, pisząc na temat koncepcji podmiotu w filozofii Lévinasa, stwierdza: „O ile więc, dla Sartre’a, »piekło to inni«, o tyle dla Lévinasa Inny jest zbawieniem. [...] Prawdą jest, że konfrontacja z Innym metafizycznie uśmierca *ego*, ale jest to śmierć pożądana, bo właśnie ona oznacza transcendencję. Podmiot transcenduje poprzez Innego, a nie *wbrew* niemu. Według Lévinasa, właśnie to kurczowe trzymanie się Ja przy sobie rodzi obsesję, która

Tischner, jeszcze mocniej niż Lévinas, akcentuje etyczny sens relacji między **Ja** i **Ty**²⁶. Pisze on: „U początku pochodzenia świadomości **ja** leży obecność **ty**, a być może nawet obecność ogólniejszego **my**. Dopiero w dialogu, w sporze, w opozycji, a także w dążeniu do nowej wspólnoty tworzy się świadomość **mojego ja**, jako **istoty samoistnej**, odrębnej od drugiego. Wiem, że ja jestem, bo wiem, że **drugi** jest”²⁷. Nie wystarczy zatem odnieść się do Innego, ale należy wziąć za niego odpowiedzialność i być gotowym na konsekwencje wynikające z takiej postawy²⁸.

W koncepcji filozoficznej Paula Ricoeura Inność rozpatrywana jest na trzech poziomach:

- 1) Inny we mnie — Ja jako inny;
- 2) Inny pochodzący z kultury zewnętrznej/obcej naszej narodowej/ europejskiej kulturze;
- 3) Inny w naszej kulturze (Inni/Inność wśród swoich)²⁹.

Dla Ricoeura jednostkowe bycie sobą zawsze łączy się z relacjami wobec Innych. Człowiek jest podmiotem ograniczonym nie tylko przez swoją cielesność, ale także przez kontekst społeczno-historyczny³⁰, a szacunek wobec Innych i dbałość o nich wiążą się z dialogiczną strukturą dążenia etycznego. Innymi słowy, szacunek wobec Innego jest równoznaczny z szacunkiem wobec siebie samego, a dążenie do osiągnięcia godnego życia „powinno »przejść«

uniemożliwia transcendencję”. M. ADAMIAK: *O kobiecie, która nawiedza myśl. Kobieta jako figura inności w koncepcji podmiotu Emmanuela Lévinasa*. Warszawa 2007, s. 208.

²⁶ Wypada dodać, że Tischner wykorzystuje za Lévinasem metaforę *twarzy*, pisząc: „Czym jest twarz? Na to pytanie nie będzie odpowiedzi”. J. TISCHNER: *Myslenie według wartości*. Kraków 1982, s. 178. Krzysztof Wieczorek, interpretując myśl filozofa, stwierdza, że zdaniem Tischnera do prawdy o człowieku dochodzi się właśnie poprzez twarz: „Twarz jest »zjawianiem się« prawdy o człowieku, »zewnętrznym widokiem prawdy człowieka« — tym jest, gdy rozpatrujemy fenomen twarzy z punktu widzenia tego, komu się ukazuje. Równocześnie z punktu widzenia człowieka, który odsłania swoją twarz w spotkaniu, jest ona sposobem bycia. Jest więc zarazem osłonięciem i »istoczeniem« prawdy człowieka”. K. WIECZOREK: *Dwie filozofie spotkania...*, s. 69.

²⁷ J. TISCHNER: *Filozofia dramatu: wprowadzenie*. Kraków 1998, s. 75. Wyróżnienia — M.K.

²⁸ Zob. B. MYRDZIK: *Zrozumieć siebie i świat...*, szczególnie s. 166—181; R. KAPUŚCIŃSKI: *Inny w globalnej wiosce*. W: IDEM: *Ten Inny...*, s. 56—57.

²⁹ P. RICOEUR: *O sobie samym jako innym*. Przeł. B. CHEŁSTOWSKI. Warszawa 2005. Zob. także: E. WOLICKA: *Próby filozoficzne. W kregu wybranych zagadnień „filozofii wieczystej” i współczesnej antropologii*. Kraków 1997 oraz I. MORAWSKA: *Inny jako wyzwanie komunikacyjne i edukacyjne*. W: *Komunikacja — tradycja i innowacje*. Red. M. KARWATOWSKA, A. SIWIEC. Chełm 2013, s. 549—559.

³⁰ Por. P. RICOEUR: *Filozofia osoby*. Przeł. M. FRANKIEWICZ. Kraków 1992.

przez szacunek do uniwersalnych norm, jeżeli ma być czymś więcej niż naiwnym, spontanicznym poszukiwaniem szczęścia [...], poszanowanie norm musi zostać zapośredniczone przez dążenie do dobrego życia, jeśli ma być czymś więcej niż dogmatycznym trzymaniem się abstrakcyjnych zasad [...]”³¹. Według Ricoeura człowiek nieustannie poszukuje własnego miejsca w świecie, a dialog z Innym, odnajdywanie z nim obszarów wspólnoty, a nawet (to wizja nieco radykalna) patrzenie na siebie jako na Innego pozwalają na budowanie własnej tożsamości.

Michaił Michajłowicz Bachtin — jeden z największych myślicieli rosyjskich XX stulecia — również silnie akcentował fakt, że osobowość jednostki kształtuje się w kontaktach z Innymi. Bronił idei godności osobowej człowieka, „szacunku dla odmienności, prawa do nieskrępowanego dialogu w kulturze i w życiu społecznym”³². Bachtin pisał: „Nie mogę obejść się bez innego człowieka; bez niego nie mogę się żyć; winienem odnaleźć siebie w innym, a jego odnaleźć w sobie (poprzez wzajemne odzwierciedlenie się, wzajemną afirmację)”³³. Człowiek pozbawiony kontaktów międzyludzkich nie może — zdaniem tego wybitnego humanisty — rozwijać się, ubożeje: „Zyskuję świadomość siebie i staję się sobą wyłącznie poprzez otwarcie się na innego człowieka, dzięki niemu i z jego pomocą. Najważniejsze fakty, z których rodzi się samoświadomość, określa stosunek do innej świadomości (do ty). Ucieczka, separacja, zamknięcie się w sobie to główne przyczyny utraty tożsamości”³⁴.

Na temat dialogu/spotkania/rozmowy³⁵ z Innym wypowiada się także Martin Buber, dla którego ważne jest otwarcie się na drugiego. Filozof pisze: „Człowiek staje się Ja w kontakcie z Ty”³⁶. Przeciwnieństwem „zwrócenia się” ku drugiemu jest „odsunięcie się” od niego.

³¹ M. KOWALSKA: *Dialektyka bycia sobą (Ricoeura filozofia podmiotu)*. W: *Horyzonty interpretacji. Wokół myśli Paula Ricoeura*. Red. A. GRZEGORCZYK i in. Poznań 2003, s. 128–129.

³² Zob. T. SZKOŁUT: *Antropologia filozoficzna M. Bachtina a jego poglądy estetyczne*. W: *Antropologia filozoficzna i aksjologiczne problemy współczesności*. Red. IDEM. Lublin 1997, s. 171.

³³ M. BACHTIN: *Estetyka twórczości słownej*. Przeł. D. ULICKA. Oprac. i wstęp E. CZAPLEJEWICZ. Warszawa 1986, s. 445.

³⁴ Ibidem, s. 443–444.

³⁵ M. BUBER: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Wyb., przekł. i wstęp J. DOKTÓR. Warszawa 1992. Interesujące prace traktujące o wydarzeniu spotkania i prezentujące jego aspekty antropologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne i moralne zob.: A. WĘGRZECKI: *O poznawaniu drugiego człowieka*. Kraków 1982; J. BUKOWSKI: *Zarys filozofii spotkania*. Kraków 1987.

³⁶ M. BUBER: *Pradystans i relacja*. W: IDEM: *Ja i Ty...*, s. 56.

Mistykę spotkania z innym człowiekiem, postrzeganie go jako całości, jedyności i niepowtarzalności, najlepiej oddają słowa: „Relacja spełnia się w całkowitym uobecnienu, kiedy nie tylko odnoszę się do drugiego człowieka jako właśnie do niego, lecz w faktycznym przybliżeniu doświadczam przynależnego mu — właśnie jako jemu — doświadczenia”³⁷. W dialogu/spotkaniu niezwykle istotne stają się: wzajemność i „uwaga”³⁸, a więc umiejętność słuchania, słyszenia i odpowiadania na wezwanie oraz dostrzeganie odczuć drugiej osoby: „Postrzegam go, postrzegam, że jest inny niż ja, w ten określony, jemu tylko właściwy i niepowtarzalny sposób istotowo inny niż ja”³⁹.

Stwierdzenie, że żyjemy z Innymi, brzmi niczym truizm, ale zasadnicze pozostaje pytanie, co na ich temat wiemy poza stereotypowymi spostrzeżeniami. Alfred Schütz nazwał tego typu świadomość „postawą naturalną”, a zatem wiedzą bezrefleksyjną, naiwną, elementarną, która nie wymaga od nas żadnych dociekań, jest oczywista. Posiadamy ją, nawet nie zdając sobie sprawy z faktu, że ją mamy: „Przyjmuję bez dowodu, że także inni ludzie w moim świecie przebywają i że istnieją w nim nie tylko w sensie cielesnym, jak inne przedmioty, ale jako istoty obdarzone świadomością w zasadzie taką samą jak moja... Jest dla mnie oczywiste w ramach mej postawy naturalnej, że nie tylko mogą oddziaływać na innych ludzi, ale i być przedmiotem ich działań... Oni, współmieszkańcy mojego świata, przeżywają nasze stosunki w sposób z praktycznego punktu widzenia podobny do tego, jak ja te stosunki przeżywam”⁴⁰. Zatem drugi człowiek zawsze występuje w horyzoncie moich doświadczeń, sam niewiele jestem w stanie osiągnąć, to Inny pomaga mi w tym.

Pisząc o Innym, nie sposób nie wspomnieć o symboliczno-interakcyjnej koncepcji George’a Herberta Meada⁴¹, który wprowadził do nauk społecznych pojęcie *znaczącego innego*, czyli osoby, która odgrywa niezwykle ważną rolę w procesie socjalizacji, wpływa bowiem

³⁷ Ibidem, s. 137.

³⁸ M. BUBER: *Dialog*. W: IDEM: *Ja i Ty...*, s. 242. Prawdziwy problem pojawia się wówczas, gdy Inny nie jest zainteresowany dialogiem, nie odwzajemnia naszych uczuć i oczekuje, a nawet domaga się uległości od nas.

³⁹ Ibidem, s. 145.

⁴⁰ A. SCHÜTZ, T. LUCKMANN: *The Structure of the Life-World*. London 1974, s. 4–5. Cyt. za: Z. BAUMAN: *Etyka ponowoczesna...*, s. 197.

⁴¹ Zob. G.H. MEAD: *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Przeł. Z. WOLIŃSKA. Wstęp A. KŁOSKOWSKA. Warszawa 1975; B. SZACKA: *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa 2003; P.L. BERGER, T. LUCKMAN: *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Przeł. i przedm. J. NIŻNIK. Warszawa 2010.

na kształtowanie się osobowości jednostki i tym samym umożliwia jej dostęp do wielowiekowego dziedzictwa społeczno-kulturowego. Do „znaczących innych” w socjalizacji pierwotnej należą bez wątpienia rodzice, we wtórnej zaś — nauczyciele, księża, zwierzchnicy *etc.* Początkowo dziecko identyfikuje się ze „znaczącymi innymi”, a później, w trakcie abstrahowania od ich konkretnych postaw, zaczyna uświadamiać sobie „uogólnionego innego”, a więc role i normy społeczne. Mead pisze o „wielości uogólnionych innych”, bowiem każda grupa społeczna może zostać scharakteryzowana za pomocą „uogólnionego innego”, a każdy człowiek w trakcie własnej egzystencji uczestniczy w życiu wielu grup społecznych.

Ciekawe są rozważania Meada dotyczące jaźni, która — jego zdaniem — składa się z dwóch elementów: „I”, czyli „ja podmiotowego”, i „Me” — „ja przedmiotowego”⁴². To pierwsze jest dynamiczne i nieobliczalne, drugie zaś — stabilizujące. Dopiero „konwersacja” — jak utrzymuje Mead — między „ja przedmiotowym” (które zawiera w sobie „uogólnionego innego” i hamuje nadzbyt konformistyczny wpływ „I”) a „ja podmiotowym” porządkuje, normuje system osobowości człowieka. Innymi słowy, Mead zwraca uwagę, że już w obrębie naszej jaźni występuje wyraźna opozycja między „I” i „Me”, i podkreśla rolę różnego rodzaju dychotomicznych podziałów.

W myśli filozoficzno-socjologicznej Obcy, Inny postrzegany jest zatem, po pierwsze, jako zagrożenie i, po drugie, jako szansa na rozwój mojej osoby⁴³. To Obcy, Inny zmusza mnie do przemyśleń, do weryfikacji moich zachowań.

W językowym obrazie świata Obcy zawsze jednak pozostaje nosicielem innej świadomości, inaczej koduje rzeczywistość i teks-

⁴² Por. G.H. MEAD: *Umysł, osobowość i społeczeństwo...*, s. 283–286.

⁴³ Nie sposób w jednym krótkim tekście odnieść się, czy choćby wymienić wszystkie zagadnienia wiążące się z Obcym, Innym. Wypada jednak zasygnalizować niezwykle interesujący problem podmiotu postmodernistycznego (jaźni „strzaskanej, schizoidalnej”), który — zdaniem Terry’ego Eagletona — jest w paradoksalny sposób zarówno „wolny”, jak i zdeterminowany. T. EAGLETON: *Iluzje postmodernizmu*. Przeł. P. RYMARCZYK. Warszawa 1998, s. 127. Podmiotu marzącego o usunięciu wszystkich kłopotliwych autonomicznych innych, o czym autor pisze w sposób następujący: „W miejsce dawnych autonomicznych innych, którzy uparcie pozostawali zbyt specyficzni, pojawia się teraz złowieszczą uogólniona Inność, której poszczególni nosiciele są w pełni wymienni: kobiety, Żydzi, więźniowie, geje, aborygeni. [...] Tym, co homogenizuje te awatary Inności, jest po prostu fakt, iż żaden z owych innych nie jest mną czy nami [...]”. *Ibidem*, s. 124.

ty⁴⁴, a inaczej oznacza z reguły — źle, ponieważ *obcy* staje się zbiorem anomalii, od których wolny jest *swój*⁴⁵. Mamy bowiem — jak słusznie zauważa psycholog Paul Bloom — „wrodzoną bardzo silną skłonność do faworyzowania swoich”⁴⁶. Nic dziwnego zatem, że *obcy* oceniani są na ogół pejoratywnie, *swoi* natomiast — pozytywnie. Obcy bowiem to ci, których wartości nie podzielam, którzy stanowią dla mnie rzeczywistą lub wyobrażoną negatywną grupę odniesienia. „Pojawienie się *obcego* powoduje powstanie kontrpunktu dla własnych dominujących kodów kulturowych, prowadzi do jego eksterioryzacji, przesuwa go do leżących poza granicami świata *swojego* terytoriów i kultur”⁴⁷.

Ksenofobia, antropocentryzm, świadomość własnej wyższości kulturowej, chrystianizm i etos rycerski to właściwości językowego obrazu polszczyzny, które zasadzają się właśnie na opozycji *swój* — *obcy*⁴⁸. Zawsze niżej zostanie usytuowane to, co „niepolskie”, bo „polski = lepszy”, albo nawet stanie się tak zgodnie z zasadą: „co nasze, to najlepsze”⁴⁹. „Gorszy”, a zatem *obcy*, a z pewnością *inny*

⁴⁴ Zob. J. ŁOTMAN, W. IWANOW, A. PIATIGORSKI, I. TOPOROW, B. USPIENSKI: *Tiezişy k semioticzieskomu izuczieniju kultur (w primienieniji k slawianskim tiekstam)*. W: *Semiotyka i struktura tekstu*. Red. M.R. MAYENOWA. Warszawa 1973, s. 13–15.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 9–32.

⁴⁶ Z prof. Paulem Bloomem rozmawiał Marcin Rotkiewicz: *Aniołki i diabełki. O moralności niemowlaków oraz pochodzeniu dobra i zła mówi prof. Paul Bloom, psycholog z Yale University*. „Polityka” 2015, nr 39, s. 66. Jacek Żakowski w artykule zatytułowanym *Straszydła prawicy* („Polityka” 2015, nr 41) tak pisze na ten temat: „Co złego, to nie my — to obcy, którzy zawsze są groźni. Wśród wielu poprzednich pokoleń Polaków nie było przecież takiego, któremu jacyś obcy nie zrobiliby czegoś strasznego i które nie musiałyby walczyć o przetrwanie. Polskich elit dotyczy to w szczególności. Jako społeczeństwo mamy tę historię w kościach” (s. 14). Wypada zgodzić się z autorem, kiedy utrzymuje, że my kulturowo boimy się obcych, bo „tego nauczyło nas tysiąc lat polskiej historii i dwieście lat jej pisania. To jest kod DNA całej naszej kultury polskiej literatury, sztuki, ludowego czy domowego przekazu i oficjalnych narracji państwowych” (s. 14).

⁴⁷ P. NOWAK: „*Swoi i obcy*” w *językowym obrazie świata...*, s. 60. Paweł Nowak słusznie zauważa, że na fali *political correctness* ów dualizm: *swój* — *obcy* stał się ostatnio niezwykle modny, ale w językowym obrazie świata, odwołującym się do utrwalonych sądów i poglądów, *inny* w użyciu rzeczownikowym wciąż oznacza *obcy*, a zatem *zły*.

⁴⁸ R. TOKARSKI: *Językowy obraz świata w metaforach potocznych*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999, s. 80.

⁴⁹ D. PIRIE: *Czy możliwy (i potrzebny) jest nowy syntetyczny podręcznik do nauki współczesnego języka polskiego — nie tylko obcokrajowców?*. W: *Język polski w kraju i za granicą*. Red. B. JANOWSKA, J. PORAYSKI-POMSTA. Warszawa 1997, s. 123. „Gorszy” to także „niechrześcijański”, „niekatolicki”. W naszym społeczeństwie

jest także w naszym społeczeństwie ateista lub ktoś, kto ma inne poglądy niż chrześcijanin. *Obcy, inny* to również homoseksualista, niepełnosprawny, a nawet rozwodnik, singiel czy przedstawiciel subkultury (np.: *hip-hop*, kibice piłkarscy, wspólnota więzienna⁵⁰). To *Obcy* doprowadza do podziałów na: kulturę (*swój*) i niekulturę (*obcy*), porządek (*swój*) i jego brak, czyli chaos (*obcy*).

Relacja *swój* – *obcy* jest zawsze stereotypowa⁵¹, opiera się bowiem na schematycznych wyobrażeniach o przyjacielu i wrogu, odwołując się do podstawowych modeli myślenia o świecie, a te przecież niezwykle łatwo ulegają uproszczeniom, schematyzacji i często nieadekwatności. Stereotypowe, czyli potoczne, widzenie świata jest jednak typowe dla przeciętnego użytkownika języka, pomaga mu bowiem porządkować otaczającą go rzeczywistość, symplifikując napływające informacje⁵². Stereotypy to jeden z czynników mających wpływ na nasze postrzeganie *obcych*. Jest on swoistym filtrem, przez który przepuszczamy nabyte później doświadczenia⁵³. Zawęża nasze spojrzenie na rzeczywistość, przekazuje nam, które dane docierające z otoczenia powinniśmy akceptować, a które odrzucić jako nieprzystające do posiadanego przez nas szablonu⁵⁴. Stereotyp jako jeden z rodzajów porządkowania świata wydaje się jednak wręcz niezastąpiony w procesie poznawania rzeczywistości, człowieka cechuje bowiem potrzeba posiadania „jasnej, subiektywnie prawdziwej i jednoznacznej wizji świata oraz awersja wobec nie-

ateiści i osoby o poglądach innych niż chrześcijańskie nie są traktowane na równi z chrześcijanami.

⁵⁰ Zob. np. E. KOŁODZIEJEK: „*Swoi i obcy*” w społecznej przestrzeni subkultur. „*Etnolingwistyka*” 2007. T. 19, s. 133–141.

⁵¹ Zob. A. MIRGA: *Stereotyp jako model „prawdziwego swojego” i „obcego” (próba konstrukcji teoretycznej zjawiska stereotypu)*. „*Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Etnograficzne*” 1984, z. 19, s. 51–70.

⁵² Na temat stereotypów jako zbioru tendencyjnych sądów, zawierających w sobie cechy o dużym stopniu stabilizacji, silnie utrwalonych w języku i kulturze, piszą m.in.: J. BARTMIŃSKI: *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin 2007; J. BARTMIŃSKI, J. PANASIUK: *Stereotypy językowe*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2001; *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Red. M. KOFTA, A. JASIŃSKA-KANIA. Warszawa 2001; M. TELUS: *Stereotyp grupowy a predykcja*. W: „*Język a Kultura*”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998, s. 136.

⁵³ Por. J. PSZONIAK: „*Obraz w głowie*” – stereotyp jako sposób postrzegania grup obcych i swojej. Zob. kymu.edu.ua/wsc/toms/10/128-136.pdf [data dostępu: 20.08.2015].

⁵⁴ Por. T.D. NELSON: *Psychologia uprzedzeń*. Przeł. A. NOWAK. Gdańsk 2003, s. 25.

jednoznaczności i niepewności”⁵⁵. Jak słusznie pisze Paweł Nowak, analizując język publicystyki z pierwszej połowy lat 50., „stereotyp umożliwia zakreślenie granic własnej (*swojej*) rzeczywistości i rozpoznanie, oddzielenie jej od świata *obcych*. Dzięki tym cechom, choć opozycja *swój* – *obcy* nie ma wartości poznawczej, część odbiorców (o znikomej kompetencji kulturowej i komunikacyjnej) nie uświadamia sobie manipulacyjnego wymiaru językowego obrazu świata konstruowanego w tekstach propagandowych na podstawie tej dychotomii. Paradoksalnie, prezentowany w tekstach ideologiczny obraz świata jest przez nich oczekiwany i pożądaný, ponieważ w sposób wyrazisty i klarowny interpretuje rzeczywistość, odwołuje się do posiadanej przez nich wiedzy o świecie, co daje poczucie bezpieczeństwa i pewności oraz pozwala identyfikować się z daną grupą społeczną”⁵⁶. Nie można jednak w przypadku tego typu tekstów mówić o dialogu, bo prawdziwy dialog wolny jest od przymusu i manipulowania.

Stereotypy sprawiają, że ów uproszczony obraz rzeczywistości jest wyraźnie ukierunkowany albo pozytywnie, gdy dotyczy on nas (*autostereotyp, stereotyp pozytywny*), albo negatywnie, gdy odnosi się do *obcego* (*heterostereotyp, stereotyp negatywny*)⁵⁷.

Nie sposób odnieść się w krótkiej pracy do wszystkich funkcjonujących w społeczeństwie stereotypów, spróbuję zatem wskazać tylko te najbardziej nośne i wyraziste. Opozycja *swój* – *obcy* tworzona jest najczęściej przez przeciwstawienia etniczne⁵⁸. I tak np. *swoi* to Polacy, a *obcy* to osoby należące do innej grupy społecznej, np.: Żydzi, Cyganie, Niemcy, Rosjanie, Afrykanie⁵⁹. Negatywne

⁵⁵ B. BŁOCH, D. DOLIŃSKI: *Dwufazowy model powstawania stereotypów*. W: *Myślenie stereotypowe i uprzedzenia. Mechanizmy poznawcze i afektywne*. Red. M. KOFTA. Warszawa 2004, s. 205–206.

⁵⁶ P. NOWAK: „*Swoi i obcy*” w językowym obrazie świata..., s. 65–66.

⁵⁷ Zob. Z. BOKSZAŃSKI: *Stereotypy a kultura*. Warszawa 1997, s. 28.

⁵⁸ W. CHLEBDA: *Kiedy swój staje się obcym*. „Etnolingwistyka” 2007. T. 19, s. 89–98. Porównywanie się z innymi określa nie tylko nas, ale również obcych. Innymi słowy, wyobrażenie o zbiorowości *swoich* kształtuje wyobrażenie o zbiorowości *innych, obcych*. Andrzej Zajączkowski tak pisał na ten temat: „Nie ma mowy o świadomym samookreśleniu się w kategoriach kulturowych, o utożsamieniu siebie z pewnym systemem wartości dotąd, dopóki jesteśmy »sami swoi«. Dopiero obecność obcego pozwala nam na określenie siebie, a to następuje w wyniku krytycznej obserwacji obcego, ujmowania go w kategoriach własnych wartości kulturowych, a zatem wartościowania go, czyli tworzenia jego etnicznego stereotypu”. A. ZAJĄCZKOWSKI: *Obrazy świata białych*. W: *Obrazy świata białych*. Red. IDEM. Warszawa 1973, s. 284.

⁵⁹ Zob. M. ZĄBEK: *Biali i Czarni. Postawy Polaków wobec Afryki i Afrykanów*. Warszawa 2007. Należałoby w tym miejscu wymienić także Syryjczyków, Ira-

stereotypy, narzucające jednostronny (często mylny) obraz grupy odrębnej od naszej, prowadzą do mowy nienawiści (*hate speech*)⁶⁰. Zdaniem Teuna van Dijka⁶¹ rasizmowi sprzyja pozytywne prezentowanie grupy *swoich* i jednocześnie negatywne opisywanie *obcych*⁶². Warto jednak pamiętać, iż „decyzja danej wspólnoty, że coś jest dla niej *obce* nie musi się odwoływać do obiektywnych wyznaczników, lecz może być decyzją arbitralną, autonomiczną, opartą na subiektywnym przekonaniu”⁶³. Innymi słowy, o naszej przynależności do określonej grupy nie decydują cechy obiektywne, lecz subiektywne, i to one wpływają na poczucie łączności właśnie z tą grupą. Stereotyp może być całkowicie fałszywy, może zawierać elementy prawdy lub stanowić nadmiernie uogólniony opis. Jak pisze Lech M. Nijakowski, obecnie mamy niezwykle często do czynienia z tym ostatnim typem stereotypów: „Ofiarą mowy nienawiści posługującej się nadmiernym uogólnieniem negatywnej cechy padają bardzo

kijczyków, obywateli Sudanu, Libii i innych ogarniętych wojną oraz skrajną nędzą krajów, którzy zdesperowani starają się znaleźć schronienie w Europie. Oni wszyscy traktowani są jako zagrożenie, obcy, czego najlepszym wyrazem jest tytuł artykułu autorstwa Łukasza Wójcika zamieszczonego w „Polityce” 2015, nr 37: *Ci Obcy*.

⁶⁰ Zob. L. NIJAKOWSKI: *Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu*. W: *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*. Red. A. HOROLETS. Toruń 2007, s. 113–133.

⁶¹ T. VAN DIJK: *Analyzing Racism through Discourse Analysis. Some Methodological Reflections*. In: *Race and Ethnicity in Research Methods*. Eds. J.H. STANFIELD et al. Newbury Park 1993, s. 92–134.

⁶² Taką interpretację potwierdza również Piotr Sztompka, pisząc, że stereotyp to „jednostronny, upraszczający, wyidealizowany obraz własnej zbiorowości (autostereotyp) i równie jednostronna, upraszczająca i negatywna wizja zbiorowości obcych (w skrajnym przypadku traktowanych jako wrogi)”. P. SZTOMPKA: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2002, s. 144.

⁶³ J. BARTMIŃSKI: *Opozycja „swój/obcy” a problem językowego obrazu świata...*, s. 40. Ewa Nowicka, poddając analizie rozumienie przez Józefa Obrębskiego kategorii *swój* — *obcy*, pisze: „Tak jak swojskość jest odruchowa i niepoddawana refleksji — obcość zawsze refleksji się domaga. W kontakcie wytwarzają się wyobrażenia członków grupy etnicznej o jej specyficznych cechach i o cechach innych grup etnicznych. [...] tylko w kontakcie między grupami etnicznymi wytwarzają się stereotypy innych i autostereotyp etniczny. Kontakt z innymi grupami etnicznymi ma istotny wpływ na ustalenie samookreślenia etnicznego przez członków grupy; odkrywają oni swoją etniczną przynależność dopiero wtedy, gdy zetkną się z etnicznością innych, a więc z obcością. [...] Tak jak tożsamość jednostki kształtuje się na drodze interakcyjnej negocjacji podczas kontaktu z różnymi »innymi«, tak też tożsamość zbiorowa grupy etnicznej wymaga kontaktu z »obcymi«”. E. NOWICKA: *Obrębskiego wspólnoty wyobrażone*. „Sprawy Narodowościowe” 2006. T. 29, s. 116. Zob. także: A. ENGELKING: *Uwagi o mało znanych aspektach kategorii „swój/obcy” w ujęciu Józefa Obrębskiego*. „Etnolingwistyka” 2007. T. 19, s. 61–73.

często grupy wykluczone lub zmarginalizowane, np. imigranci⁶⁴ (w Polsce np. Wietnamczycy), osoby o odmiennym kolorze skóry (zwłaszcza czarnoskórzy), mniejszości etniczne (np. Romowie), mniejszości narodowe (np. Żydzi), mieszkańcy obszarów trwałego bezrobocia i kumulacji patologii społecznych (mieszkańcy upadłych Państwowych Gospodarstw Rolnych, mieszkańcy dzielnic biedy w śląskich miastach, młodzież z biednych blokowisk podmiejskich, bezdomni). I tak często słyszymy, że Romowie kradną i współżyją z nieletnimi dziewczynkami, Żydzi popierają izraelski imperializm, utrzymują silne, potajemne kontakty między sobą i z za kulisz manipulują mediami, Wietnamczycy mieszkają w przepełnionych mieszkaniach i nie zachowują należytej higieny, zaś mieszkańcy PGR całe dni piją, żyją z pomocy państwa i zbierania odpadków do wtórnej przeróbki⁶⁵.

Obcym wzbudzającym często niechęć, wrogość, a nawet nienawiść jest także Żyd, bo jak słusznie zauważa Michał Kowalski, „wyobrażenia i opinie o Żydach mogą być aktywizowane słowem-nazwą tego narodu, wzbudzającym silne emocje wśród respondentów”⁶⁶. Małgorzata Karwatowska i Leszek Tymiakin, badając stereotyp Żyda funkcjonujący w świadomości i języku uczniów szkół średnich, dochodzą do wniosku, że obraz społeczności żydowskiej jest niezwykle powierzchowny, wycinkowy i schematyczny. O ile „w redagowanych opiniach licealistów — obok podziwu — dostrzega się również postawę współczucia dla przykrych bądź tragicznych doświadczeń, związanych z historią narodu żydowskiego”⁶⁷, o tyle dla młodzieży z technikum charakterystyczne są sądy zawierające przede wszystkim wartościowanie *in minus*. Młodzież z tego drugiego typu szkoły ponadgimnazjalnej traktuje Żydów przede

⁶⁴ Warto w tym miejscu przywołać interesujący artykuł imigrantki Ewy Zamojskiej: E. ZAMOJSKA: *Inny jako obcy. Imigranci w polskim dyskursie publicznym i edukacyjnym*. „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 191–207. Przedmiotem jej rozważań są w tym tekście imigranci jako specyficzna grupa obcych w społeczeństwie polskim, którzy choć coraz liczniejsi, stanowią grupę najbardziej niewidzialną w przestrzeni publicznej i to zarówno w sensie politycznym, społecznym, jak i symbolicznym. Zdaniem autorki przyjmujemy wobec nich albo postawę obojętności, albo tolerancji, akceptacji, albo wręcz wrogości.

⁶⁵ L. NIJAKOWSKI: *Mowa nienawiści w świetle teorii dyskursu...*, s. 118.

⁶⁶ M. KOWALSKI: *My i inni. Wyobrażenia młodych Polaków o różnych narodach*. W: *Inny — obcy — wróg*. „Swoi i obcy” w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej. Red. E. NOWICKA, J. NAWROCKI. Warszawa 1996.

⁶⁷ M. KARWATOWSKA, L. TYMIAKIN: „Żyd” w świadomości młodzieży szkół średnich. W: *Wokół polszczyzny dawnej i obecnej*. Red. B. NOWOWIEJSKI. Białystok 2006, s. 120–126.

wszystkim jako *obcych*. Zarzuca im m.in.: antypolonizm, fanatyzm religijny, lenistwo, brak dbałości o higienę osobistą, pragnienie zysku, żądzę władzy. Autorzy dochodzą do wniosku, że myślenie uczniów z technikum — prawdopodobnie — zdominowane zostało „wypracowanym przez pokolenia Polaków nastawieniem niechętnym, czasami wrogim”⁶⁸, bo według stereotypu Żyd od zawsze był podstępny, wykrętny, myślał wyłącznie o własnych korzyściach i starał się oszukać chrześcijanina⁶⁹.

Taka procedura stygmatyzacji dowodzi, że życie z *obcymi* nie jest łatwe, prowadzi do problemów, wzajemnej niechęci, bo *obcy* przedstawiani są w barwach czarnych, *swoi* zaś — w białych.

Obok stereotypów *obcych* grup niezwykle nośne kulturowo są stereotypy płciowe. Kobiecość bowiem, jak pisze Marzena Adamiak⁷⁰, okazuje się „innością specyficzną”. W patriarchalnym społeczeństwie kobieta jest *innym*, „obcym wewnątrznie”⁷¹, co Ryszard Tokarski ujmuje następująco: „»obcy« — to kobieta z właściwymi wyrazom *niewiasta*, *baba* konotacjami »słabości, chwiejności«, »swój« — to mężczyzna — rycerz, *mąż* dzielny i odważny”⁷². Można zatem stwierdzić, że tradycyjny paradygmat płci kobiecej i męskiej odnosi je przede wszystkim do kategorii siły: ona konotuje wszystko to, co słabe, delikatne, łagodne, irracjonalne, wymagające opieki, on — wszystko to, co silne, aktywne, racjonalne⁷³. Simone de Beauvoir — prekursorka filozofii feministycznej — stwierdza wręcz, że „mężczyzna jest Podmiotem, jest Absolutem, kobieta jest Innym”⁷⁴. Zda-

⁶⁸ Ibidem, s. 124.

⁶⁹ Zob. np. A. HERTZ: *Żydzi w kulturze polskiej*. Paryż 1961, s. 546.

⁷⁰ M. ADAMIAK: *O kobiecie, która nawiedza myśl...*, s. 17.

⁷¹ Z. BENEDYKTOWICZ: *Józef Obrębski — identyfikacja a stereotyp*. W: IDEM: *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*. Kraków 2000, s. 188; O. PAZ: *Podwójny płomień. Miłość i erotyzm*. Przeł. P. FORNELSKI. Kraków 2008. W: *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. M. SZPAKOWSKA. Warszawa 2008, s. 196.

⁷² R. TOKARSKI: *Językowy obraz świata w metaforach potocznych...*, s. 81.

⁷³ Por. np. K. ARCIMOWICZ: *Współcześni mężczyźni. Przegląd problematyki badań*. W: *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci kulturowej*. Red. J. BRACH-CZAINA. Białystok 1997, s. 147–168. Zob. także: M. KARWATOWSKA: *Uległa, podporządkowana i piękna, czyli stereotyp kobiety dawniej i dziś*. W: *Dialog kultur w edukacji*. Red. B. MYRZDZIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2009, s. 270–279; EADEM: *Ciało kobiece vs ciało męskie (na podstawie werbalizacji studentów)*. W: „Białostockie Archiwum Językowe”. Nr 13. Red. B. NOWOWIEJSKI. Białystok 2013, s. 115–128; EADEM: *Jędrne, kształtne, zdrowe, młode, okazałe... Konceptualizacja ciała w werbalizacjach studentów*. W: *O płci, ciele i seksualności w języku i mediach*. Red. M. KARWATOWSKA i in. Lublin 2014, s. 239–258.

⁷⁴ S. DE BEAUVOIR: *Druga płeć*. Przeł. G. MYCIELSKA, M. LEŚNIEWSKA. Warszawa 2003, s. 14.

niem Emmanuela Lévinasa w kobiecą ontologię wpisana jest ambiwalencja, dwuznaczność, która dotyczy „funkcjonowania kobiety jednocześnie w świecie »męskiej cywilizacji« i kobiecej inności”⁷⁵. Nigdy jednak „istota ludzka płci żeńskiej” nie stanie się takim samym podmiotem jak „istota ludzka płci męskiej”⁷⁶.

Wszystko to prowadzi do stwierdzenia, że zachowania sprzeczne ze stereotypami płciowymi spotykają się z dezaprobatą społeczną, te zaś, które pozostają w zgodzie z normami społecznymi, są nagradzane. Poznanie drugiego człowieka przez pryzmat stereotypów związanych z płcią mija się zatem z prawdą, jest obciążone licznymi błędami⁷⁷, ponieważ wyolbrzymiając różnice pomiędzy kobietą i mężczyzną, pokazują one raczej społeczne oczekiwania wobec obu płci⁷⁸.

Kolejna opozycja *swój* – *obcy* związana jest ze szkołą. Małgorzata Świącicka twierdzi: „Z wypowiedzi uczniów szkoły średniej nader wyraziście wyłania się opozycja *ja* – *on* czy *my* – *oni*. Nauczyciel jest wrogiem, wobec którego wysuwa się całą listę różnorodnych zarzutów. Negatywnej ocenie podlegają nie tylko cechy charakteru nauczyciela, ale także jego kompetencje zawodowe”⁷⁹. Do odmiennego wniosku dochodzi Grażyna Habrajska, która poddała badaniom uczniów ze szkół łódzkich i z województwa łódzkiego. Autorka dowodzi: „W miejsce starego stereotypu polskiego nauczyciela, który był przede wszystkim autorytetem – we wszystkich dziedzinach: i intelektualnym, i moralnym, profilowany jest nowy stereotyp nauczyciela-przyjaciela (zastępującego rodzinę), sympatycznego »kumpla«, dobrego fachowca”⁸⁰. Moim zdaniem w szkole rzeczywiście rysuje się podział na „my” – uczniowie i „oni” – nauczyciele, ale nie nosi on znamion konfliktu, czego najlepszym

⁷⁵ M. ADAMIAK: *O kobiecie, która nawiedza myśl...*, s. 181.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Zob. E. MANDEL: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Kraków 2000; EADEM: *O naturze stereotypów męskości i kobiecości*. „Kobieta i Biznes: Akademicko-Gospodarcze Forum” 2001. T. 9, nr 1–2, s. 5–7. Autorka słusznie zauważa, że nie można stereotypów związanych z płcią traktować jako struktur poznawczych, są one raczej narzędziami orientacji na temat siebie samego – o roli kobiety i mężczyzny.

⁷⁸ A. MIKOŃKA-WALUŚ: *Seksizm a rola kobiety w społeczeństwie polskim*. „Kobieta i Biznes: Akademicko-Gospodarcze Forum” 2004. T. 12, nr 1–4, s. 22–25.

⁷⁹ M. ŚWIĘCICKA: *Szkoła i nauczyciel w języku dzieci i młodzieży*. W: *Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny*. T. 7. Red. M. BIAŁOSKÓRSKA. Szczecin 2001, s. 262.

⁸⁰ G. HABRAJSKA: *Standardy semantyczne w stereotypie polskiego nauczyciela*. W: *W zwiercadle języka i kultury*. Red. J. ADAMOWSKI, S. NIEBRZEGOWSKA. Lublin 1999, s. 267.

potwierdzeniem są nazwy nadawane nauczycielom⁸¹. Świat ucznia i świat nauczyciela to nie zawsze obszary wrogo do siebie nastawione, niekiedy są to sfery sobie przyjazne, tym bardziej że przecież oba te środowiska się przenikają, a szkoła staje się miejscem wzajemnego zrozumienia. Nauczyciel jako ktoś, kto bezpośrednio uczestniczy w życiu młodego człowieka, też jest *swój*, o czym najlepiej świadczą nadawane mu nazwy typu: *kolesiówka/koles* 'lubiany nauczyciel', *ziom/ziomal/ziomuś/ziomek główny/ziom naczelny*. Określenia: *gość, koles, skejzik, ziomal* stosowane zarówno w odniesieniu do ucznia, jak i do nauczyciela również potwierdzają pozytywne relacje panujące pomiędzy obiema grupami.

Wypada podkreślić, że rzeczywistość szkolna jest niezwykle istotnym fragmentem rzeczywistości społecznej w procesie rozwoju człowieka⁸². W relacji nauczyciel – uczeń ten pierwszy może być postrzegany bardzo różnie: po pierwsze, jako ktoś neutralny, obojętny dla ucznia; po drugie, jako osoba, której się nie lubi; po trzecie, jako ktoś, kogo uznaje się za autorytet⁸³. Niechęć wobec pedagoga prowadzi do opozycji *swój* – *obcy*, dlatego nauczyciel powinien być nie tylko człowiekiem rzetelnie przekazującym wiedzę, ale przede wszystkim wzorem osobowym charakteryzującym się uczciwością, sprawiedliwością, łagodnością i empatią, otwarciem się na wychowanka⁸⁴. Oczywiście jest to, że nauczyciel zawsze pozostanie *inny* zarówno ze względu na swój wiek, jak i pozycję nadrzędności w stosunku do ucznia, ale – moim zdaniem – zasadniejsze w tym przypadku będzie mówienie nie o dychotomii *swój* – *obcy*, ale raczej o dychotomii *ja* – *inny*, która nie niesie ze sobą znamion wrogości.

Należy pamiętać, że język to prawdziwe narzędzie władzy. Pozwala na zdeprecjonowanie *obcego, innego* poprzez stosowanie różno-

⁸¹ Por. M. KARWATOWSKA: *O pewnych wyznacznikach strukturalnych i pojęciowych współczesnej gwary uczniowskiej*. W: *Miasto – teren koegzystencji pokoleń*. Red. Z. STASZEWSKA. Łódź 1999, s. 48–63; EADEM: *Dwa światy w gazetkach szkolnych – manipulacja czy perswazja?*. W: *Manipulacja w języku*. Red. P. KRZYŻANOWSKI, P. NOWAK. Lublin 2004, s. 175–185; M. KARWATOWSKA, L. TYMIAKIN: *Światy uczniowskie. Język – media – komunikacja*. Lublin 2014.

⁸² Zob. I. MORAWSKA: *INNY jako wyzwanie komunikacyjne i edukacyjne...*, s. 549–558.

⁸³ Zob. P. SZYDLAK, E. NOWICKA: *Swoi i obcy. Granice jawne i ukryte*. W: *Inny – Obcy – Wróg...*, s. 202.

⁸⁴ O tym, że uczniowie chcą widzieć w nauczycielu nie tylko znawcę wykładanego przedmiotu, człowieka o silnej osobowości, pozytywnych cechach charakteru i nienaganych zasadach moralnych, ale przede wszystkim przyjaciela godnego szacunku, zaufania i podziwu, pisze m.in. M. KARWATOWSKA: *Autorytety w opiniach młodzieży*. Lublin 2012.

rodnych aktów umniejszania, które zagrażają jego *twarzy*⁸⁵. Atak na twarz odbiorcy to działania mające na celu zniszczenie jego publicznego pozytywnego wizerunku, dlatego tak ważne jest *utrzymanie, zachowanie twarzy*⁸⁶. Małgorzata Majewska wskazuje dwa rodzaje deprecjacji: wertykalną i horyzontalną. Ta pierwsza odwołuje się do takich strategii językowych, dzięki którym nadawca sytuje się w pozycji wyższości względem odbiorcy, druga natomiast pozwala nadawcy, dzięki zastosowaniu mechanizmów tekstotwórczych, oddalić się od odbiorcy i związanych z nim spraw⁸⁷. Wszelkie mechanizmy deprecjonujące, uwłaczające etnonimy, szkalująca, oczerniająca leksyka zagrażają autentycznej komunikacji, ponieważ „każdy akt umniejszania zawiera w sobie destrukcyjny potencjał w stosunkach międzyludzkich. Niszczy bowiem nie tylko szansę na merytoryczne porozumienie, ale co najważniejsze — na interpersonalną więź, która jest warunkiem koniecznym dla wspólnoty myśli i działań ludzkich”⁸⁸.

*

Fakt, że nie znamy prawdziwych intencji drugiego, ani on naszych, i nie potrafimy wnikać w lęk drugiego przed nami, ani on — w nasz⁸⁹, sprawia, że dychotomia *swój — obcy* będzie zawsze obecna w naszym życiu. „Obcy, Inny, w swoim wydaniu trzecioświatowym (a więc ów najliczniejszy na naszym globie osobnik), jest nadal traktowany jako obiekt badań, natomiast nie stał się naszym partnerem,

⁸⁵ Zob. M. MAJEWSKA: *Akty deprecjonujące siebie i innych. Studium pragmatyngwistyczne*. Kraków 2005.

⁸⁶ Pojęcie *twarzy* wprowadził Erwin Goffman w książce *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. DATNER-ŚPIEWAK, P. ŚPIEWAK. Warszawa 2000. Jednak zdaniem Jolanty Antas pojęcie to od dawna funkcjonowało w wielu kręgach kulturowych. J. ANTAS: *O kłamstwie i kłamaniu*. Kraków 1999.

⁸⁷ *Ibidem*, s. 11–12.

⁸⁸ *Ibidem*, s. 118.

⁸⁹ J. GARNETT: *Przyczyny wojny i warunki pokoju*. W: *Strategia we współczesnym świecie. Wprowadzenie do studiów strategicznych*. Red. J. BAYLIS i in. Przeł. W. NOWICKI. Kraków 2009, s. 33. Leszek Kołakowski stwierdza wręcz, że nie sposób pokochać wszystkich, bo miłość na ogół oznacza wykluczenie jednych, a wyróżnienie innych. L. KOŁAKOWSKI: *Po co nam prawa człowieka?*. „Gazeta Wyborcza”, 25–26.10.2003. Maciej Ząbek, odnosząc się do słów Kołakowskiego, konstatuje: „Nie oznacza to jednak, że człowiek, naznaczając innych jako obcych, jest już bliski ich unicestwienia. Wręcz przeciwnie, możliwość bowiem przetrwania konkretnej grupy i identyfikacja z nią wymaga właśnie obcych, dzięki którym proces identyfikacji nabiera sensu. A prawdziwa miłość przeznaczona jest dla kogoś innego i wyjątkowego, przemieniając to, co budzi lęk, w coś znajomego”. M. ZĄBEK: *Biali i Czarni...*, s. 416.

współodpowiedzialnym za los ziemi, na której żyjemy”⁹⁰. Tymczasem należy pamiętać, że podmiot zyskuje prawdziwe istnienie dzięki Innemu, a „tym, co może przywrócić współczesnemu człowiekowi właściwą perspektywę patrzenia na rzeczywistość i swoje w niej miejsce jest drugi człowiek. [...] »Myślę, więc jestem« zostaje przekształcone w »jesteś, więc jestem«. To w drugim tkwi prawda o mnie. Podmiot zostaje więc niejako zmuszony do opuszczenia swojej klaustrofobicznej przestrzeni, jaką było własne *ego*, i wychodzi na poszukiwanie siebie w innym”⁹¹. Dychotomia *ja* — *inny* nie zawsze musi wskazywać zbiory rozłączne, skrajne, przeciwstawiające się sobie nawzajem, zakładające nieustanną walkę, bowiem *inny* może także formować, budować moją tożsamość. Dopiero zatem uświadomienie sobie własnej odrębności, umiejętność zdystansowania się wobec własnej kultury⁹², postawa tolerancji i otwarcie się na Innego, życzliwe zainteresowanie się tym, co niesie w sobie świat drugiego człowieka⁹³, prowadzą do autentycznego dialogu, tworzą atmosferę przyjaznych spotkań międzyludzkich⁹⁴.

⁹⁰ R. KAPUŚCIŃSKI: *Mój Inny*. W: IDEM: *Ten Inny...*, s. 49.

⁹¹ A. RYK: *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania...*, s. 23.

⁹² Np. Dorota Wojda, analizując teksty Jarosława Marka Rymkiewicza, stwierdza, że dostrzega on potrzebę przełamywania opozycji *swoje* — *obce*, co prowadzi do postawy otwartej, „gdyż jednostka i naród podlegają kryzysowi, kiedy zamykają się w granicach swojej kultury”. D. WOJDA: *Swoje i obce. Diagnoza kultury polskiej w „Ułanach” Jarosława Marka Rymkiewicza*. W: *Studia postkolonialne nad kulturą i cywilizacją polską*. Red. K. STĘPNIK, D. TRZEŚNIEWSKI. Lublin 2010, s. 297. „Kultury otwarte wyzwalają bowiem zaciekawienie nowymi zjawiskami, stymulują działania poznawcze, mobilizują do tworzenia i łączenia”. Zob. M. DĄBROWSKI: *Swoj/Obcy/Inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej*. Warszawa 2001, s. 73. Wypada dodać, że zdaniem Wolfganga Welscha dzisiejsze kultury nie mają formy jednorodnej, stąd pojęcie *transkulturowości*, czyli charakterystyczne dla kultur otwartych mieszanie, przenikanie, hybrydyzacja. Zob. W. WELSCH: *Tożsamość w epoce globalizacji — perspektywa transkulturowa*. Przeł. K. WILKOSZEWSKA. W: *Estetyka transkulturowa*. Red. K. WILKOSZEWSKA. Kraków 2004.

⁹³ Max Scheler uważa, że tylko dzięki takim formom współodczuwania, jak: współcierpienie i współradość może dojść do spotkania. M. SCHELER: *Istota i forma sympatii*. Przeł. A. WĘGRZECKI. Warszawa 1980. Więcej na ten temat zob. także: E. PIESZAK: *Trzy dyskursy o spotkaniu z Innym. Gombrowicza, Schelera i Lévinasa ścieżki spotkania w pobliżu wielkich dróg*. Poznań 2003.

⁹⁴ Więcej na ten temat patrz: L. KORPOROWICZ: *Od konfliktu do spotkania kultur, czyli tożsamość jako reguła autotransformacji*. W: *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Red. A. KAPCIAK i in. Warszawa 1995, s. 31—43; M. WŁAZŁO: *Współczesne aplikacje koncepcji dialogu międzykulturowego w filozoficznej hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera (1900—2002)*. W: *Dialog kultur w Nowej Europie. Literatura. Język. Historia*. Red. K. IWAN i in. Szczecin 2003, s. 128—137.

Małgorzata Karwatowska

The Other in the humanities

Summary

The aim of the article is to survey the key works on the cultural opposition between the Self and the Other. This opposition is of central importance for the linguistic picture of the world and underlies the formation of national, religious and professional identities. The identification of the Other brings out one's own characteristics and tightens in-group bonds. The concept related to the dichotomy of the Self versus the Other is that of the Stranger, which — as some authors claim — does not need to imply the Other. The author draws mainly from the works of the philosophers of dialogue: Martin Buber, Hans-Georg Gadamer, Franz Rozenzweig, Gabriel Marcel, Ferdinand Ebner, Michail Bachtin, Emmanuel Lévinas, Paul Ricouer and Józef Tischner. She also refers to the important works in sociology, psychology, education, linguistics and literary studies. It turns out that philosophers and sociologists treat the Other and/or the Stranger not only as a threat to the Self but also as a chance for self-improvement. The observation that the dichotomy of the Self versus the Other involves stereotyping is illustrated here by the discussion of a few established stereotypes functioning in Polish culture: ethnic, gender and occupational. A few points of agreement have been identified in the surveyed works. Firstly, the dichotomy of the Self versus the Other has always been present in human cultures. Secondly, the Other in the linguistic picture of the world always encodes the reality and texts differently, where differently means wrongly as — from the point of view of the Self — the Other is full of anomalies. Thirdly, the categories of the Self and the Other do not have to be totally disconnected. Finally, the awareness of one's uniqueness combined with the ability of distancing oneself from one's own culture leads to openness and true dialogue.

Keywords: the Self, the Other, the Stranger, stereotype

Малгожата Карватовска

Чужой, иной в дискурсе гуманитарных наук

Резюме

Целью статьи является обзор самых существенных — по мнению автора — работ на тему культурной оппозиции Свой — Чужой, являющейся одной из важнейших черт языковой картины мира, которая способствует моделированию национального, профессионального и религиозного идентитета. Это связано с тем, что нахождение Чужого позволяет более прозрачно, выразительно увидеть черты Своего и таким образом укрепить связь с собственной общественной группой. С подразделением на Своих — Чужих тесно связана проблема Иного, хотя инаковость — что признают исследователи — не имплицитно чуждости. Автор в тексте обращается, в частности, к философскому течению встречи, развиваемому такими

мыслителями, как Мартин Бубер, Ганс-Георг Гадамер, Франц Розенцвейг, Габриэль Марсель, Фердинанд Эбнер, Михаил Бахтин, Эммануэль Левинас, Поль Рикёр, Юзеф Тишнер. Кроме того, упоминаются работы по социологии, психологии, языкознанию и литературоведению. Оказывается, что в социально-философской мысли Чужой, Иной рассматриваются не только как угроза, но также как шанс развития моей личности. Утверждение, что отношение Свой — Чужой всегда стереотипно, проиллюстрировано в статье анализом нескольких наиболее значимых и выразительных стереотипов, функционирующих в польской культуре: этнических, гендерных и профессиональных. Чтение текстов, представленных в статье, приводит к следующим выводам: во-первых, дихотомия Свой — Чужой всегда будет присуща нашей жизни; во-вторых, в языковой картине мира Чужой всегда останется носителем иного сознания, он иначе кодирует действительность и тексты, а иначе, как правило, значит — плохо, так как Чужой является набором аномалий, которых нет у Своего; в-третьих, оппозиция я — Иной не всегда должна указывать на разрозненные, крайние, противопоставленные друг другу совокупности; и, наконец, в-четвертых, осознание собственной исключительности в сочетании с умением дистансирования по отношению к собственной культуре ведет к открытой позиции, к аутентичному диалогу.

Ключевые слова: Иной, Чужой, Свой, стереотип

Zofia Budrewicz

Maria Sienko

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Polonistyki regionalnej szanse na dialog międzykulturowy

Kultura otwartości, czyli o potrzebie obywatelskiej (a nie etnicznej) wspólnoty

Wydarzenia mające obecnie miejsce i dzielące dziś Europę (czyli sprawa uchodźców i imigrantów z Afryki oraz Bliskiego Wschodu) wyostwiają problem zobowiązań edukacji międzykulturowej. Chociaż dyskutuje się o niej od dłuższego czasu¹, „koszmarne przebudzenie” (formuła Olgi Tokarczuk²) wyraźniej niż kiedykolwiek obnaża nasze obawy przed spotkaniem z Innym etnicznie. Artykułują je dobitnie autorytety świata nauki, literatury czy antro-

¹ O systematycznym wzroście w polskich szkołach liczby uczniów z krajów Unii Europejskiej zob. m.in. A. BIERNACKA-LANGIER: *Diagnoza sytuacji uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach*. W: *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*. Red. E. PAWLIC-RAFAŁOWSKA. Warszawa 2010, s. 9–13.

² „Zamietliśmy pod dywan pogromy w czasie wojny i po jej zakończeniu, wyparliśmy się własnej winy, zaczęliśmy sobie snuć uspokajające opowieści o tolerancyjnej Polsce, o pięknej wielokulturowej zgodzie na polskich Kresach. Śpiewamy tę kołysankę od kilkadziesiątu lat, a tu — koszmarne przebudzenie, okazuje się, że to wszystko prawda: jesteśmy rasistowskimi ksenofobami”. *Ludzie, nie bójcie się!*. Rozmowa Doroty Wodeckiej z Olgą Tokarczuk. „Gazeta Wyborcza”, 10–11.10.2015, s. 34.

pologii kultury³, dowodząc, że potrzebny jest dziś uważny namysł nad systemowymi formami budowania więzi międzykulturowych, opartych na wspólnocie obywatelskiej. Nie są to zobowiązania łatwe do skonkretyzowania, tym bardziej że w Polsce, stającej się społeczeństwem obywatelskim⁴, umacnianie więzi obywatelskich komplikują funkcjonujące jeszcze tradycyjne kryteria zróżnicowania społeczno-religijnego. Chodzi zwłaszcza o etnocentryzm kulturowy jako podstawę wartościowania odmiennych grup etnicznych. Wszechobecność różnicy w zderzeniu z kultywowaną w zbiorowej świadomości odrębnością jako nadwartością pozytywną powoduje nie tylko jej akceptację, ale także wykluczenie⁵. Świadomość przynależności do etnicznej wspólnoty kulturowej ma charakter w jakimś stopniu dyskryminujący, ponieważ tożsamość nieróżnicująca i niewartościująca jest sprzecznością samą w sobie. Dyskryminujące rozróżnianie jako naturalna cecha zachowań wspólnot przez stulecia zapewniało przetrwanie⁶.

Role międzykulturowej edukacji regionalnej jest przeciwdziałanie niebezpieczeństwu „zamknięcia się” w getcie kulturowym w tym sensie, że afirmując własną kulturę, nie będzie się deprecjonować innych kultur w regionie.

Pedagogika międzykulturowa oświetla szeroko problematykę uczenia szacunku wobec Innego, żyjącego razem z nami lub obok

³ „Są pewne aksjomaty, pewniki naszej kultury, których nie można bezczęścić. Nie można się powoływać na najlepsze karty narodowej historii, a jednocześnie arogancko zatrzaskiwać drzwi przed tymi, którzy cierpią, tak jak my kiedyś cierpieliśmy. Jeśli tak postąpimy, to utracimy prawo powoływania się na chrzest Polski, bo nim objęto pogan; na Złoty Wiek Rzeczypospolitej, bo była wtedy wieloetniczna; na walkę »za wolność naszą i waszą«, bo w niej chodziło o innych. [...] Jeśli przyszła Polska osiągnie cywilizacyjny sukces — konkluduje badacz — będzie ona »nieuchronnie wieloetniczna«”. A. MENCWEL: *Wyziewy czarnej sotni*. „Newsweek” 2015, nr 39, s. 43–44.

⁴ Czyli takim, w którym państwo jest własnością wszystkich obywateli, niezależnie od przynależności narodowej, religii; wszyscy jej członkowie są równi wobec prawa, mają te same możliwości wpływania na życie publiczne kraju i uczestniczenia w nim. Zob. A. SADOWSKI: *Obywatelstwo i tożsamość społeczna na pograniczach w warunkach Unii Europejskiej*. W: *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Red. J. NIKITOROWICZ, D. MISIEJUK, M. SOBECKI. Białystok 2007, s. 49.

⁵ Por. J. ZADENCKI: *Tożsamość partykularna, tożsamość globalna, biopolityka*. W: *Globalizacja i my. Tożsamość lokalna wobec trendów globalnych*. Red. R. PIEKARSKI, M. GRABAN. Kraków 2003, s. 110.

⁶ Por. ibidem, s. 110 oraz H. MAMZER: *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań 2003, s. 36.

nas. Różne jej koncepcje (hermeneutyczna, etnopedagogiczna⁷) określają ramowe warunki rozumienia i uznawania odmienności kulturowej za wartość społeczną, wzajemne wzbogacanie się kulturowe „swoich” oraz „innych”. Nie ma więc potrzeby omawiania tych zagadnień. Przyjmujemy, że w edukacji tej chodzi o kształtowanie poczucia polskości w znaczeniu nie etnicznym (uformowanym na etnoplemiennej koncepcji narodu), a obywatelskim (lub neoetnocentrycznym, opartym na nowym rozumieniu etnocentryzmu⁸). Postawa afirmatywna wobec kultury własnej grupy religijnej, rasowej, etnicznej, regionalnej, rodzinnej nie musi bowiem skutkować negatywnymi ocenami kultur innych grup etnicznych. Uczestnictwo w dynamicznie rozwijającym się świecie nie wymaga rezygnacji z własnej tożsamości; Inni też nie muszą pod naszym wpływem rezygnować ze swojej. Poczucie własnej spójnej tożsamości nie powinno więc kolidować z akceptacją różnicy kulturowej, świadomością indywidualności, wolnością i godnością Innego.

Poczucie związku ze wspólnotą pochodzenia i dziedziczenia wynika mniej lub bardziej świadomie z pierwszej socjalizacji przez „zainicjowanie dziecka w kulturze danej grupy”⁹. Choć rola polonistyki jest tu oczywista, uczyć rozumienia, że Polska jednorodna etnicznie nie jest możliwa, a społeczeństwa wieloetniczne są wielokulturowe, muszą wszyscy nauczyciele przedmiotów humanistycznych. Teza o potrzebie rozwijania kultury otwartości na wspólnotę obywatelską (a nie etniczną) ma szerokie oświetlenie naukowe; zbędne są zatem szczegółowe eksplikacje etniczności i obywatelskości jako pojęć kluczowych¹⁰. Podkreślmy tylko, że nie chodzi tu jedynie o formalną

⁷ Różne koncepcje edukacyjne i ich tradycje omawia T. LEWOWICKI: *O ideałach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*. „Ruch Pedagogiczny” 2001, nr 1–2, s. 5–11.

⁸ Zob. m. in.: J. NIKITOROWICZ: *Etos generacji. Typy generowania etosu i ich wartości w procesie kreowania tożsamości kulturowej*. W: *Ideały wychowania i wzorce osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*. T. 1. Red. E.J. KRYŃSKA. Białystok 2006, s. 15–16.

⁹ *Ibidem*, s. 14.

¹⁰ Zob. J. GAJDA: *Etniczność i obywatelskość – trudnym problemem edukacyjnym nie tylko „Nowej Europy”*. W: *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Red. J. NIKITOROWICZ i in. Białystok 2007. Przyjmujemy za tym autorem, że etniczność to „zespół cech podstawowych wyróżniających zbiorowość etniczną pod względem historycznie ukształtowanej jej wewnętrznej spójności społeczno-kulturowej: wspólnoty pochodzenia, języka, wyznania, terytorium, obyczajowości – rozpoznawanych jako »swoi« i przez to samo wyodrębniających ją od innych wspólnot postrzeganych jako »obcy«”. Obywatelskość z kolei to „zespół charakterystycznych cech, odnoszonych do obywatelstwa: 1) jako więzi o charakterze formalnym, czyli praw i obowiązków

przynależność prawno-administracyjną, ale o tożsamość obywatelską, czyli świadomość wspólnoty interesów, odczuwanie łączności i identyfikowanie się z problemami/potrzebami regionu. Pomijamy też dyskusje o niebezpieczeństwach upolityczniania wiedzy-władzy (formy kulturowej dominacji)¹¹.

Przyjmujemy uzasadnianą przez antropologię kultury tezę, że wychowanie obywatelskie musi mocno opierać się na wartościach ogólnoludzkich (uniwersalnych). Afirmująca człowieka postawa humanistyczna służy bowiem „budowaniu sprawiedliwych stosunków międzyludzkich, w których nie ma miejsca na wrogość do obcego, nie ma miejsca na nacjonalizm, szowinizm, fanatyzm polityczny czy religijny”¹². Tworzenie szans na międzyetniczne porozumienie kulturowe na fundamencie wartości uniwersalnych jest zobowiązaniem szkolnej humanistyki, zwłaszcza języka polskiego. Chodzi o niwelowanie podziałów na „swoich” i „obcych” przy zachowaniu różnorodności etnicznej i kulturowej¹³.

Z tezy, że obywatelskość jest rodzajem społecznej tożsamości, otwartej na ponadnarodową obywatelskość, wynikają jednak trudności w ujmowaniu polonistycznego programu edukacyjnego w ramy prakseologiczne. Rozwijanie świadomości ku wartościom wymaga zakorzenienia kulturowego, czyli „internalizacji określonych wartości, przekonań oraz powiązanych z nimi wzorów zachowań, które wspólnie wyznaczają minimum kompetencji do udziału we wspólnocie obywatelskiej”¹⁴. Teleologia ta daje się konkretyzować przez kompetencje obywatelskie, czyli wiedzę, umiejętności i charakter obywatelski, rozumiany jako poszanowanie godności (równości praw), szacunek do każdego człowieka, samodyscyplina, odwaga obywatelska (*civic courage*)¹⁵.

określonych ustawą zasadniczą (konstytucją), która łączy członków zbiorowości (obywateli) z państwem; 2) do obywatelstwa i więzi w skali mikro — to jest mieszkańców (obywateli) społeczności lokalnej i regionalnej; 3) w skali makro, a zatem obywateli Unii Europejskiej i obywateli świata”. Ibidem, s. 30–31.

¹¹ Zob. H.A. GIROUX: *Teoria krytyczna i racjonalność edukacji obywatelskiej*. Przeł. P. KWIECIŃSKI. W: *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Red. T. JAWORSKA, R. LEPPERT. Kraków 2001, s. 115–154.

¹² J. GAJDA: *Etniczność i obywatelskość...*, s. 35.

¹³ Por. ibidem, s. 36.

¹⁴ A. SADOWSKI: *Obywatelstwo i tożsamość społeczna...*, s. 51.

¹⁵ Doświadczenia we wprowadzaniu do szkół amerykańskich kompetencji obywatelskich przedstawia W. PROKOPIUK: *Służebna rola pedagogiki ponowoczesnej (i nauczycieli — pedagogów) w kreowaniu społeczeństwa demokratycznego i edukacji obywatelskiej*. W: *Etniczność i obywatelskość...*, s. 162–172.

Fundamentalną rolę w formowaniu tożsamości społecznej odgrywają kompetencje obywatelskie, oparte na edukacji humanistycznej, ukierunkowanej regionalnie, narodowo i ponadnarodowo. Z rozumienia obywatelskości wynika kierunek tej edukacji: od skali mikro- do makrospołecznej. Oznacza to, że szacunku wobec różnicy kulturowej należy uczyć od najmłodszych lat. Wiedza o niej i wrażliwość na nią najlepiej „przyjmują się” już u podstaw edukacji. Nie da się zatem przecenić procesów socjalizacji pierwotnej (w rodzinie) oraz nauki wczesnoszkolnej. Ponieważ uczenie się coraz wyższych form komunikacji międzykulturowej zależy od stopnia rozwoju tożsamości społecznej, kształtowanej na wartościach „prywatnej ojczyzny”, najlepszym i koniecznym punktem wyjścia do zainteresowania ucznia innymi kulturami jest „nauka” identyfikacji dziecka z jego najbliższą kulturą, czyli edukacja regionalna. Pytania o praktyczną stronę zagadnienia polonistyki międzykulturowej nie nasuwają prostych odpowiedzi.

Polonistyki regionalnej szanse na dialog międzykulturowy

Wielokulturowość i międzykulturowość nie występują w izolacji, przeciwnie, zjawisko pierwsze warunkuje sens drugiego¹⁶. Dlatego lęki przed Innym — obcym narodowościowo¹⁷ musi „zastąpić” wiedza o różnorodności i o tym, jak się na tę różnorodność akcep-

¹⁶ Wielokulturowość (multikulturalizm) zakłada, że zachowanie jednostki określa przynależność grupowa. Międzykulturowość natomiast jest formą dialogu między kulturami, nawiązywaniem trwałych, dynamicznych interakcji między przedstawicielami odrębnych kultur. Złożoność koncepcji wielo- i międzykulturowości omawiają m.in.: J. NIKITOROWICZ: *Tożsamość międzykulturowa jako efekt edukacji w społeczeństwie wielokulturowym*. „Europejczycy” 2001, nr 1, s. 63–73; P.P. GRZYBOWSKI: *Edukacja europejska — od wielokulturowości do międzykulturowości. Koncepcja edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*. Kraków 2007, s. 41–64.

¹⁷ Ze społeczeństwem wielonarodowościowym mamy do czynienia wówczas, „gdy w granicach jednego państwa żyje i rozwija w pewnych zakresach swe kultury wiele narodów”. Nazywa się je wtedy „narodowościami, gdyż nie dążą one do tworzenia własnej, odrębnej organizacji państwowej, ale na zasadach równorzędności współlistnieją dobrowolnie, akceptując czy tworząc te same wspólne instytucje państwowe”. J. TUROWSKI: *Naród jako społeczność ideologiczno-kulturowa*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 88.

tująco otwierać, jak uformować tożsamość otwartą na porozumienie, współpracę, współistnienie¹⁸. Nie mają więc większej wartości wychowawczej programy regionalne, przeładowane informacyjnością, kultywujące jednostronnie niezmiennie treści kulturowe „małych ojczyzn”, zwłaszcza folklorystyczne. Nie chodzi tu tylko o to, że idee małych ojczyzn mają dziś status niejednoznaczny. Zarówno krytycy literaccy, jak i sami pisarze odnoszą się do nich niechętnie, m.in. ze względu na sugerowaną w tej formule tendencję banalizacji problemów lokalnych, upraszczania rzeczy skomplikowanych (np. Andrzej Stasiuk) czy zamykania się przed obcością (np. Stefan Chwin)¹⁹. Według ustaleń Elżbiety Rybickiej literaturę powstałą z inspiracji idei małych ojczyzn krytykowano m.in. za mitologizację wspólnoty, nostalgiczne ewokowanie przeszłości, ale też za stereotypizację języka jej interpretacji.

Szkolna edukacja regionalna również przysłużyła się deprecjowaniu literatury małych ojczyzn. Wprowadzone na wszystkie poziomy nauki szkolnej ścieżki regionalne upowszechniały czytanie w ten sposób idei małych ojczyzn. Mogły więc nie tylko podtrzymywać nieaktualny, a nawet anachroniczny model edukacji regionalnej — odświeżony, koturnowy, mitologizujący wspólnotę „korzenną”. Prezentowały z pozycji kultury dominującej wzory praktyk asymilacyjnych mniejszości etnicznych.

Przedmiotowe treści międzykulturowej polonistyki regionalnej powinny być wiązane z normatywnymi funkcjami kulturowego „bycia między” — wzorami procesów identyfikacji i projekcji postaw poznawania oraz akceptacji różnicy kulturowej. Refleksyjne ich „przyjmowanie” nie może ograniczać się do prostego naśladownictwa, gdyż bierny odbiór nie gwarantuje internalizacji aksjologii i nie prowadzi do aktywnego uczestnictwa w życiu kulturowym regionu. Nie do przecenienia jest więc rola takich form zespołowego uczenia się, które oddziałują intensyfikująco na umiejętności uczestnictwa i autoekspresji w życiu kulturowym całej wspólnoty regionalnej.

Uczniowski kontakt z konkretnym topograficznie terytorium kulturowym dobrze określa metafora podróży kulturowej²⁰. Jak każda — ona również łączy się z wiarygodnością (autorytetem) procesów poznawczych, opartych na założeniach pedagogiki miejsca.

¹⁸ J. NIKITOROWICZ: *Ojczyzna — obczyzna — obywatelskość*. „Ruch Pedagogiczny” 2009, nr 1–2, s. 28.

¹⁹ Por. E. RYBICKA: *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Kraków 2014, s. 333–338.

²⁰ W.J. BURSZA: *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*. Poznań 2004, s. 63.

Ważną funkcję mają tu do spełnienia — poza poznawaniem empirycznym — doświadczenia: wyobrażone i duchowe, które kształtują się na wartościowej literaturze regionalnej i regionalistycznej (literackiej, artystycznej ekspresji regionalnych tendencji programowych, z wykorzystaniem elementów folklorystyki — gwary i ludowej tematyki)²¹. W jej wyborze ważne byłyby przekonujące ilustracje organizacji procesów poznawczych (regularności, możliwości porównywania, dostrzegania podobieństw i różnic).

Stałym i centralnym punktem odniesienia podróży kulturowej jest Dom, do którego „idzie się — jak podkreśla Roch Sulima — przez słowo »dom«”²². W konkretnej przestrzeni geoprzyrodniczo i symbolicznie „uczłowieczonej” (etnokrajobrazy, kultura pamięci), bliskiej jak Dom, chodzi o ukierunkowanie nowoczesnej edukacji na kształtowanie etycznej wrażliwości wychowanka na wspólnotę miejsca, odczuwanie jej swojskości, odrębności i międzykulturowych zapożyczeń. Mówiąc inaczej, chodzi o wychowujące działanie miejscem i działanie miejsca²³. Przestrzeń (przedmiot doświadczania) i miejsce (cel podróży kulturowej — zinterioryzowana przestrzeń, dająca poczucie zadomowienia) to potrzebujące się nawzajem, ale i wciąż pedagogicznie zaniedbane kategorie pojęciowe²⁴. Są synonimem bezpieczeństwa (miejsce) i wolności (przestrzeń). Bez nich nie jest możliwy nowoczesny regionalizm, doceniający doświadczeniowe, polisensoryczne poznawanie świata, tzn. wszystkimi zmysłami, jakimi obdarzony jest człowiek²⁵. Mimo iż są to w edukacji szkolnej stwierdzenia oczywiste, w publikacjach metodycznych wciąż dominuje skupianie uwagi na wiedzy przedmiotowej, przekazywaniu informacji o dawnej i współczesnej kulturze regionu.

Pedagogiczną ostrożność w propagowaniu ciągłości wzorów myślenia oraz postępowania, opartych na ludowej pamięci historycznej,

²¹ Rozróżnienie tych pojęć zob. J. KOLBUSZEWSKI: *Literackie oblicza regionalizmu*. W: *Regionalizm — Regiony — Podhale*. Red. J.M. ROSZKOWSKI. Zakopane 1995, s. 131.

²² *Codziennosc to sztuka, w której chcielibyśmy zagrać*. Rozmowa Izy Klementowskiej z prof. Rochem Sulimą. „Gazeta Wyborcza”, 11–12.07.2015, s. 39.

²³ M. MENDEL: *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. MENDEL. Wrocław 2006, s. 29.

²⁴ Tezy: H. KWIATKOWSKA: *Czas, miejsce, przestrzeń — zaniedbane kategorie pedagogiczne*. W: *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Red. A. NALASKOWSKI, K. RUBACHA. Toruń 2001, s. 57; P. PETRYKOWSKI: *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń 2003, s. 211–213.

²⁵ YI-FU TUAN: *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa 1987, s. 13, 31; por. H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006.

trzeba zachować zwłaszcza przy lekturze tekstów folklorystycznych — baśni i podań regionalnych. Zawarte w nich obrazy Innego jako Obcego — „wroga na zawsze” lub „od zawsze” (Niemcy) — przedstawianego często jako uosobienie demonicznych, okrutnych, nieludzkich, barbarzyńskich sił, mogą na trwałe wdrukować się w pamięć dziecka²⁶. Aby „nie zostały bezrefleksyjnie wchłonięte jako kompletny i jedyny obraz rzeczywistości”, podkreśla Anna Przybyła-Dumin, niezbędna jest edukacja międzykulturowa oraz regionalna²⁷. Nie chodzi o unikanie takich lektur (byłoby to, zresztą, trudne z uwagi na powszechność Innego jako wroga w tradycji literatury dla dzieci i młodzieży²⁸), ale o krytyczne odczytywanie takiego obrazu, który w latach międzywojennych pełnił funkcje integracyjne. Większa i sfunkcjonalizowana obecność literatury regionalnej i regionalistycznej na każdym etapie edukacji polonistycznej polegałaby na preferencji wizji artystycznych, które osadzają świat w realiach kulturowych regionu ucznia. Pokazując sposób myślenia, wypowiedzania się i postępowania, czyli specyfikę mentalności mieszkańców, teksty odwoływałyby się do typowości regionu (a nie jego regionalnej egzotyki). Na tym fundamencie (swojskości, identyfikacji z Innymi, którzy są do nas podobni) wprowadzanie Innego etnicznie, spoza narodowej wspólnoty, miałoby uzasadnienie pedagogiczne.

Podróż kulturowa po regionie, którą tu jedynie najogólniej zarysowujemy, prowadziłaby uczniów od lekcji czytania krajobrazów przyrodniczo-kulturowych, ze stopniowymi odwołaniami do przeszłości i tradycji, w której udział miały inne kultury. Dostrzeganie różnic i osvajanie z nimi, ilustracje zgodnego bycia razem (lub przynajmniej obok) poświadczałyby związki Innych z kulturą polską. Kształtując przekonanie o wpływającym na ludzkie postawy zróżnicowaniu kultury regionalnej, nie ma potrzeby unikania spraw trudnych: źródeł napięć, dramatów czy konfliktów. Przeciwnie, ich wyważone pedagogicznie ujęcia mogą nie tylko zapobiec jedno-

²⁶ Zob. A. PRZYBYŁA-DUMIN: *Inny/Obcy w literaturze dla dzieci. Wybrane aspekty*. W: *Wyczytać świat. Międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK przy współpracy A. ZOK-SMOŁY. Katowice 2014, s. 33–35.

²⁷ *Ibidem*, s. 33–34.

²⁸ Folklorystyczne obrazy Innego jako wroga były wykorzystywane jako tworzywo artystyczne w międzywojennej literaturze społeczno-obyczajowej, historycznej czy krajoznawczej. Por. np. A. KRASICKI: *Co kraj to obyczaj*. Warszawa 1927; J. GERMAN: *Jak Pan Bóg Niemca pokarał*. Lwów—Warszawa 1926. Zob. na ten temat: Z. BUDREWICZ: *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*. Kraków 2013.

stronnej idealizacji kultury, ale także obnażyć zakotwiczone w świadomości zbiorowej negatywne stereotypy, wyczulić na złożoność relacji obcy — swój. Takim charakterystycznym głosem literackim są autobiografizowane utwory Zofii Żurakowskiej (*Pożegnanie domu*) czy Zofii Kossak (*Ku swoim*)²⁹. Pisarki pomimo trudnych doświadczeń osobistych (zmuszone do ucieczki z rodzinnych wołyńskich stron) „przeprowadzają” lekcję o obcości etnicznej. Pokazują, że musi się ona opierać na poznaniu empirycznym postaw etycznych ludzi o odmiennej kulturze i wyznaniu. Nie stanowią oni pod tym względem jednolitej grupy. Jak wszyscy są albo dobrzy, albo źli, jak wołyńscy Żydzi — po prostu sąsiedzi rodziny Turskich (Zofia Kossak) i Charłęskich (Zofia Żurakowska).

Wiele lektur międzywojennych o trudnych doświadczeniach mieszkańców konkretnych regionów (Jarosława Iwaszkiewicza, Marii Kuncewiczowej) daje się dziś odczytywać przez funkcje użycia negatywnego stereotypu: najczęściej „znaku lęku”, w którym słabi nieraz szukają ratunku, pomocy³⁰. Zrozumienie, jak one działały i działają, skłania do refleksji, jakim potrzebom jednostkowym oraz zbiorowym służą. „Jak wiadomo — dopowiada badacz stereotypów u Sławomira Mrożka — uczucia narodowe płodzą nieustannie stereotypy”³¹. Taką funkcję pełni nie tylko lektura dla młodzieży z wyobrażeniowymi reprezentacjami przestrzennymi miejsc szczególnie zobowiązujących do pamiętania. Ich doświadczeniowe poznawanie proponują dziś pedagodzy międzykulturowi i edukatorzy Szkoły Dialogu w regionie³². Poszukiwanie śladów wspólnej przeszłości (np. na kirkutach i cmentarzach innych narodowości³³) nie musi marginalizować podejmowania problematyki konfliktów społecznych (ich przyczyn i skutków).

²⁹ Zob. też jej obrazki historyczne z tomu *Bursztyny* (np. *Uczta Wierzyńka*).

³⁰ J. BŁOŃSKI: *Mroźek i stereotypy*. W: *Narody i stereotypy*. Red. T. WALAS. Kraków 1995, s. 31.

³¹ *Ibidem*, s. 31.

³² Trenerzy Szkoły Dialogu proponowali uczniom poszukiwanie w swoich regionach np. żydowskiej kultury materialnej, poznawanie cmentarzy, naukę odczytywania po hebrajsku napisów z nagrobków, czyli empiryczne zetknięcie się ze śladami przeszłości. Pedagodzy zauważyli większą otwartość wychowanków na Innych kulturowo, identyfikację z miejscem oraz chęć aktywności lokalnej. Zob. *Znieczuleni*. Z Michałem Bilewiczem rozmawia Agnieszka Jucewicz. „Gazeta Wyborcza”, 17–18.10.2015, s. 41.

³³ Doświadczenia w poznawaniu kultury religijnej Innego omawia J. NI-KITOROWICZ: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, s. 179 (ćwiczenia: *W meczecie i świątyni buddyjskiej*).

Trzeba podkreślić, że nauka akceptacji Innego z najbliższego i coraz dalszego sąsiedztwa, z miejsc realnych (bloku, podwórka, ulicy, klasy, szkoły) i konceptualnych (dzielnicy, powiatu, wsi, miasteczka, miasta), to pierwszy i fundamentalny etap podmiotowego otwierania się na inność w szerszej perspektywie. Chodzi tu o „naukę” akceptacji przez pokonywanie nieufności, lęku przed nieznanym; naukę wchodzenia w interakcje i relacje, w której ważną funkcję ma do spełnienia wiedza o kulturze Innego. Spotkania z Innym przynoszą obopólną korzyść. W polu nauczycielskiej uwagi powinny się też znaleźć pytania: Czy i jak Inni przyjmują i/lub szanują normy „gospodarza”?; Co wnoszą?; Jak ich energia, praca, wykształcenie wpływają na rozwój regionu?. Odpowiedzi na nie powinny prowadzić do konkluzji, że potrzebujemy przybyszów, bo ich obecność wiele nam daje, oni także nas potrzebują.

Szkolnym rozmowom o tych zobowiązaniach musi odpowiadać inny język prezentacji/opisu regionalnych praktyk kulturowych, charakterystyczny dla dyskursu regionalistycznego jako subdyscypliny współczesnej humanistyki³⁴. Nie chodzi o językowy obraz regionu, bezkrytycznie afirmujący kulturową „naszość” czy anachronicznie artykułujący idee patriotyzmu lokalnego. Trudno bowiem na tym podłożu inspirować wychowanków do dobrowolnego przyjmowania wzorów myślenia, które objaśniałyby ponadlokalne problemy międzykulturowej współczesności.

Związki lektury z rzeczywistością kulturową uczniów, doświadczaną w bezpośrednim kontakcie i wyobrażeniowo, przez lekturę, opierają się na zasadzie: „przez problemy lokalne widzieć sprawy uniwersalne”. Poznawanie specyficznych kulturowo form życia w regionie (**na II poziomie edukacji szkolnej**) stopniowo powinno się poszerzać o obserwacje przejawów wielokulturowości najbliższego otoczenia. Nastawienie na interakcje z Innym, reprezentującym to, czego jeszcze nie znamy, ma szansę prowadzić do „bliskiego spotkania”. Warunkiem jest rozumienie i szacunek dla odmienności kulturowej, wytwarzanie pozytywnego klimatu/atmosfery, zaciekania nowością i aktywizowania dziecięcej spontaniczności, przeżyć. Literackie lekcje organizowania takich interakcji przez lekturę tekstów regionalnych powinny być jednocześnie dobrze skorelowane z utworami dla dzieci i młodzieży, opartymi na motywach nauki akceptacji różnicy kulturowej w kontekstach ponadlokalnych.

³⁴ E. RYBICKA: *Wprowadzenie. Region — rzeczywistość wyobrażona*. W: *Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*. Red. M. MIKOŁAJCZAK, E. RYBICKA. Kraków 2012, s. 6.

Chodziłoby więc o literackie obrazy artystycznych form prezentacji wielokulturowości w regionie. Na poziomie szkoły podstawowej uwzględniałyby one zderzenie i obnażanie negatywnych stereotypów etnicznych w folklorze (baśniach, legendach regionalnych) oraz w literaturze dla dzieci i młodzieży (krakowscy Żydzi w *Przylądku Dobrej Nadziei* Zygmunta Nowakowskiego i *Uczcie Wierzyńka* Zofii Kossak; Żydzi na pograniczach kulturowych w *Noclegu w karczmie podolskiej* Jarosława Iwaszkiewicza; obrazki Zofii Kossak o trudnym dojrzewaniu Mazurów do polskości; Marii Kuncewiczowej o Kaszubach *etc.*).

Lekcje regionalne w **gimnazjum** pogłębiają problematykę źródeł oraz momentów szczególnego uaktywniania się narodowych stereotypów i stereotypowych wyobrażeń Innych o Polakach. Teksty artystyczne „nasycone” różnicą kulturową powinny prowadzić uczniów od różnic oczywistych (język, religia, ubiór, obyczaje codzienne *etc.*) ku bardziej złożonym wersjom doświadczania odrębności kulturowych. Takim, które prowokują do refleksji o życiu zbiorowym, relacjach z odmiennością i jej wkładzie w rozwój kultury regionu. Inny we współczesnej literaturze dla młodzieży może być cennym „pretekstem”, aby pogłębiać świadomość natury różnic kulturowych, ale także dostrzec dramat braku zadomowienia, wyobcowania, samotności człowieka, który nie potrafi przełamać barier oddzielających go od obcego świata, języka i drugiego człowieka.

Lekcje regionalne powinny też sprzyjać, co trzeba podkreślić, praktykowaniu obywatelskiej postawy wychowanków przez wspólne uczestnictwo w lokalnych przedsięwzięciach o charakterze integracyjnym. Ważne będą tu rozmowy nie tylko o osiągnięciach współczesnego życia społeczno-kulturowego w regionie, ale również o trudnościach, porażkach (np. konfliktowych zdarzeniach lokalnych: incydentach na stadionach, dewastacjach cmentarzy). Sytuacje takie stworzą naturalny klimat, by aktywizować uczniów do udziału w pracach na rzecz najbliższego środowiska przyrodniczo-kulturowego: ochrony i odpowiedzialnego nim gospodarowania.

Etap **licealny** powinien charakteryzować się otwarciem na krytyczne przyglądanie się własnej kulturze w relacjach z innością, w tym różnym odcieniom obcości — wyostrejzonej/odnowionej, gdy ogarnia to, co zostało oswojone długim współżyciem sąsiedzkim. Różne punkty widzenia, podważanie stereotypów, zwłaszcza na terenach pogranicza kulturowego, regionalna swojskość peryferii kulturowych, egzotyczna i marginalna z punktu widzenia dynamicznego życia Centrum, ale i wieloetniczna, ulepiona z okruszków przeszłości, z wiary, kultury i historii, śladów Innych. Swojskość

pograniczna ma jeszcze większą siłę identyfikacji. Wyznaczaniu granic prywatnej lokalnej ojczyzny towarzyszy przekonanie, że „cień Innego” jest także w nas samych³⁵. Na tym etapie regionalna edukacja międzykulturowa może zaakcentować współdziałanie różnych i różniących się grup ludności, połączonych aksjologią miejsca, a na pewno niekonfliktowym uczestnictwem w społeczno-kulturowych działaniach na rzecz ochrony wartości kultury regionalnej w kontekstach kultury narodowej i uniwersalnej³⁶.

W polu zainteresowań polonistycznych w liceum stanie także literatura regionalistyczna jako część tworzywa literatury ogólnonarodowej, ukazującej stosunek człowieka do miejsca zamieszkania i przebywania, a także wynikające z niego style życia i wzorce tożsamości. Pozwoli ona obserwować, jakimi drogami podążały w dwudziestowiecznej polskiej literaturze poszukiwania wzorców tożsamości³⁷. Ryszard Nycz wyróżnia wśród nich wariant Miłosa, który nazywa strategią zadomowienia, oraz wariant Gombrowicza, czyli strategię obcości³⁸. Pierwsza z nich „prowadzi do odkrycia na własnym terytorium śladów obcych, jakichś »innych« a kiedyś tu zadomowionych, a więc ostatecznie innych »ja«, z którymi wiąże się nie tylko poczucie wspólnotowej solidarności, ale i głębokiego powinowactwa”. Druga skupia się „na odkrywaniu tej obcości czy dziwności w sobie, tzn. po stronie samego podmiotu”.

Można więc powiedzieć, że na poziomie nauki licealnej dokonuje się syntetyzujące pogłębianie refleksji nad tym, w jaki sposób „dom (rodzinny; miejski/wiejski, nowoczesny/tradycyjny; polski/obcy) wpisany w określony model kultury wyznacza przestrzeń swojskości i obcości; jaki świat wartości i styl życia przyjmuje się w poszczególnych domach, [...] skąd bierze się idealizacja domowej przestrzeni, sielskie opisy i wspomnienia dziecięcej Arkadii obok obrazów farsowych, tragicznych czy groteskowych; jak reaguje

³⁵ M. DĄBROWSKA-PARTYKA: *Pogranicze — konflikt i synteza kultur*. W: *Regionalizm — Regiony — Podhale...*, s. 227–238.

³⁶ Szerzej zob. W. ŚWIĄTKIEWICZ: *Region i regionalizm w perspektywie antropocentrycznego paradygmatu kultury*. W: *Regionalizm polski u progu XXI wieku*. Red. S. BEDNAREK i in. Wrocław 1994, s. 27 i nast. Projekty takiej lektury jako praktykowania „szkolnej miłości do różnorodności” pokazał na I Kongresie Dydaktyki Polonistycznej K. WĘGRZYNEK: *Twoja mowa cię nie zdradza! O kształceniu polonistycznym w kontekście regionalnej świadomości uczniów*. W: *Polonistyka dziś — kształcenie dla jutra*. T. 1. Red. K. BIEDRZYCKI i in. Kraków 2014, s. 544–554.

³⁷ Zob. R. NY CZ: *Literatura jako trop rzeczywistości*. Kraków 2001, s. 80.

³⁸ Zob. ibidem, s. 80–81. Następne cytaty, aż do kolejnego przypisu, pochodzą z tego samego źródła.

jednostka w granicznej sytuacji opuszczenia, utraty lub zagłady własnego domu”³⁹.

Na wszystkich poziomach kształcenia ważna powinna być troska o rozumienie postaw i zachowań uczniów cudzoziemskich przez organizowanie sytuacji poznawania kultury kraju, z którego przybyli. Ona warunkuje ich (i ich rodziców) zachowania, będąc wyrazem norm w kulturze uczniów cudzoziemskich. Pozwoli to na naturalne rozwijanie postawy gotowości do kontaktów z cudzoziemcami oraz, co ważne, na rozwiązywanie dylematów komunikacyjnych. Naszkicowane tu projektowanie doświadczenia inności w polonistycznej edukacji regionalnej domaga się rozwinięcia i ukonkretnienia. To ledwie jego szkic zadaniowy, który wymaga uwzględnienia specyfiki kultury konkretnych regionów.

Mimo powszechnego przekonania o znaczeniu edukacji międzykulturowej, jej obecność w codziennej praktyce polonistycznej — biorąc pod uwagę zauważalność zmian w postawach obywatelskich wychowanków — jest niezadowolająca. Warto więc na koniec choćby tylko zasygnalizować najlepsze inicjatywy edukacyjne. Podejmują je stowarzyszenia, fundacje, instytucje oświatowe, jak Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, a przede wszystkim niektóre szkoły. Na szczególną uwagę zasługuje warszawskie gimnazjum na Bednarskiej⁴⁰. Systematycznie rosnących potrzeb edukacji międzykulturowej oczywiście zaspokoić nie mogą. Wobec krytycznych ocen praktykowania edukacji obywatelskiej w szkole⁴¹ pokazują jednak, w jaki sposób możliwe jest przewyciężanie egoizmu i lęku przed obcymi, a także kładą nacisk na zainteresowanie sprawami publicznymi, działalnością wspólnoty regionalnej, na rozwijanie zdolności

³⁹ J. WALIGÓRA: „Trzeba wiedzieć, z czego się wyrasta”. W: Z.A. KŁAKÓWNA i in.: *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa I. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Książka nauczyciela*. Cz. 1. Kraków 2002, s. 135.

⁴⁰ Np. program edukacyjny na temat uchodźców i mniejszości narodowych *Równi — Różni* od 1996 roku nadzorowany przez Stowarzyszenie „Jeden Świat”; projekty edukacyjne CODN: *Inni to także my, Społeczeństwo bez uprzedzeń* uczące, jak tworzyć międzyprzedmiotowe programy edukacyjno-wychowawcze na temat konfliktów, współpracy, uprzedzeń *etc.* Na szczególną uwagę zasługuje też działalność warszawskiego gimnazjum przy Bednarskiej. Zob. K. KOWALCZEWSKA-GRABOWSKA: *Szkoła w nowej Europie*. „Edukacja i Dialog” 2002, nr 10, s. 68—69; E. WINNICKA: *Kolorowanie biało-czerwonego*. Rozmowa z Krystyną Starczewską, pedagogiem, założycielką 20. Społecznego Gimnazjum w Warszawie, o imigranckich dzieciach w polskich szkołach oraz o tym, jak skutecznie godzić inne kultury z własną. „Polityka” 2015, nr 46 (3035), s. 26—28.

⁴¹ E. TŁUCZEK-TADLA: *Działalność stowarzyszeń młodzieżowych a wychowanie obywatelskie młodego pokolenia Polaków na przykładzie „Parlamentu młodzieży” z Przemysła*. W: *Etniczność i obywatelskość w Nowej...*, s. 195.

do samorządności, kreatywności w działaniu, prowadzenia negocjacji, mediacji, rozwiązywania konfliktów.

Dobrym źródłem ukonkretnień polonistycznych projektów są propozycje pedagogów międzykulturowych, zwłaszcza *Program uwrażliwiania kulturowego „Ku tożsamości międzykulturowej”* Jerzego Nikitorowicza⁴². Propozycja nauki interakcji z Innym zwraca uwagę na rolę emocji pozytywnych, które zapobiegają przeradzaniu się inności w obcość⁴³. Obcość jest cechą względną. Dlatego tak ważne jest, jak podkreśla badacz, wytwarzanie od samego początku edukacji (także w rodzinie) pozytywnych nastawień, postaw, emocji wobec różnicy kulturowej, aby nie wzbudzała ona lęku przed nieznanym, niechęci, obaw. Nikitorowicz przedstawia wiele przykładów „ćwiczeń” zauważania i akceptacji odmienności w wymiarach: biologicznym, społecznym oraz kulturowym przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Są wśród nich działania ukierunkowane na formowanie tożsamości regionalnej, otwartej na Innego w bezpośredniej bliskości i obok nas. Ćwiczenia: *Jak to jest być skrzywdzonym, Chcemy mieć równe prawa, Ludzie jak prezenty, Kim jesteśmy, Jak postrzegam siebie, Jestem niepowtarzalny*⁴⁴ można funkcjonalnie dopełniać i rozwijać przez tematykę podejmowaną w artystycznych tekstach regionalnych. Propozycje te dają się pogłębiać na wyższym poziomie wychowania regionalnego, zgodnie z etapami rozwoju struktur poznawczych człowieka.

Przed wszystkim takie obrazy kultury regionów dobrze służą krytycznej ocenie sposobów waloryzowania Innego. Bycie wśród swoich nie jest właściwością stałą, zdobytą raz na zawsze. Jest wartością, o którą trzeba zabiegać i którą należy umieć pielęgnować. Wspólnotowość bowiem to przywilej, który się osiąga, ale który

⁴² J. NIKITOROWICZ: *Kreowanie tożsamości dziecka...*, s. 104–199. Zob. też *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*. Red. T. LEWOWICKI, K. SUCHODOLSKA. Cieszyn—Warszawa—Kraków 2012.

⁴³ Przyjmujemy za Jerzym Nikitorowiczem, że „Inny to osoba będąca nosicielem różnicy, ktoś odmienny, ale jednocześnie znany i mimo różnic rozumiany. Zaliczyć się może więc zarówno do kręgu My (Inni bliscy — znani i rozumiani, mimo różnic kulturowych), jak i Oni (Inni ze względu na wyznanie, zachowanie i inne właściwości, jednak swoi terytorialnie). Obcy zaś to osoba zaliczająca się zawsze do kręgu Oni oraz wykraczająca poza kategorię Inni (inni dalecy — przybywający spoza kręgu My, znani w niewielkim stopniu lub wcale, co pociąga za sobą niezrozumienie, obawy, niechęć, lęk itp.)”. J. NIKITOROWICZ: *Kreowanie tożsamości dziecka...*, s. 111.

⁴⁴ Ibidem.

można bezpowrotnie utracić i pozostać w obrębie swojego świata obcym wewnątrznie. Pisarze dla młodego czytelnika nie kryli, że szanse na partnerskie bycie razem z Innym etnicznie (lub przynajmniej — zgodnie obok siebie) bywa trudne, a czasem — niemożliwe. Dziś wymowa etnocentryczna literackich użyć negatywnego stereotypu społecznego (Żydzi, Niemcy) wymagałaby dojrzałej refleksji krytycznej, obnażającej zjawiska dyskryminacji wobec odmienności. Nie ma powodów, aby pomijać tę problematykę w folklorze (np. diabolizację Obcego), także literacko przekształcaną w utworach dla dzieci i młodzieży. Formy zdystansowanych spotkań z Innym obejmowały również radykalne wersje obcości, np. Niemców — wroga „od zawsze” w powieściach historycznych czy Żydów jako obcość nieasymilowalną. Podróże kulturowe literackimi śladami trwałej niechęci do Innych — Obcych pozwolą uczniom gimnazjum i liceum oswajać się z faktami, które nie przynosiły nam zaszczytu. Konieczne — dla równowagi — byłyby komplementarne ujęcia, które przekonująco podważą stereotypy obcości etnokulturowej (np. w twórczości Marii Dąbrowskiej, Zofii Kossak, Jarosława Iwaszkiewicza, Zygmunta Nowakowskiego, Haliny Górskiej), dziś także chętnie podejmowane przez literaturę z adresem dziecięcymłodzieżowym⁴⁵.

Lektury regionalne z punktu widzenia nauki kompetencji obywatelskich powinny pokazywać, na czym polega wspólnotowe gospodarowanie regionalnym dziedzictwem kulturowym (jego pielęgnowanie, chronienie i pomnażanie, etyczny wymiar „walki” z siłami natury), które dziś w fenomenologii przestrzeni nazywa się ekologią duchową, postawą etycznej odpowiedzialności za siebie i Innego.

W projekcie dokumentu *Polska polityka integracji cudzoziemców — założenia i wytyczne*, przygotowanego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej w 2013 roku, mówi się o wprowadzeniu asystentów dla nauczycieli do szkół, w których uczą się uchodźcy, oraz o konieczności podniesienia poziomu wiedzy na temat cudzoziemców wśród Polaków. Dziś jest ich około tysiąca. Szacuje się, że pierwsze grupy uchodźców przybędą do nas w połowie 2016 roku. Niezależnie od tego, jak skonkretyzują się te potrzeby, „nauka” uznawania różnicy kulturowej jako wartości pozytywnej

⁴⁵ Por. tom prac *Wyczytać świat — międzykulturowość...*; M. CHROBAK: *Postawy wobec obcości w prozie dla młodzieży po 1989 roku*. W: *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ przy współpracy S. GAJOWNIK. Katowice 2012, s. 189–202; *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2014.

nie starci na aktualności, bowiem „bez względu na to, jak rządy poszczególnych państw usiłują powstrzymać napływ migrantów, nie przestaną oni pukać do bram tych państw, a bram tych raczej nie da się zarygłować”⁴⁶.

Zofia Budrewicz, Maria Sienko

Chances of regional Polish philology to form intercultural dialogue

Summary

The objective of the article is to present the role of Polish philology regional education in intercultural dialogue, which is directed towards shaping civic community. The authors base the “learning” to acknowledge cultural difference as a positive value on a new understanding of ethnocentrism, as well as the premises of intercultural communication and modern regionalism which is seen as a subdiscipline of contemporary humanities. A valuable help in shaping Polish philology regional education can be found in concepts of contemporary Polish philology didactics which are based on the “methodology” of recipient – a person with a positive attitude towards interaction (the poetics of experience). The need to redefine the unquestioningly cultivated local patriotism is supplemented by the directions of readings of regional culture’s texts on every level of school education. The authors emphasize that in the process of identity formation, which is open to agreement, cooperation and co-being with the ethnic Other, regional education has a special part to play as its first and fundamental stage.

Keywords: Polish philology didactics, regional education, intercultural communication, civic competences

Зофья Будревич, Мария Сенко

Шанс региональной полонистики на межкультурный диалог

Резюме

Авторы статьи размышляют о роли регионального обучения польскому языку и литературе в межкультурном диалоге, направленном на формирование гражданского сообщества. „Науку” признания культурного различия положительной ценностью авторы видят в новом понимании эт-

⁴⁶ Z. BAUMAN: *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Przeł. P. PONIATOWSKA. Wrocław 2012, s. 11.

ноцентризма, принципах межкультурной коммуникации и современного регионализма в качестве субдисциплины современных гуманитарных наук. Огромной помощью в формировании регионального обучения польскому языку и литературе являются также концепции современной дидактики польского языка и литературы, основанные на „методологии” адресата — субъекта, интерактивно открытого (поэтика опыта). Необходимость переоценки бескритически лелеянного местного патриотизма авторы дополняют направлениями чтения текстов региональной культуры на каждом уровне школьного процесса. Подчеркивается, что в формировании идентитета, открытого на понимание, сотрудничество, сосуществование с этнически Иным региональное воспитание играет существенную роль как его первый и фундаментальный этап.

Ключевые слова: дидактика польского языка и литературы, региональная система образования, межкультурная коммуникация, гражданская компетенция

Tomasz Jelonek

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Nazwy terenowe a kształtowanie wiedzy uczniów o ich małej ojczyźnie

Nazwy własne stanowią specyficzną część zasobu leksykalnego każdego języka. Otrzymują je tylko te elementy rzeczywistości pozajęzykowej, które z różnych przyczyn należy wyróżnić¹. Człowiek jako istota społeczna stara się „udomowić” nowo poznane miejsca i przestrzenie, dlatego też za pośrednictwem tworzywa językowego kształtuje — zgodnie z własną perspektywą widzenia rzeczywistości — onimiczny obraz świata. Należy podkreślić — na co zwraca uwagę Aleksandra Cieślikowa — że *propria* są w dużym stopniu zależne od obiektów, które nazywają. To z kolei powoduje, że jedne z nich mają wartość narodową, uniwersalną, a inne są szczególnie ważne dla niewielkiej grupy osób, np. wiejskiej wspólnoty językowo-kulturowej². Warto jednak pamiętać o tym, że niezależnie od rangi nazywanego obiektu wszystkie nazwy własne utrwalają wiedzę o rzeczywistości, która odgrywa szczególną rolę w procesie rozwoju jednostki i społeczeństw³.

¹ A. CIEŚLIKOWA: *Nazwy własne we współczesnym języku polskim*. W: *Polszczyzna 2000. Orodzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Red. W. PISAREK. Kraków 1999, s. 97.

² *Ibidem*.

³ J.F. NOSOWICZ: *Rola nazw miejscowych w kształtowaniu wiedzy uczniów o ich „małej ojczyźnie”*. W: *Język. Człowiek. Społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi*. Red. J. PANASIUK, T. WOŹNIAK. Lublin 2013, s. 124.

W szeroko pojętej edukacji humanistycznej zwraca się uwagę na to, aby uczeń wzbogacił swoją wiedzę zarówno z zakresu historii i kultury własnego państwa, jak i „małej ojczyzny”. Poznanie przyrodniczego i kulturowego otoczenia człowieka wydaje się szczególnie ważne, ponieważ „jest najskuteczniejszym sposobem zachowania oraz trwania kultury narodu”⁴. W dobie intensywnych przemian o charakterze społeczno-ekonomiczno-gospodarczym, politycznym i etniczno-kulturowym dbałość o tradycję powinna zajmować szczególne miejsce w procesie edukacji. Bardzo często zdarza się jednak, że to, co dawne, własne i niepowtarzalne, zostaje wyparte przez elementy kultury masowej. Ta z kolei z reguły nie wymaga od młodego człowieka chwili refleksji, zastanowienia czy zadumy, a przede wszystkim jest nastawiona na konsumpcjonizm. Tendencje postmodernistyczne mają swoje odzwierciedlenie również w systemie językowym, „każdy język etniczny żyje [bowiem — T.J.] i rozwija się z narodem, a dzieje społeczności narodowej to także dzieje języka”⁵. Wspomniane przeobrażenia dotyczą także systemu propriального, o czym szczegółowo pisze m.in. Ewa Rzetelska-Feleszko w artykule pt. *Ewolucja polskich nazw własnych w XX wieku*⁶. W procesie komunikacji językowej *propria* pełnią różnorodne funkcje: referencjalne, adresatywne, informujące, metaforyczne, symboliczne i wartościujące⁷. Coraz mniej rodzimych użytkowników języka zdaje sobie jednak sprawę z tego — o czym pisał już w XIX wieku Wilhelm von Humboldt — że „przez nazwy [...], najstarsze i najtrwalsze pomniki dziejowe, opowiada dawno wymarły naród swoje dzieje; zachodzi tylko pytanie, czy jego głos pozostaje jeszcze dla nas zrozumiały”⁸.

W dobie wciąż postępujących przemian zasadne wydaje się podjęcie takich działań, aby w procesie szeroko pojętej edukacji humanistycznej rozbudzić zainteresowania uczniów problematyką onomastyczną. Głównym celem niniejszego artykułu będzie próba ukazania tego, w jaki sposób, za pośrednictwem metody projektu związanego z nazwami terenowymi, można poszerzyć wiedzę naj-

⁴ Ibidem, s. 137.

⁵ K. Ożóg: *Zmiany we współczesnym języku polskim i ich kulturowe uwarunkowania*. W: „Język a Kultura”. T. 20: *Tom jubileuszowy*. Red. A. DĄBROWSKA. Wrocław 2003, s. 59.

⁶ E. RZETELSKA-FELESZKO: *Ewolucja polskich nazw własnych w XX wieku*. Red. S. DUBISZ, S. GAJDA. Warszawa 2001, s. 167–172.

⁷ A. CIEŚLIKOWA: *Nazwy własne we współczesnym języku polskim...*, s. 97.

⁸ J.F. NOSOWICZ: *Rola nazw miejscowych w kształtowaniu wiedzy uczniów o ich „małej ojczyźnie”...*, s. 123.

młodszych Polaków na temat dziejów określonego regionu. Warto podkreślić, że tego typu problematyka ściśle łączy się z zagadnieniami języka i kultury, a co za tym idzie, stanowi ważny element lokalnej tożsamości. To z kolei wpływa na kształtowanie wiedzy uczniów o ich małej ojczyźnie.

Przykładowy materiał badawczy, służący do zilustrowania zagadnień związanych z metodą projektu edukacyjnego, stanowi zbiór ponad 800 mikrotoponimów. Autor zgromadził je samodzielnie w trakcie badań terenowych prowadzonych w latach 2011–2015 w 26 wsiach gminy Wręczyca Wielka⁹ na północy województwa śląskiego, w powiecie kłobuckim. Nazwy obiektów fizjograficznych pozyskiwano od przedstawicieli najstarszego i średniego (powyżej 45 lat) pokolenia mieszkańców wspomnianej gminy¹⁰. Przy okazji tworzenia kartoteki mikrotoponimów wraz z ich ludową etymologią rejestrowano także informacje od respondentów na temat szeroko pojętych przemian, które się dokonały i nadal się dokonują na polskiej wsi. Wspomniane wcześniej refleksje rdzennych mieszkańców badanych miejscowości również wykorzystano w trakcie analizy materiału empirycznego.

W celu ustalenia ram definicyjnych przedmiotu badań za *nazwą terenową (mikrotoponim)* uznano za Robertem Mrózkim określenia różnego rodzaju niezamieszkałych obiektów fizjograficznych (np. pól, łąk, lasów, dołów, uroczysk, strumieni), których zasięg użycia ogranicza się najczęściej do wiejskich wspólnot językowo-kulturowych¹¹.

Wspomniany wcześniej projekt byłby adresowany do uczniów gimnazjów z obszarów wiejskich. Osoby te – ze względu na miejsce zamieszkania – w trakcie aktu komunikacji niejednokrotnie przywołują wiele nazw terenowych. Opisywana inicjatywa wpisywałaby się też w *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 sierpnia 2010 r. o obowiązku zorganizowania pracy uczniów za pomocą projektu edukacyjnego*¹². Zgodnie z definicją zawartą w *Nowym słowniku peda-*

⁹ Na temat gminy i jej poszczególnych miejscowości powstało do tej pory kilka publikacji; zob. T. JELONEK: *Truskolasy. Dzieje wsi, jej tradycje oraz zabytki kościoła parafialnego pw. św. Mikołaja*. Wręczyca Wielka 2013; E. KAŁA, M. KĘDZIORA, K. ŻERDZIŃSKA: *Gmina Wręczyca Wielka*. Wręczyca Wielka 2007; L. PIŁECKA, B. ROSZAK, S. WRZESIŃSKI: *Truskolasy dawniej i dziś*. Truskolasy 2008.

¹⁰ Język społeczności badanego regionu należy zaliczyć do dialektu małopolskiego.

¹¹ R. MRÓZEK: *Nazwy terenowe*. W: *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*. Red. E. RZETELSKA-FELESZKO. Kraków 2005, s. 232–233.

¹² Mowa tutaj o rozporządzeniu zmieniającym *Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz*

gogiki pracy ta metoda aktywizująca polegałaby „na przedsięwzięciu przez grupy uczniowskie opracowania, zaplanowania i zaprojektowania, a następnie realizacji wykonania projektu [...]”¹³. Inicjatywa związana z nazwami terenowymi składałaby się z kilku faz. Na samym początku zadanie to powinno zostać dobrze zaplanowane przez nauczyciela i w taki sposób przedstawione uczniom gimnazjum, aby było dla nich czymś nowym i atrakcyjnym. Etap właściwy przedsięwzięcia to przede wszystkim dyskusja nad sposobem jego realizacji, planowanie poszczególnych faz i przydział zadań dla uczniów. Aby praca nad projektem postępowała regularnie, warto stworzyć też odpowiedni harmonogram. Właściwa faza realizacji całego przedsięwzięcia to przede wszystkim samodzielna praca uczniów poza murami szkoły¹⁴. W przypadku nazw terenowych polegałaby ona na zgromadzeniu materiału empirycznego z jednej lub z kilku wsi. Po wykonaniu zasadniczej części długoterminowego zadania rezultaty działania uczniów powinny zostać zaprezentowane na forum, a w ostatnim etapie — ocenione przez nauczyciela¹⁵.

W fazie wstępnej projektu głównym zadaniem nauczyciela polonisty byłyby określenie przedmiotu, celu i zakresu całego zadania. Ponadto na tym etapie należałoby też w ciekawy sposób zaprezentować niezbędną teorię, która pozwoli sprawnie działać młodym badaczom w terenie. Zasadne wydaje się zwrócenie uwagi przede wszystkim na to, czym są onomastyka, toponomastyka i mikrotoponimia. Powinno się też wyjaśnić, na czym polega różnica między nazwą miejscową a nazwą terenową. Zdobyte podstawy teoretyczne pozwolą gimnazjalistom w trakcie gromadzenia materiału badawczego określić, czy respondenci przywołują z pamięci odpowiednie typy propriów. Istotne jest również to, aby zaprezentować młodzieży, w jaki sposób należy prowadzić badania o charakterze dialektologiczno-onomastycznym. Młodzi badacze przed rozpoczęciem eksploracji terenowej muszą wiedzieć, kogo i jak mogą pytać o na-

przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 156 poz. 1046).

¹³ W.T. NOWACKI, K. KORABIOWSKA-NOWACKA, B. BARANIAK: *Nowy słownik pedagogiki pracy*. Warszawa 1999, s. 130; szczegółowo metodę projektu w edukacji polonistycznej omawia m.in. Ewelina Strawa-Kęsek. Por. E. STRAWA-KĘSEK: *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*. Kraków 2015.

¹⁴ Por. E. STRAWA: *Metoda projektu jako narzędzie służące kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych uczniów*. W: *Dylematy współczesnego wychowania i kształcenia*. Red. A. AUGUSTYN i in. Łódź 2011, s. 171.

¹⁵ Por. *ibidem*, s. 170–173; K. CHAŁAS: *W poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły. Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*. Warszawa 2000, s. 19–27.

zwy. W przypadku badania mikrotoponimii można zaproponować, aby skorzystali oni z metody fokusowej¹⁶ i przeprowadzali wywiady grupowe. To znacznie ułatwi gromadzenie bazy badawczej. Jeśli informatorzy wyrażą zgodę, gimnazjaliści mogą utrwalać ich wypowiedzi, korzystając np. z dyktafonów w telefonach komórkowych.

Po przeprowadzeniu badań terenowych i opracowaniu materiału badawczego, polegającego na przepisaniu informacji od respondentów np. na fiszki, nauczyciel powinien po raz kolejny spotkać się z uczniami, zobaczyć efekty ich pracy i wyznaczyć następne zadania do realizacji. W tym miejscu wydaje się zasadne, aby dokonać podziału na grupy i każdej z nich przypisać mniejszy projekt, polegający na poszukiwaniu w zgromadzonym materiale badawczym określonych treści. W ten sposób każda grupa uczniów będzie analizowała kartotekę mikrotoponimów pod innym kątem, co uatrakcyjni cały projekt. Pracując całą klasą, uczniowie mogą stworzyć i wydrukować np. słownik nazw terenowych danego regionu.

Jak już wspomniano wcześniej, polonista powinien zaplanować pracę poszczególnych grup i wskazać im, pod jakim kątem mogą analizować materiał empiryczny. Ze względu na to, że w przypadku mikrotoponimów motywacja semantyczna wielu nazw jest nadal czytelna, czynna, to petryfikację określeń znacznie mogą ułatwić ludowe etymologie wskazane przez respondentów. Jedną z grup mogłaby np. zbadać nazwy obiektów fizjograficznych pod kątem tego, jakie historie dotyczące małej ojczyzny zostały w nich utrwalone. Przykładami tego typu mikrotoponimów są chociażby następujące *propria*: *Košary*, *Budy*, *Na Česava*, *Dugd na Čoug'i*, *Dvorsk'ie*. Zgodnie z informacjami uzyskanymi od respondentów, *Košary* to nazwa lasu we Wręcycy Wielkiej. Określenie *to byuo zv'ijuzane z voisk'iem* ||¹⁷ *stac'junovauy tam f tym leše vojska carsk'ie*¹⁸. Z kolei nazwa *Budy* dotyczy historii miejscowości Węglowice. Jak podaje informatorka,

¹⁶ Zasady prowadzenia badań z wykorzystaniem metody fokusowej zostały omówione m.in. w następującej monografii zbiorowej: *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*. Red. J. LISEK-MICHALSKA, P. DANIŁOWICZ. Łódź 2007.

¹⁷ Typy pauz w transkrypcji fonetycznej wprowadzono za Haliną Kurek, zob. H. KUREK: *Zasady zapisu tekstów języka mówionego mieszkańców Krakowa*. W: *Wybór tekstów języka mówionego mieszkańców Krakowa*. Red. B. DUNAJ. Kraków 1979, s. 15–16.

¹⁸ Podane wypowiedzi pochodzą od mieszkańców gminy Wręczyca Wielka w powiecie kłobuckim (województwo śląskie). Jeżeli występuje w nich jakaś nazwa własna, to zapisana jest wielką literą (z wyjątkiem *propriów* rozpoczynających się od glosek: *r*, *v* oraz *t*).

*vypalano [tam — T.J.] vyng'iel | [...] mušimy cofnúć še f x'istor'ii
dvješće lat || či | co p'ilnoval'i tegy· ognia tam | to m'iysskal'i f tak'iy budax
|| laz' jez na pozostaoušcax tyg but || pūžni to zalesūno.*

Kolejny mikrotoponim — nazwa polnej drogi — *Na Česuava* ilustruje, że droga [ta — T.J.] *na kopalnie provažiua*. *Dugd na Čoug'i* związany jest z historią II wojny światowej.

*Nymcy tam pozostavi'i dva čoug'i v mokradle || one tam dugo | dugo
byuy || dop'iro v latax p'iyńžešūntyx je usumyl'i.*

Pole *Dvorsk'ie* — jak podaje respondent — nawiązuje do przeszłości miejscowości Kalej, która

*žel'iuā še na Podlašakiv' i Dvožakiuf || to pola dvorsk'ie | bo to do dvoru
naležauo || po vojnē zostaou to poželūne | čxžž zостаou o-dano na škoue
| rym'ize.*

Jak widać, nazwy terenowe związane z historią określonego regionu utralają dzieje małej ojczyzny. Dzięki nim uczniowie zdobywają wiele cennych informacji o przeszłości miejsca, z którego się wywodzą. Warto też podkreślić, że niejednokrotnie mogą przyczynić się oni do ocalenia wspomnianych mikrotoponimów. Nauczyciel na początku realizacji projektu powinien podkreślić rangę działań gimnazjalistów. Każdy młody badacz musi mieć świadomość tego, iż dzięki pracy nad projektem przyczynia się do pielęgnowania i ochrony kultury ludowej własnej okolicy.

Kolejny zespół może zbadać np. krajobraz regionu zakrzepły w nazwach terenowych. Uczniowie analizowaliby wówczas mikrotoponimy związane z szeroko pojętym środowiskiem naturalnym regionu, np.: *Dūmbrūfka*, *Bory*, *Kaco Gūra*, *Uošiņki*. *Dūmbrūfka* pochodzi od apelatywu gwarowego *dąbrówka* i oznacza 'las dębowy'¹⁹. Informator przedstawia jej eksplikację następująco:

to od dymbūf tyn las tag nazyvaiūm.

Bory — od apelatywu gwarowego *bór* (1. 'mały lub młody las'; 2. 'las iglasty'; 3. 'las liściasty'; 4. 'sosna [...]'²⁰):

¹⁹ *Słownik gwar polskich*. T. 5. Red. J. REICHAN, S. URBAŃCZYK. Kraków, 1994—1998, s. 412.

²⁰ *Słownik gwar polskich*. T. 2. Red. J. REICHAN, S. URBAŃCZYK. Wrocław, 1983—1986, s. 427—428.

to tak'i mŭody lasek | sosny tam sŭm | ževa l'isćaste tyš.

Nazwa *Kaco Gŭra* związana jest z tym, że

dužo kacek tam byuo | voda byua | zaroz Ũepk'· i Kam'ijsko byuo | to na tak'ij gŭže las || M'ixaouovo Gŭra jez mauo | a ta Kaco jez baržo mrocno.

Znana mieszkańcom Truskolas nazwa *Ũośinŭki* (od apelatywu *osina*) — jak podają respondenci — związana jest z tym, że *tam to duž·ośiny zafše rosuo* || *sama ośina byua tam*. Określenia oscylujące wokół środowiska naturalnego niejednokrotnie prezentują specyficzne cechy przyrody badanego regionu. Dzięki informacjom o nietypowych właściwościach podłoża, gleby, o faunie i florze uczniowie mają możliwość zaobserwowania, jakiego typu dane są zakrzepłe w nazwach własnych — w tym wypadku mikrotoponimach. Analiza tej grupy określeń wydaje się również cenna z tego względu, że na jej podstawie gimnazjaliści mogą obserwować, czy nazwy obiektów fizjograficznych wiernie odzwierciedlają rzeczywistość pozajęzykową. To z kolei może stanowić przyczynek do gromadzenia informacji na temat przodków — twórców określeń.

Kolejna grupa uczniów mogłaby się zająć np. analizą materiału badawczego pod kątem tradycyjnego obrazu wsi, jaki wyłania się z nazw obiektów fizjograficznych. Przedmiotem zainteresowania tej grupy byłyby określenia typu: *Iažŭnce Ũŭnŭki*, *Ćepano Drŭga*, *Krov'i Dŭu*, *Kuožo Gŭrka*, *N'iva* (od apelatywu *niva* 'ziemia uprawna, pole, rola, łan'²¹); *Ũyng'i* (od apelatywu *læg* 'obniżenie terenu [...] zalewane wodą [...], porośnięte trawą, zaroślami, drzewami'²²), *Ofśiska*, *Ũuk* (od apelatywu *lug* 1. 'bagnó, mokradło'; 2. 'łąka, pastwisko'²³), *Pastyriŭki* (od apelatywu gwarowego *pasternik* 1. 'pastwisko, pastewnik'; 2. 'mały kawałek pastwiska przy wsi'²⁴). Dla przykładu *Pastyriŭki* to nazwa drogi w Truskolasach. Jak podaje respondent,

tam na Pastyriŭkax to dovni pšy drŭže same pola byuy | same pastfy i luže vypasal'i tam byduo.

Z kolei *Krov'i Dŭu* w miejscowości Kalej to miejsce zakopania zdechłych zwierząt:

²¹ W. BORYŚ: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków 2005, s. 365.

²² Ibidem, s. 299.

²³ F. SŁAWSKI: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. T. 5. Kraków 1975—1982, s. 298—299.

²⁴ *Słownik gwar polskich*. T. 4. Red. J. KARŁOWICZ. Kraków 1906, s. 50.

krovy še potruuy navozam' i je tam zakopyval'i | b'iydnejši m'iyškaicy v nocy otkopyval'i te krovy i bral'i je do jezyńo | tak'i dūu zostou.

Jak wynika z przytoczonych przykładów, mikrotoponimy utrwalają obraz tradycyjnej, dawnej wsi, na której zawsze ważna była praca na roli. Posiadanie własnego gruntu oraz jego uprawa to czynności wciąż poddawane sakralizacji przez najstarszych mieszkańców mikrowspólnot. Dzięki analizie tego typu nazw uczniowie mogą dowiedzieć się, co stanowiło istotę życia w dawnej wsi oraz jak wyglądał dzień powszedni potencjalnego gospodarza. Zgromadzone wnioski będą dla młodych badaczy jeszcze bardziej cenne, gdy porównają je z obrazem polskiej wsi XXI wieku.

Jak już wspomniano wcześniej, język — podobnie jak mikrowspólnoty — przeobraża się. Zmiany, które zachodzą na obszarach wiejskich od 1945 roku, znajdują również odzwierciedlenie w nazewnictwie terenowym. Kolejny zespół mógłby zatem opracować szeroko pojęte przemiany kulturowe na wsi. Transformacja opisywanych jednostek osadniczych przejawia się chociażby w nazwach typu: *Telefūjka, Asfaltūfka, Las kouo V'ivy*.

Telefūjka to *drūga z Iaćizg na Kamijskuo* || *puyneya nūm Kjedy. šec telefūńično.*

Asfaltūfka to wiejska *drūga pokryto asfaltym*, a *Las kouo V'ivy* to drzewostan zlokalizowany w pobliżu dyskoteki, do której przybywa nawet młodzież z pobliskich miast. Wspomniane mikrotoponimy uwypuklają przemiany, które zachodziły i wciąż zachodzą na obszarach wiejskich. Na podstawie tego typu informacji uczniowie będą mogli ocenić, w jakich sferach ich rodzinny region upodabnia się do miast. Ponieważ mieszkańcy mikrowspólnot to baczni obserwatorzy rzeczywistości pozajęzykowej, w trakcie gromadzenia materiału badawczego gimnazjaliści będą mieć także okazję, by wysłuchać wielu refleksji osób starszych na temat tego, co dawne, tradycyjne, i tego, co nowoczesne — najczęściej zaczerpnięte z miejskiego typu kultury. Przykład tego typu wypowiedzi może stanowić chociażby refleksja ponaddziewięćdziesięcioletniej mieszkanki Hutki, prezentująca wizerunek współczesnych wiejskich kobiet, mężczyzn i dzieci:

teros to te kob'iyty juš sūm i-ne || my to byuy tak'je starodovne kob'iyty | za gospodarkūm | za tym | rob'iuo še žeby byuo i žeby žeči m'iauy co iēs || a tero to pańe žebyš pan rob'iu i uūnyi dou | tak | tyj co pan xožiž do niij | žebyž iyj dou | to tak | a iag' iyj ne doš to pana vyguńi f p'jerūny

|| *tero sũm i-ne kob'iyty | uĩny kcum tero xũopa tak'igo co by rob'iu a uĩna se upudrovaia umalovaia i kũnec | i seŕaia iak paĩi || paĩe tag' iag iuz my rob'iu to ius kob'iy tak'ix ne byĩže | ne byĩže ius | a tero to kob'iyta pačy xũopa vykožystač | žeby xũop m'ioũ dužo p'iyĩnyzy | aũto uadne | do resteurac'ii iũm broũ | do kav'iarĩi || tero to kob'iyty f polu ne byndũm rob'iž bo by se im t'ipsy pouomaũy*

uĩn iuš teraz by f polu ne xce rob'ic | xce rob'ic sob'ie v'iyncyi v zakuaže | v zakuaže žeby zarob'iu | tag v zakuaže žeby učymou žũne i žeći || a f polu žodyn ne xce rob'ic | žodyn ne xce rob'ic || zaroš'ismy tuteĩ | fšysko zaroš'inyte || io tero zaro panu pov'iy m iješče coš || kob'iyta rožiu | i jedna od drug'ii odb'iyraia žecko | a tero to f šp'italu xũop rob'i kouo kob'iyty i ne fstyži se | a pše-tym byũ fstyt | fstyd byũo | xũob žeby kouo kob'iyty rob'iu | a tero zm'iyũne fšysko ies

a žeći | uo Iezu to iuš ni ma co mũv'iž o žećax | žeći to tero mũndre | dva m'iešũnce mo a iuš by kcauo sežeć || luže koxaĩi | paĩe | a to ni ma co mũv'ic.

Wspomniane nazwy terenowe oraz przytoczone wypowiedzi uzmysłwią gimnazjalistom, jak zmienił się obraz wsi. Halina Pelcowa w jednym ze swoich artykułów podkreśla, że „w pokoleniowym przekazie kulturowym mieszczą się opowieści wspomnieniowe, dotyczące różnych sfer życia wsi dawnej, w tym niezwykle częste relacje dotyczące pracy na roli, ukształtowania przestrzeni, narzędzi i prac polowych, życia społecznego i rodzinnego, obrzędowości i obyczajowości świątecznej”²⁵. Tego typu dane, z którymi stykają się uczniowie w trakcie prowadzenia badań, wydają się szczególnie ważne dla budowania tożsamości kulturowej młodych ludzi, wywodzących się z wiejskich kręgów językowo-kulturowych.

Ze względu na to, że omawiany projekt dotyczy mieszkańców wsi, jedna z grup może zająć się również zbadaniem leksyki dyferencyjnej. Nazwy terenowe niejednokrotnie utrwalają tego typu słownictwo. Jego gromadzenie i próba analizy są cenne z tego względu, że często nie mieści się już ono w czynnym zasobie słownictwa współczesnych mieszkańców wsi. W ten sposób uczniowie poszerzą swoją wiedzę na temat dialektów i gwar, a ponadto będą mieć możliwość zapoznania się ze słownikami gwarowymi. Przemiany językowo-kulturowe powodują, że gwara bardzo często jest negatywnie oceniana przez najmłodsze pokolenie, które niejedno-

²⁵ H. PELCOWA: *Tekst gwarowy — oral history w perspektywie etnolingwistycznej*. W: *Badania dialektologiczne. Stan, perspektywy, metodologia. Materiały z konferencji naukowej „Gwara i tekst”*. Kraków, 27–28 września 2013 r. Red. M. RAK, K. SIKORA. Kraków 2014, s. 115.

krotnie określa ją mianem „wsiowej mowy”. Praca nad słownictwem dyferencyjnym będzie okazją do zbadania rdzennego języka mikro-wspólnoty, stanowiącego jeden z najważniejszych trzonów kultury ludowej. W tym wypadku istotną rolę odegra nauczyciel polonista, którego zadaniem będzie ukazanie piękna i niepowtarzalności polszczyzny mówionej mieszkańców wsi.

Jeśli uczniowie po zgromadzeniu materiału badawczego będą dysponować nagraniami, to jedną z grup można poprosić również o zbadanie najprostszych reliktyw fonetycznych, które zostały utrwalone w nazwach terenowych, a nie mają już poświadczenia w użyciu apelatywnym. Może to być przyczynek do drobnych uwag na temat systemu gwarowego badanego regionu. Warto np. zaproponować uczniom, aby szukali śladów mazurzenia, labializacji, przejścia wygłosowego *-x* w *-k* czy form typu *dug'i*, *gup'i*, ilustrujących zanik *u* niezgłoskotwórczego po spółgłosce, a przed samogłoską. Trzeba jednak podkreślić, że grupę analizującą materiał badawczy pod kątem fonetyki można byłoby utworzyć jedynie w klasach uzdolnionych, co wymagałoby oczywiście odpowiedniego zaangażowania nauczyciela. W takiej sytuacji polonista powinien najpierw w przystępny sposób omówić wspomniane zagadnienia fonetyczne, a następnie, na początkowym etapie prac, nadzorować odsłuchiwanie materiału badawczego.

Przedstawione propozycje analizy kartoteki nazw terenowych ze względu na określone treści czy zagadnienia to tylko propozycje interpretacji zgromadzonych określeń. Koordynator projektu, czyli nauczyciel, powinien dopasować zadania związane z badaniem specyfiki nazw terenowych do możliwości poszczególnych oddziałów klasowych.

*

Na podstawie poczynionych wcześniej uwag można stwierdzić, że metoda projektu związana z badaniem nazw terenowych pozwala uczniom zdobyć cenne informacje na temat własnego regionu. Tego typu przedsięwzięcie jest dla nich bez wątpienia interesujące, ponieważ bezpośrednio wiąże się z ich miejscem zamieszkania — małą ojczyzną. Zastosowana metoda projektu edukacyjnego pełni funkcję mikroszkoly — wdraża uczniów do pracy naukowo-badawczej, a w tym wypadku do prowadzenia badań o charakterze dialektologiczno-onomastyczno-kulturowym.

„Dane przyjęzykowe”²⁶, które wyłaniają się w trakcie gromadzenia nazw, znacząco wpływają na kształtowanie wiedzy uczniów o ich małej ojczyźnie. Gimnazjaliści zdobywają wiele cennych informacji, które dotyczą wiejskiego życia. Dzięki tego typu wiadomościom mogą oni nie tylko poszerzyć swoją wiedzę społeczno-histeryczną, przyrodniczą i metajęzykową, ale mają również okazję zrozumieć specyfikę miejsca, w którym żyją na co dzień. To wydaje się szczególnie ważne dla ich „wiejskich korzeni” oraz budowania trwałej, kulturowej tożsamości²⁷.

Tomasz Jelonek

Geographical names and the formation of students' knowledge about their 'small fatherland'

Summary

This article is an attempt at presenting the usefulness of a method based on a project connected with geographical names (microtoponyms) for broadening junior high school students' knowledge about the history of a region.

Research material contains over 800 microtoponyms (with their folk etymology) collected in the area near Wręczycza Wielka next to Kłobuck (Silesian Province).

The first part of the article is devoted to the phases of work on the educational project (e.g. the collecting of material). The second part presents ways of microtoponyms analysis. The author describes the reconstruction of the 'small fatherland' history, the region's landscape hidden in microtoponyms, a traditional village picture and the linguistic-cultural changes of the rural area. The further part presents shortly how these issues are connected with the 'cultural identity' of the inhabitants of the village.

Keywords: educational project method, junior high school, geographical names, onomastics, linguistic-cultural community

²⁶ J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009, s. 14.

²⁷ Szerzej zagadnienie to omawia m.in. Halina Kurek, zob. H. KUREK: *Tożsamość kulturowa polskiej wsi w epoce globalizacji i przemian społeczno-ekonomicznych*. W: *Badania dialektologiczne...*, s. 45–54; EADEM: *Wiejskie korzenie a problemy kulturowej tożsamości*. W: *Język w środowisku wiejskim*. W 110. rocznicę urodzin Profesora Eugeniusza Pawłowskiego. T. 1. Red. M. MĄCZYŃSKI, E. HORYŃ. Kraków 2014, s. 105–114.

Томаш Елёнек

**Территориальные названия
в аспекте формирования знаний учеников
об их „малой родине”**

Резюме

Статья является попыткой показать то, каким образом — посредством метода проекта, связанного с территориальными названиями (микротопонимами) можно расширить знания гимназистов (учеников третьего этапа обучения в Польше) на тему истории определенного региона.

Материал для исследования, служащий иллюстрации вопросов, связанных с методом учебного проекта, составляет собрание свыше 800 микротопонимов (вместе с их народной этимологией). Автор самостоятельно собрал их во время полевых исследований, проводимых на территории гмины Вренчица-Велька в Клобуцком повяте Силезского воеводства.

В первой части статьи подробно представлены этапы работы над учебным проектом (в частности, способ собрания эмпирического материала). Вторая часть, в свою очередь, — это презентация избранных способов анализа базы микротопонимов. Рассмотрена, среди прочего, реконструкция истории „малой родины”, отраженная в территориальных названиях, пейзаж региона, закрепленный в микротопонимах, традиционный образ деревни и культурно-языковые изменения сельских местностей. В заключении кратко представлено, каким образом поднятые вопросы связаны с проблемой „культурного идентитета” жителей деревень.

Ключевые слова: метод учебного проекта, гимназия, территориальные названия, ономастика, культурно-языковая общность

Anna Kietlińska
Elżbieta Awramiuk
Uniwersytet w Białymstoku

Szkolny polonista w dobie powszechnej znajomości języków obcych

W 2015 roku absolwenci liceów ogólnokształcących po raz pierwszy zdawali nową formułę egzaminu maturalnego. Jedną z zmian polegała na obligatoryjnym wyborze przynajmniej jednego przedmiotu zdawanego na poziomie rozszerzonym. Wyniki maturalne zaprezentowane przez OKE¹ jednoznacznie wskazują, że uczniowie zdecydowanie częściej wybierają język obcy (zwykle język angielski), a wybór języka ojczystego staje się wyborem coraz rzadszym (zwykle jedna osoba na cztery lub pięć decyduje się na taki egzamin)². Co więcej, uczniowie zdecydowanie lepiej radzą sobie z egzaminem maturalnym z języka obcego³. Niestety, wzrastające

¹ Zob. http://www.oke.lomza.pl/images/pliki/matura/wyniki/2015/szkoly/sf_M_Bialystok.pdf [data dostępu: 11.10.2015].

² Przykładowo w czterech szkołach ponadgimnazjalnych z Białegostoku, w których przeprowadzono omówione w tym artykule badania ankietowe, zdający maturę z języka polskiego na poziomie rozszerzonym stanowili od 13,6% do 25,4% wszystkich zdających, a z języka angielskiego – od 46,26% do 72,96%. Na podstawie deklaracji maturalnych złożonych do 30 września 2015 roku można stwierdzić, że na maturze w 2016 roku proporcje te będą wyglądały podobnie.

³ Wyniki matur w Białymstoku w roku 2015 pokazują, że rezultaty egzaminu z języka angielskiego w badanych przez nas szkołach są zdecydowanie wyższe niż te z języka polskiego. W pierwszej szkole najwyższa średnia punktów z języka polskiego (poziom podstawowy) wyniosła 73,7%, z języka angielskiego

wśród polskich uczniów znajomości języków obcych towarzyszą obniżający się prestiż języka polskiego jako przedmiotu szkolnego⁴, a także obniżające się kompetencje językowo-komunikacyjne w języku ojczystym⁵.

Wzrost znajomości języków obcych jest procesem nasilającym się od lat w związku z realizacją przez Polskę europejskiej idei wielojęzyczności. Świadectwem tych działań są zmiany w systemie oświatowym polegające m.in. na obniżaniu wieku, w którym dziecko podejmuje obowiązkową naukę języka obcego (w 2017 roku bezpłatna obowiązkowa nauka języka obcego w przedszkolach obejmuje wszystkie dzieci korzystające z wychowania przedszkolnego), oraz w systemie egzaminacyjnym (egzamin z języka obcego jest już obowiązkowy na II, III i IV etapie edukacyjnym). Samo zwiększanie kompetencji językowo-komunikacyjnej w językach obcych należy oceniać pozytywnie, niepokoi natomiast polityka państwa dowartościowująca nauczanie języków obcych przy jednoczesnym marginalnym zainteresowaniu kształceniem językowym w zakresie języka polskiego. Jak podkreśla Jolanta Nocoń⁶, przejawia się ona w dzieleniu uczniów na lekcjach języków obcych na grupy uwzględniające poziom znajomości języka, jest także widoczna na studiach (obowiązkowa nauka języka obcego, preferowanie podczas rekrutacji wyników egzaminu maturalnego z języka obcego i rzadkie uwzględnianie takowych z języka polskiego).

Zachodzące przemiany cywilizacyjno-kulturowe, wśród których wymienić można deprecjonowanie humanistyki w dyskursie publicznym oraz prymat języka angielskiego, widoczny m.in. w preferencjach maturzystów, prowokują do refleksji na temat sytuacji szkolnego polonisty w dobie powszechnej znajomości języków obcych i ich afirmacji. Na sytuację tę można spojrzeć z wielu perspek-

– 91,8%, odpowiednio z języka polskiego (poziom rozszerzony) – 71,9%, z języka angielskiego – 73,4%. W szkole drugiej język polski (podstawa) – 78,0%, język angielski – 93,0%, język polski (rozszerzenie) – 69,7%, język angielski – 79,1%. W szkole trzeciej: język polski (podstawa) – 82,4%, język angielski – 91,8%, język polski (rozszerzenie) – 75,0%, język angielski – 77,9%.

⁴ Por. Z. BUDREWICZ, M. SIENKO: „Częściowo niepotrzebny”? Rola „języka polskiego” w ocenie uczniów szkół gimnazjalnych i podstawowych. W: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 1. Red. K. BIEDRZYCKI i in. Kraków 2014, s. 139–151.

⁵ Por. D. KRZYŻYK: *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. KOPEĆ, Z. SIBIGA. Rzeszów 2010, s. 149–163.

⁶ J. NOCOŃ: *Język polski – ojczysty nieobcy czy obcy? Wyzwania edukacji językowej w czasach ponowoczesnych*. W: *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 6. Red. E. AWRAMIUK, M. KAROLCZUK. Białystok 2016.

tyw. Nas zainteresowała relacja między polonistami a nauczycielami języków obcych. Punktem wyjścia naszych rozważań stały się wyniki ankiet badających poglądy glottodydaktyków i polonistów na rolę języka ojczystego oraz ich wzajemne oczekiwania.

Badania ankietowe przeprowadzono na grupie 30 nauczycieli (16 nauczycieli języków obcych i 14 nauczycieli języka polskiego) z 8 białostockich szkół (4 szkoły ponadgimnazjalne oraz 4 gimnazja). Grupa była niewielka, ale reprezentatywna dla przyjętych założeń. Chodziło o dotarcie do nauczycieli uczących we wszystkich szkołach w mieście, oferujących uczniom naukę w klasach dwujęzycznych, w tym kończących się maturą międzynarodową⁷. Dodatkowo uwzględniono kilkoro nauczycieli pracujących w klasach z rozszerzoną nauką języka angielskiego i języka polskiego⁸. Badani reprezentowali grupę doświadczonych zawodowo pedagogów. Tylko jeden nauczyciel pracował z uczniami krócej niż 6 lat. Wśród ankietowanych przeważali nauczyciele z długim stażem zawodowym, gwarantującym doświadczenie metodyczne i znajomość środowiska zawodowego w danej placówce oświatowej. Ankietowani wypełniali kwestionariusz ankiety w dogodnym dla siebie czasie, bez pośpiechu, mieli więc możliwość dokładnego przemyślenia odpowiedzi.

Pytania w kwestionariuszu ankiety uwzględniały specyfikę prowadzonego przedmiotu. Polonistów pytano o ocenę zagrożenia dla języka polskiego z powodu zwiększającej się w toku kształcenia liczby godzin języka obcego, a także o możliwości wykorzystania na lekcjach polskiego wiedzy i umiejętności z zakresu języka obcego. Nauczycieli języków obcych pytano o to, jaka wiedza z języka polskiego potrzebna jest uczniom na lekcjach języków obcych, jakie braki w edukacji polonistycznej (istotne z punktu widzenia nauczyciela języka obcego) przejawiają uczniowie oraz w jakich sytuacjach nauczyciel języka obcego odwołuje się do wiedzy o języku ojczystym.

⁷ O specyfice pracy w klasach kończących się maturą międzynarodową pisze np. S.A. JAROTA: *Creative assignment in IB Diploma Programme, czyli praca kreatywna jako element Matury Międzynarodowej*. W: *Piszę, więc jestem. Między rzemiosłem a wyobraźnią*. Red. G. TOMASZEWSKA i in. Gdańsk 2009, s. 245–255.

⁸ W Białymstoku istnieją cztery szkoły gimnazjalne prowadzące sekcje dwujęzyczne – 3 PG i 9 PG prowadzące klasy dwujęzyczne z językiem hiszpańskim, 6 PG posiadające klasy dwujęzyczne z językiem francuskim oraz 32 PG, w którym znajdują się klasy dwujęzyczne z językiem angielskim, przygotowujące uczniów do nauki w II LO w Białymstoku w klasach typu IB kończących się maturą międzynarodową. Wśród badanych nauczycieli znaleźli się też nauczyciele z II LO w Białymstoku (matura międzynarodowa), III LO (dwujęzyczna sekcja hiszpańska), I LO oraz VIII LO (klasy z rozszerzoną nauką języka angielskiego i języka polskiego).

Wszystkim postawiono pytania o możliwość współpracy, doświadczenia ankietowanych tym zakresie, wzajemne oczekiwania oraz odniesienie się do sądu, że język ojczysty stanowi podstawę uczenia się.

Najbardziej wyrazistym sygnałem uprzywilejowania języków obcych w szkole jest ich stale (w perspektywie ostatniego dziesięciolecia) zwiększająca się liczba godzin w toku kształcenia. Okazuje się, że poloniści w ocenie tego zjawiska nie są jednomyślni. Połowa badanych uważa je za zagrożenie, jeden z powodów zmniejszającego się zaangażowania uczniów w naukę języka polskiego i w konsekwencji obniżania się ich sprawności językowej. Poloniści dostrzegają, że język polski w ocenie uczniów traci swoją wartość i atrakcyjność (*Niektórzy uczniowie nie widzą potrzeby kształcenia polonistycznego; Zwiększenie liczby godzin języków obcych eliminuje w świadomości ucznia wartość języka ojczystego*), kompetencje językowo-komunikacyjne uczniów obniżają się (*W szkole obserwuje się obniżenie poziomu wiedzy gramatycznej, ubożenie słownictwa, nieporadność językową w wypowiedziach ustnych i pisemnych; Uczniowie tracą umiejętność sprawnego i precyzyjnego posługiwania się językiem ojczystym. Ich zasób słownictwa ubożeje*), zaś zwiększenie liczby godzin języków obcych jeszcze ten proces pogłębia (*Młodzież większą wagę przywiązuje do nauki języka obcego niż ojczystego; Uczniowie coraz częściej, swobodniej i bardziej poprawnie posługują się językiem angielskim niż polskim*). W opinii polonistki realizującej program nauki języka polskiego w klasach przygotowujących się do matury międzynarodowej uczniowie w klasach programowo wyższych zaczynają mówić i pisać coraz gorzej po polsku (*Zdarza się, że wplatają do swojej wypowiedzi ustnej słowa w języku angielskim*).

Kilka osób problem widzi nie w zwiększającej się liczbie godzin języka obcego, ale w zmniejszającej się — języka polskiego. W tym zjawisku upatrują przyczynę obniżania sprawności językowych uczniów. Niektórzy podkreślają, że lekcje języka obcego — podobnie jak lekcje języka ojczystego — służą nauce logicznego myślenia, wygłaszania swoich opinii, budowaniu świadomości językowej. Wzrost popularności języków obcych traktują jako zjawisko pozytywne, wypadkową nowych czasów i nowych potrzeb, podkreślają, że lekcje języka obcego inspirują młodych do odkrywania świata. Zwraca uwagę fakt, że nawet ci, którzy zagrożenia we wzroście liczby godzin języków obcych nie widzą, dostrzegają zmniejszającą się atrakcyjność języka polskiego wśród uczniów. Z pewnością źródła tego zjawiska są bardziej zróżnicowane (m.in. zanik komunikacji w rodzinie, wzorce medialne, brak odpowiedzialności za słowo, obniżanie wartości humanistyki w dyskursie publicznym).

Powszechna i wczesna znajomość języków obcych stanowi nie tyle zagrożenie, ile wyzwanie dla nauki języka ojczystego. W tej nowej rzeczywistości językowej szkolny polonista musi się jakoś odnaleźć. Może jedynie narzekać lub czekać, aż polityka państwa i nastawienie społeczne się zmienią, ale może też szukać sposobów na poprawę swego położenia, np. przez zmianę metod, form pracy i nauczanych treści. Jedną z możliwości jest wykorzystywanie na lekcjach języka ojczystego uczniowskiej znajomości języków obcych.

Ankietowani poloniści raczej rzadko odwołują się na swoich zajęciach do języków obcych. Najczęściej czynią to przy omawianiu etymologii wyrazu i tłumaczeniu terminów. Punktem odniesienia nauczyciela są najczęściej język angielski i łacina, będąca w praktyce szkolnej źródłem sentencji. Poloniści przyznają, że język obcy staje się sposobem bogacenia słownictwa. Uczniowie poznają internacjonalizmy, zajmują się odmianą nazwisk obcych, rozmawiają o zapożyczeniach w języku ojczystym. Komparatystyczne spojrzenie na języki daje im większą świadomość mechanizmów językowych. Język obcy pojawia się także na lekcjach polskiego w sytuacji czytania literatury pięknej. Młodsze pokolenie polonistów, które deklaruje dobrą znajomość języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego, coraz śmielej sięga po teksty w oryginale, podejmuje próby translacji, rozumianej jako ćwiczenie stylistyczne. Wypowiedź młodej polonistki staje się świadectwem nowych trendów:

Postługuję się językiem angielskim biegle. Odwołuję się do znajomości j. angielskiego na lekcjach poświęconych zapożyczeniom wyrazów. Gdy omawiam lekturę „Romeo i Julia”, fragment tekstu czytamy w oryginale. Uczennica pisze wiersze w języku angielskim, udzielam jej rad dotyczących stosowania środków artystycznych.

Okazuje się, że glottodydaktycy odwołują się do wiedzy z języka ojczystego znacznie częściej niż poloniści. Odpowiadając na pytanie o częstotliwość takich odwołań na swoich lekcjach, większość ankietowanych nauczycieli języków obcych używa określeń przysłówkowych: *bardzo często; często; nieustannie; prawie zawsze; prawie na każdej lekcji; za każdym razem, gdy temat jest związany z gramatyką.* Język polski, obok sytuacji, w których okazuje się użytecznym medium dotarcia do pewnych sensów (np. tłumaczenie słownictwa i frazeologizmów, sprawdzanie stopnia zrozumienia poleceń, objaśnianie kompozycji wypowiedzi pisemnej), służy także – przez zestawianie go z językiem obcym – wyjaśnianiu pewnych prawidłowości językowych. Nauczyciele odwołują się do języka polskiego, omawiając

zagadnienia gramatyczne, wprowadzając pojęcia językoznawcze oraz komentując subtelności komunikacyjne⁹.

Nauczyciele języka obcego uważają, że na ich lekcjach uczniowie potrzebują przede wszystkim wiedzy z zakresu gramatyki języka ojczystego, pewnego metajęzyka, który umożliwi im efektywne poznawanie nowego systemu językowego. Za podstawowe uznają pojęcia z zakresu składni (części zdania, strona czynna i bierna, budowa zdania złożonego i wielokrotnie złożonego) i morfologii (zasady deklinacji i koniugacji, stopniowanie przymiotników, imiesłowy), ale podkreślają też wagę umiejętności zdaniotwórczych (przekształcanie struktur zdaniowych, np. mowy zależnej na niezależną) oraz tekstotwórczych (pisanie pism użytkowych i wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym). Co ciekawe, jedna osoba wskazała na aspekt wychowawczy języka ojczystego (...*wrażliwość i ciekawość świata wynikająca również z zamiłowania do lektury w języku polskim, dbałość o czystość i poprawność każdego używanego języka*).

Wśród podstawowych uczniowskich braków w edukacji polonistycznej, istotnych z punktu widzenia nauczyciela języka obcego, ankietowani wymieniali przede wszystkim niedostatki w wiedzy gramatycznej: nieznanomość podstawowych pojęć dotyczących składni (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, okolicznik, zdanie wielokrotnie złożone, zdanie dopełnieniowe), słowotwórstwa (przyrostek, przedrostek) i fleksji (części mowy, przypadki). Za związaną z językiem ojczystym uznali nieumiejętność formułowania myśli, budowania dłuższych zdań, analizowania tekstu oraz wnioskowania. Z nauczycielskich odpowiedzi wyłania się dość dramatyczny opis stanu wiedzy uczniów, którzy język ojczysty traktują instrumentalnie, nie mają świadomości norm regulujących poprawność wypowiedzi oraz odpowiedniego metajęzyka¹⁰. W tej sytuacji szkolni glottodydaktycy są pozbawieni podstaw gwarantujących trwałą sukces językowy.

⁹ Szerzej na temat miejsca języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego piszą: V. BORECKA: *Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych*. W: *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 6...; E. LEWICKA-MROCZEK, D. POTOCKA: *Język ojczysty na lekcji języka obcego. Przegląd badań*. W: *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 6...

¹⁰ Podobne refleksje formułowali inni badacze, bazując na opiniach nauczycieli i uczniów wyrażanych w badaniach ankietowych i bezpośrednich rozmowach, por. H. SYNOWIEC: *O sytuacji języka ojczystego w zreformowanej szkole*. W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2006, s. 125–135; A. GUZY, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Wiedza o języku i komunikacja w szkole – z perspektywy nauczyciela polonisty*.

Nauczyciele języków obcych rozumieją rolę poziomu językowego osiągniętego w języku pierwszym w nauce kolejnych języków, dostrzegają potrzebę kształcenia językowego, także ściśle gramatycznego, na lekcjach języka polskiego. Wydaje się, że nie oni są źródłem obniżającego się i boleśnie odczuwalnego przez polonistów prestiżu języka polskiego, z pewnością nie deprecjonują go na swoich zajęciach. Co więcej, są bardzo otwarci na współpracę z polonistami.

Obecnie współpraca między polonistami a glottodydaktykami w szkole należy, jak się wydaje, raczej do rzadkości. W ankietowanej grupie prawie połowa nauczycieli nigdy ze sobą nie współpracowała, żaden z ankietowanych nauczycieli uczących w klasach dwujęzycznych – ani polonista, ani nauczyciel języka obcego – nie konsultował swego programu zajęć z kolegą. Co czwarty nauczyciel przyznał, że współpraca miała miejsce, ale nie wiązała się z nauką języka. Nauczyciele przygotowywali uroczystości szkolne, brali udział w projektach zagranicznych, przeprowadzali też na terenie szkoły konkursy i organizowali wspólne wyjścia. Tylko co piąty nauczyciel zadeklarował współpracę o charakterze merytorycznym, rozumiejąc ją jako wymianę materiałów dydaktycznych, konsultacje w zakresie konkretnych problemów językowych czy wspólną pracę z uczniem przygotowującym się do konkursów przedmiotowych lub wybitnie zdolnym. Zdarzają się również przykłady współpracy rozumianej jako wymiana doświadczeń i umiejętności. Nauczyciele potrafili skorelować działania na swoich lekcjach i pogłębić wprowadzony przez jednego z nich materiał.

Omawiałam wybrane utwory literackie w języku angielskim (plus ćwiczenia) po tym, jak uczniowie zrealizowali materiał na lekcjach języka polskiego.

Z nauczycielem języka rosyjskiego i angielskiego przygotowałam kulturoznawcze elementy lekcji (tło kulturowe utworów literackich). Była to współpraca „techniczna”, ale bardzo inspirująca.

Opinie nauczycieli pokazują, że działania w zakresie wspólnej pracy na rzecz edukacji językowej uczniów są rzadkością, nie są jednak niemożliwe. Zależy to od nastawienia nauczyciela i potrzeby poszukiwania nowych form pracy.

Choć realna współpraca polonistów i glottodydaktyków wydaje się niewielka, nauczyciele, odpowiadając na pytanie o możliwość wspólnych działań, zdecydowanie się za nimi opowiadają. Wśród nauczycieli języka polskiego tylko jedna osoba podkreśliła samowystarczalność polonisty:

W szkole nauka języka obcego skoncentrowana jest na jego „praktycznej” znajomości i to raczej językowcy potrzebują wsparcia.

Nauczyciele języka obcego widzą możliwość współpracy we wszystkich działaniach przybliżających uczniom gramatykę i szerszej — wiedzę o języku. Dostrzegają możliwość wspólnej diagnozy problemów ucznia i wprowadzenia wspólnego systemu naprawczego. Rzadziej zauważają możliwość wspólnych działań na polu kształcenia literacko-kulturowego (*omawianie tematów związanych z kulturą danego obszaru językowego; porównywanie okresów literackich*), sporadycznie deklarują wymianę doświadczeń metodycznych (metody aktywizujące, sposoby nauczania literatury) czy prowadzenie wspólnych działań translatorskich, połowa spośród nich widzi jednak możliwość przeprowadzenia wspólnych lekcji (zagadnienia z literatury, kultury, gramatyki, językoznawstwa kontrastywnego, translatoryki).

Poloniści na poziomie deklaratywnym wykazują dużą gotowość do współpracy z glottodydaktykami, jednak nie zawsze w aspekcie merytorycznym. Nauczyciele języka polskiego uczący w szkole gimnazjalnej widzą możliwość współpracy w zakresie organizacji wymiany międzynarodowej, pracy we wspólnym projekcie zagranicznym czy przygotowywaniu imprez szkolnych wymagających z natury pracy nauczycieli różnych specjalizacji (Dzień Europejski, Dzień Hiszpański). Deklarowana współpraca w zakresie działań z dydaktyki przedmiotowej ogranicza się do przywoływania kontekstów filmowych bądź literackich oraz opisywania różnic kulturowych. Poloniści ze szkół ponadgimnazjalnych podkreślają możliwość wspólnych działań literackich. Nauczyciel języka obcego może ich wspomóc w przybliżaniu uczniom literatury powszechnej przez porównywanie tłumaczeń czy interpretację fragmentów utworów poznawanych także w oryginale. Poloniści oczekują takiego wsparcia zwłaszcza od germanistów i anglistów. Widzą też możliwość współpracy w zakresie kształcenia językowego (składnia, zapożyczenia, frazeologia, redagowanie tekstów, kultura języka). Zdecydowana większość polonistów dostrzega możliwość przeprowadzenia wspólnych lekcji (analiza i interpretacja tekstów kultury,

gramatyka i słownictwo, tło historyczno-kulturowe, tłumaczenie tekstów literackich, dyskusja nad jakością przekładów):

Polonista stale się obraca w świecie literatury, która w pewnym sensie nie zna granic;

Dotarcie do literackich oryginałów staje się coraz łatwiejsze i może uatrakcyjnić formułę lekcji;

przyznając jednocześnie, że w szkole współpracuje się z glottodydaktykami raczej w zakresie działań pozaprzedmiotowych.

Możliwość realnej współpracy rysuje się w klasach dwujęzycznych. Tu polonista i nauczyciel języka obcego mogą podjąć próbę skorelowania treści nauczania. Odpowiedzi polonistów pokazują jednak, że wielu z nich nie widzi potrzeby, ale i nie ma pomysłu na zintegrowane elementy lekcji lub programu. Sprowokowani pytaniem: *Gdyby nauczyciele języka polskiego i języków obcych pisali wspólnie program nauki języka polskiego i obcego w klasie dwujęzycznej, jakie skorelowane działania i zakres materiału powinny się tam znaleźć?* — udzielali zdawkowych odpowiedzi, uciekali od wskazania wspólnych treści programowych, zadowalając się uogólnieniami:

Program języka obcego mógłby być dostosowany do programu języka polskiego pod względem porównań w gramatyce i zagadnień literackich (ta sama epoka w Polsce i kraju nauczanego języka).

Myślę, że na poziomie dwujęzyczności byłaby to współpraca z dziedziny literatury. Jeśli chodzi o wcześniejsze skorelowanie działań, to również byłby to zakres składni i części mowy.

Wśród głosów polonistycznych, komentujących potencjalną współpracę, znalazły się też wypowiedzi jednoznacznie odrzucające wspólne działania:

Polonista powinien realizować własny program nauczania (bez szczególnych adaptacji).

Polonista realizuje treści zapisane w podstawie programowej nauczania języka polskiego na danym etapie edukacyjnym, bez względu na to, w jakiej klasie pracuje, dwujęzycznej czy nie.

We współczesnej szkole mówi się o działaniach zintegrowanych, nauczyciele przyzwyczaili się do realizowania ścieżek przedmiotowych, a podstawa programowa wskazuje skorelowane przedmioty, takie jak przyroda, historia i społeczeństwo, wykładane jako jeden

przedmiot przez nauczycieli historii, wiedzy o społeczeństwie czy wiedzy o kulturze i filozofii. Wydaje się jednak, że ta praktyka szkolna nie dotyczy nauczycieli języków obcych i polonistów, choć widzą oni obopólną korzyść z potencjalnego przenikania się na lekcjach treści właściwych dla języków obcych i języka ojczystego. Współpraca (niesprowadzająca się jedynie do organizacji uroczystości szkolnych) jest potrzebna, ale — jak wynika z naszych ankiet — wyraźniej to widzą nauczyciele języków obcych. Poloniści, w obronie własnego *status quo*, uciekają się często do „okopywania się” w swojej źle rozumianej autonomii, tłumacząc to potrzebą realizowania podstawy programowej i brakiem godzin na wprowadzanie tej swoistej innowacji pedagogicznej¹¹.

Realną współpracę powinno poprzedzić rozpoznanie wzajemnych oczekiwań. Nauczyciele języka obcego i polskiego przede wszystkim oczekują od siebie... gotowości do współpracy (*podejmowania wspólnych przedsięwzięć mających na celu wszechstronny rozwój ucznia*). Zwracają uwagę na współpracę dotyczącą diagnozowania różnych dysfunkcji uczniów i ich braków w zakresie umiejętności językowych. Zależy im również na możliwości konsultowania problematycznych zagadnień (*rozwiązania wątpliwości związanych z wymową pewnych słów lub zwrotów*). Poloniści oczekują, że na lekcjach języka obcego nauczyciel będzie odwoływał się do literatury i gramatyki polskiej (*współpracy w zakresie omawianych tekstów literackich; pomocy w utrwalaniu wiedzy gramatycznej*), będzie dbał o poprawność języka polskiego (jeśli pojawi się na takich lekcjach). Z kolei w opinii nauczycieli języka obcego polonista staje się odpowiedzialny za przekazanie uczniom podstaw opisu języka. Glottodydaktycy liczą, że nauczyciel polskiego ukształtuje wiedzę gramatyczną, wprowadzi i utrwali uczniom podstawowe pojęcia językoznawcze. Wzajemne oczekiwania różnią się nieco na poszczególnych etapach edukacyjnych. Na poziomie szkoły gimnazjalnej współpraca może dotyczyć gramatyki nauczanych języków, w szkole ponadgimnazjalnej — literatury i kultury.

¹¹ Obecna podstawa programowa zakłada elastyczność polonisty w doborze lektur, co daje możliwość wprowadzenia dodatkowych treści. Nauczyciele, mając jednak do dyspozycji 12 godzin języka polskiego w całym cyklu kształcenia liceum ogólnokształcącego (4 godziny w każdej klasie) czy 14 godzin w cyklu szkoły gimnazjalnej (zazwyczaj 4 godziny w klasie I i po 5 godzin w klasie II i III) oraz perspektywę egzaminów (gimnazjalnego i maturalnego), traktowanych prymarnie, często rezygnują z eksperymentów, wiele działań podporządkowując formule egzaminacyjnej.

Władanie jednym, a najlepiej kilkoma językami obcymi, staje się dzisiaj umiejętnością bardzo pożądaną, ale należy pamiętać, że w nauce języków obcych kluczowe znaczenie mają kompetencje językowe ukształtowane na bazie języka ojczystego¹². Istnieje wyraźna zależność pomiędzy poziomem kompetencji w języku ojczystym i w języku obcym, przesunięcie punktu ciężkości z nauczania języka ojczystego na nauczanie języków obcych szkodzi zatem obu językom. Język ojczysty stanowi fundament niezbędny do budowania kompetencji w kolejnych językach i — jak się okazuje — nauczyciele zdają sobie z tego sprawę.

W odpowiedzi na pytanie: *Czy zgadza się Pani ze stwierdzeniem, że język ojczysty stanowi podstawę uczenia się, w tym także uczenia się języków obcych?* — poloniści jednomyślnie stwierdzili, że język polski stanowi podstawę uczenia się także języków obcych. Niektóre z odpowiedzi opatrzone były kwantyfikatorami podkreślającymi emocjonalność wypowiedzi: *Tak, po stokroć tak!; Zdecydowanie!; To jest baza, punkt odniesienia!*. Poloniści podkreślają, że znajomość gramatyki języka polskiego ułatwia naukę języków obcych, często podają przy tym konkretne przykłady, odnosząc się np. do czasów w języku angielskim czy przekształceń strony czynnej na bierną w języku niemieckim. Zwracają uwagę, że bogata leksyka i umiejętność operowania zdaniami złożonymi i rozwiniętymi pojedynczymi w języku ojczystym stanowią podstawę budowania takich wypowiedzi w języku obcym. Ktoś, kto nie operuje w sposób wyrafinowany językiem ojczystym, nie będzie w stanie wznieść się na wyższy poziom w innym języku. Poloniści dostrzegają też, że na lekcjach języka polskiego kształtuje się świadomość językowa stanowiąca podstawę poprawnej i skutecznej komunikacji. Zdaniem wielu polonistów lekcje polskiego wyposażają ucznia w niezbędne pojęcia językoznawcze i budują świadomość pewnych mechanizmów językowych:

...między innymi umiejętność czytania ze zrozumieniem, poprawnego budowania własnej wypowiedzi, posługiwania się pojęciami z gramatyki jest podstawą w nauce języka obcego; po kursie języka ojczystego uczeń

¹² Por. M. DERWOJEDOWA, J. LINDE-USIEKNIIEWICZ: *Po co uczyć gramatyki polskiej w szkole?*. W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole...*, s. 153—160; W. BUTZKAMM, J.A.W. CALDWELL: *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen 2009; E. GRUSZCZYŃSKA, W. GRUSZCZYŃSKI: *Miejsce językoznawstwa polonistycznego na filologiach obcych*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 2014, z. 70, s. 67—77.

powinien wykazać się wysoką świadomością językową, mieć wiedzę z zakresu nauki o języku, co ułatwia naukę języka obcego.

Poloniści przyznają też, że język ojczysty kształtuje młodego człowieka — jego osobowość i wrażliwość. Niestety, widzą także, że ich świadomość dotycząca statusu języka ojczystego nie przekłada się często na świadomość uczniów. Przyznają, że język ojczysty jest podstawą uczenia się, ale

młodzież coraz częściej nie przywiązuje wagi do posługiwania się poprawną polszczyzną i używa nawet na lekcjach języka polskiego sformułowań, zwrotów, słów w języku angielskim.

Świadomi wagi języka jako podstawy uczenia się są również nauczyciele języków obcych. Dla zdecydowanej większości z nich język ojczysty jest bazą, na której opiera się zdobywanie wiedzy z języka obcego. Sygnalizują, że uczeń, który zna polską gramatykę, szybciej i efektywniej uczy się języków obcych:

Nieznajomość języka ojczystego sprawia, że bardzo trudno jest opanować zasady gramatyczne w języku obcym.

Bez znajomości własnego języka nie można zrozumieć struktury języka obcego.

Wskazują, że mniejsze kompetencje słownikowe w języku polskim skutkują uboższym słownictwem z języka obcego i sposobem formułowania myśli. Dwoje z 16 ankietowanych wiąże wysokie kompetencje językowe z umiejętnością poznawania świata i budowania własnej tożsamości:

Język ojczysty był, jest i będzie zawsze nieprzecenionym narzędziem porozumiewania się, precyzyjnego sposobu wyrażania myśli oraz zdobywania informacji i jako taki stanowi podstawę uczenia się we wszystkich dziedzinach, nie tylko języków obcych.

Człowiek, który posiada większy zasób słownictwa i rozumie wiele pojęć, jest w stanie szybciej i trwalej przyswajając wiedzę oraz wykazuje się wnikliwym „spojrzeniem” na dany problem.

Dwie osoby nie widzą związku między stopniem opanowania języka ojczystego a nauką języka obcego. Argumentując swoje stanowisko, wskazują na skuteczne uczenie się języka obcego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym, z niewielkim doświadczeniem w zakresie nauki języka polskiego w szkole. Nie dostrzegają, że

z jednej strony nawet wtedy dzieci bazują na języku ojczystym, a z drugiej — że procesy uczenia się języka obcego przez małe dzieci przebiegają nieco inaczej.

Istnieje zatem wśród nauczycieli (zarówno języka polskiego, jak i obcego) świadomość roli języka ojczystego jako podstawy, na której rozwija się sprawność językowa uczniów i ogólne umiejętności kognitywne. Nauczyciele mają silne przekonanie o wadze języka ojczystego w rozwoju osobniczym. Wszyscy rozumieją, że im wyższą kompetencję językową uczeń osiągnie w języku ojczystym, tym większe ma szanse na lepsze opanowanie języka obcego. Dla jednych i drugich język polski stanowi bezwzględnie wartość edukacyjną. Szansą na przezwycięzenie narastającej marginalizacji języka polskiego może być współpraca szkolnych filologów i szukanie wspólnych dróg budowania prestiżu języka ojczystego.

Jedni i drudzy mogą nieustannie uświadamiać, nie tylko uczniom, ale także rodzicom i całemu społeczeństwu, że język ojczysty stanowi podstawę rozwoju poznawczego jednostki, środek uczenia się, w tym także uczenia się języków obcych. Poloniści powinni wzmacniać świadomość języka ojczystego jako swoistego dobra narodowego, które stanowi nośnik tożsamości narodowej.

Choć w badaniach ankietowych ten wątek nie został wyeksponowany, wydaje się, że korzystne dla obu stron może okazać się wzajemne rozpoznanie warsztatu metodycznego na koleżeńskich hospicjach. Polonista może podpatrywać sposoby doskonalenia sprawności językowej przez glottodydaktyków, a glottodydaktyk — polonistyczne sposoby pracy z tekstem literackim. Na lekcjach języka obcego język ucznia stanowi centrum zainteresowania, a na lekcjach polskiego werbalnie dominuje nauczyciel. Polonista powinien pokazywać, że język polski może być nowoczesnym, elastycznym medium, nadążającym za zmianami cywilizacyjnymi. Powinien dopasowywać metody do potrzeb (preferencji poznawczych) współczesnej młodzieży. Skoro nauka języka literackiego jest dla polskiego ucznia nauką języka obcego¹³, to metody wypracowane na gruncie glottodydaktyki mogą okazać się bardziej efektywne niż te tradycyjne.

Kolejny przykład możliwych działań stanowi wspólna praca nad językiem (pokazywanie zależności między językiem ojczystym i obcym, mechanizmów językowych). Glottodydaktycy potrzebują pewnego aparatu pojęciowego do refleksji nad językiem, funkcjonal-

¹³ J. Nocoń: *Język polski — ojczysty nieobcy czy obcy? Wyzwania edukacji językowej w czasach ponowoczesnych*. W: *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 6...

nego myślenia o gramatyce i oczekują, że właśnie na języku ojczystym uczeń takie podstawy otrzyma. Potrzebna jest tutaj korelacja międzyprzedmiotowa, zarówno pomiędzy treściami podstawy, jak i zawartością podręczników.

Jak podkreśla Jadwiga Kowalikowa¹⁴, wszystkie dokumenty programowe eksponują wagę nauczania języka, ale w edukacji szkolnej kształcenie językowe okazuje się nieskuteczne. Trzeba szukać możliwości przeciwdziałania temu zjawisku. Sposobem na umocnienie pozycji języka ojczystego w edukacji powszechnej jest właśnie wzrost znaczenia kształcenia językowego. Dużo tu zależy od samych polonistów.

Anna Kietlińska, Elżbieta Awramiuk

Polish language teacher at school in the era of widespread knowledge of foreign languages

Summary

Among the civilizational and cultural changes taking place nowadays, the growing knowledge of foreign languages among Polish students and the lowering prestige of Polish as a school subject can be mentioned. While the growth of foreign language skills should be assessed positively, shifting of the focus from teaching the mother tongue onto teaching a foreign language is a negative phenomenon, detrimental to both languages. This situation encourages reflection on the situation of the Polish language teacher in the era of common knowledge of foreign languages and their affirmation. One of the possible perspectives of the observation is the relationship between teachers of Polish and teachers of foreign languages at school.

The article discusses the results of research conducted among teachers of Polish and foreign languages in selected lower and upper secondary schools in Białystok. The research concerned mutual expectations of teachers and their views on the role of the mother tongue. The results indicate that foreign language teachers, above all, expect teachers of Polish to equip their students with the conceptual apparatus necessary for reflection on language. Everyone is open to cooperation and notices that the mother tongue is the key to effective studying, including learning foreign languages. The study concludes by indicating the areas of possible collaboration.

Keywords: mother tongue vs foreign language; cooperation between school teachers of Polish and foreign languages

¹⁴ J. KOWALIKOWA: *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia językowego – czyli co trzeba zmienić w szkolnym kształceniu językowym, by stało się ono skuteczne*. W: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 3. Red. K. BIEDRZYCKI i in. Kraków 2014, s. 26.

Анна Кетлинська, Эльжбета Аврамюк

**Преподаватель польского языка и литературы
в школе в эпоху всемирной распространенности знания
иностранных языков**

Резюме

Среди происходящих цивилизационно-культурных перемен можно перечислить возрастающее среди польских учеников знание иностранных языков, а также понижающийся престиж польского языка как школьного предмета. Если рост знания иностранных языков следует оценивать положительно, то явление перемещение точки опоры с обучения родному языку на обучение иностранным языкам относится к негативным, приносящим вред обоим языкам. Анализируемая ситуация приводит к размышлениям о ситуации преподавателя польского языка и литературы в школе в эпоху повсеместного владения иностранными языками и их возвышения, а одним из возможных для наблюдения планов является отношение между полонистами и преподавателями иностранных языков в школе.

В статье рассмотрены результаты анкетных исследований, проведенных среди учителей польского языка и иностранных языков в избранных школах третьего и четвертого этапа обучения в Белостоке. В них представлены взаимные ожидания учителей и их взгляды на роль родного языка. Результаты показывают, что учителя иностранных языков ожидают от полонистов прежде всего того, что они дадут ученикам понятийный аппарат, необходимый для размышлений о языке. Все учителя открыты для сотрудничества и видят ключевую роль родного языка в процессе обучения, в том числе для изучения иностранных языков. В заключении статьи даны выводы, указывающие области возможных совместных действий.

Ключевые слова: родной язык и иностранный язык, сотрудничество преподавателя польского языка и литературы и преподавателей иностранных языков в школе

Elżbieta Grabska-Moyle

Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie

Gramatyka w polskich szkołach sobotnich Oczekiwania i potrzeby uczniów a zamierzenia i działania nauczycieli

Nauczanie gramatyki języka polskiego budzi żywe i często skrajne reakcje wśród nauczycieli i uczniów w szkołach polonijnych. Nauczyciele z jednej strony widzą potrzebę uczenia gramatyki, z drugiej zaś — często tę potrzebę negują, uzasadniając to zniechęceniem uczniów lub brakiem zrozumienia samego przedmiotu. Uczniowie też postrzegają gramatykę podobnie — jako klucz do dobrej znajomości języka oraz jako wiedzę trudną i niedostępną. Opracowanie przedstawia spojrzenie na nauczanie gramatyki w szkołach sobotnich na terenie Wielkiej Brytanii. Jego podstawę stanowiły obserwacje prowadzone wśród nauczycieli i uczniów oraz własne doświadczenia z pracy ze słuchaczkami trzech edycji podyplomowych studiów dla nauczycieli języka polskiego jako drugiego¹.

¹ Autorka prowadzi zajęcia z gramatyki opisowej i pedagogicznej na dwusemestralnych studiach podyplomowych: nauczanie języka i kultury polskiej poza Polską, organizowanych przez Polski Uniwersytet na Obczyźnie (PUNO) w Londynie oraz Uniwersytet Łódzki.

Szkoły sobotnie w Wielkiej Brytanii

Znakomita większość szkół polonijnych w Wielkiej Brytanii to szkoły sobotnie zrzeszone w Polskiej Macierzy Szkolnej, która ma swoją siedzibę w Londynie. Na początku roku szkolnego 2015/2016 w PMS było zarejestrowanych 130 szkół, ale jeśli dodamy placówki w trakcie tworzenia oraz 15 szkół w Szkocji i Irlandii, to można mówić tu o 160–170 szkołach sobotnich². W roku szkolnym 2014/2015 w szkołach tych 1 033 nauczycieli uczyło 12 679 uczniów. Dane szacunkowe na rok szkolny 2015/2016 pokazują znaczny wzrost liczby zarówno nauczycieli – 1 872, jak i uczniów – do 23 040.

Nauczyciele pracujący w szkołach sobotnich są najczęściej wykształceni na polskich uczelniach, zwykle mają też pewien staż pracy w szkole w Polsce, chociaż zdarza się, że szkoły polonijne są ich pierwszym miejscem pracy dydaktycznej. Nauczyciel z polskim dyplomem jest przygotowany do pracy z uczniami, dla których język polski jest jedynym językiem, jakim posługują się na co dzień. Sytuacja językowa uczniów w szkole sobotniej jest inna. To, że na co dzień posługują się dwoma językami – angielskim w szkole i najczęściej polskim w domu, powoduje, że mają inne potrzeby, jeśli chodzi o nauczanie języka polskiego. Nauczyciele muszą dostrzec tę odmienną sytuację językową i rozpoznać potrzeby takich uczniów. Nie jest to łatwe zadanie dla osób, które nie mają przygotowania glottodydaktycznego, zdarza się, że zmiana podejścia nauczyciela do uczniów i zrozumienie ich odmiennych potrzeb zajmuje wiele czasu. Nauczyciele wykształceni w placówkach polonijnych³ sami doświadczają komunikacji w dwóch językach, a na polonijnych kursach nauczycielskich siłą rzeczy rozpoznają specyfikę nauczania w szkołach sobotnich. Nie dysponuję dokładnymi danymi na temat wykształcenia nauczycieli i ich doświadczenia zawodowego, dla ilustracji podam tu jednak liczby charakteryzujące grono pedagogiczne szkoły w Luton i Dunstable, którą można potraktować jako typowy przykład szkoły średniej wielkości (tabela 1.).

² Serdecznie dziękuję Pani Marcie Niedzielskiej z biura Polskiej Macierzy Szkolnej w Londynie za udostępnienie tych danych.

³ Np. na kursach organizowanych przez Polską Macierz Szkolną, ORPEG w Lublinie czy na studiach podyplomowych organizowanych m.in. przez PUNO.

Tabela 1

Przygotowanie nauczycieli do uczenia w szkołach sobotnich

Staż pracy nauczycieli ze szkół sobotnich	Wykształcenie nauczycieli	
	w placówkach polonijnych	w Polsce
ponad 12 lat*	2 (11,0%**)	2 (11,0%)
ponad 5 lat	0	4 (22,0%)
ponad rok	0	8 (44,0%)
mniej niż rok	1 (5,0%)	1 (5,0%)
Razem	3 (17,0%)	15 (83,0%)
	18 (100,0%)	

* Nauczyciele pracujący ponad 12 lat, a więc ci, którzy rozpoczęli pracę przed 2004 rokiem, czyli przed wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej i przed napływem do szkół sobotnich uczniów urodzonych i wychowanych w Polsce.

** Obliczenia procentowe są podane w zaokrągleniu.

Źródło: Opracowanie własne.

Znakomita większość nauczycieli zdobyła wykształcenie w Polsce, czyli nie ma przygotowania do pracy z uczniami mówiącymi dwoma językami. Nauczyciele wykształceni w placówkach polonijnych występują w grupach uczących z długim stażem i – co znamienne – wśród tych rozpoczynających pracę.

Jeśli chodzi o uczniów w polskich szkołach sobotnich, to istotne jest dostrzeżenie, jak duża grupa dzieci ma tylko angielskie doświadczenie szkolne, czyli nie chodziła nigdy do szkoły w Polsce. Ponownie posłużę się tu danymi z Luton i Dunstable jako typowymi dla całej populacji uczniów szkół sobotnich (tabela 2.). W roku szkolnym 2015/2016 ponad połowa uczniów to ci urodzeni w Wielkiej Brytanii, czyli na ogół mający dwujęzyczne doświadczenie życiowe.

Tabela 2

Uczniowie szkół sobotnich i ich przeszłość edukacyjna

Uczniowie urodzeni	w Polsce	w Wielkiej Brytanii
w 2004 roku i później	46 (18,0%)	151 (58,0%)
przed 2004 rokiem	53 (20,0%)	10 (4,0%)
Razem	99 (38,0%)	161 (62,0%)
	260* (100,0%)	

* Dane z września 2015 roku.

Źródło: Opracowanie własne.

Język polski w szkołach sobotnich

Dla pełnego obrazu sytuacji nauczania gramatyki w szkołach sobotnich istotne jest określenie czasu przeznaczanego na lekcje języka polskiego w tych szkołach. Przeciętnie przypada 35 sobót w roku szkolnym, a w każdą z nich lekcje trwają przeważnie w czasie od 10.00 do 13.00. Podczas tych trzech godzin oprócz lekcji polskiego często odbywają się jeszcze lekcje religii, historii czy geografii. W klasach młodszych (dzieci w wieku 5–9 lat) lekcje polskiego zajmują więc około 90 godzin lekcyjnych⁴ rocznie, czyli 8–9 godzin miesięcznie, natomiast w klasach średnich (uczniowie w wieku 10–13 lat) i starszych (uczniowie mający ponad 14 lat) tych jednostek będzie mniej, ponieważ zgodnie z programem dochodzą jeszcze lekcje historii czy geografii – w sumie w starszych klasach na język polski przypada 75 godzin rocznie, czyli 7–8 godzin miesięcznie. Efektywnego nauczania w klasie może być jeszcze mniej ze względu na akademie, konkursy i wyjazdy.

Program nauczania w szkołach sobotnich nie jest jednorodny, mimo że większość szkół przyjmuje *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą*⁵. Wprawdzie część programów i podręczników bazuje na *Podstawie programowej...*, ale nie są one tak popularne, jak można by się było spodziewać. Zwykle są to pozycje dostępne drogą elektroniczną, które wymagają od nauczyciela adaptacji oraz drukowania materiałów, i w związku z tym często przegrzewają z gotowymi podręcznikami dla szkół w Polsce. Nauczyciele korzystający z tradycyjnych podręczników uczą – bardziej lub mniej świadomie – według programu i podstawy programowej przeznaczonych dla uczniów w kraju.

⁴ Długość godziny lekcyjnej w różnych szkołach może się wahać od 40 do 60 minut.

⁵ *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa 2010.

Gramatyka — oczekiwania uczniów

Rozpocznę od kilku cytatów z wypowiedzi uczniowskich:

Gramatyka jest bardzo trudna.

Nie uczyłem się polskiej gramatyki w szkole i dlatego nie umiem pisać [wypracowań — E.G.M.].

Chciałabym się nauczyć polskiej gramatyki, żeby dobrze zdać egzamin.

Przykładowe wypowiedzi czternasto- i piętnastolatków⁶ dobrze ilustrują oczekiwania uczniów. Generalnie uważają oni, że powinni się uczyć gramatyki w polskiej szkole, choć swych oczekiwań nie potrafią sprecyzować. Można się domyślać, że odnoszą się częściowo do porównania z nauką gramatyki w szkole angielskiej, w której uczą się, jak wykorzystywać różne zabiegi językowe, żeby skutecznie się porozumiewać.

Na lekcjach języka angielskiego w swojej szkole dziennej uczniowie badają np. to, jak zmieni się ich wypowiedź, kiedy użyją strony biernej zamiast czynnej. Dostrzegają przy okazji, jak się tworzy tę strukturę, przyporządkowują jej odpowiedni termin, ale ich głównym zadaniem jest stworzenie wypowiedzi, która osiągnie zamierzony cel w określonej sytuacji, jak wyraźnie określa to angielska podstawa programowa: “The grammar of our first language is learnt naturally and implicitly through interactions with other speakers and from reading. Explicit knowledge of grammar is, however, very important, as it gives us more conscious control and choice in our language. Building this knowledge is best achieved through a focus on grammar within the teaching of reading, writing and speaking. Once pupils are familiar with a grammatical concept [for example ‘modal verb’ — E.G.M.], they should be encouraged to apply and explore this concept in the grammar of their own speech and writing and to note where it is used by others. Young pupils, in particular, use more complex language in speech than in writing, and teachers should build on this, aiming for a smooth transition to sophisticated writing”⁷.

⁶ Wypowiedzi uczniów klasy przygotowującej do brytyjskiego egzaminu z języka polskiego na poziomie *A-level* (odpowiednik matury) w Polskiej Szkole w Luton i Dunstable na początku roku szkolnego 2015/2016.

⁷ *The national curriculum in England. Framework document.* Department for Education, December 2014. Zob. <https://www.gov.uk/government/uploads>

Nauczanie gramatyki w szkołach angielskich ma charakter przede wszystkim funkcjonalny. Uczniowie najpierw muszą dostrzec, do czego służą różne struktury gramatyczne w tekstach, następnie świadomie włączają te struktury do swojego repertuaru środków językowych w mowie i w piśmie. Potrafią te zabiegi nazwać, posługując się odpowiednią terminologią, ale najważniejsze jest jednak ich zastosowanie⁸. Być może dlatego oczekują, że w polskiej szkole gramatyka także powinna im pomóc w pisaniu wypracowań⁹.

Z tego samego podłoża wyrasta też zapewne przeświadczenie polskich uczniów, że gramatyka ma pomagać w nierobieniu błędów. Oczekują oni, że tak jak w szkole angielskiej, kiedy nauczyciel zaznacza błędy, odwołuje się do tego, co oni wiedzą, potrafią dostrzec i nazwać. Na tej podstawie potrafią więc zrozumieć, co zrobili źle. Punktem wyjścia powinna być tutaj, rzecz jasna, znajomość struktur, np.: *kiedy chcesz dodać więcej informacji o przedmiocie, osobie czy sytuacji, lepiej posłużyć się zdaniem przydatkowym niż dopełnieniowym*.

Uczniowie szkoły sobotniej w swoich wypowiedziach na temat gramatyki nie wspomnieli o zagadnieniach związanych z nauką o języku. Zapytani, czy powinni się uczyć takich rzeczy, jak: głoska a litera, budowa słowotwórcza wyrazu, części mowy, części zdania czy też język i systemy znaków, akty komunikacji, odmiany polszczyzny, historia języka, odpowiedzieli, że niepotrzebne są im rzeczy, które nie przydają się do dobrego mówienia i pisania. Niepotrzebne są nazwy przypadków czy rodzajów, czy też inne terminy, bo można bez nich mówić i pisać. Uczniowie zwrócili też uwagę, że w swoich szkołach na lekcjach angielskiego uczą się np. o perswazji, więc w szkole sobotniej nie muszą tego powtarzać po polsku¹⁰.

ds/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf [data dostępu: 28.01.2016].

⁸ Funkcjonalne nauczanie gramatyki postulują też polscy dydaktycy, jednak ciągle pozostaje ono w sferze postulatów. Por. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, K. ORŁOWA, H. SYNOWIEC: *O funkcjonalne nauczanie języka polskiego. Z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 11. Red. E. POŁAŃSKI. Katowice 1991; M. SZYMAŃSKA: *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków 2016.

⁹ Znamienne, że troje uczniów chodzących do szkół w Polsce, zapytanych, czy gramatyka pomaga w pisaniu wypracowań, odpowiedziało, że gramatyka nie jest związana z pisaniem wypracowań, gramatyki uczy się na lekcjach nauki o języku.

¹⁰ Z wypowiedzi uczniów klasy *A-level* w Polskiej Szkole w Luton i Dunstable na początku roku szkolnego 2015/2016.

Oczekiwania uczniów dotyczące uczenia się gramatyki zostały przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3
Oczekiwania uczniów dotyczące uczenia się gramatyki

Uczenie się i nauczanie gramatyki rozumianej jako:	Nauka o języku	Terminologia	Narzędzie pomagające w unikaniu błędów	Narzędzie do dobrego (lepszego) pisania/mówienia
Oczekiwania uczniów			✓	✓

Źródło: Opracowanie własne.

Gramatyka – zamierzenia (przyszłych) nauczycieli

Studenci rozpoczynający kurs gramatyki pedagogicznej w ramach podyplomowego studium nauczania języka polskiego jako drugiego na PUNO w Londynie¹¹ odpowiedzieli na pytanie, czego chcą się nauczyć na zajęciach w ramach tego kursu. Ich odpowiedzi dotyczą czterech dziedzin: po pierwsze, studenci sami chcą się nauczyć gramatyki (przykładowe odpowiedzi: *przypomnienie pewnych zasad gramatyki; powtórzenie gramatyki; rzadziej używanych odmian wyrazów*) i chcą umieć przekazać tę wiedzę (*Jak ciekawie nauczyć dzieci/młodzież gramatyki; Jak uczyć gramatyki, żeby nie przerażała*), po drugie, chcą się nauczyć, jak klasyfikować błędy językowe, po trzecie, wyraźnie formułują swoje potrzeby glottodydaktyczne, jeśli chodzi o nauczanie gramatyki (*Jak polubić gramatykę, aby stała się ona bardziej przystępna dla dzieci mieszkających w Anglii; Jak w najefektywniejszy sposób uczyć gramatyki obcego języka; Jak radzić sobie z podstawowymi problemami gramatycznymi, kiedy się uczy obcokrajowców, jak najprościej omawiać te problemy; Jak nauczać obcokrajowców odmiany przez przypadki*). Pojawia się też oczekiwanie dotyczące gramatyki kontrastywnej (*Porównanie do gramatyki innych krajów*). Wyłania się z tego obraz zamierzeń przyszłych nauczycieli polskiego jako drugiego języka, którzy przede wszystkim chcą przekazywać wiedzę o gramatyce,

¹¹ Na to pytanie odpowiedziało 40 osób, które wzięły udział w czterech edycjach studiów w latach 2012–2016.

natomiast na początku swojego kursu nie widzą wyraźnie gramatyki jako narzędzia, które może poprawić komunikację (por. tabela 4.).

Tabela 4
Zamierzenia przyszłych nauczycieli jpid/jppo i oczekiwania uczniów

Uczenie się i nauczanie gramatyki rozumianej jako:	Nauka o języku	Terminologia	Narzędzie pomagające w unikaniu błędów	Narzędzie do dobrego (lepszego) pisania/mówienia
Oczekiwania uczniów			✓	✓
Zamierzenia nauczycieli	✓	✓		

Źródło: Opracowanie własne.

Gramatyka – działania nauczycieli

Nauczyciele wypowiadają się na temat nauczania gramatyki dosyć ostrożnie. Z jednej strony stwierdzają konieczność jej nauczania, z drugiej natomiast – wolą nie wchodzić w szczegóły, czego tak naprawdę uczą i jak uczą¹². Czasem odsyłają do *Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą*¹³, a w praktyce często po prostu realizują wybrane tematy dotyczące języka, zawarte w podręczniku, z jakim pracują.

Podstawa programowa... przedstawia spis kompetencji językowych, które uczniowie powinni osiągnąć na poszczególnych etapach kształcenia. Takie ujęcie nie daje precyzyjnych wskazówek, jaki materiał gramatyczny powinien się znaleźć na kolejnych poziomach. Jeśli nauczyciele zdecydują się na układanie własnego programu, staną przed ogromnym wyzwaniem, któremu bez zespołu metodyków nie podołają. Pamiętajmy przecież, że mówimy tu o nauczycielach, którzy najczęściej są wolontariuszami i nierzadko pracują zawodowo w ciągu tygodnia.

¹² Obserwacje z rozmów z nauczycielami w Polskiej Szkole w Luton i Dunstable oraz na różnych spotkaniach i szkoleniach nauczycielskich organizowanych przez Polską Macierz Szkolną.

¹³ *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą...*

Jeśli nauczyciel zechce skorzystać z przykładowych czterech programów¹⁴ opartych na *Podstawie programowej...* i bazujących na zestawie materiałów edukacyjnych w portalu „Włącz Polskę!”, to znajdzie materiał gramatyczny, tak jak w tradycyjnym podręczniku, wpisany w treści nauczania. W takiej sytuacji nie musi on sam podejmować trudnej decyzji, czego uczyć z gramatyki. Niemniej jednak należy zauważyć, że programy z portalu „Włącz Polskę!” przedstawiają zawartość gramatyczną z różnym stopniem dokładności: od szczegółowego katalogu zagadnień¹⁵, przez zasygnalizowanie wybranych zagadnień¹⁶, czy jako spis zagadnień z nauki o języku¹⁷. W jednym z programów zagadnienia gramatyczne można znaleźć tylko w kartach pracy, bez osobnego spisu tematów. Autorzy tłumaczą takie rozwiązanie następująco: „W każdej z kart programowych należy zakotwiczyć przygotowane dla programu zestawy ćwiczeń wprowadzających zagadnienia z gramatyki i ortografii. Dla przykładu zestawy owe już ulokowano w kartach. Należy traktować ten dobór jedynie jako sugestię: nie zostały one trwale zespolone z kartami programowymi z uwagi na bardzo różne tradycje nauczania gramatyki w krajach zamieszkania Polonii, a także dlatego, że karty programowe mogą zmieniać względem siebie położenie (zależnie od decyzji nauczyciela), a wprowadzenie materiału gramatycznego wymaga ustalonego następstwa tematów”¹⁸.

Takie podejście do nauczania gramatyki nakłada na nauczyciela obowiązek ułożenia własnego programu, co — jak już zostało

¹⁴ *Własną drogą* — program dla uczniów w wieku 10–13 lat uczących się za granicą; *Moja polska kulturoteka* — program nauczania języka polskiego dla uczniów w wieku powyżej 14 lat; *LUBIĘ POLSKĘ!* — program nauczania języka polskiego na obczyźnie dla uczniów w wieku 10–13 lat; Program nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego dla uczniów polskich w wieku 13–16 lat (III etap edukacji). Zob. <http://włączpolske.pl/index.php?etap=10&i=782> [data dostępu: 14.01.2016].

¹⁵ Np. „uczeń powinien [...] odmieniać rzeczowniki nieregularne takie jak: *imię, chrzest, książę, książdz, ucho, oczy*, [...] wiedzieć, że po przyimkach: *na temat, oprócz, podczas, w ciągu, z powodu, pomimo, na skutek, pod warunkiem, w czasie, w ciągu* występuje dopełniacz”. Zob. http://www.włączpolske.pl/biblioteka/Program_nauczania_jezyka_polskiego.pdf [data dostępu: 14.01.2016].

¹⁶ Np. „układa zdania pojedyncze oznajmujące, rozkazujące i pytające, [...] poprawnie stosuje czasowniki w trybie rozkazującym”. Zob. <http://www.włączpolske.pl/biblioteka/LubiePolske.pdf> [data dostępu: 14.01.2016].

¹⁷ Zob. http://www.włączpolske.pl/biblioteka/Moja_polska_kulturoteka.pdf [data dostępu: 14.01.2016].

¹⁸ Zob. http://www.polska-szkola.pl/images/moodledata/1/programy/Wlasna_droga.pdf [data dostępu: 14.01.2016], s. 5.

wspomniane — jest trudnym zadaniem w warunkach szkół sobotnich.

Nauczyciele, którzy korzystają z tradycyjnych polskich podręczników, są — można powiedzieć — w łatwiejszej sytuacji, ponieważ materiał gramatyczny jest po prostu częścią podręcznika i wystarczy z niego skorzystać. Jest to jednak ułatwienie pozorne. Materiał językowy w podręczniku jest przeznaczony dla ucznia, dla którego język polski jest nie tylko pierwszym, ale zazwyczaj jedynym językiem. Natomiast dzieci z polskich szkół sobotnich używają w szkole dziennej języka angielskiego, który powoli staje się ich funkcjonalnie pierwszym językiem. Wpływa to rzecz jasna na poziom znajomości polskiego i na potrzeby związane z rozwojem języka ojczystego¹⁹. Tych potrzeb nie uwzględnia podręcznik przygotowany dla uczniów szkół w Polsce. Nakłada to znów na nauczyciela obowiązek uzupełnienia lub zmiany programu. Niestety, nauczyciele zazwyczaj tego nie robią, ponieważ nie mają na to czasu, a także nie są dydaktycznie przygotowani do uczenia polskiego jako drugiego języka. Trudności, jakie może rodzić korzystanie z tradycyjnego podręcznika, obrazuje zestawienie tematów językowych zrealizowanych w jednej z klas (przez uczniów w wieku 11 lat) w pierwszym półroczu nauki w szkole sobotniej w porównaniu z zawartością podręcznika (tabela 5.).

Jak widać na zestawieniu, nauczyciel powtórzył temat dotyczący części mowy, dodał zagadnienia związane z fonetyką i słowotwórstwem, nie podjął natomiast żadnego z tematów składniowych. Nawet taka niewielka i niepełna próbka może pokazać, jak trudno włączyć do pracy w szkole sobotniej przemyślane nauczanie gramatyki. W wypadku omawianej klasy tradycyjny podręcznik okazał się w większym stopniu przeszkodą niż pomocą. Uczniowie dostali porcję gramatyki opisowej, z którą — jak ocenił to nauczyciel²⁰ — nie potrafili sobie poradzić na poziomie pojęć i metajęzyka. Nie zostały natomiast rozpoznane ich potrzeby, jeśli chodzi umiętność operowania systemem językowym.

Podsumowując rozważania, można wyodrębnić następujące działania nauczycieli, dotyczące nauczania gramatyki (por. tabela 6.).

¹⁹ Rozumienie pojęcia *język ojczysty* przyjmuję tu za Ewą Lipińską jako „pierwszy język poznawany i doświadczany przez człowieka”. Por. E. LIPIŃSKA: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków 2003, s. 15.

²⁰ W rozmowie z autorką.

Tabela 5

Porównanie „gramatycznych” tematów z dziennika i z podręcznika

Tematy językowe w szkole sobotniej (realizowane z 11-letnimi uczniami)*	Tematy w podręczniku**
27/09 Przypomnienie wiadomości na temat części mowy; czasownik, rzeczownik + spółgłoski, samogłoski; 4/10 Z ortografią za pan brat – rz wymienne; 11/10 Przymiotniki – ćwiczenie rz – wyjątki; 10/1 Tworzenie wyrazów. Rodzina wyrazów. Powtórzenia wiadomości z zakresu części mowy: czasownik, rzeczownik, przymiotnik; 17/01 Z ortografią za pan brat – ó.	1) W zależności od celu różnie się wypowiadamy – wypowiedzenia oznajmujące, rozkazujące, pytające, wykrzyknikowe; 2) Jak dzielimy wypowiedzenia? – zdanie i równoważnik zdania; 3) Rozbudowujemy... nie tylko dom! – zdanie pojedyncze i złożone; 4) Z dodatkowymi informacjami i... bez nich – zdanie pojedyncze rozwinięte i nierozwinięte; 5) Pisownia ó i u; 6) Części mowy; 7) Rzeczownik; 8) Przymiotnik; 9) Pisownia rz i ż; 10) Czasownik; 11) Przysłówki; 12) Pisownia ch i h.

* Tematy spisane z dziennika lekcyjnego (źródła autorki).

** A. ŁUCZAK, A. MURDZEK: *Język polski. Między nami*. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej. Gdańsk 2012.

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 6

Działania nauczycieli związane z nauczaniem gramatyki

Uczenie się i nauczanie gramatyki rozumianej jako:	Nauka o języku	Terminologia	Narzędzie pomagające w unikaniu błędów	Narzędzie do dobrego (lepszego) pisania/mówienia
oczekiwania uczniów			✓	✓
zamierzenia nauczycieli	✓	✓		
działania nauczycieli	✓	✓		

Źródło: Opracowanie własne.

Gramatyka w polskich szkołach sobotnich — potrzeby

Aby zdać sobie sprawę z potrzeb dotyczących obecności gramatyki w szkołach sobotnich, warto spojrzeć na fragmenty prac pisemnych²¹ uczniów, którzy w roku szkolnym 2015/2016 rozpoczęli naukę w klasie przygotowującej do brytyjskiego egzaminu *A-level* (maturalnego) z języka polskiego:

Przykład 1.

*Za tydzień skończę piętnaście lat i organizuje imprezę. **Osiemdziesiąt bliskich moich przyjaciół będą się bawić w wynajętą salę. Nie mogę się doczekać!***

*Wczoraj było **wspaniało!** Dostałam **kupę prezentów** i rodzice nawet mi kupili nowy aparat.*

*Tańczyłam na środku sali, **jak** zauważyłam że nie ma Sandry. Zapytałam się Justyny i powiedziała że [...] leży w łóżku i płacze. Nie mogłam z **sunąć z głowy** że coś źle zrobiłam i **to był** powodem Sandry smutku.*

Przykład 2.

*W szkole najbardziej się boję **akceptacji** dlatego że, chce żeby mnie wszyscy zaakceptowali za to że jestem **sobom**, a nie jak bym była kimś kogo sama nie znam.*

Przykład 3.

Nauczycielka powiedziała do Marka że musi zacząć się uczyć bo inaczej nie zda do następnej klasy Marek odczuł wtedy nienawiść skierowaną do nauczycielki ponieważ starał się ze wszystkich swoich sił.

Przykład 4.

Egzamin jest warto zdawać ponieważ informacje oraz różne rzeczy z egzaminu, mogą ci się przydać na przyszłość w języku Polskim oraz te egzaminu pomogą ci awansować na wyższy poziom Języka Polskiego, w taki sposób będzie można mieć większą wiedzę na ten temat. W egzaminie trzeba odpowiadać na różne pytania oraz

²¹ W przytoczonych zgodnie z oryginalną pisownią fragmentach prac uczniów wyróżniono przykłady błędów fonetycznych, ortograficznych, fleksyjnych, w związku zgody, w związku rządu, w szyku wyrazów, w budowie zdania, błędów słownikowych, w łączliwości leksykalnej, frazeologicznych, stylistycznych. Nie podkreślono błędów interpunkcyjnych.

rzeczy które znajdowały się w pierwszej, drugiej oraz trzeciej sekcji, taki był cały skład egzaminu jeśli chodzi o sekcje.

Praca nad językiem w tych wypowiedziach powinna się zacząć od dostrzeżenia, co uczniowie robią źle — jakie rodzaje błędów popełniają, jakie może być podłoże tych błędów i w związku z tym — jakie reguły gramatyczne/ortograficzne nie zostały opanowane. Następnie te precyzyjne reguły (np. reguła używania czasownika w 3. osobie liczby pojedynczej z liczebnikami powyżej pięciu) powinny zostać wyjaśnione uczniom. Byłoby jeszcze lepiej, gdyby oni sami mogli je odkryć w toku indukcyjnym na podstawie analizy np. serii zdań zawierających daną strukturę, tak żeby zasady gramatyczne stały się dla użytkowników rzeczywistym narzędziem efektywnej, a więc i poprawnej komunikacji. Dalsze kroki to ćwiczenia prowadzące do automatyzacji użycia reguł. Praca nad językiem z uczniami w szkole sobotniej wymaga więc zastosowania metod używanych w nauczaniu języków obcych²². Pokazuje to też potrzebę przesunięcia punktu ciężkości w nauczaniu gramatyki z opisu systemu na odkrywanie gramatyki jako narzędzia.

Z przedstawionego przeglądu oczekiwań, zamierzeń i działań wynikają następujące potrzeby, jeśli chodzi o obecność gramatyki w szkołach sobotnich:

- włączenie w program rozwoju zawodowego nauczycieli gramatyki pedagogicznej i funkcjonalnej oraz dydaktyki nauczania języka polskiego jako drugiego;
- sformułowanie klarownego programu kształcenia językowego dostosowanego do potrzeb uczniów, dla których język polski staje się drugim językiem/językiem odziedziczonym;
- (z)badanie języka uczniów na różnych etapach nauczania w celu dokładniejszego określenia słabiej poznanych elementów systemu gramatycznego i w związku z tym wymagających większej uwagi w szkole sobotniej;
- przygotowanie materiałów, pomocy i podręczników pomagających w efektywnym nauczaniu języka w ograniczonych czasowo ramach szkół sobotnich.

Realizacja tych potrzeb pozwoliłaby na „spotkanie się” uczniów i nauczycieli we wspólnych działaniach rozwijających nadawcze umiejętności językowe uczniów.

²² Ciekawą propozycję w zakresie uczenia gramatyki stanowi opracowanie: E. LIPIŃSKA, A. SERETNY: *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce*. Kraków 2013.

Elżbieta Grabska-Moyle

**Grammar lessons in Polish Saturday schools
Pupils' needs and expectations
and teachers' intentions and actions**

Summary

The paper discusses teaching grammar in Polish Saturday schools in the UK. The teaching is based on programmes and textbooks prepared for pupils attending schools in Poland whereas the needs of Saturday schools' pupils whose Polish is becoming their second language have not been researched and recognised. The Saturday schools' pupils expect that like in their English schools, grammar should help them in communicating more effectively. The paper provides a list of needs that when met will enable to teach grammar efficiently.

Keywords: Saturday schools, Polish language grammar, Polish as a second language, communication

Эльжбета Грабска-Мойль

**Грамматика в польских субботних школах
Ожидания и потребности учеников в контексте целей
и работы учителей**

Резюме

В статье рассматривается обучение грамматике в польских субботних школах на территории Великобритании. Обучение грамматике базируется на программах и учебниках, разработанных для школьников в Польше, так как потребности учеников субботних школ, для которых польский язык становится вторым языком (унаследованным), не распознаны. Ученики ожидают, что таким же образом, как и в английской школе, грамматика может им помочь в более эффективной коммуникации. В статье приводится список потребностей, удовлетворение которых дало бы возможность результативно обучать грамматике.

Ключевые слова: субботние школы, грамматика польского языка, польский язык как второй, коммуникация

Anna Suchodolska

Uniwersytet Warszawski

Polska polityka językowa wobec obcokrajowców: strategie zapewnienia asymilacji

וְגַר ל' א תִּלְקֹן וְאַתֶּם יִדְעֶתֶם אֶת נַפְשׁ הַגֵּר כִּי גֵרִים הֵייתֶם בְּאֶרֶץ מִצְרַיִם¹
שמות כ"ג, ט'-י"ב

W celu opisanego stanu świadomości językowej oraz komunikacyjnej obcokrajowców różnych narodowości od grudnia 2014 roku do lutego 2015 roku prowadziłam badania socjolingwistyczne wśród cudzoziemców mieszkających w Warszawie. W badaniach wzięło udział stu imigrantów. Respondenci proszeni byli o wyrażenie opinii o komunikacji na uczelniach, w instytucjach publicznych i w mediach oraz o odpowiedź na pytania dotyczące praw do wyboru języka komunikacji (PWJK)².

¹ *Cudzoziemca nie uciskaj; wszak wyście świadomi stanu duszy cudzoziemca, bo cudzoziemcami byliście w ziemi Micraim (Exodus 23:9). Zob. Tora. Pięcioksiąg Mojżesza. Przeł. I. Cyklów. Kraków 2010.*

² *Prawa do wyboru języka komunikacji to „prawa dotyczące indywidualnego i grupowego wyboru języka lub języków do komunikacji, zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej, bez względu na pochodzenie narodowe, etniczne albo liczbę osób posługujących się językiem na danym terytorium. Prawa językowe realizowane są przez działania prawne, administracyjne oraz sądowe, a także edukację i media dostępne w języku dowolnie wybranym przez osoby zainteresowane”. Zob. Prawa językowe. Por. http://pl.wikipedia.org/wiki/Prawa_językowe [data dostępu: 10.05.2015]; *Linguistic rights*. Por. http://en.wikipedia.org/wiki/Linguistic_rights [data dostępu: 10.05.2015]. Por. także: E. GODLEWSKA: *Prawa językowe mniejszości narodowych w Republice Austrii na przykładzie mniej-**

Kilku moich respondentów zasługuje na szczególną uwagę. Przedstawię ich sylwetki.

Denys urodził się na Ukrainie i wyjechał do Polski po śmierci swej matki. Zdecydował się na życie za granicą, ponieważ nie łączyło go nic z krajem ojczystym. Mówił, że jest na rozdrożu.

Ismail, Jemeńczyk, stracił w 2015 roku w trakcie wojny domowej wujka oraz dwóch kuzynów. Miał głęboką depresję.

Pet'ó był nieśmiały. Okazało się, że mimo wysokich kompetencji językowych w zakresie języka angielskiego bał się zadać pytanie wykładowcy:

I'm kind of shy in the class. I'm kind of... yeah, I'm hesitating all the time... If I should ask the questions... Because sometimes to some students it might seem that my questions will be kind silly to ask because they know the answer for a question. But sometimes it is good to ask simple questions because there are people who know, they'll answer it.

(Jestem jakby nieśmiały w klasie. Chyba... tak, cały czas waham się... Czy mam zadać pytanie, czy nie... Ponieważ czasami niektórym studentom może wydawać się, że moje pytania są głupie, bo już znają na nie odpowiedź. Ale czasami warto zadawać proste pytania, ponieważ są ludzie, którzy znają [odpowiedź — A.S.]. Oni odpowiedzą) (49).

Wydawało mu się też, że ktoś go śledzi:

I don't like the police because it's everywhere. They are expect a terrorist somewhere. I don't know why but they are everywhere. Even when I go in the evening, they are always in the street. They are that and that, everywhere. I go to school — on the left side, on the right side, there, over there, everywhere. Just like police officers are everywhere. Maybe it's because of district. There are a lot of embassies. They are everywhere. And not just police officers, soldiers sometimes. I feel kind of save but this is not good. I think they are watching me. They are watching me, what I'm doing, if I'm not a terrorist or something.

(Nie lubię policji, ponieważ oni są wszędzie. Wszędzie spodziewają się terrorysty. Nawet jak idę wieczorem, zawsze są na ulicy. Są tu i tam — wszędzie. Idę na uczelnię — po lewej stronie, po

szości słoweńskiej i chorwackiej. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin — Polonia” 2006, vol. 8, sectio K, s. 61—71; E. KUZOBORSKA: *Prawa językowe mniejszości narodowych na Litwie — sytuacja faktyczna mniejszości polskiej (w kontekście międzynarodowych standardów ochrony praw mniejszości narodowych)*. „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2014, nr 3, s. 4—71; *Prawa mniejszości narodowych i mniejszości etnicznych w prawie międzynarodowym i polskim*. Kancelaria Senatu — Biuro Analiz i Dokumentacji. Warszawa 2011.

prawej stronie, tam, tam, wszędzie. Jakby policjanci byli wszędzie. Może to zależy od dzielnicy. Jest tu dużo ambasad. Są wszędzie. I nie tylko policjanci, czasami żołnierze. Czuję się bezpiecznie, ale to nie jest dobre. Wydaje mi się, że oni mnie śledzą. Śledzą, czym się zajmuję, czy nie jestem terrorystą albo coś takiego) (49).

Już tylko ta jedna zacytowana wypowiedź daje wyobrażenie o nie najlepszym stanie psychologicznym części moich respondentów.

Nierzadko na niskim poziomie była również świadomość prawna badanych, o czym świadczyły niepoprawne odpowiedzi na pytanie zawarte w kwestionariuszu — o to, czym są PWJK. Najczęściej respondenci omijali to pytanie, nie udzielając na nie odpowiedzi. Niektórzy odpowiadali wymijająco:

Tak, gdzieś tam, w Internecie [czytałam — A.S.] (36).

Trafne komentarze pojawiały się rzadko:

В моей стране — это одна из причин войны, которая происходит в Украине. Языковые права приводят часто к военным конфликтам, к сепаратизму. Этот термин мне очень знаком.

(W moim kraju to jest jedna z przyczyn wojny. Prawa do wyboru języka komunikacji często doprowadzają do konfliktów wojskowych, do separatyzmu. Ten termin jest mi dobrze znany) (82).

Respondenci z krajów Europy Wschodniej często posługiwali się stereotypami: „Polacy nie lubią języka rosyjskiego/Rosjan” albo „Polacy nie lubią języka ukraińskiego/Ukraińców”. Takie myślenie negatywnie wpływało na nawiązywanie przez nich kontaktów oraz na komunikację z etnicznymi użytkownikami języka polskiego³.

Badani sygnalizowali, że często towarzyszyło im poczucie strachu:

Boję się rozmawiać po rosyjsku w autobusie (1).

Wyniki prowadzonych badań oraz zwiększająca się liczba imigrantów przybywających do Polski uzasadniają potrzebę wprowadzenia

³ Wartościowe propozycje zajęć o stereotypach i nietolerancji przedstawia np. Anna Janus-Sitarz. Zob. A. JANUS-SITARZ: *Stereotypy narodowościowe a nauczanie języka polskiego jako obcego*. W: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym: materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*. Red. A. DĄBROWSKA. Wrocław 2004, s. 475–481.

dzenia zmian dotyczących niektórych zasad procesu edukacyjnego. W literaturze przedmiotu można znaleźć analizy, komentarze i rekomendacje odnośnie do asymilacji lub integracji uchodźców jako grupy chronionej przez prawo międzynarodowe (m.in. rekomendacje dotyczące ich edukacji)⁴. O ile mi wiadomo, opracowania polskich glottodydaktyków poświęcone są przede wszystkim nauczaniu w Polsce studentów obcokrajowców, których grupy lektoratowe są heterogeniczne⁵, bądź studentów, którzy uczą się języka polskiego poza granicami Polski, tj. w swoim kraju⁶. Niniejszy artykuł uzupełnia istniejącą lukę, jest bowiem próbą analizy sytuacji osób, które wyemigrowały do innego kraju, a ich stan psychologiczny można określić jako niesatysfakcjonujący. Przedstawiam w nim rekomendacje odnośnie do dalszego kształtowania polskiej polityki językowej:

- 1) Prowadzenie szkoleń albo wprowadzenie do kursów języka obcego informacji dotyczących PWJK oraz komunikacji międzykulturowej⁷.

Respondent Imran zwraca uwagę na konieczność zniesienia granic w komunikacji międzynarodowej:

We need some policy which makes us forgot about these boundaries, you know.

⁴ J. ATHEY, F.L. AHEARN: *The mental health of refugee children: an overview*. In: *Refugee Children: Theory, Research, and Services*. Eds. F.L. AHEARN, J.L. ATHEY. Maryland 1991, s. 3–19; *Przystanek Polska. Analiza programów integracyjnych dla uchodźców*. Red. J. FELAK i in. Warszawa 2007, s. 87–89; H. GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA: *Uchodźcy: podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Kraków 2000; H. GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA, E. NOWICKA: *Goście i gospodarze: problem adaptacji kulturowej w obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*. Kraków 1998; R.G. RUMBAUT: *The agony of exile: A study of the migration and adaptation of Indochinese refugee adults and children*. In: *Refugee Children...*, s. 53–91.

⁵ E. LIPIŃSKA: *Synchroniczne kształcenie językowe w heterogenicznych grupach wielopoziomowych*. W: *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Red. E. KUBICKA, A. WALKIEWICZ. Toruń 2010, s. 35–50; A. SERETNY, E. LIPIŃSKA: *O praktycznych aspektach nauczania języka polskiego w grupach mieszanych*. W: *Międzynarodowe problemy i wyzwania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Red. A. MIELCZAREK i in. Poznań 2014, s. 127–139.

⁶ J. KOWALEWSKI: *Tendencje globalizacyjne w glottodydaktyce polonistycznej w XXI w. a lokalna indywidualizacja potrzeb uczących się poza granicami Polski. Przykład wielokulturowej Ukrainy*. W: *Glottodydaktyka wobec wielokulturowości*. Red. E. KACZMARSKA. Warszawa 2014, s. 67–80.

⁷ Zob. np. M. BODZIOCH: *Trening międzykulturowy jako istotny element lekcji języka polskiego jako obcego*. W: *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego...*, s. 79–86.

(Wiesz, potrzebujemy polityki, która doprowadziłaby do tego, że zapomnielibyśmy o tych granicach) (77).

Podobny model może się sprawdzić tylko w wypadku wysokich kompetencji uczestników kursów w zakresie strategii prowadzenia komunikacji oraz ich pozytywnej postawy wobec przedstawicieli innych kultur.

Każdy nauczyciel, wykładowca uczelni wyższej, nauczyciel języka obcego w fundacji, organizacji pozarządowej, ośrodka dla obcokrajowców albo szkole międzynarodowej, powinien umieć poprowadzić szkolenie dotyczące PWJK oraz trening międzykulturowy. Uczestnicy takich szkoleń powinni zdobyć na nich wiedzę o PWJK oraz umiejętności komunikacji międzykulturowej, co zapewne przyczyniłoby się do poprawy funkcjonowania obcokrajowców w polskim systemie ustawodawczym oraz ich efektywnej komunikacji z polskim społeczeństwem.

Prowadzący szkolenia powinni wychodzić z następujących założeń:

- informacje uzyskane podczas szkolenia są słuchaczowi niezbędne do życia w obcym kraju;
- szkolenie warto prowadzić w grupie obcokrajowców, którzy są przedstawicielami różnych narodowości.

W trakcie szkolenia słuchacz:

- nabędzie oraz poszerzy wiedzę o PWJK;
- uzyska kompetencje potrzebne do komunikacji w środowisku międzynarodowym (uzna różnorodność oraz współzależność kultur);
- będzie miał pozytywną postawę wobec etnicznej oraz kulturowej różnorodności;
- może rozwinąć aktywną postawę polegającą na przeciwdziałaniu niesprawiedliwości.

Szkolenie powinno składać się z części teoretycznej oraz części praktycznej (rozwiązanie studium przypadku, refleksje na temat PWJK itd.). W jego trakcie można wykorzystać następujące metody i formy: film, prezentację, pracę w grupach, prace twórcze, dyskusje, wykład, pracę z tekstami literackimi, dramę i inne.

Program szkolenia powinien uwzględniać następujące tematy:

- Czym są PWJK? Gdzie są zapisane?;
- Jakie PWJK ma każda osoba?;
- Co cechuje inne kultury?;
- Jak komunikować się z przedstawicielami innych narodowości?.

Przykładowo kultura azjatycka nie jest podobna do kultury polskiej. Czasami Japończycy nie mogą rozszyfrować np. znaczenia gestów Europejczyków:

Sometimes I feel pressure. When I speak in English, I worry, if my English is correct. It's hard to translate some words into Japanese. I have some culture problems. When I live in Japan and speak with Japanese guys, I didn't have to care about Japanese. They know the culture and the language.

(Czasami czuję zdenerwowanie. Kiedy mówię po angielsku, martwię się, czy mój angielski jest poprawny. Trudno jest przetłumaczyć niektóre słowa na japoński. Mam pewne problemy ze zrozumieniem kultury. Gdy mieszkałam w Japonii i rozmawiałam z Japończykami (chłopakami), nie musiałam martwić się o japoński. Oni znają kulturę i język) (22).

W ramach kursu języka obcego można zaprezentować także niektóre cechy komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej Polaków, co pozytywnie wpłynęłoby na porozumiewanie się pomiędzy Azjatami a Polakami.

2) Wykorzystanie na zajęciach języka obcego elementów coachingu⁸ (metoda mająca na celu zwiększenie motywacji słuchaczy do uczenia się oraz zapewnienie im możliwości osobistego rozwoju) oraz mentoringu językowego (rozszerzenie wiedzy uczniów na temat strategii uczenia się języków obcych).

Celem zastosowania elementów coachingu jest stworzenie słuchaczowi komfortowych warunków współpracy z nauczycielem, podwyższenie motywacji do uczenia się języka obcego oraz polepszenie stanu psychoemocjonalnego słuchacza. Wielu obcokrajowców, którzy niedawno przenieśli się do nowego kraju zamieszkania, przeżywa tzw. *szok kulturowy (culture shock)*⁹. Wprowadzenie elementów coachingu sprzyja szybszej oraz łatwiejszej integracji i asymilacji obcokrajowca z polskim społeczeństwem oraz łagodzeniu *szoku kulturowego*.

⁸ M. SIDOR-RZĄDKOWSKA: *Coaching: teoria, praktyka, studia przypadków*. Kraków 2009.

⁹ A. FURNHAM, S. BOCHNER: *Culture shock — psychological reactions to unfamiliar environments*. London—New York 1986; K. OBERG: *Cultural shock: Adjustment to new cultural environments*. "Practical Anthropology" 1960, no. 7, s. 177—182; P. PENDERSON: *The Five Stages of Culture Shock*. Westport—Connecticut—London 1995.

W trakcie zajęć należy stosować następujące zasady: a) elementy coachingu powinny stanowić integralną część lekcji języka obcego; b) zajęcia z wykorzystaniem elementów coachingu powinny być prowadzone przez nauczyciela, który ma uprawnienia do prowadzenia sesji coachingowych; c) zajęcia z wykorzystaniem elementów coachingu powinny być maksymalnie spersonalizowane.

Wykładowca powinien wychodzić z następujących założeń:

- student jest kolegą, z którym współpraca pozwala nie tylko na osiągnięcie przez niego wysokich kompetencji językowych, ale również na poprawienie jego stanu psychoemocjonalnego;
- osobowość studenta jest bardzo cenna;
- nauczyciel ciągle się kształci, ponieważ jego praca wymaga od niego znacznego wysiłku emocjonalnego, artystycznego oraz intelektualnego;
- nauczyciel zmienia program kursu w zależności od zmian stanu psychologicznego oraz humoru studenta;
- nauczyciel przygotowuje kilka scenariuszy lekcji; wybór jednego z nich zależy od czynników sytuacyjnych.

Mentoring językowy polega na sprawowaniu opieki nad osobą uczącą się języka obcego i dzięki temu poszerzeniu jej wiedzy o strategiach oraz metodach uczenia się tego języka, jak również o komunikacji w obcym mieście. Wynikiem zastosowania mentoringu językowego są szybkie postępy w nauce języka obcego.

Moja respondentka Alina na pewno jest dla siebie dobrym mentorem językowym, ponieważ zna i efektywnie stosuje różne metody uczenia się języka obcego:

Я вслушиваюсь в польскую речь в публичных местах, стараюсь переводить ее для себя, прошу своих польских знакомых говорить со мной на польском. Стараюсь замечать сходства и различия в польской и русской этимологии, грамматике, морфологии.

(Przysłuchuję się polskiej mowie w publicznych miejscach, staram się tłumaczyć ją dla siebie, proszę moich polskich znajomych, aby mówili do mnie po polsku. Staram się zauważać podobieństwa i różnice między polską i rosyjską etymologią, gramatyką oraz morfologią) (6).

Nauczyciel może wprowadzić następujące elementy mentoringu językowego:

- metody samodzielnego uczenia się języka obcego;
- metody uczenia się języka w obcym kraju;
- strategie komunikowania się z etnicznymi użytkownikami języka.

Prowadząc mentoring językowy, można wykorzystać następujące metody i formy: dyskusje, *role-plays* (scenki), pracę w grupach i inne.

3) Urozmaicenie oferty kursów proponowanych przez uniwersytety.

Wielu moich respondentów postuluje wprowadzenie większej liczby kursów w języku angielskim. Jest to bardzo istotne np. dla studentów programu *Erasmus*, którzy studiują na polskiej uczelni przez krótki czas:

Most of universities provide class for Erasmus students and for Polish people. I can't speak Polish, but I still speak a little of English. I can take some English classes. And I saw that it's a good point for us because in Japan we don't have no English classes. If I'm a foreigner and I come to Japan, then I have to study English and Polish harder, harder, harder. I have a good knowledge of Japanese. But we don't have good level of Polish. Still we have to study. I think that it's a good point.

(Większość uczelni oferuje lekcje dla studentów programu *Erasmus* oraz dla Polaków. Nie umiem mówić po polsku i mój angielski jest nadal słaby. Mogę uczestniczyć w niektórych zajęciach prowadzonych w języku angielskim. I uważam, że to jest bardzo ważne dla nas, ponieważ w Japonii nie ma zajęć w języku angielskim. Jeśli jestem cudzoziemcem i przyjechałam do Japonii [Polski – A.S.], to muszę starannie uczyć się angielskiego i polskiego. Dobrze znam japoński. Ale nie mówimy dobrze po polsku. Nadal musimy się uczyć. Myślę, że to jest dobre) (38).

4) Zmiana podejścia do tworzenia grup językowych na uczelniach.

Studenci z krajów Europy Wschodniej, w których używane są języki słowiańskie, szybciej robią postępy na zajęciach z języka polskiego, natomiast słuchacze, którzy władają językami należącymi do innych grup językowych, robią postępy wolniej. Czasami zajęcia prowadzone w jednej grupie akademickiej dla tych studentów nie są efektywne, ponieważ mają oni inne potrzeby, uczą się w różnym tempie:

The people who come to teach are really nice and they tried their best. They keep it fast. I feel the class should be divided into groups. After a week or two week they should put slow ones in a group and fast ones in a group. That should be good. Asian people coming from India, Pakistan, Bangladesh should be put separated. And from Russia, Ukraine and Belarus as well.

(Ludzie, którzy uczą, są naprawdę sympatyczni i bardzo się starają. Mówią na zajęciach szybko. Czuję, że powinno się podzielić

klasę na grupy. Po tygodniu albo po dwóch tygodniach powinni przypisać osoby wolniej pracujące i szybciej pracujące do różnych grup. To powinno być dobre. Azjaci z Indii, Pakistanu, Bangladeszu powinni uczyć się oddzielnie. I z Rosji, Ukrainy oraz Białorusi również) (35).

5) Wprowadzenie do treści kursów języka obcego informacji o polskiej kulturze oraz kulturze krajów pochodzenia słuchaczy.

Studentowi powinna być przede wszystkim pokazana współczesna polska kultura, a nie *cliché* pojawiające się w niektórych podręcznikach. Wyjątkowo ważne jest przedstawienie najnowszych tendencji zachodzących w polskim społeczeństwie, zwłaszcza w sferze biznesu oraz w życiu politycznym. Informacje o polskiej kulturze w miarę możliwości powinny zostać połączone z informacjami o kulturze krajów pochodzenia słuchaczy.

Przedstawię kilka opinii moich respondentów odnośnie do tego, w jakim stopniu ich język ojczysty (kultura ojczysta) jest szanowany (szanowana) w Polsce:

Люди в Польше уважают курдский язык. В Ягеллонском университете есть кафедра курдского языка.

(Ludzie w Polsce szanują język kurdyjski. Na UJ jest Instytut Języka Kurdyjskiego) (32).

Достаточно. Проводятся культурные мероприятия, концерты, выставки. Есть украинские книги.

(Wystarczająco [jest szanowana — A.S.]. Organizowane są imprezy kulturowe, koncerty, wystawy. Są ukraińskie książki) (40).

Мой родной язык не уважается и не рекламируется в Польше, скорее, наоборот, польское население его недолюбливает. В общественном транспорте я была свидетельницей того, как парня, говорящего на русском языке, попросили «заткнуться».

(Mój język ojczysty nie jest szanowany i promowany w Polsce. Raczej odwrotnie: Polacy nie bardzo go lubią. W transporcie miejskim stałam się świadkiem tego, że chłopaka mówiącego po rosyjsku poproszono, żeby się zamknął) (3).

Z wypowiedzi można wywnioskować, że respondenci, oceniając stopień szacunku do ich kultury ojczystej, biorą pod uwagę promocję ich języka (kultury) oraz stosunek rodowitych Polaków do użytkowników tego języka. Warto w trakcie zajęć zaakcentować, że kultura słuchaczy kursu jest ceniona w Polsce, i wskazać pozytywne przykłady.

6) Modyfikacja krótkich kursów języka polskiego (tzw. *Crash-courses*).

Nauczyciel języka polskiego jako obcego może zmienić treść kursu językowego i dostosować sposób realizacji materiału oraz sam materiał językowy do potrzeb słuchaczy. Obecnie niektórzy studenci, np. obcokrajowcy z azjatyckiego kontynentu, narzekają na zwięzłość wstępnego kursu języka polskiego:

After coming here we were offered the crash course by the university in Poland. But the 2 weeks crash course was not so substantial. Like some small words, like friendly sentences in Polish all this things. Another quite hard for us because, because in two weeks it's quite difficult to like... quite... to get hold clip of this polish subject, yes, this language because I found Polish is completely difficult from English. The grammar is very tough. And also the phonetics is too tough of Polish. So that's the thing!
(Jak przyjechałem tutaj, to zaoferowano nam kurs prowadzony przez polską uczelnię. Jednak dwutygodniowy kurs nie wystarczył. Np. krótkie słówka, formuły grzecznościowe itd. To jest dość trudne dla nas, ponieważ, ponieważ w ciągu dwóch tygodni trudno jest opanować polski, tak, ten język, ponieważ jest znacznie trudniejszy od angielskiego. Gramatyka jest bardzo trudna. I fonetyka jest również bardzo trudna. Tak to wygląda!) (97).

7) Stworzenie możliwości komunikacji obcokrajowców z etnicznymi użytkownikami języka polskiego.

Uniwersytety mogą zorganizować dla obcokrajowców:

– tandemy językowe:

Можно проводить встречи билингвистические, трилингвистические. Тандемы организовывать.

(Można zorganizować spotkania dwujęzyczne, trujęzyczne. Tandemy zorganizować) (82);

W Polsce jest dużo możliwości znalezienia partnera do tandemu językowego. Uczelnie nie uczestniczą w tym, ale wymiana studencka jako taka pozytywnie wpływa na umiędzynarodowienie środowiska młodzieżowego. Studenci korzystają z tej możliwości i aktywnie uczą się języków obcych (1);

– spotkania z etnicznymi użytkownikami języka polskiego:

Я хотел бы, чтобы происходила тесная коммуникация польских и иностранных студентов.

(Chciałbym, żeby był ścisły kontakt między polskimi i zagranicznymi studentami) (9);

We can't study in English. But all students are Erasmus students or exchange students. We can't meet and have a conversation with Polish people in class.

(Nie możemy studiować w języku angielskim, ale większość studentów to studenci programu *Erasmus* albo ci, którzy uczestniczą w wymianie studenckiej. Nie możemy spotykać się i rozmawiać w klasie z Polakami (20).

Są to formy wspierające proces kształcenia, wzbogacające kurs zasadniczy, które pozwalają studentom na szybsze przyswojenie języka polskiego.

8) Wprowadzenie dodatkowych źródeł informacji, dzięki którym możliwa jest skuteczniejsza nauka języka polskiego.

Respondenci narzekają na brak radia w domach akademickich:

У нас в «Хере» нет радио. Если бы было радио, если бы был польский какой-то там разговор, это было бы хорошо... Одно из способов изучения язык — это слушание.

(Nie mamy radia w „Herze”. Jakby było radio, jakby był polski jakiś tam, to byłoby dobrze... Jeden ze sposobów uczenia się języka — to jest słuchanie) (36);

From time to time I listen to the radio, and I can say that it was helping me to learn the language.

(Od czasu od czasu słuchałam radia. Mogę powiedzieć, że to mi pomagało uczyć się języka) (4).

Jest to bardzo tanie rozwiązanie, które nie naraziłoby uniwersytetu na wysokie koszty i jednocześnie sprzyjałoby podniesieniu kompetencji językowych studentów obcokrajowców.

9) Szkolenie wykładowców (lektorów) w zakresie pracy z grupą, której część stanowią obcokrajowcy.

Do najczęstszych błędów popełnianych przez wykładowców należą:

— zbyt szybkie tempo mówienia do grupy, w której są również obcokrajowcy:

Nikt z wykładowców nie uważa na to, że są studenci z innych krajów, nie mówią biegle. Wykładowcy rozmawiają zbyt szybko. Wolalabym, żeby rozmawiali wolniej. Ale to chyba bzdura (10);

Teachers speak very quickly. Sometimes I can't understand. My classmates are from Belarus and Uzbekistan. They study Polish very quickly

because their grandmothers and grandfathers are Polish. I'm the only person from China.

(Nauczyciele mówią bardzo szybko. Czasami nie rozumiem. Moi koledzy pochodzą z Białorusi oraz Uzbekistanu. Szybko uczą się polskiego, ponieważ ich dziadkowie są Polakami. Jestem jedyną osobą z Chin) (95);

— niezwracanie uwagi na wyrazistość mowy studentów:

For me English is not big problem. But I think it's not like fear of it, but it does bother me, if a person speaks with a strong accent in English. Like... or they are from India and they speak with a strong Indian accent. Their English is actually quite good but... For example, there was a presentation in my class. It was held by an Indian guy. And he speaks really fast. Actually his English is really good but his accent was too strong that nobody understood him.

(Dla mnie angielski nie jest problemem. Nie sądzę, że to jest strach [przed tym językiem — A.S.], ale jest dla mnie problemem, kiedy osoba rozmawia z silnym akcentem w języku angielskim. Np. pochodzą z Indii i mówią z silnym hinduskim akcentem. Ich angielski jest dobry, ale... Np. na lekcji była prezentacja. Robił ją jeden Hindus. I mówił bardzo szybko. Tak naprawdę jego angielski jest dobry, ale jego akcent był bardzo silny i nikt go nie zrozumiał) (80).

Program szkolenia dla wykładowców mógłby obejmować następujące tematy:

- Werbalna komunikacja w środowisku międzynarodowym;
- Niewerbalna komunikacja w środowisku międzynarodowym;
- Kultury innych narodów świata.

10) Zmiana standardów obsługi cudzoziemców w uniwersyteckich akademikach, na wydziałach oraz w Biurach Współpracy z Zagranicą; wprowadzenie szkoleń dla pracowników w celu poszerzenia ich wiedzy na temat werbalnych oraz niewerbalnych zachowań przedstawicieli różnych narodowości.

Na uniwersytetach mógłby zostać wprowadzony tzw. *Kodeks zachowania pracownika*, który określałby standardy postępowania z obcokrajowcami. Respondenci często narzekali na to, że są nieprofesjonalnie obsługiwani w Biurach Współpracy z Zagranicą:

Często zauważałam, że osoby mówiące na uczelni w językach UE (angielski, francuski, niemiecki) traktowane są lepiej niż osoby mówiące w językach Europy Wschodniej (ukraiński, rosyjski). Niesprawiedliwe,

moim zdaniem, jest to, że nawet ci, którzy próbują mówić (mówią) po polsku, nie są zbyt dobrze odbierani (1).

Niektórzy pracownicy BWZ-ów czasami w ogóle nie mówią w językach obcych:

People in the doctoral office should speak EN (at least one person).
(Ludzie w biurze ds. doktoranckich powinni mówić po angielsku (choćby jedna osoba)) (26).

Podsumowując, można stwierdzić, że proces integracji lub asymilacji obcokrajowców może zostać usprawniony, jeśli w trakcie kursów językowych uwzględni się m.in. opisane w tym artykule merytoryczne oraz logistyczne zmiany (korekty). Wymagają one działań na poziomie instytucjonalnym. Część z nich, z wyjątkiem wprowadzenia zajęć z elementami coachingu oraz mentoringu językowego, moim zdaniem powinna być zastosowana powszechnie. Zajęcia z elementami coachingu oraz mentoringu językowego powinny natomiast być prowadzone indywidualnie z osobami, które potrzebują takiej formy kształcenia.

Respondenci, których sylwetki przedstawiłam, są obcokrajowcami mieszkającymi w Polsce. Niektórzy z nich nie są ani uchodźcami, czyli osobami, które znajdują się w innym państwie ze względu na uzasadnioną obawę przed prześladowaniem, ani *sensu stricto* imigrantami ekonomicznymi, czyli osobami, które opuszczają swój kraj, aby szukać lepszej pracy.

Przykładowo mój respondent Maan pochodzi z Iraku. Jego sytuacja rodzinna oraz finansowa jest bardzo skomplikowana. W 2014 roku bojownicy ISIS zajęli miasto, w którym mieszkała cała jego duża rodzina. Dom Maana został zburzony. Wszyscy jego krewni musieli przenieść się do Kurdystanu, autonomicznej jednostki administracyjnej Iraku, i zostawić swój majątek na okupowanym terytorium. Maan nie może zostać uznany za uchodźcę, ponieważ już mieszkał w Polsce podczas opisanych wydarzeń. Nie jest również imigrantem ekonomicznym z uwagi na to, że tylko studiuje w naszym kraju. Jest oczywiste, że nie będzie mógł w najbliższym czasie wrócić do kraju ojczystego.

Maan należy zatem do osób mieszkających w obcym kraju, mających niestabilną sytuację życiową, przeżywających *szok kulturowy*, znajdujących się w złym stanie psychoemocjonalnym. Do takich osób nie odnoszą się przepisy prawa międzynarodowego, nie są one w żaden sposób prawnie chronione, dlatego w ich przypadku

jakiegokolwiek działania na poziomie instytucjonalnym, które np. można zastosować wobec uchodźców¹⁰, są utrudnione.

Wyodrębnienie takich osób z większej grupy akademickiej jest bardzo skomplikowane. Powstają różnego rodzaju pytania: Czy one same powinny zgłosić się do odpowiednich punktów konsultacyjnych?; Czy powinny być zauważone przez nauczyciela, pracownika uczelni itd.? Możliwy jest zarówno pierwszy, jak i drugi sposób działania. Najważniejsze jest to, aby takim osobom udzielić pomocy.

Przedstawię na koniec jeszcze jedną uwagę na temat polityki językowej — ewentualnego prowadzenia kursów w języku angielskim. Moi respondenci mają w tej kwestii różne poglądy. Niektórzy preferują język angielski:

I suggest more courses should be in english to give more options to students who don't know Polish.

(Sugeruję więcej kursów w języku angielskim, żeby studenci, którzy nie znają polskiego, mieli więcej opcji) (98).

Inni widzą pożytek płynący z konieczności używania języka polskiego:

Podoba mi się, że pracę doktorską miałam pisać po polsku, ponieważ wiedziałam, że później może powstać problem ze znalezieniem recenzentów. W taki sposób nauczyłam się języka polskiego (1).

Jeszcze inni zachęcają do wsparcia wielojęzyczności:

[Potrzebne są — A.S.] programy edukacyjne dla dzieci w różnych językach (12).

Wybór dominującego języka (oraz promocja języka angielskiego) ostatecznie zależy jednak od tego, czy zachowanie języka polskiego jest dla Polski priorytetem, czy ważniejsze jest umiędzynarodowienie polskiego terenu gospodarczo-ekonomicznego.

¹⁰ H. GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA, J. GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA, J. DURLIK, P. SZYDŁOWSKA: *(Nie)łatwe powroty do domu?*. Warszawa 2015, s. 131–139.

Anna Suchodolska

Polish language policy regarding immigrants: providing assimilation strategies

Summary

The paper discusses results of research on language and communicative awareness of immigrants. The results of the analysis show that the psycho-emotional condition of the respondents is not good, and legal awareness amongst them is low. The respondents use stereotypes and a lot of taboos, they have different communication fears. The paper presents some recommendations for improving assimilation and integration of foreigners, for example: a) providing language courses for foreigners with information about language rights, b) providing language courses including topics related to Polish culture, as well as the cultures of course attendees, c) providing language courses for foreigners with elements of coaching (a method aimed at increasing students' motivation to learn and to support their personal development), and language mentoring (training in strategies and methods of foreign language learning and communication).

Keywords: immigrants, language policy, education, assimilation, coaching

Анна Суходольска

Польская языковая политика по отношению к иностранцам: стратегии гарантированности ассимиляции

Резюме

В статье описываются результаты исследований языкового сознания, а также коммуникативного сознания иностранцев. Исследования указывают на плохое психологическое состояние респондентов, а также низкий уровень их правового сознания. Замечено, что иностранцы пользуются стереотипами и многими табу, а также многого опасаются. В работе даются рекомендации с целью поддержать ассимиляцию и интеграцию иностранцев, напр. а) введение в программу языковых курсов информации о праве на выбор языка коммуникации (*language rights*); б) введение в программу языковых курсов информации о польской культуре и культуре стран происхождения слушателей курсов; в) введение в программу языковых курсов элементов коучинга (метод, целью которого является увеличение мотивировки слушателей учиться, а также гарантирование их личностного развития) и языкового менторинга (передача знаний о стратегиях и методах обучения иностранным языкам, а также об общении в чужой стране) и т.д.

Ключевые слова: иммигранты, языковая политика, образование, ассимиляция, коучинг

Romuald Cudak
Wioletta Hajduk-Gawron

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców

Obszarem poddanym oglądowi w niniejszym artykule jest sytuacja, w której język polski i literatura polska występują jako obcy/obca. Teksty literackie rzadko można znaleźć w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego. Ich szczątkowa obecność nie dziwi, gdyż podejście komunikacyjne, powszechne jak dotąd w glottodydaktyce, zakłada przede wszystkim skuteczność komunikacyjną. Teksty literackie w podręcznikach zamieszczane są sporadycznie, np. przy okazji wprowadzania konkretnych zagadnień gramatycznych lub leksykalnych, stanowią tło przybliżające kulturę polską¹ (inaczej oczywiście sprawa się ma w przypadku kursów lub podręczników skoncentrowanych na literaturze polskiej jako przedmiocie zajęć). Perspektywę spojrzenia na teksty literackie zmienia nieco podejście postkomunikatywne, w którym postuluje się uczestnictwo jednostki w życiu społeczności posługującej się danym językiem². Wprowadzanie tekstów literackich implikuje

¹ Jako przykład wykorzystania tekstów literackich i uzasadnienie twierdzenia o fragmentaryczności ich występowania w podręcznikach kursowych niech posłuży publikacja: A. MADEJA, B. MORCINEK: *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*. Katowice 2007 (por. l. 9 fragment *Pana Tadeusza* — tradycyjne polskie tańce, l. 11 fragment drugiej części *Dziadów* — wspomnienie zmarłych, l. 22 wiersz *Lokomotywa* — opis środków transportu, stopniowanie przymiotników i przysłówków).

² M. ŻYLIŃSKA: *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa 2007, s. 52 i nast.

jednocześnie realizację podejścia interkulturowego, czyli kształcenia ludzi o otwartym umyśle, niekierujących się stereotypami i upraszczającą kategoryzacją świata, zdolnych do rozumienia innych. Takie otwarcie na innych i inną kulturę, na kulturę obcą w języku, umożliwiałaby z pewnością lektura tekstów powstałych w języku docelowym. Teksty powinny być starannie dobrane i odpowiednio przygotowane, aby spełniały zakładane funkcje. Wprowadzany na zajęcia tekst literacki zostaje zatem poddany zabiegom adaptacyjnym dostosowanym do potrzeb czytelnika.

W artykule zostaną kolejno omówione: miejsce i rola dzieł literackich w procesie glottodydaktycznym, sposoby adaptacji tekstów oraz modele strategii adaptacyjnych na przykładzie serii przeznaczonej dla cudzoziemców „Czytaj po Polsku”.

Nauka języka polskiego jako ojczystego przebiega w zgoła inny sposób niż jako języka obcego, o czym nikogo nie trzeba przekonywać. Glottodydaktyka polonistyczna to swego rodzaju adaptacja języka, który jest poddawany refleksji, opisom teoretycznym i wreszcie przystosowaniom dla użytkowników, dla których język polski jest językiem obcym. O ile nauczanie systemu językowego ma uregulowane zakresy i metody, o tyle kwestia literatury jest, można by rzec, w stanie ciągłej modernizacji czy też adaptacji. Tekst literacki to forma użycia języka, który nie służy jedynie komunikacji, może być źródłem doskonalenia umiejętności językowych, ale nie tylko, bowiem buduje on świat, opisuje sytuacje, postaci, odzwierciedla dialogi, wpływa na wyobraźnię czytelnika, uruchamiając podczas procesu czytania wiele aktywności percepcyjnych. Lektura tekstu literackiego może być po prostu źródłem przyjemności czytelniczej, interpretacji poznanych światów, zdarzeń, pełni też funkcję poznawczą, dzięki której czytelnicy dowiadują się czegoś o świecie i o sobie samych. Takie myślenie o tekście literackim pokazuje ogrom potencjału edukacyjnego i implikuje odpowiednie metody pracy oraz podejścia do wykorzystania dzieł literatury pięknej w edukacji literackiej cudzoziemców.

Wydaje się, że najistotniejszą kwestią w kształceniu literackim, a tym samym i zabiegiem adaptacyjnym, jest już działanie mające na celu wybór tekstu, a zatem: co czytać, o czym szeroko pisze Anna Seretny³. Zdaniem autorki z pełną lekturą tekstu mamy do czynienia wtedy, kiedy jego treść staje się częścią świata odbiorcy.

³ A. SERETNY: *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. W: *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*. T. 1. Red. R. CUDAK. Katowice 2006, s. 292–306.

Badaczka systematyzuje i omawia aspekty, które należy brać pod uwagę przy wyborze tekstów literackich, tak aby zaproponowany zestaw był integralną częścią programu oraz by był dostosowany do poziomu językowego uczestników i ich postawy wobec świata, ale — dodajmy — by jednocześnie wywodził się z pewnego uznanego kanonu. Ponadto rodzaj tekstu literackiego przeznaczony do czytania przez cudzoziemców (w formie oryginalnej) powinien być pieczołowicie dobrany pod względem językowym, aby gęstość niezrozumiałych słów i zanadto skomplikowana składnia nie odbierały przyjemności lektury. Dlatego wybór tekstu literackiego dla odbiorcy zewnętrznego językowo i kulturowo jest już działaniem adaptacyjnym.

Wybrany tekst literacki, jako element procesu dydaktycznego, spełnia określone funkcje. Może być sposobem uczestniczenia w życiu kulturalnym, drogą do poszerzania wiedzy o świecie, ale może być też narzędziem w edukacji językowej. Usytuowanie dzieła literackiego w takim świetle implikuje określone podejścia metodyczne. Według Hanny Mrozowskiej⁴ lektura tekstu literackiego, który pochodzi z kręgu obcego językowo i kulturowo dla czytelnika, możliwa jest w następujących opcjach: pragmatycznej, estetycznej i strategicznej. W opcji pragmatycznej literatura stanowi jedynie tło ilustrujące dane zagadnienie językowe, nacisk położony jest na kształcenie językowe, a literatura jest sposobem poznawania i przykładem realizacji reguł. Takie podejście do tekstu literackiego nie celebrytuje wartości estetycznych dzieła czy sztuki językowej autora i może prowadzić do fragmentarycznego odbioru tekstu. Opcja estetyczna podkreśla przede wszystkim walory estetyczne dzieła ze względu na piękno artystyczne, wartości moralne i społeczne. Istotną staje się tożsamość samego tekstu, niejednokrotnie odbiegająca od realiów aktualnej recepcji dzieła. Zagrożeniem, jakie jawi się przy zbyt dużym uwypukleniu tego podejścia, jest to, że pojęcie piękna jako pojęcie względne, często dezaktualizujące się w obrębie jednego bądź dwóch pokoleń, jest różnie postrzegane przez odmienne kultury i kręgi społeczne. A zatem z góry przyjęte przez nauczyciela bądź wpisane w poczet tekstów kanonicznych piękno i wartość utworu literackiego mogą napotkać na opór odbiorców.

Przemiana metodologiczna we współczesnym literaturoznawstwie pozwoliła na przesunięcie akcentu z idealnego, modelowego odbioru tekstu na odbiór indywidualny, na jednostkową recepcję.

⁴ H. MROZOWSKA: *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” 2001, nr 3, s. 24–28.

W ten sposób jawi się trzecia opcja lektury, opcja strategiczna: „Literatura może być spożytkowana jako element całościowej strategii edukacyjnej, obejmującej wszechstronny rozwój ucznia, od konkretnych umiejętności językowych przez umiejętności kulturowe po taktykę zachowań społecznych. W ten sposób literatura uzyskuje dla siebie konkretne miejsce w programie nauczania języka obcego, który też wszakże wiedzie od ćwiczenia umiejętności językowych pod kierunkiem nauczycielki w klasie po samodzielne stosowanie odpowiednich zachowań językowych w »prawdziwym świecie«. Stosując opcję strategiczną, przesuwamy punkt ciężkości z celebracji (opcja estetyczna) lub eksploatacji (opcja pragmatyczna) tekstu na procedurę kształtowania jego odbioru”⁵.

Podobne widzenie udziału tekstów literackich w nauczaniu cudzoziemców prezentują polscy glottodydaktycy. Wiola Próchniak⁶ w książce *Klucz do wierszy* omawia trzy aspekty wykorzystania poezji na zajęciach z języka polskiego jako obcego: wiersz jako pretekst, jako tekst i jako kontekst. W pierwszym przypadku wiersz służy pokazaniu zastosowania leksyki i konstrukcji gramatycznych (np. *Odzież* Wisławy Szymborskiej). Tekst literacki staje się żywą/autentyczną realizacją poznanych przez uczących się reguł rządzących językiem. Drugi aspekt można określić jako estetyczne spojrzenie na tekst literacki. Trzecia sytuacja ma miejsce wtedy, kiedy tekst literacki stanowi kontekst, np. pokazanie zachowań kulturowych. Z kolei Romuald Cudak⁷ jest zwolennikiem i propagatorem podejścia do tekstów literackich jako przedmiotu nauczania odbiorców zewnętrznych językowo i kulturowo. Badacz traktuje tekst poetycki trojako: jako fakt językowy, jako zapoznanie z kulturą i obyczajem epoki oraz jako fakt historycznoliteracki.

Przytoczone stanowiska, choć nieco odmienne w nomenklaturze, są zbieżne, gdyż pokazują niejako modelowe formy traktowania literatury, opisują sposoby funkcjonowania tekstów literackich na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Omówione modele rzadko

⁵ Ibidem, s. 26. Szerzej na temat obecności i wykorzystania tekstów literackich w szkołach polonijnych por. E. LIPIŃSKA, A. SERETNY: *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków 2012.

⁶ W. PRÓCHNIAK: *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Lublin 2012.

⁷ R. CUDAK: *Tekst literacki w kształceniu językowym cudzoziemców na poziomie średnim*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”. T. 10: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny — problemy — postulaty*. Red. B. OSTROMĘCKA-FRĄCZAK. Łódź 1998, s. 23–33.

występują w czystej postaci, najczęściej przybierają formę mieszaną, prowadząc do odpowiedniego przystosowania zarówno czytelnika, jak i dzieła do tego, aby odbiór tekstu był efektywny. Podstawowe formy adaptacji tekstów opisuje Aleksander Kozłowski⁸, prezentując podział na adaptację *sensu stricto* i *sensu largo*. Adaptacja *sensu stricto* to przystosowanie tekstu jako materiału literackiego (lub innego tekstu prymarnego) do lekcji języka obcego przez dokonanie zmian językowo-formalnych jego konstrukcji i treści. W obrębie tego typu adaptacji rozróżnia się **adaptację eliminującą**, czyli wykluczenie i redukcję fragmentów, które mogą być niezrozumiałe dla uczących się, oraz **adaptację modyfikującą**, która prowadzi do parafrazy i tym samym powoduje daleko idącą preparację tekstów. Polega ona na tym, że trudniejsze słowa lub całe struktury zdaniowe zastępują się łatwiejszymi. Całość tekstu pod względem konstrukcyjno-treściowym jest upraszczana.

Adaptacja *sensu largo* charakteryzuje się przystosowaniem tekstu jako materiału nauczania do lekcji języka obcego bez ingerencji w samą jego formę i bez jego zmian formalno-strukturalnych. W ramach tej adaptacji wyróżniamy **adaptację selektywną**, czyli postępowanie, które towarzyszy doborowi tekstów, tzn. jest to wybór spośród proponowanych lektur takiej, która wydaje się najodpowiedniejsza do danego poziomu nauczania dla określonej sytuacji dydaktycznej. W przypadku tekstów literackich jest to też dobór odpowiednich fragmentów tekstów. Drugą formą adaptacji *sensu largo* jest **adaptacja komplementarna**, czyli uzupełnianie oryginalnego tekstu, np. graficznymi pomocami percepcyjnymi, które wspierają jego rozumienie. Te pomoce mogą mieć również charakter objaśnień leksykalnych lub krótkich komentarzy, występujących w formie odnośników lub glosariuszy.

W dydaktyce polonistycznej zabiegi adaptacyjne są praktykowane od początków jej istnienia i stanowią niejako koło ratunkowe⁹ zarówno dla samej literatury, jak i dla uczniów. Przykładem są choćby wydania *ad usum Delphini*. Przyczyny funkcjonowania takich adaptacji są oczywiste, ponieważ to, czy dany tekst literacki zostanie przeczytany, zrozumiany i przeżyty przez młodego odbiorcę, zależy od wyboru materiału oraz dostosowania go do możliwości percepcyjnych czytelnika. A zatem pokonanie podstawowych barier

⁸ A. KOZŁOWSKI: *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa 1991, s. 29–33.

⁹ Por. wystąpienie Zofii Budrewicz podczas konferencji na UP w Krakowie pn. *Przepisywanie kanonu*. Zob. <http://teatrn.pl/activities/przepisywanie/resume/>. Oprac. P. PRÓCHNIAK [data dostępu: 6.09.2015].

(językowej, kulturowej i percepcyjnej) opisanych przez Zenona Urygę¹⁰ i doskonale znanych polonistom powinno gwarantować sukces w odbiorze każdego tekstu literackiego. Zasada ta dotyczy również sytuacji, kiedy odbiorcą tekstu literackiego jest czytelnik zewnętrzny językowo i kulturowo, a tekst literacki widziany jest z perspektywy literatury obcej. W glottodydaktyce adaptacja jest praktyką stosowaną dość powszechnie. Za przykład niech posłuży seria książek „Penguin Readers”¹¹ wydawana w języku angielskim, w której to proponuje się czytelnikowi, w zależności od jego poziomu językowego, odpowiednio przygotowane teksty literatury angielskiej.

Problematyka adaptacji czy też przystosowywania literatury na użytek glottodydaktyki polonistycznej znajduje swoje odzwierciedlenie również w licznych tekstach naukowych, a pomysłów na adaptacje tekstów literackich wśród glottodydaktyków polonistycznych jest wiele i z pewnością są one jeszcze niewyczerpane. Katowicka szkoła podjęła próbę przybliżenia obcemu czytelnikowi tekstów z literatury polskiej w postaci opracowania książeczek zawierających tekst literacki (w wersji oryginalnej bądź zaadaptowanej, czyli opowiedzianej i skróconej) wraz z zestawem ćwiczeń językowo-literackich. Cel, który przyświeca tej idei, to próba zachęcenia do uczestnictwa w literaturze polskiej przez lekturę polskich tekstów na dwa sposoby: a) odbiorca, czytając tekst powstały w obcym mu języku i kulturze, dowiadyuje się czegoś o sobie i o świecie (kształcenie kompetencji interkulturowej, nastawienie na estetyczny odbiór dzieła), b) czytanie staje się źródłem ćwiczeń językowych oraz przyjemności i satysfakcji z możliwości poznawania tekstów w języku obcym (kształcenie kompetencji językowej).

W skład serii „Czytaj po Polsku” wchodzi obecnie teksty z literatury klasycznej, a konkretnie — nowele z literatury XIX wieku oraz teksty autorów współczesnych¹². Dlaczego? Otóż zainicjowana

¹⁰ Por. Z. URYGA: *Odbiór liryki w klasach maturalnych*. Warszawa—Kraków 1982, s. 70—71. Dodatkowo: IDEM: *Zadanie polonisty w gimnazjum — zaprosić uczniów do udziału w kulturze*. „Polonistyka” 2009, nr 7, s. 6—10.

¹¹ Zob. <http://penguinreaders.com/> [data dostępu: 05.01.2016].

¹² Na temat trafności wyboru tekstów por. E. KUBICKA, M. CYZMAN: *Seria „Czytaj po polsku”. Ikony literatury polskiej?*. W: *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. T. 3. Red. E. KUBICKA, A. WALKIEWICZ. Toruń 2015, s. 173—191. W serii publikowanej od 2003 roku pod redakcją naukową Romualda Cudaka, Wioletty Hajduk-Gawron i Jolanty Tambor kolejno ukazały się opracowania następujących tytułów: B. PRUS: *Kamizelka, Z legend dawnego Egiptu*; H. SIENKIEWICZ: *Janko Muzykant, Latarnik*; E. ORZESZKOWA *Dobra pani*; M. KONOPNICKA: *Nasza szkapka*; S. ŻEROMSKI: *Siłaczka, Rozdziobią nas kruki, wrony...*; A. SAPKOWSKI: *Wiedźmin*; N. GOERKE: *Paralele*; R. KAPUŚCIŃSKI: *Wewnątrz*

na początku XXI wieku seria motywowana była dwiema przesłankami. Autorzy, dokonując wyboru tekstu, kierowali się przede wszystkim krótką formą oraz nieskomplikowaną fabułą, a to gwarantują nowele dziewiętnastowieczne. Są one również znakomitą, wartościową artystycznie realizacją historycznych poetyk i konwencji, skutecznie oddziałujących na odbiorców niezależnie od czasu, w jakim powstawały, które warto zaprezentować zagranicznemu czytelnikowi. Wspominane nowele są opracowane zgodnie z zasadą adaptacji *sensu largo*, a zatem zostały uproszczone językowo i okrojone do najistotniejszych wątków. Przeznaczone są przede wszystkim dla poziomów niższych, zawierają w większości ćwiczenia językowe, kładąc mniejszy nacisk na edukację literacką. W kolejnych latach seria ewoluowała i adaptacji poddano teksty współczesne. Zabiegi adaptacyjne skupiły się głównie na ćwiczeniach językowo-literackich, a same teksty literackie ulegały nieznacznym zmianom, polegającym na usunięciu niektórych fragmentów przy niezminionej strukturze formalno-językowej tekstu. Każdy tom realizuje ustalony schemat, tzn. zawiera krótką informację o autorze i o treści utworu (w języku polskim, angielskim i niemieckim), tekst noweli/opowiadania (opowiedziany we fragmentach lub w całości), zestaw ćwiczeń oraz (na niższych poziomach) słowniczek wszystkich słów, które znalazły się w tekście głównym.

Uogólniając, można pokrótce scharakteryzować warstwy, które ulegają adaptacji i w których obszarze konstruowane są ćwiczenia:

- warstwa leksykalno-gramatyczna — w pierwszej kolejności przy stosowaniu podlega warstwa językowa, aby zagwarantować zrozumienie podstawowego znaczenia tekstu, rozszyfrowanie wszelkiej gry słów, idiomów, neologizmów; konieczne są ćwiczenia językowe i gramatyczne lub odsyłacze w postaci podania definicji i przykładów użycia danego słowa;
- warstwa pojęciowa — np. zrozumienie podłoża filozoficznego. Interpretacja wiersza bez odczytania podbudowy filozoficznej jest równie dobra, jednakże możliwe, że uboższa, dlatego aby umożliwić pełną interpretację treści, warto wyposażyć odbiorców w wiedzę na temat potrzebnych idei filozoficznych lub pojęć z obszaru teorii literatury (np. objaśnić pojęcie groteski). Zabieg ten jest szczególnie ważny, gdy odbiorcą tekstu jest osoba, która podstawy edukacyjne nabywała w innym kręgu kulturowym niż

góry lodowej; S. LEM: *Jak ocalał świat, Maszyna Trurla, Wyprawa pierwsza A, czyli Elektrybatt Trurla*; Z. NAŁKOWSKA: *Przy torze kolejowym*; T. BOROWSKI: *Proszę państwa do gazu*; K. GROCHOLA: *Zdążyć przed pierwszą gwiazdką*; O. TOKARCZUK: *Szafa*.

europijski. W tej sytuacji konieczne może okazać się również wprowadzenie metajęzyka z dziedziny poetyki opisowej, np. pojęcia metafory, porównania itp.;

– warstwa literacko-kulturowa – np. symbolika, mity, legendy, okoliczności historyczne powstania tekstu.

Oto dwa przykłady adaptacji tekstu (fragmenty początkowe) wraz z wyborem ćwiczeń. Pierwszy przykład pochodzi z tomu pierwszego, przeznaczonego dla poziomu początkującego A2/B1, w którym opracowano *Kamizelkę* Bolesława Prusa¹³. Tekst poddano adaptacji upraszczającej, czyli nastąpiła pełna ingerencja w strukturę utworu.

Była zima. Przyszedł do mnie handlarz starzyzną – Żyd. Miał stary parasol i jeszcze starszą kamizelkę. Nie chciałem parasola, interesowała mnie kamizelka... Należała do mojego sąsiada. On był urzędnikiem, a jego żona pracowała w szkole. Wprowadzili się do naszego domu na początku kwietnia. Co niedzielę chodzili na spacer. Trzymali się za ręce. Pani była szczupła, a pan dość tęgi. Każdego dnia pani wieczorem szyła, a pan coś pisał. Nie byli bogaci, ale nie potrzebowali więcej oprócz żywności, dużo roboty i dużo zdrowia. Niestety, zdrowia nie mieli. W lipcu pan się przeziębził. Dostał silnego krwotoku i stracił przytomność. Pani była przerażona. W nocy pobiegła szukać lekarza¹⁴.

Ćwiczenia

Napisz stopień wyższy i najwyższy:

Wzór: stary – starszy – najstarszy

¹³ B. PRUS: *Kamizelka, Z legend dawnego Egiptu. Materiały pomocnicze do nauczania języka polskiego jako obcego*. T. 1. Oprac. W. HAJDUK-GAWRON, M. SMERECZNIK. „Czytaj po Polsku”. Red. R. CUDAK i in. Katowice 2003.

¹⁴ Dla porównania początek tekstu oryginału: *Niektórzy ludzie mają pociąg do zbierania osobliwości kosztowniejszych lub mniej kosztownych, na jakie kogo stać. Ja także posiadam zbiorek, lecz skromny, jak zwykle w początkach. Jest tam mój dramat, który pisałem jeszcze w gimnazjum na lekcjach języka łacińskiego... Jest kilka zasuszonych kwiatów, które trzeba będzie zastąpić nowymi, jest... Zdaje się, że nie ma nic więcej oprócz pewnej bardzo starej i zniszczonej kamizelki. Oto ona. Przód spłowiła, a tył przetarty. Dużo plam, brak guzików, na brzegu dziurka, wypalona zapewne papierosem. Ale najciekawsze w niej są ściągacze. Ten, na którym znajduje się sprzączka, jest skrócony i przyszyty do kamizelki wcale nie po krawiecku, a ten drugi, prawie na całej długości, jest pokłuty zębami sprzączki. Patrząc na to od razu domyślasz się, że właściciel odzienia zapewne co dzień chudnął i wreszcie dosięgnął tego stopnia, na którym kamizelka przestaje być niezbędna, ale natomiast okazuje się bardzo potrzebny zapięty pod szyję frak z magazynu pogrzebowego. Zob. <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/kamizelka.html> [data dostępu: 05.01.2016]. Wszystkie cytowane fragmenty i słowa oryginału pochodzą z tekstu zamieszczonego na podanej stronie internetowej.*

Szczupła — —
 Tęgi — —
 Bogaci — —

Odpowiedz na pytania:

- A. Kiedy pan i pani wprowadzili się do nowego domu?
- B. Kiedy pan zachorował / przeziębił się?
- C. Jak czuł się pan w końcu sierpnia?

Spróbuj to powiedzieć:

Jesteś lekarzem. Pan jest Twoim pacjentem. Powiedz swemu pacjentowi, co powinien, a czego nie powinien robić.

Pierwszą znaczącą różnicę pomiędzy wersją opowiedzianą i oryginalną można dostrzec w długości tekstów. Opowiadanie Bolesława Prusa w wersji oryginalnej liczy 2 742 wyrazy, podczas gdy adaptacja zawiera 618 wyrazów, co stanowi 22,0% liczby słów oryginału. Ten zabieg ograniczenia liczby słów ma na celu pokonanie bariery percepcyjnej, ponieważ przeczytanie dłuższego tekstu napisanego w języku obcym wymaga od czytelnika dużego skupienia i zaangażowania oraz uruchomienia wielu działań zmierzających do zrozumienia czytanych treści. Krótszy tekst pozwala łatwiej podążać za główną myślą i zdarzeniami przedstawionymi w opowiadaniu.

Kolejną różnicą, na którą należy zwrócić uwagę, jest kompozycja tekstu. Tekst prymarny oparty jest na zabiegu inwersji, a zatem czytelnik na początku lektury dowiaduje się, jaki będzie finał — w tym przypadku wie, że właściciel kamizelki nie żyje. W wersji zaadaptowanej nie posłużono się tym samym zabiegiem. Narrator rozpoczyna swoją opowieść od historii zakupu kamizelki: kto mu ją sprzedał, w jakich okolicznościach, a po wejściu w posiadanie części garderoby swojego sąsiada snuje domysły na temat życia małżonków. O śmierci właściciela kamizelki czytelnik dowiaduje się na końcu opowiadania. Poza tą zmianą kompozycyjną w adaptacji kolejność pozostałych wydarzeń nie ulega żadnym transformacjom. Taki mechanizm adaptacyjny (ingerujący w kompozycję tekstu) pozwolił na zachowanie czytelnego porządku zdarzeń, przy czym nie zakłóciło to budowania napięcia ani nie uprościło przebiegu zdarzeń.

Wreszcie najistotniejsza różnica, która stanowi o zastosowaniu zabiegów adaptacji *sensu stricto*, to ingerencja w warstwę leksykalną i składniową opowiadania. Uproszczeniu zostały poddane słowa, które są kluczowe dla zrozumienia treści opowiadania, np. słowo

sprzączka zastąpiono wyrazem *klamerka*, *zmizernieć* zamieniono na wersje opisowe: *jesteś słaby*, *mało jesz*. Zdania złożone zastąpiono zdaniami pojedynczymi:

Co niedzielę około południa wychodzili na spacer, trzymając się pod rękę, i wracali do domu późno wieczór.

zmieniono na:

Co niedziela chodzili na spacer. Trzymali się za rękę.

Zabiegi te motywowane są kompetencją językową potencjalnego odbiorcy tekstu. Na poziomie początkującym słowo *sprzączka* może nie być znane, jest ono także dość trudne pod względem fonetycznym. Słowo *klamerka* jest prostsze do wymówienia, dodatkowo występuje w ćwiczeniach poprzedzających czytanie, a zatem w razie nieznamości wyrazu może ono być sprawdzone w słowniku. Zastąpienie zdań złożonych zdaniami pojedynczymi pozwoliło np. wyeliminować użycie imiesłowu, który na poziomie początkującym nie jest jeszcze wprowadzany.

Zachowano natomiast niektóre cytaty (zdania bezpośrednio zaczerpnięte z oryginału bądź lekko zmodyfikowane fragmenty), oddające ducha tekstu prymarnego, np.:

Krwotok może być z nosa, z krtani, z żołądka, z płuc rzadko (bez zmian),

Czy spotkają się kiedyś razem, żeby powiedzieć sobie sekret o kamizelce,

zdanie oryginału zaś brzmi:

Czy znowu zejdą się kiedy oboje, ażeby powiedzieć sobie cały sekret o kamizelce.

Podobne mechanizmy adaptacyjne zastosowano w pozostałych częściach serii „Czytaj po Polsku”, które są przeznaczone dla poziomu początkującego.

Drugim przykładem adaptacji tekstu literackiego dla celów glottodydaktycznych, a tym samym przykładem zastosowania nieco innych zabiegów adaptacyjnych niż omówione wcześniej, jest opracowanie opowiadania Sławomira Mrożka *Nocny ekspres*¹⁵, prze-

¹⁵ S. MROŻEK: *Nocny ekspres. Materiały pomocnicze do nauczania języka polskiego jako obcego*. T. 11. Oprac. M. SMERECZNIK. „Czytaj po Polsku”. Red. R. CUDAK i in. Katowice 2016.

znaczone dla poziomu B2/C1. Adaptacja polega tu głównie na przygotowaniu zestawu ćwiczeń, bowiem tekst opowiadania pozostaje nienaruszony. Załączono do niego glosariusz, w którym objaśniono trudne dla tego poziomu słowa:

Pięć minut przed odjazdem pociągu znalazłem swój przedział w wagonie sypialnym. Na szczęście tylko jedno łóżko było zajęte, nie licząc mojego, mogłem więc oczekiwać, że spędzę spokojną noc. Leżał już w nim ktoś, spod koca podciągniętego pod brodę wystawał blady, szpiczasty nos.

*Zaraz straciłem go z oczu, bo powiedział: „Dobry wieczór” i nie otrzymawszy odpowiedzi — tym lepiej, to znaczy, że już śpi i **ominą mnie towarzyskie obowiązki** — usiadłem na dolnym **pośnaniu** i zacząłem się rozbierać.*

Glosariusz:

kogoś ominą towarzyskie obowiązki — »ktoś nie będzie musiał zachowywać się uprzejmie, prowadzić rozmowy z innymi osobami«

pośnanie — »miejsce do spania (np. łóżko) wraz z pościelą (np. poduszką, kołdrą, kocem)«.

Ćwiczenia

- 1) O czym może mówić tekst zatytułowany *Nocny ekspres*? Jakie skojarzenia wywołuje taki tytuł? Proszę podać jak najwięcej propozycji.
- 2) Czy zdarza się Panu/Pani podróżować pociągiem? Jak często? Proszę podać zalety i wady takiego sposobu podróżowania.
- 3) Czy zna Pan/Pani jakieś utwory literackie lub filmy, których akcja rozgrywa się w pociągu?.

Proszę użyć podanych słów w odpowiedniej formie gramatycznej. Każdego ze słów można użyć więcej niż jeden raz.

podróżna, podróżny, podróżnik, **podróż**, podróżniczka,
podróżniczy

Wzór: *Nasza ostatnia wakacyjna **podróż** była długa i wyczerpująca.*

- a) Marek Kamiński jest, któremu udało się zdobyć obydwie bieguny Ziemi w jednym roku.
- b) Zanim wybrałem się do Australii, przeczytałem wiele książek o tym kontynencie.
- c) Nie mogę znaleźć swojej torby, a muszę się jeszcze dzisiaj spakować. Możesz mi pożyczyć swojej?

Proszę sprawdzić w słownikach (w słowniku języka polskiego, słowniku terminów literackich), co oznaczają słowa: *absurd, karykatura, komizm, paradoks, parodia, tragicizm*.

Proszę podać znane Panu/Pani przykłady utworów literackich (także z rodzimej literatury), w których obecna jest groteska. Jaki jest temat tych utworów?

Autorzy poszczególnych opracowań podczas adaptacji tekstów literatury polskiej wykorzystywali narzędzia adaptacyjne opisane przez Aleksandra Kozłowskiego, mieszając je ze sobą tak, aby uzyskać nową jakość, tchnąć drugie życie w literaturę polską. Przygotowane w ten sposób teksty z powodzeniem mogłyby być wykorzystane nie tylko w edukacji cudzoziemców, gdyż autorzy opracowań otrzymywali niejednokrotnie informacje, że niektóre z nich są dobrą lekturą również dla uczniów w polskiej szkole¹⁶.

Pytanie, dla kogo adaptujemy tekst, nakreśla plan działań. W przypadku odbiorcy obcego celem nadrzędnym jest skomunikowanie czytelnika z polskim dziedzictwem kulturowym, z polskim korpusem tekstów literackich. Jeśli odbiorcą nie jest wyspecjalizowany filolog, a przeciętny słuchacz pragnący nauczyć się języka polskiego, to wydaje się, że wiele zabiegów adaptacyjnych jest dozwolonych, a nawet usprawiedliwionych w myśl zasady: cel uświęca środki. Proponując czytelnikom obcym przystosowany do ich możliwości językowych tekst, dalecy jesteśmy od profanacji oryginału. Recepcję tekstu literackiego sprowadzamy do sytuacji edukacyjnej, która ma przynajmniej dwa wymiary: pragmatyczny – opanowanie języka, podczas gdy literatura jest jednym z narzędzi temu służących, oraz estetyczny, kiedy tekst literacki jest nośnikiem wartości, wyobrażeniem światopoglądu, postaw ludzi danej kultury. Dlatego dobierając teksty literackie dla celów glottodydaktycznych, warto dokonać ich podziału na dwie zasadnicze grupy: jedna to taka, która przedstawia wizję literatury narodowej, a druga to teksty będące źródłem przyjemności, kształtujące umiejętności czytelnicze i recepcyjne w języku obcym. Adaptacja tekstu literackiego na użytek glottodydaktyczny staje się formą literackiego upcyklingu, daje mu drugie życie, życie w innym wymiarze i w trochę innym celu.

¹⁶ Temat potrzeby przepisywania kanonu, czyli adaptowania tekstów polskiej literatury dawnej dla uczniów szkół, stał się kluczowym zagadnieniem konferencji. Por. P. PRÓCHNIAK: *Przepisywanie kanonu, resume*. Zob. <http://teatrnn.pl/activities/przepisywanie/resume/> [data dostępu: 6.09.2015].

Romuald Cudak, Wioletta Hajduk-Gawron

Text adaptation in literary education of foreigners

Summary

A literary text plays a very important role in foreign language teaching practice. It develops language skills as it enriches vocabulary, affects the fluency of constructing correct and fluent statements, both written and spoken. But not only. By processing the linguistic content of a literary text, its recipients reveal its multi-layered structure: reading becomes a means of conveying cultural content, it allows for the interpretation of content in an intercultural perspective. An extremely important issue for glottodidactics is the right choice of literary texts suitable for the level of language learners. The article presents the possibilities of using a literary text as an auxiliary tool for learning the language and as an object of literary education. Strategies and mechanisms of adaptation are discussed based on the examples from series named "Read in Polish".

Keywords: adaptation, glottodidactics of the Polish language, Polish as a foreign language, Polish literature as foreign

Ромуальд Цудак, Виолетта Хайдук-Гаврон

Проблематика адаптации текста в литературном обучении иностранцев

Резюме

Литературный текст в практике обучения иностранным языкам играет очень важную роль с точки зрения развития языковых умений, поскольку обогащает лексический запас, влияет на конструирование правильных и свободных высказываний как письменных, так и устных. Но не только. Благодаря переработке словарного содержания получатели литературного текста открывают его многослойную структуру: произведение оказывается носителем культурного содержания, позволяет интерпретировать познание в межкультурном плане. Особенно существенным для преподавателя польского языка как иностранного является подборка художественных текстов, учитывая языковой уровень обучающихся, а также содержание произведения. В статье представлены возможности использования литературного текста как вспомогательного инструмента в обучении языку, а также текста как предмета обучения литературе. Кроме того, рассматриваются стратегии и механизмы глоттодидактической адаптации на примере материалов серии „Читаем по-польски“.

Ключевые слова: адаптация, глоттодидактика польского языка, польский язык как иностранный, польская литература как иностранная

Anna Ślósarz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Multimedialne moduły tematyczne, czyli holistyczny potencjał w nauczaniu języka ojczystego

Holizm: moduł jako nowa jakość składników

Holizm jako teorię filozoficzną sformułował południowoafrykański polityk Jan Christian Smuts¹ (1870—1950). Modernistyczny sposób myślenia doprowadził bowiem do atomizacji nauk i wyeliminował całościowe myślenie o rzeczywistości, skutkując redukcjonizmem wynikającym z niedostrzegania, jak całość wpływa na elementy składowe. Holizm (ang. *holism*, od gr. *hólos* 'cały') to pogląd, według którego zjawiska tworzą całościowe układy, a ich elementy są powiązane i pozostają we wzajemnych paradygmatycznych relacjach wyzwających znaczenia, nieuchwytnie w przypadku niezależnych składników. Całość nie zawsze bywa dostępna obserwacji i jest czymś więcej niż sumą elementów. Relacje między elementami pomagają postrzegać zjawiska w nieoczekiwanym świetle.

Holizm okazał się przydatny w naukach fizycznych, przyrodniczych, społecznych. Ujmując człowieka jako byt złożony z elementów fizycznych i psychicznych, sprawdził się w medycynie²,

¹ J.Ch. SMUTS: *Holism and evolution*. London 1927.

² M. MINCOLLA: *Whole health*. New York 2015.

psychologii i psychiatrii³, pielęgniarstwie⁴, a także w zarządzaniu⁵ i prawie⁶. Dziedziny te zajmują się obiektami o wysokim stopniu skomplikowania wrażliwych struktur składających się na całości złożone z samodzielnych, lecz subtelnie powiązanych elementów. Funkcjonowania tych całości nie da się opisać ani nawet przewidzieć na podstawie znajomości składników.

Holistyczny wymiar przedmiotu *język polski*

Nauczanie języka polskiego wpisuje się w złożoną problematykę edukacji humanistycznej, a „żaden tekst (fakt kulturowy) nie pozostaje w izolacji od innych tekstów, kultur, języków, ale [...] jego sens, istota konstytuują się nieuchronnie w relacji do tego, co zastane i nadchodzące”⁷. Holistyczne podejście do nauczania tego wielowymiarowego przedmiotu polega na scalaniu umiejętności językowych oraz wiedzy historyczno- i teoretycznoliterackiej i na osadzaniu ich w szerokich kontekstach⁸. Zgodnie z założeniami socjolingwistyki⁹, psycholingwistyki¹⁰, lingwistyki kulturowej¹¹, krytycznej analizy

³ L.F. KAVAR: *The integrated self: a holistic approach to spirituality and mental health practice*. Alresford 2012.

⁴ B.M. DOSSEY, L. KEEGAN: *Holistic nursing*. Burlington 2015.

⁵ A. SAVORY, J. BUTTERFIELD: *Holistic management. A new framework for decision making*. Washington 1999.

⁶ D.M. MOSS: *The hidden curriculum of legal education: toward a holistic model for reform*. „Journal of Dispute Resolution” 2013, no. 1, s. 19–31.

⁷ E. SZCZĘSNA: *Ontologia i epistemologia porównania*. W: *Komparatystyka dzisiaj*. T. 1: *Problemy teoretyczne*. Red. E. SZCZĘSNA, E. KASPERSKI. Kraków 2010, s. 99.

⁸ Zob. *Humanistyczne ścieżki edukacyjne*. Red. H. WIŚNIEWSKA, L. TYMIAKIN. Lublin 2000; *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*. Red. B. MYRDZIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2005; *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*. Red. B. MYRDZIK, I. MORAWSKA. Lublin 2007.

⁹ Zob. czasopismo „Socjolingwistyka” wydawane w latach 1977–1990 przez Uniwersytet Śląski, a od 1991 roku przez Instytut Języka Polskiego PAN w Krakowie.

¹⁰ Zob. *Psycholingwistyka*. Red. G.J. BERKO, R.N. BERNSTEIN. Gdańsk 2005; *Język jako przedmiot badań psychologicznych — psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*. Red. I. KURCZ, H. OKUNIEWSKA. Warszawa 2011.

¹¹ J. ANUSIEWICZ: *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław 1995.

dyskursu¹², kognitywnej analizy dyskursu¹³ czy mediolingwistyki¹⁴ język funkcjonuje w złożonych układach kulturowych i społecznych. Powstałe z jego struktur teksty literackie lokowane są często w sąsiedztwie znaków ikonicznych (zwłaszcza malarskich¹⁵) oraz filmowych adaptacji¹⁶, których odbiór bywa wcześniejszy niż przeczytanie książki. Lekturę poprzedza też zapoznawanie się z recenzjami i reklamami, opiniami o książce na forach lub na blogach recenzentkich¹⁷. Dzieło literackie okazuje się palimpsestem¹⁸, wchodzi w relacje z innymi tekstami. Powstają kontynuacje z gatunku *fan fiction*¹⁹, komiksy, seriale, gry²⁰ i remiksy²¹, a na bazie filmów — powieści²². Teksty te układają się w struktury wyróżnionych przez

¹² Zob. *Krytyczna analiza dyskursu: interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Red. A. DUSZAK, N. FAIRCLOUGH. Kraków 2008; *Styl, dyskurs, media*. Red. B. BOGOŁĘBSKA, M. WORSOWICZ. Łódź 2010.

¹³ *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*. Red. M. KRAUZ, S. GAJDA. Rzeszów 2005.

¹⁴ B. SKOWRONEK: *Mediolingwistyka*. Kraków 2013.

¹⁵ Zob. *Literatura a malarstwo — malarstwo a literatura. Panorama myśli polskiej XX wieku*. Red. G. KRÓLIKIEWICZ i in. Kraków 2009; A. DZIADEK: *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*. Katowice 2004.

¹⁶ Zob. M. HOPFINGER: *Adaptacje filmowe dzieł literackich. Problemy teorii i interpretacji*. Wrocław 1974; EADEM: *Literatura i media. Po 1989 roku*. Warszawa 2010; A. HELMAN: *Twórcza zdrada. Filmowe adaptacje literatury*. Poznań 1998.

¹⁷ Mogą one mieć charakter komercyjny — np. gdy sponsorowane są przez wydawców — lub prywatny. Prowadzone bywają indywidualnie (*Bookinistka*, zob. <https://www.youtube.com/user/Bookinistka/videos> [data dostępu: 10.11.2015]) lub zbiorowo (*Bookeriada*, zob. <https://bookeriada.pl/> [data dostępu: 10.11.2015], *Niezatapialna Armada Kolonasa Wazooona*, zob. <http://niezatapialna-armada.blogspot.com/> [data dostępu: 10.11.2015]).

¹⁸ G. GENETTE: *Palimpsesty*. Przeł. A. MILECKI. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*. T. 4, cz. 2. Oprac. H. MARKIEWICZ. Kraków 1990, s. 363; IDEM: *Palimpsests: literature in the second degree (stages)*. Lincoln 1997 (wyd. polskie: *Palimpsesty: literatura drugiego stopnia*. Przeł. T. STROŻYŃSKI, A. MILECKI. Gdańsk 2014).

¹⁹ L. GAŚOWSKA: *Fan fiction. Nowe formy opowieści*. Kraków 2015.

²⁰ Np. na podstawie serii powieści fantasy G.R.R. MARTINA: *Pieśń lodu i ognia (Gra o tron, Starcie królów, Nawatnica mieczy, Uczta dla wron, Taniec ze smokami)* powstały: strategiczna gra planszowa (projekt Ch.T. PETERSEN, 2003), gra online (E. CAREY, J. CASSIE, S. COOPER, Ch. DESMARAIS, M.J. DURALL, D. GALLAGHER, S. JOHNSON, D. LYONS, W. UPCHURCH, J. ZIMMERMAN, 2005), serial *fantasy* zrealizowany w stacji telewizyjnej HBO (*Game of Thrones*, USA 2011), a także gra wideo w reżyserii C. LAGARRIGUE (2012).

²¹ L. LESSIG: *Remiks. Aby sztuka i biznes rozkwitły w hybrydowej gospodarce*. Przeł. R. PRÓCHNIAK. Warszawa 2009.

²² Np. na motywach scenariusza filmu P. WEIRA: *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* powstała powieść N.H. KLEINBAUM: *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*. Przeł. P. LASKOWICZ. Poznań 2000.

Henry'ego Jenkinsa transmedialnych opowieści. Dotychczasowe definiowanie literatury jako „ogółu dzieł o charakterze artystycznym, literackim”²³ czy też „wysuwanie na pierwszy plan« języka”, „integracja języka”, „fikcja”, „przedmiot estetyczny”, „twór intertekstualny i autoteliczny”²⁴ nie obejmuje szeregu nowych zjawisk warunkowanych rozwojem nowych technologii i kulturą *emo*, jak np. wideoliteratura²⁵, powieści z lokowaniem produktu²⁶, sieciowe adaptacje klasyki²⁷ i utwory sieciowe, gry literackie²⁸, literatura na telefon komórkowy²⁹, tworzona przy użyciu lub na wzór funkcjonowania społecznościowych mediów³⁰, kolektywnie³¹ lub przez komputerowy program³², poezja stochastyczna³³, programy i instalacje związane

²³ S. SIEROTWIŃSKI: *Słownik terminów literackich*. Wrocław 1970, s. 169.

²⁴ J. CULLER: *Teoria literatury*. Przeł. M. BASSAJ. Warszawa 2000, s. 40–46.

²⁵ Zob. np. M. COOLEY: *Video Poems. Seeking Insight Art*. „Canadian Review of Art Education: Research & Issues” 2007, vol. 34, no. 1, s. 92 (88–98). Wideopoezja rozwinęła się w Rosji i jest przedmiotem ćwiczeń uniwersyteckich, zob. np. D. DAGOFF: *Дмитрий Воденников. Черновик*. Por. <https://www.youtube.com/watch?v=rB3NzmPzp84> [data dostępu: 7.04.2015]. Relacja ze spotkania autorskiego z tymże poetą zob. КОТІКНАРКОТІКС: *Дмитрий Воденников. Стихи, которые меняют жизнь*. Por. https://www.youtube.com/watch?v=9bP_Sd2LnOE [data dostępu: 7.04.2015].

²⁶ Zob. np. W. BOYD: *The Vanishing Game*. 2014. Por. <https://thevanishinggame.wellstoried.com> [data dostępu: 29.10.2015]; A. FUNDER: *Everything Precious*. Sydney 2014. Por. <http://www.paspaley.com/everythingprecious> [data dostępu: 29.10.2015].

²⁷ Zob. np. M. PISARSKI: *Jan Potocki. Rękopis znaleziony w Saragossie*. Por. <http://www.ha.art.pl/rekopis/instrukcja.html> [data dostępu: 29.10.2015].

²⁸ M. PISARSKI, M. BYLAK: *Balwochwał — internetowa gra paragrafowa na podstawie opowiadań Brunona Schulza*. Zob. <http://www.ha.art.pl/prezentacje/29-projekty/2817-mariusz-pisarski-marcin-bylak-balwochwal-interaktywna-fikcja-sieciowa-na-podstawie-opowiadania-brunona-schulza.html> [data dostępu: 29.10.2015].

²⁹ Gatunek ten rozwinął się w Japonii i USA, w Polsce przykładem jest: K. POLAK: *Schemat*. Zob. <http://www.ha.art.pl/wydawnictwo/nowe-ksiazki/1997-konrad-polak-schemat.html> [data dostępu: 29.10.2015].

³⁰ Np. A. ACIMAN, E. RENSIN: *Twitterature. The World's Greatest Books Retold Through Twitter*. London 2009.

³¹ J. MAINRUNTEREGGER, B.J. HOFFMAN: *Literatura colaborativa — Ein eues Feld fur die Literaturwissenschaft*. Zob. <https://literaturadospuntocero.wordpress.com/category/textos-criticos-literaturwissenschaftliche-texte/page/2> [data dostępu: 14.03.2015].

³² Zob. np. Z. FAJFER: *Powieki*. Por. <http://techsty.art.pl/powieki/Powieki.swf> [data dostępu: 29.10.2015].

³³ Zob. np. *Derbeth Site*. Por. <http://derbeth.w.interia.pl/poeta/pisz.htm> [data dostępu: 9.03.2015].

z operowaniem językiem i tekstami³⁴. W XX wieku zaznaczyło się też wiązanie tekstów literackich z ciałem jako środkiem wyrazu, obrazem i dźwiękiem (multimedialność). Wzrosła rola typografii, interfejsu, layoutu, animacji. Według Michela Foucaulta „granice książki nie są nigdy jednoznaczne [...], jest [ona — A.Ś.] schwytna w system odniesień do innych książek, tekstów, zdań: jest węzłem w sieci”³⁵. Intertekstualne i intermedialne formy literackie okazują się bliskie młodym odbiorcom. Są oni często ich autorami lub współautorami. Wynika to z przywiązania młodych do mediów społecznościowych i zadowolenia w kulturze uczestnictwa.

Holistyczna dydaktyka polonistyczna

Holistyczna dydaktyka polonistyczna to dziś wiązanie różnomedialnych tekstów (mówionych, pisanych, wizualnych, audialnych, multimedialnych) z aktywnością uczniów, ich samokształceniem, przeżywaniem i wartościowaniem, rozwojem intuicji, wyobraźni i twórczości. Język służy uczniom do wyrażania znaczeń, komunikowania się, ale też do zdobywania wiedzy, prezentowania siebie i tworzenia relacji z innymi w kontekstach kulturowych, popkulturowych i medialnych. Wymaga wiązania komunikatów werbalnych z wizualnymi (grafiki, diagramy, mapy) i multimedialnymi oraz celowego wykorzystywania technologii cyfrowych.

Gwarancją pełnego rozwoju człowieka (*homo concors*) jest harmonijne współdziałanie obu półkul: lewej, przetwarzającej informację, odpowiedzialnej za logiczne, matematyczne i analityczne myślenie, werbalizację (mówienie, czytanie, pisanie), oraz prawej, w której dokonują się holistyczne ujmowanie zjawisk, percepcja przestrzeni i wrażeń dotykowych, rozwój intuicji i zdolności muzycznych. Mózg ludzki działa jako integralna całość³⁶. Zaniedbywanie kształcenia

³⁴ S. KAMVAR, J. HARRIS: *We Feel Fine. An Almanac of Human Emotion*. New York 2009.

³⁵ M. FOUCAULT: *Archeology of knowledge and the discourse on language*. Transl. A.M.S. SMITH. New York 1972, s. 23 (wyd. polskie: *Archeologia wiedzy*. Przeł. A. SIEMEK. Warszawa 1977).

³⁶ R.D. NEBES: *Direct examination of cognitive function in the right and left hemispheres*. In: *Asymmetrical function of the brain*. Ed. M. KINSBOURNE. Cambridge 1978, s. 99–137; J. BRUNER: *Essays for the Left Hand*. Harvard 1979; M. ŻYLIŃSKA: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń 2013; G. SMALL, G. VORGAN: *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowo-*

niektórych jego funkcji niekorzystnie wpływa na rozwój jednostek i społeczeństw.

Według badanych nauczycieli języka polskiego holizm („holistyczne przedstawianie świata”; „umiejętność łączenia wiedzy”; „integracja”; „łączenie treści w bloki tematyczne”; „nauczanie blokowe”; „ścieżki międzyprzedmiotowe”³⁷) bardziej charakteryzuje nowoczesny proces dydaktyczny niż „podmiotowość i kreatywność ucznia”, „ludyczność”, „antropocentryzm”, „metody aktywizujące i praktyczność”³⁸.

W kształceniu polonistycznym treści nauczania obejmują zagadnienia językowe, historyczno- i teoretycznoliterackie, ale też obszary heterogenicznej kultury: teksty filozoficzne, naukowe, biograficzne, publicystyczne, instruktażowe i reklamowe, piosenki, audycje i filmy, fotografie, komiksy, mapy, gry itd. Stanowią one naturalne otoczenie kulturowe współczesnego ucznia, dlatego ich wykorzystywanie w procesie dydaktycznym jest konieczne: „Zadanie dla polonisty polegałoby zatem na mądrym ich włączeniu w proces edukacyjny, na budowaniu pomostów między światem prywatnym i oficjalnym, między domem rodzinnym, środowiskiem rówieśniczym a placówką oświatową”³⁹.

Zmiany zachodzące w szkole są wynikiem procesów kulturowych. Wobec szybko przyrastających zasobów wiedzy wypracowano w edukacji integrację wewnątrzprzedmiotową⁴⁰ i integrację międzyprzedmiotową, zaprojektowaną w postaci ścieżek edukacyjnych⁴¹. Wpisane w treści nauczania ścieżki edukacyjne nie zmieściły się bowiem w żadnym przedmiocie, a dotyczyły aktualnych tematów i miały inspirować uczniów do poszerzania zainteresowań.

ści. Przeł. S. BORG. Poznań 2011; N. CARR: *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Przeł. K. ROJEK. Gliwice 2013.

³⁷ M. KARWATOWSKA, L. TYMIAKIN: *Polska szkoła a nowoczesne kształcenie językowe*. W: EIDEM: *Światy uczniowskie. Język — media — komunikacja*. Lublin 2014, s. 314.

³⁸ Ibidem.

³⁹ L. TYMIAKIN: „Nieszkolne” formy wypowiedziania się w edukacji komunikacyjno-językowej. W: M. KARWATOWSKA, L. TYMIAKIN: *Światy uczniowskie. Język — media — komunikacja*. Lublin 2014, s. 192.

⁴⁰ H. KURCZAB: *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*. Rzeszów 1979.

⁴¹ B. BERNSTEIN: *Kolekcja i integracja w nauczaniu. O programie kształcenia „Nowa Poliszczyna”* 1999, nr 5, s. 36—38; K. KONARZEWSKI: *O strukturze wiedzy szkolnej*. „Polonistyka” 1999, nr 7, s. 389—393; M. SIELATYCKI: *Integracja międzyprzedmiotowa wokół umiejętności kluczowych*. W: *Program „Nowa Szkoła”. Materiały dla trenerów*. Pakiet: *Integracja międzyprzedmiotowa*. Warszawa 1999, s. 73—78; J. ŁOJEK, V. PANFIL: *Ścieżki edukacyjne w szkole ponadgimnazjalnej*. Warszawa 2003.

Warto podkreślić, że układ przedmiotowy nie odpowiada potrzebom uczniów. Wynika to z faktu, że został on ukierunkowany na rozwijanie kluczowych kompetencji, rozumianych jako nabywanie wiedzy, kształcenie umiejętności i formowanie postaw⁴².

Edukacja polonistyczna to dziś zespół działań odwołujących się do otoczenia kulturowego i wielu dziedzin. Należą do nich, oprócz literatury, m.in.: malarstwo⁴³, muzyka⁴⁴, retoryka⁴⁵, aksjologia⁴⁶, filmoznawstwo⁴⁷, wiedza o mediach⁴⁸. Kształcenie polonistyczne odnosi się więc do przekazów i języka mediów oraz różnorodnych praktyk kulturowych.

Egzemplaryczność i modularność

Multimedialny moduł tematyczny umożliwi dostrzeżenie, analizowanie i interpretowanie rozmaitych aspektów wybranego prob-

⁴² Zob. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dz.U. L 394 z 30.12.2006. Por. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=URISERV:c11090> [data dostępu: 27.10.2015].

⁴³ B. DYDUCH: *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*. Kraków 2007; P. KOŁODZIEJ: *Czas na obraz. Dzieło malarzkie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880—1999)*. Kraków 2013.

⁴⁴ Zob. np. A. HEJMEJ: *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*. Kraków 2008; IDEM: *Muzyczność dzieła literackiego*. Toruń 2012.

⁴⁵ K. BOCHEŃSKA: *Sztuka retoryki. Uczeń w roli mówcy*. Warszawa 2005; T. KOSYRA-CIEŚLAK: *Retoryka — praktyka — czyli kilka uwag na temat uczenia sztuki przemawiania (w szkole ponadgimnazjalnej)*. Zob. <http://bc.ore.edu.pl/Content/100/Retoryka+-+praktyka%2C+czyli+kilka+uwag+na+temat+uczenia+sztuki+przemawiania+%28w+szkole+ponadgimnazjalnej%29+-+Teresa+Kosyra+-+Cie%C5%9Blak.pdf> [data dostępu: 27.10.2015].

⁴⁶ M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*. Poznań 1994; T. PATRZAŁEK: *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*. „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 219—224; M. KARWATOWSKA: *Uczeń w świecie wartości*. Lublin 2010.

⁴⁷ Zob. np. *Poloniści o filmie*. Red. M. HENDRYKOWSKI. Poznań 1997; E. SZCZEPAŃSKA: *Edukacja filmowa w szkole*. Poznań 2001; A. ŚLÓSZARZ: *Lektury licealne a kino komercyjne. Aksjologiczny wymiar edukacji filmowej*. Kraków 2002; *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*. Red. H. KURCZAB i in. Rzeszów 2002; B. FIOŁEK-LUBCZYŃSKA: *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej. O audiowizualnych tekstach kultury*. Kraków 2004; B. SKOWRONEK: *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży*. Kraków 2007; A. FATYGA: *Literatura i ekran, czyli spotkania z filmem na lekcjach języka polskiego*. Kraków 2010.

⁴⁸ A. OGOŃSKA: *Telewizja w edukacji medialnej*. Kraków 2009.

lemu, a także planowe kształcenie powiązanych z nimi umiejętności dzięki precyzyjnemu wykorzystaniu zestawu tekstów należących do literatury fikcjonalnej i niefikcjonalnej, filmu, telewizji, radia i Internetu oraz związanych z nimi opracowań. Idea takiego modułu odwołuje się do:

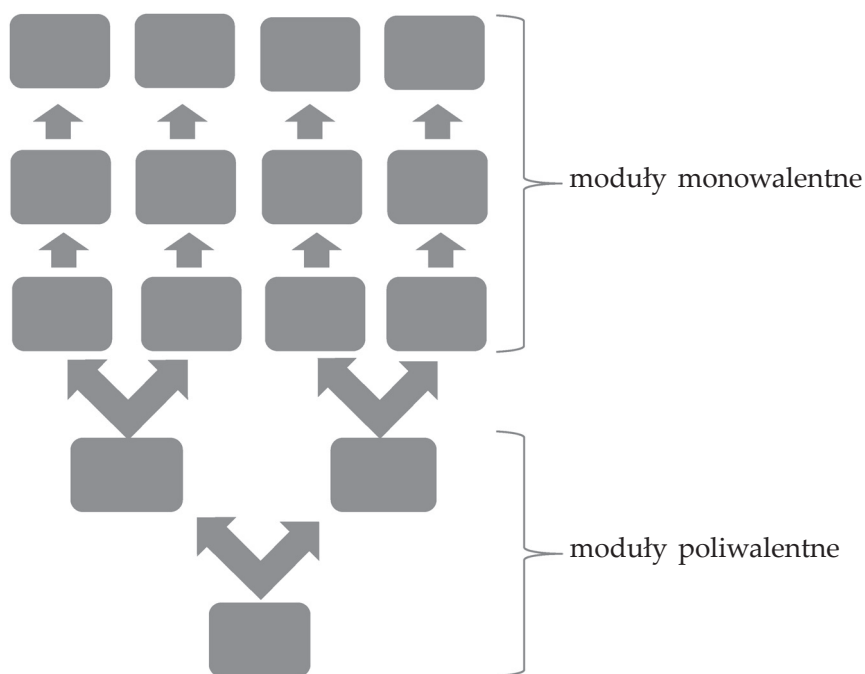
- 1) Zasady egzemplaryczności i nauczania paradygmatycznego, polegającego na układaniu materiału tak, aby wyinterpretować pojawiające się w tekstach paradygmaty, związane np. z funkcjonowaniem języka, obrazowaniem, adaptowaniem, interpretowaniem itp. Podstawowa operacja epistemologiczna, jaką jest porównanie, eksponuje podobieństwa i różnice między tekstami, skłaniając do rozważań na temat ich uwarunkowań.
- 2) Systemu modularnego, zaprezentowanego i zaleconego w 1972 roku podczas Światowej Konferencji Oświaty Dorosłych UNESCO w Tokio. W wydaniu amerykańskim moduł (*module*) to kilkudziesięciu zespół działań uczniów w szkole, w rozumieniu niemieckim (*Baukasten*) — zamknięta jednostka programu nauczania, wymagająca starannego sprecyzowania celów, treści, środków (w tym poziomu kwalifikacji nauczycieli) i propozycji metod nauczania. Moduły bazowe (monowalentne bądź poliwalentne) przygotowują do realizacji modułów szczegółowych — jednego lub wielu.

Dobór tekstów i problemów umożliwia dostosowanie procesu nauczania do potrzeb np. imigrantów, reemigrantów, uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (w tym uczniów uzdolnionych), przygotowujących się do wykonywania zawodu w technikach. Podobnie jak wybór metod pracy przez nauczyciela, tak i dobór tekstów i problemów powinien opierać się na wyróżnionych przez Władysława Okonia zasadach kształcenia: systemowości, pogładowości, samodzielności, związku teorii z praktyką, efektywności, przystępności, indywidualizacji i uspołeczniania⁴⁹, a także odwoływać się do stadiów rozwojowych dzieci i młodzieży. Jego opracowanie i realizacja są zatem powiązane z uwarunkowaniami kulturowymi, społecznymi, psychologicznymi — dlatego na obu tych etapach warto angażować przedstawicieli różnych środowisk oświatowych, grup społecznych, rodziców i rodziny uczniów, a także ich potencjalnych pracodawców. Zapewnia to osadzenie edukacji polonistycznej w realnych i aktualnych odniesieniach oraz wyzwala współpracę, ograniczając postawy roszczeniowe.

⁴⁹ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, s. 178—203.

Mono- i poliwalencja

Multimedialne moduły tematyczne (por. rysunek 1.) wymagają szczegółowego zaplanowania, ponieważ „najistotniejszych celów nie można osiągnąć drogą nauczania okolicznościowego”⁵⁰. Mogą być przygotowane na cały cykl kształcenia tak, aby obejmowały lektury obowiązkowe (z gwiazdką), uzupełniające – reprezentujące różne rodzaje literackie, utwory (np. poetyckie) wyszukane przez uczniów, a także teksty kultury (pozaliterackie) i praktyki kulturowe. Koncepcja ta wymaga wieloaspektowego opracowania składników każdego modułu w cyklu kształcenia i kształconych na ich bazie umiejętności – tak, aby po realizacji modułów bazowych i po wyborze alternatywnych zestawów tekstów wykształcone było rozumienie niezbędnych w dalszym kształceniu pojęć i rozwijanie umiejętności.



Rysunek 1. Schemat przedstawiający system modułów mono- i poliwalentnych. Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Zur Entwicklung der Weiterbildung*⁵¹.

⁵⁰ B. CHRZAŚTOWSKA: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979, s. 149.

⁵¹ *Zur Entwicklung der Weiterbildung*. Heft 25. Köln 1975, s. 25 za: W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, s. 112.

Na polonistycznym gruncie pionierką tego typu propozycji dydaktycznej jest Bożena Chrząstowska, która opracowała siatkę kształcenia pojęć literackich w klasach IV—VIII⁵² i liceum⁵³. Oparła ją na zasadach stopniowania trudności, uporządkowania wiadomości, tworzenia pojęciowych struktur i na przechodzeniu od pojęć ogólnych do szczegółowych. Chrząstowska odwołała się też do psychologii rozwojowej, własnych badań oraz obowiązujących wówczas programów i materiału nauczania. Dzięki temu zaproponowany układ odpowiadał potrzebom i możliwościom uczniów na kolejnych etapach rozwojowych. Pozostaje on w dużej mierze aktualny mimo zmian programowych czy organizacyjnych w szkolnictwie.

Podobna propozycja w zakresie kształcenia cyfrowego to wieloautorski *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych 2014*⁵⁴.

Kontynuacja tych opracowań mogłaby polegać na dalszym integrowaniu kształcenia teoretycznoliterackiego z rozwijaniem kompetencji, np. cyfrowych⁵⁵, językowych, społecznych, obywatelskich, a także z edukacją filozoficzną, muzyczną, regionalną, europejską, prozdrowotną, ekologiczną, z kształceniem umiejętności samodzielnego uczenia się, mediacji, innowacyjności, świadomości i ekspresji kulturowej, rozumienia różnic kulturowych itp. Należałoby konstruować moduły poliwalentne, aby umożliwić wybór kolejnych, pozostawiając w każdym roku kształcenia np. jeden obowiązkowy, drugi fakultatywny (z dwu) i trzeci wybierany z 2—4 równolegle zaproponowanych. W ten sposób można byłoby zachować kanoniczne treści (np. *Pana Tadeusza*), kształcić rozumienie tych samych pojęć i podobnych umiejętności, ale jednocześnie uczniowie zyskaliby podmiotowość, co z pewnością przekładałoby się na ich zainteresowanie lekturą, zaangażowanie i lepsze sprawności komunikacyjne.

⁵² B. CHRZĄSTOWSKA: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987, s. 162—165.

⁵³ EADEM: *Teoria literatury w szkole...*, s. 161—162.

⁵⁴ W. BUDZISZ i in.: *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych 2014*. Warszawa 2014. Zob. http://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Katalog_kompetencji_medialnych_2014_EudBrrI.pdf [data dostępu: 23.11.2015].

⁵⁵ J. DĄBROWSKA i in.: *Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*. Zob. <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf> [data dostępu: 27.10.2015].

Zakres kształconych umiejętności

Potencjalne rezultaty stosowania multimedialnych modułów tematycznych to:

- 1) Wzmocnienie oddziaływania tekstu: głośne czytanie na lekcji utworu wyjściowego⁵⁶ (np. powieści) kształtuje kulturę czytania, empatię, aktywny odbiór tekstu kultury, pozwala na wytwarzanie i porównywanie schematów percepcyjnych, mentalnych modeli, struktur wiedzy (Frederic Bartlett 1932). W rezultacie możliwa jest sfunkcjonalizowana analiza (Bożena Chrzastowska 1979), pogłębiona interpretacja, następuje odkrywanie relacji dzieła z doświadczeniami czytelników (tworzenie dialogu, odwoływanie się do najnowszych opracowań i adaptacji), wykrywanie analogii i dysanalogii, formowanie zintegrowanych struktur, nowych przestrzeni mentalnych i amalgamatów kognitywnych opartych na odniesieniach gatunkowych, rodzajowych, twórczych, tematycznych (Gilles Fauconnier, Mark Turner): określanie wpływów, kontynuacji, zapożyczeń, opozycji, skutków formatowania tekstu i dynamiki tożsamości jego odbiorcy oraz identyfikacji zbiorowych. Kultura uczestnictwa i opowieść transmedialna to rezultaty wyzwolenia twórczej aktywności czytelników i użytkowników.
- 2) Postrzeganie języka nie tylko jako środka porozumiewania się, lecz także narzędzia formowania stosunków międzyludzkich i otaczającej rzeczywistości – zestawianie tekstów ujawnia ich kulturotwórcze znaczenia, a swobodne wypowiedzi uczniów na ich temat – rolę języka mówionego; w trakcie swoich wypowiedzi uczniowie mogą i obserwować, i sami stosować zabiegi retoryczne.
- 3) Wyzwolenie efektu kontekstu:
 - a) zestawianie porządków symbolicznych i sieci relacji wspólnie poznanego tekstu powieściowego np. z tekstem muzycz-

⁵⁶ Jest to trudne z uwagi na konieczność jednoczesnego kontrolowania przez nauczyciela percepcji i zachowania klasy. Nawiązywanie kontaktu wzrokowego z uczniami wymaga wprawy w powracaniu do czytanego fragmentu, trzymanie książki ogranicza gestykulowanie i mimikę, zubaża intonację i ekspresję wypowiedzi – głównie w tym wypadku środki wyrazu. Nauczyciel może wcześniej przeczytać dany fragment, zaplanować uwypuklanie znaczeń, a nawet opowiadanie trudniejszych bądź najistotniejszych fragmentów z większą ekspresją. Por. J. ROBERTSON: *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Przeł. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1998, s. 93–94.

- nym, dramatycznym, poetyckim, eseistycznym, filozoficznym, niefikcyjnym, publicystycznym; zapisem fotograficznym, filmowym, telewizyjnym; wizualnym, audialnym, performatywnym, technologicznym, również popkulturowym. Badanie ich relacji z infosferą, audiosferą, ikonosferą;
- b) porównywanie funkcji tworzyw, znaków i ich znaczeń w mediach (pośrednio): literaturze, filmie, fotografii, telewizji, teatrze, piosence, a także w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych (bezpośrednio lub za pośrednictwem współczesnych narzędzi komunikowania się);
 - c) badanie analogii kompozycyjnych (np. filmowy model reprezentacji a powieść współczesna: retrospekcje, nielinearny czas, paralelne wątki itp.);
 - d) wykrywanie podobieństw utworów literackich do gier (np. sensotwórcza rola odbiorcy, odwoływanie się do subiektywności czytelnika, alternatywne zakończenia);
 - e) identyfikowanie wpływów kulturowych, historycznych, społecznych na dzieło i jego adaptacje. Postrzeganie tekstu jako wytworu grupy społecznej, powstałego w określonym porządku kulturowym, jednej z praktyk dyskursywnych, aktualizującej znaczenia w nowych kontekstach.

Metody pracy

Ograniczenie liczby lektur do 3–4 dużych tekstów w roku (obudowanych krótkimi dramataми, reportażami, poezją) pozwala znaleźć czas na zestawianie znaczeń czytanych utworów z doświadczeniami uczniów. Dzięki klasowym dyskusjom oraz lekcyjnym interpretacjom uczniowie będą zapewne dostrzegać, zarówno w rozmowach oficjalnych, jak i nieoficjalnych, wiele odniesień do dzieł, a także zdobywać osobiste doświadczenia czytelnicze i odkrywać lokalne znaczenia. Stopień złożoności problematyki wyzwalać będzie zapewne konieczność używania metajęzyka, pisania planu, wyszukania opracowań i dokonania selekcji materiału, wykonania prezentacji i użycia w niej elementów multimedialnych, przeprowadzenia ewaluacji własnych działań. Antropocentryczne spersonalizowanie treści nauczania (wybór modułu, dobieranie niektórych tekstów przez uczniów) skutkować może stosowaniem środków perswazyjnych i retorycznych w celu wpływania na słuchaczy, od-

woływaniem się do własnego punktu widzenia, a także krytyczną refleksją o własnym uczeniu się i przeżywaniu.

Możliwe jest też stosowanie różnorodnych metod pracy — zarówno tradycyjnych⁵⁷, jak i odwołujących się do wykorzystywania mediów w procesie dydaktycznym. W obliczu konieczności samodzielnego wyszukiwania przez współczesnego człowieka informacji w sieci wskazane byłoby używanie zapoczątkowanej przez Berniego Dodge'a (1995) metody WebQuest⁵⁸. Jest to model zajęć opartych na strategii problemowej: poinformowani o sposobie pracy uczniowie (1) otrzymują zadanie (2), analizują polecenia (3), wyszukują w sieci informacje wskazane hiperłączami przez nauczyciela i zapoznają się z nimi (4), prezentują wyniki na forum klasy i wraz z nauczycielem dokonują ewaluacji swoich wysiłków (5). Pozwala to nauczycielowi na wskazanie wartościowych zasobów sieci, a uczniom — na samodzielne ich poznawanie i prezentowanie.

Inna metoda to zainicjowana przez Jonathana Bergmanna i Aarona Samsa (2007) odwrócona klasa (*flipped classroom*)⁵⁹. Na zasadzie strategii wyprzedzającej umożliwia korzystanie z zasobów w dowolnym tempie, indywidualnie lub grupowo, np. za pośrednictwem mediów społecznościowych na urządzeniach mobilnych, i oddaje uczniom decydujący głos — lekcja służy wyjaśnianiu ich wątpliwości, a nie realizowaniu programu. Od nauczyciela wymaga zróżnicowania metod pracy i dopasowania ich do potrzeb uczniów.

Metoda projektu (stosowana obowiązkowo w gimnazjum) zalicza się do praktycznych (czasem do problemowych). Wymaga od uczniów poszukiwania pod kierunkiem nauczyciela niestandardowego rozwiązania problemu. Działania te zostają osadzone

⁵⁷ Metody ogólnodydaktyczne zob. C. KUPISIEWICZ: *Podstawy dydaktyki*. Warszawa 2005, s. 83—110; M. NAGAJOWA: *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa 1990, s. 77; B. NIEMIERKO: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa 2007, s. 200—266; W. OKOŃ: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987, s. 269—299. Metody kształcenia literackiego zob. Z. URYGA: *Godziny polskiego*. Warszawa—Kraków 1996, s. 111—178. Metody kształcenia językowego zob. A. DYDUCHOWA: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków 1988, s. 58—135.

⁵⁸ Zob. S. FURGOŁ: *Metoda WebQuest i okolice*. Por. <http://webquest.furgol.org/> [data dostępu: 29.10.2015].

⁵⁹ Zob. np. M. POLAK: *Filozofia odwracania klasy*. Por. <http://edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1988-filozofia-odwracania-klasy> [data dostępu: 29.10.2015]; IDEM: *Podręcznik do posługiwania się „metodą odwróconej klasy”*. Por. http://webfronter.com/feo/odn/ff_customcss/5._Techniki_i_dydaktyka_og_lna/Techniki_i_dydaktyka_og_lna/Metoda_odwr_onej_klasy/m5odwr_ona_klasa.html [data dostępu: 29.10.2015].

w kontekście codziennego życia i wymagają integrowania wiedzy z różnych dziedzin.

W sytuacji zmiany paradygmatu językowego na wizualny i multimedialności współczesnej kultury konieczna okazuje się umiejętność czytania obrazu i interpretowania związanych z literaturą przekazów multimedialnych, w tym zwłaszcza muzycznych i filmowych, czyli odwołanie do metody przekładu intersemiotycznego.

Sprawdzona realizacja

Koncepcja multimedialnych modułów tematycznych odwołuje się do materiałów dydaktycznych dotyczących nauczania języka angielskiego jako ojczystego oraz drugiego (*second language*) w Australii w latach 1995–2020. Warta jest obserwacji z uwagi na doświadczenie Australijczyków w kształtowaniu świadomości narodowej i poczucia przynależności (*belonging*) ogromnych rzesz imigrantów właśnie za pośrednictwem nauczania języka angielskiego. W kontekście otaczających dwudziestomilionowe, młode państwo trzech miliardowych potęg demograficznych (Chiny, Indie, Indonezja) i reprezentowanych przez nie starych, potężnych kultur, nauczanie języka angielskiego i związana z nim promocja australijskiej obyczajowości (wywiedzionej z tradycji europejskiej) stały się narodowym priorytetem. Nauczanie języka angielskiego jest w świadomości kolejnych australijskich rządów fundamentalnym elementem spistości wielokulturowego państwa. Odwołanie się do multimedialnych modułów tematycznych pozwala na integrowanie tekstów z różnych kręgów kulturowych, epok i mediów — ale przy dominacji kanonicznego tekstu literackiego w języku angielskim⁶⁰.

Holistyczne podejście do nauczania przejawia się więc w koncepcji multimedialnych modułów tematycznych, wypracowanej i aktualizowanej co kilka lat pod przewodnictwem demokratycznie wybranych władz stanowych przez reprezentantów dydaktyków,

⁶⁰ Przykładowo w ciągu 10 tygodni omawia się *Romea i Julię* (scenę 5.), zwracając uwagę np. na przyczyny tragedii i odnosząc je do konfliktów w umyśle (*in the mind*), rodzinie, między rodzinami, społecznych, wojennych itd. Zob. *English sample „Stage 5” scope and sequence*. Por. http://syllabus.bos.nsw.edu.au/assets/global/files/english_s5_sample1.pdf [data dostępu: 23.10.2015]. Omawianie pojęcia tajemnicy powiązано z filmowym suspensem.

pedagogów, nauczycieli, egzaminatorów, dyrektorów, rodziców, delegatów stowarzyszeń i związków zawodowych nauczycieli. Ocenianie maturalnego wypracowania również jest holistyczne. Uwzględnia wybraną przez zdającego ścieżkę kształcenia i sprowadza się do krótkiej opinii, wystawionej zdającemu przez doświadczonego egzaminatora, będącego jednocześnie nauczycielem.

Stanowa witryna „Bostes. Board of Studies Teaching & Educational Standards NSW”⁶¹ uwzględnia wszystkie aspekty nauczania, wychowania, egzaminowania, współpracę ze środowiskiem i przygotowanie do zawodu. Wskazywane są na niej nowe teksty i opracowania, najnowsze teorie literackie, punkty widzenia różnych zbiorowości — lektury australijskie (w tym tworzone przez pierwotnych Australijczyków), europejskie i innych kręgów kulturowych.

Holistyczne traktowanie nauczania języka ojczystego dopełnia zintegrowanie stopnia z egzaminu ze stopniem szkolnym (stanowią one po 50% oceny wypisanej na świadectwie) i powiązanie oceny ucznia z poziomem oceny wszystkich uczniów danej szkoły (strategia rangowania szkół wyzwała koleżeńską samopomoc — leży ona w interesie zarówno najsłabszych i przeciętnych uczniów, jak i najlepszych). Ceniona w świecie jakość australijskiego nauczania języka ojczystego, zapewniająca młodemu państwu wysoki stopień integracji wewnętrznej oraz jedne z najwyższych na świecie wskaźników rozwoju, pozwala stwierdzić, że holistyczny potencjał nauczania języka ojczystego został przez Australijczyków wykorzystany funkcjonalnie.

Współczesna polonistyka jako komparatystyka

Współczesna polonistyka korzysta z dorobku komparatystyki — dziedziny z pogranicza nauk. Komparatyści holistycznie ujmują teksty i praktyki kulturowe w kategoriach konglomeratów znaczeń, swobodnie poruszając się w obszarach nauk humanistycznych, społecznych, technicznych oraz w obszarze sztuki. Ujawniają relacje między tekstami, twórcami, epokami, kulturami, gatunkami, sztukami, dyskursami, mediami itp.

⁶¹ *The Board of Studies, Teaching and Educational Standards NSW (BOSTES)*. Zob. <http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/> [data dostępu: 10.11.2015].

Komparatystyczne narzędzia badawcze pozwalają na przezwyciężenie modernistycznego „bezkompromisowego intelektualizmu”, formalizmu i futurystycznej fascynacji nowoczesnością (Richard Sheppard 1998⁶²), zakwestionowanych też tragediami wojen światowych. Odwołują się do filozofii postmodernistycznej, uwzględniając potencjał hermeneutyki, perspektywy intersemiotyczności, intermedialności, multimedialności i transmedialności, a także konsekwencje procesu mediamorfozy, co jest konieczne wobec kształtu współczesnej kultury literackiej i medialnej oraz w obliczu konwergencji mediów. Odsyłają do różnych teorii literackich — np. postkolonialnej, krytycznej analizy dyskursu, badań kulturowych wiążących nauki humanistyczne (zwłaszcza filozofię, historię, językoznawstwo, literaturoznawstwo, kulturoznawstwo, religioznawstwo, historię sztuki, socjologię) i społeczne (w tym o mediach — głównie nowych, komunikację społeczną, pedagogikę — zwłaszcza krytyczną, psychologię, socjologię, nauki o polityce⁶³), a także do nauk technicznych (przede wszystkim informatyki i telekomunikacji), ekonomicznych, prawnych i o sztuce — głównie filmowej, ale też muzycznej, plastycznej i teatralnej. Wiążą nawet badania literackie z inspiracjami z obszaru nauk matematycznych, fizycznych, medycznych⁶⁴ itp. Współczesna komparatystyka jest zatem międzydziedzinowa. Obejmuje, prócz odmiany tradycyjnej — literackiej, nową: kulturową, interdyscyplinarną (wiązącą różne dziedziny sztuki), intermedialną i performatywną, zawiera też mutację prawniczą i inne. Choć wywodzi się z literaturoznawstwa porównawczego, wypracowuje własne metody badawcze tak samo, jak psychologia funkcjonująca na pograniczu socjologii, antropologii, filozofii, medycyny i biologii. Najczęściej też, tak jak ona, jest antropocentryczna.

Śluszenie Izabela Strońska przypominała nowe wyzwania dla literaturoznawstwa, które „nie może być czystą nauką o tekście, gdy sama literatura już się do niego nie ogranicza”⁶⁵. Ważne jest zwłaszcza sąsiedztwo mediów elektronicznych, które zmieniły

⁶² R. SHEPPARD: *Problematyka modernizmu europejskiego*. Przeł. P. WAWRZYSZKO. W: *Odkrywanie modernizmu*. Red. R. NY CZ. Kraków 2004, s. 71–140.

⁶³ J. CZERNIK: *Od komparatystyki do polityki (i z powrotem?)*. Referat wygłoszony na konferencji naukowej *Między dyskursami, sztukami a mediami. Komparatystyka jutra*. Uniwersytet Warszawski, 17–19.03.2015.

⁶⁴ J.Ch. GILLE-MAISANI: *Adam Mickiewicz człowiek: studium psychologiczne*. Przeł. A. KURAŚ, K. RYTEL. Warszawa 1987.

⁶⁵ I. STROŃSKA: *Literature is not enough... Literatura a media. Perspektywa systemowa*. W: *Kody kultury. Interakcja, transformacja, synergia*. Red. H. KUBICKA, O. TARANEK. Wrocław 2009, s. 34. Zob. <http://www.ifp.uni.wroc.pl/data/files/pub-6716.pdf> [data dostępu: 31.10.2015].

sposoby tworzenia, dystrybucji i lektury tekstów literackich oraz wyzwoliły powstanie nowych form gatunkowych⁶⁶. Umożliwiły badanie struktur literackich, relacji bohaterów, charakteryzowanie gatunków⁶⁷, a na bazie lingwistyki statystycznej – rozpoznawanie stylów, tłumaczeń czy weryfikowanie autorstwa⁶⁸.

Tekst wchodzi w coraz bliższe interakcje ze zjawiskami okołoliterackimi, językowymi, społecznymi i zmianami kulturowymi. Dydaktyka polonistyczna może więc je uwzględniać.

Anna Ślósarz

Multimedia thematic modules, or, holistic potential in the teaching of the mother tongue

Summary

Holism, recognized by Jan Christian Smuts (1927) as a philosophical theory, turns out to be useful today in many fields of science dealing with subtly interlinked and interdependent elements. This theory is useful also in the Polish language teaching, which focuses on the functioning of literature and language in complex cultural and social systems. The holistic Polish language teaching associates texts of various media with the activity of students, their self-education, personal impressions and development of imagination. It refers to the internal and external integration and to various school subjects and educational paths. Block education, which is delivered in the form of multimedia thematic modules, assists with interpretation of paradigms concerning the functioning of language and literature. Such teaching units allow advance planning of teaching objectives, contents, tools and methods of teaching for the whole cycle of education. Therefore, such units eliminate the occasional and chaotic teaching. They provide optional choices of content and teaching methods, advocating the subjectivity of students and teachers. The modules trigger the effect of context by revealing the functions of means of expression, composition analogies and oppositions, and cultural influences. They provide time to disclose personal and local interpretations. These modules proved themselves in Australia. Thanks to comparative research tools, teaching of the mother tongue may take into con-

⁶⁶ Zob. *Liternet. Literatura i Internet*. Red. P. MARECKI. Kraków 2002; *Liternet. pl*. Red. P. MARECKI. Kraków 2003; M. JANUSIEWICZ: *Literatura doby Internetu. Interaktywność i multimedialność tekstu*. Kraków 2013.

⁶⁷ Zob. np. R. BOMBA: *Nowa nauka sieci jako metoda badawcza humanistyki cyfrowej*. Por. <https://www.youtube.com/watch?v=OPuRuT2OCLQ> [data dostępu: 31.10.2015].

⁶⁸ J. RYBICKI: „*Vive la difference*”: tracing the (authorial) gender signal by multivariate analysis of word frequencies. In: IDEM: *Stylometry with R: computer assisted analysis of literary texts*. Greater Victoria 2015, s. 145–168.

sideration literary and linguistic phenomena related to the processes of social and cultural challenges.

Keywords: holism, integration, educational paths, block education, multimedia thematic modules

Анна Слюсаж

Мультимедийные тематические модули, или холистический потенциал в обучении родному языку

Резюме

Холизм, согласно философской теории Яна Христиана Смэтса (1927), кажется сегодня востребованным во многих отраслях науки, занимающихся тонко связанными и взаимозависимыми элементами. Он находит свое применение также в дидактике польского языка и литературы, так как она касается их функционирования в сложных культурных и общественных системах. Холистическая дидактика в этой области связывает тексты разных медиа с активностью учеников, их самообразованием, переживанием и развитием воображения. Она соотносится с внутрипредметной и межпредметной интеграцией, а также интеграцией учебных направлений. Обучение блоками, вписанное в мультимедийные тематические модули, позволяет интерпретировать парадигмы, касающиеся функционирования языка и литературы. Такие программные единицы дают возможность запланировать цели, содержание, средства и методы обучения на весь учебный цикл. Они устраняют хаотическое эпизодическое обучение, делают возможным факультативный выбор содержания и методов обучения, гарантируя субъектность ученикам и учителям. Модули высвобождают эффект контекста, раскрывая функцию средств выражения, аналогии и композиционные оппозиции, а также влияние культуры. Они позволяют ограничить число текстов обязательного чтения, предоставляя время для выявления личностных и местных интерпретаций. Они подтвердили себя в Австралии. Благодаря компаративистскому исследовательскому инструментарию дидактика родного языка может учитывать литературные и языковые явления в отношении к процессам общественных и культурных вызовов.

Ключевые слова: холизм, интеграция, учебные направления, обучение блоками, мультимедийные тематические модули

Agnieszka Handzel

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Content and Language Integrated Learning w edukacji polonistycznej — kształcenie uczniów reemigrantów

Trudne powroty? Uczeń reemigrant w polskiej szkole

Zmieniające się oblicze współczesnych społeczeństw wymusza na nauczycielach przyjęcie postawy otwartości i wrażliwości na niespotykane dotychczas zjawiska dotyczące uczniów na wszystkich etapach edukacji. W ciągu ostatnich 10 lat do Polski wróciło kilkadziesiąt tysięcy osób, które poza granicami kraju poszukiwały przede wszystkim szansy na poprawienie swojego statusu ekonomicznego. Tzw. emigranci zarobkowi pracowali w Anglii, Irlandii, Niemczech, we Włoszech i innych krajach, tam też prowadzili ustabilizowane życie. W wielu przypadkach poza granicami Polski założyli rodziny, na świat przyszły dzieci. W drugiej dekadzie XXI wieku te właśnie rodziny „wracają” do Polski. Nazywamy ich *re-emigrantami* — to pojęcie tak stare, jak sama emigracja. Nie uległy zmianie tęsknota i potrzeba powrotu w rodzinne strony, zmieniają się jednak zjawiska, które takim powrotem towarzyszą.

Powszechnie używany termin *uczeń reemigrant* nie zawsze jest terminem słusznym. Przeważają bowiem sytuacje, w których to rodzice dzieci będących w wieku szkolnym wracają do ojczyzny, dzieci zaś przyszły na świat poza granicami kraju, dlatego dla nich taki „powrót” jest w rzeczywistości wyjazdem, emigracją. W związ-

ku z tym po osiedleniu się w ojczystym kraju rodziców przeżywają w pełni szok kulturowy wraz ze wszystkimi jego konsekwencjami psychologicznymi i społecznymi. Poczucie wyobcowania, braku kontroli nad swoją sytuacją, problemy z integracją w grupie rówieśniczej, z rozumieniem i praktykowaniem obyczajów lokalnych czy wreszcie trudności językowe — to tylko część zjawisk, z którymi styka się dziecko po osiedleniu się w nowym miejscu. Nie dysponujemy jednak terminem, który adekwatnie opisywałby sytuację dzieci rodziców reemigrantów. Wobec tego należy przyjąć, że dzieci powracających do kraju osób również mogą nosić miano *reemigranta*¹. Zakłada ono jednak (przynajmniej w wymiarze częściowym) poczucie przynależności do narodu polskiego, co nie zawsze ma miejsce. Trzeba zatem zachować dużą ostrożność i unikać „szufladkowania” uczniów trafiających do rodzimego systemu edukacji z innych krajów.

Przepisy dotyczące obowiązku szkolnego nakładają ten obowiązek również na dzieci przyjeżdżające z innych krajów. Procedurę przyjęcia dziecka do polskiej szkoły regulują rozporządzenia MEN, według których kwalifikacja do danej klasy następuje na podstawie obliczenia sumy lat spędzonych w szkole za granicą. W związku z tym nieutrudnione jest powtórzenie klasy czy nadrobienie różnic programowych w okresie następującym bezpośrednio po zmianie miejsca zamieszkania. Uczniowie uprawnieni są do korzystania przez 12 pierwszych miesięcy pobytu w Polsce z dodatkowych lekcji języka polskiego i zajęć wyrównawczych, które mają pomóc w nadrobieniu istniejących zaległości². Ta regulacja jest jednak w rzeczywistości niewystarczająca — ministerstwo nałożyło na dyrektorów placówek oświatowych obowiązek zorganizowania dodatkowych zajęć dla uczniów reemigrantów, nie przeznaczyło jednak na ten cel wystarczających środków. Wobec tego od decyzji dyrektora zależy, w jaki sposób realizowane będą przysługujące uczniom dodatkowe zajęcia i w jakim wymiarze godzin będą one prowadzone.

Tymczasem uczniowie rozpoczynający naukę w polskich szkołach po kilku latach spędzonych w innym systemie edukacji borykają się z poważnymi problemami, które nie ograniczają się wyłącznie do różnic programowych. Są związane przede wszystkim z trudnościami w posługiwaniu się językiem polskim jako językiem edukacji

¹ Na potrzeby niniejszego tekstu *uczniem reemigrantem* nazywane będzie dziecko, które po dowolnym okresie edukacji poza granicami Polski trafiło do polskojęzycznej szkoły w naszym kraju.

² A. DZIĘGIEL: *Uczniowie powracający z zagranicy*. Zob. <http://www.metis.pl/content/view/777/27/> [data dostępu: 16.11.2015].

— uczniowie mówią po polsku, ale często posługują się wyłącznie kodem ograniczonym, który w środowisku rodzinnym stosują ich rodzice. Niejednokrotnie zdarza się tak, że uczniowie z rodzin mieszanych mówią po polsku słabo lub wcale — z rodzicami porozumiewają się w języku rodzimym rodziców obcokrajowca. Ten problem wiąże się bardzo mocno z językowym funkcjonowaniem ucznia w świecie. Często operuje on zupełnie odmiennym aparatem pojęciowym, a po wykształceniu podstaw edukacji posiada wiedzę z zakresu odmiennego niż wymagany w szkole polskiej. Np. uczennica pochodząca z Włoch, która po czterech latach nauki w szkole włoskiej przyjechała do Polski, miała problem z zapamiętaniem alfabetu, a działania matematyczne (dzielenie i mnożenie pisemne) wykonywała, korzystając z całkiem innych metod niż uczniowie polscy. Potęgowało to poczucie wyobcowania i alienacji z grupy rówieśniczej. Problemy językowe są źródłem postępującej frustracji ucznia, który nie może w pełni wykorzystać swoich możliwości intelektualnych. To prowadzi do zaburzenia poczucia własnej wartości i wzrastającego zagubienia i lęku.

Kolejnym problemem są różnice w funkcjonowaniu systemu edukacji. Uczniowie z trudnością przystosowują się do zmian w zakresie praktycznego funkcjonowania szkoły, np. do tego, że w Polsce lekcje zaczynają się o godzinie 8.00, a spóźnienia są niedopuszczalne, czy do tego, że zwracanie się do nauczycieli po imieniu lub przebywanie w pomieszczeniach dla kadry nauczycielskiej jest zabronione. Zmiana środowiska wymusza rewolucję w codziennej rutynie i sposobach spędzania wolnego czasu, często uczniowie muszą porzucić swoje hobby i przyzwyczajenia. Oderwanie od dających poczucie przynależności i bezpieczeństwa miejsc, ludzi i zjawisk często staje się przyczyną zaburzenia poczucia własnej wartości u dziecka, co potęguje trudności w nauce i powoduje powstawanie zaległości, które mogą okazać się nie do nadrobienia.

Polska szkoła publiczna może zaoferować uczniom reemigrantom dodatkowe lekcje języka polskiego i zajęcia wyrównawcze. W szkole podstawowej istnieje również możliwość wydłużenia czasu pracy podczas sprawdzianu szóstoklasisty, jeżeli taką uchwałę podejmie rada pedagogiczna danej placówki na wniosek rodziców. Szkoły niepubliczne — prywatne, społeczne lub prowadzone przez stowarzyszenia nie mają takich możliwości jak placówki samorządowe. W ich przypadku wyłącznie od dobrej woli dyrektora zależy, czy przeznaczy środki na realizację dodatkowych zajęć wyrównawczych z uczniami reemigrantami. Sytuacja jest trudna zwłaszcza w małych miejscowościach, gdzie placówki funkcjonują

na granicy wypłacalności. Jednak najbardziej istotny jest problem niezwiązany z finansowymi aspektami działalności szkół. Uczniowie z zagranicy przyjeżdżają do wielu miejscowości w Polsce, często trafiają do niewielkich, wiejskich szkół, w których pracują nauczyciele nieznający żadnych języków obcych, nieposiadający doświadczenia w pracy z uczniem o specyficznych potrzebach. Pojawia się zatem pytanie: czy poloniści, na których barki najczęściej spada obowiązek przystosowania dziecka do nauki w polskim systemie edukacyjnym, posiadają wystarczające umiejętności w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i edukacji międzykulturowej?. Jeżeli polonista ma problem z nawiązaniem skutecznego kontaktu z dzieckiem — np. z powodu zbyt słabej znajomości przez nie języka polskiego — to trudno mu poradzić sobie (w ciągu 12 miesięcy) z przygotowaniem dziecka do skutecznego uczestnictwa w lekcjach i przejścia przez odpowiednie egzaminy. Czy w natłoku obowiązków jedna lub dwie godziny tygodniowo pozwolą nauczycielowi wyposażyć ucznia w konieczne umiejętności? I co najważniejsze: czy nieposiadający odpowiednich kompetencji nauczyciel będzie w stanie właściwie zdiagnozować potrzeby uczniów reemigrantów?

Odpowiedzią na te pytania mogą być organizowane przez kuratoria oświaty i prywatne firmy szkolenia doskonalące nauczycieli w zakresie problemów uczniów reemigrantów. Istnieje jednak znaczna dysproporcja pomiędzy liczbą takich szkoleń oferowanych przez duże miasta a możliwościami nauczycieli z mniejszych miejscowości. Zastanawia również brak kompleksowych rozwiązań i procedur, które umożliwiłyby np. podjęcie dodatkowych studiów czy odbycie profesjonalnych kursów wszystkim nauczycielom, którzy zetkną się z takim problemem w swojej codziennej szkolnej praktyce. Skala zjawiska reemigracji jest olbrzymia, ale nie jesteśmy w stanie określić jej dokładnie. Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało ostatnie statystyki dotyczące uczniów reemigrantów w 2010 roku. Wówczas różnice programowe nadrabiało 6 101³ uczniów. Nasilenie zjawiska reemigracji po 2010 roku pozwala twierdzić, że obecnie uczniów, którzy borykają się z problemami adaptacyjnymi, jest w polskim systemie edukacji znacznie więcej.

³ P. SKURA: *Na walizkach*. „Głos Nauczycielski” 2011, nr 29. Zob. <http://zielonalinia.gov.pl/upload/centrum-prasowe/glosnauczycielski.pdf> [data dostępu: 19.01.2016].

Content and Language Integrated Learning Korzystać z dobrych praktyk

Wobec wyzwań szkolnej rzeczywistości nauczyciele zmuszeni są do poszukiwania inspiracji w doświadczeniu innych dziedzin. Nie każdy polonista jest glottodydaktykiem, nie wszyscy znają języki obce. Warto zatem poszerzyć swój warsztat o dobre praktyki zebrane przez metodyków nauczania języków obcych i edukacji międzykulturowej. Metodą, która kryje duży potencjał, do wykorzystania również przez polonistów, jest *Content and Language Integrated Learning* – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe⁴.

CLIL wykorzystywane jest przede wszystkim w nauczaniu języków obcych i glottodydaktyce, zwłaszcza w szkołach bilingwalnych. Zakłada przekazywanie konkretnych treści (przedmiotowych) za pomocą języka obcego. Treści przekazywane podczas lekcji prowadzonych według CLIL mogą dotyczyć niemal wszystkich tematów, ważnym aspektem tego podejścia dydaktycznego jest jednak uwrażliwianie uczniów na kwestie związane z wielokulturowością, budowanie postaw tolerancji i otwartości wobec szeroko rozumianej odmienności kulturowej. Zasadniczym celem CLIL jest doskonalenie kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów przez zanurzenie ich w środowisku obcojęzycznym podczas przekazywania wiedzy związanej z konkretnym tematem. Analiza teoretycznych założeń CLIL pozwala dostrzec szeroki potencjał, stąd anglojęzyczne określenie *CLIL approach*, które wskazuje na szerszy (niż tylko metodyczny) wymiar omawianego zagadnienia.

Najważniejsze aspekty CLIL zawierają się w czterech wymiarach, komponentach tworzących kompleksowe podejście. Są to: **content** – podkreślanie roli nowej wiedzy zdobywanej przez uczniów; **cognition** – rozwijanie zdolności myślenia konkretnego i abstrakcyjnego, rozwiązywania problemów; **communication** – przełamy-

⁴ Więcej informacji na temat CLIL i opisywanego w niniejszym tekście eksperymentu dydaktycznego znaleźć można m.in. w publikacjach: A. JANUS-SITARZ: *Jak poszerzać kompetencje polonisty? Nauczyciel CLIL, czyli zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu*. W: *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*. Red. A. JANUS-SITARZ, E. NOWAK. Kraków 2014; A. HANDZEL: *Content and Language Integrated Learning jako metoda ułatwiająca przełamywanie bariery komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych*. W: *Glottodydaktyka – Media – Komunikacja. Negocjowanie znaczeń*. Red. I. DEMBOWSKA-WOSIK i in. Łódź 2014; EADEM: *Adaptacja dobrych praktyk pedagogiki CLIL do edukacji polonistycznej na poziomie szkoły podstawowej*. W: *Twórcze praktyki polonistyczne*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2015.

wanie bariery komunikacyjnej przez konieczność rozumienia i używania języka obcego; *culture* — znajduje swój wyraz w zakresie tematów poruszanych na zajęciach oraz w ogólnej wrażliwości na odmienność kulturową⁵.

Podczas lekcji CLIL nauczyciel posługuje się językiem innym od macierzystego języka uczniów, w nim też sformułowane są polecenia i instrukcje. Uczniowie mają prawo do porozumiewania się między sobą w języku macierzystym, są jednak zachęceni do wykorzystywania języka instrukcji. Przez ciekawe tematy, stosowanie różnorodnych zabiegów motywujących, postawienie uczniów w sytuacji rzeczywistej luki informacyjnej oraz dbanie o dobrą atmosferę na zajęciach nauczyciel tworzy naturalną sytuację komunikacyjną. Uczniowie zafascynowani tym, co dzieje się wokół nich, zajęci rozwiązywaniem interesujących ich problemów, nie dostrzegają trudności, jaką w innych warunkach sprawiłoby im korzystanie z języka obcego. Takie efekty wynikają przede wszystkim z najważniejszych dla procesu nauczania/uczenia się zjawisk, które powinny być obecne na każdych zajęciach: uczenia przez działanie, zachęcenia do twórczego rozwiązywania problemów, oddziaływania na wszystkie zmysły. Taka realizacja założeń metodycznych pozwala osiągnąć spektakularny sukces, widoczny przede wszystkim w poprawie płynności komunikacji w języku obcym oraz w podniesieniu poczucia własnej kompetencji językowej u uczniów.

CLIL dla polonistów, czyli doskonalenie warsztatu

Zdobywanie nowych doświadczeń przynosi korzyści niezależnie od profesji. Nauczyciele jednak stoją przed koniecznością ciągłego poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych, które pozwolą im się udoskonalić. Wychodząc z tego założenia, Katedra Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego od kilku lat proponuje studentom wszystkich kierunków kurs w języku obcym, *CLIL in primary education*, podczas którego przyszli nauczyciele poznają główne założenia i podstawy teoretyczne pedagogiki CLIL, by następnie przygotować i przeprowadzić

⁵ D. COYLE, P. HOOD: *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge 2010, s. 54–55.

w szkołach eksperymentalne lekcje. Korzystając z tych doświadczeń, podczas realizacji projektu *Akademickie Centrum Kreatywności* zaproponowano działania związane właśnie z CLIL. Założeniem eksperymentalnego projektu było wykorzystanie metody używanej dotychczas w kształceniu językowym do realizacji jego celu nadrzędnego, jakim było motywowanie do czytania. Podczas projektu ACK studenci specjalności nauczycielskiej przygotowali i przeprowadzili pod opieką ekspertów lekcje w języku angielskim, związane tematycznie z czytaniem, książką, baśniami. Były one kontynuacją polskojęzycznego modułu motywującego do wprowadzenia innowacyjnych metod pracy z najnowszymi tekstami do dydaktyki polonistycznej. W kolejnej fazie studenci dokonali ewaluacji procesu planowania i przygotowywania lekcji oraz podzielili się refleksjami dotyczącymi wpływu, jaki wywarł na nich kontakt z CLIL i wykorzystanie go w praktyce.

Obserwacja działań studentów i zapoznanie się z ich opiniami pozwalają dostrzec interesujące zależności i korzyści, jakie przynosi przyszłym polonistom nawet pobieżny kontakt z podejściem CLIL. Można pokusić się o stwierdzenie, że zmienia się zasadniczo perspektywa nauczyciela, który staje się bardziej wrażliwy na nowe wyzwania. Udział w starannie przygotowanych lekcjach, opierających się na zasadzie uczenia przez zabawę, pozwala nauczycielowi dostrzec korzyści płynące ze stosowania pozytywnego wzmocnienia i radosnej, otwartej atmosfery w klasie. W kontaktach z uczniem reemigrantem takie doświadczenia mogą przynieść wymierne korzyści, skupiające się wokół kilku zakresów tematycznych.

Praca w środowisku obcojęzycznym

Przygotowanie i przeprowadzenie lekcji w języku obcym wymaga dużego nakładu pracy i wysiłku, nawet gdy student/nauczyciel posługuje się nim biegle. Dla polonisty konieczność myślenia i mówienia w innym języku (w tym przypadku po angielsku) stanowi nie lada wyzwanie. Postawiony w takiej sytuacji nauczyciel może czuć się niepewnie, wątpić w swoje kompetencje. Ma okazję poczuć się prawie jak uczeń zmuszony do komunikowania się w języku innym niż macierzysty. Takie doświadczenie uczy empatii dla uczniów reemigrantów i uwrażliwia na codzienne trudności językowe, z jakimi się borykają. Podczas lekcji CLIL bardzo istotne jest, by

nauczyciel wszelkie komunikaty przekazywał również za pomocą gestów. Wykorzystanie komunikacji niewerbalnej do przekazywania konkretnych poleceń zwiększa skuteczność przekazu i pozwala dotrzeć do wszystkich uczniów. Kolejną korzyścią z postawienia przyszedłego nauczyciela w sytuacji komunikacji w języku obcym jest zwiększenie jego wrażliwości na problemy z gramatyką, które mogą wystąpić u uczniów reemigrantów. Z doświadczeń autorki wynika, że wyjaśnienie różnic w pojęciach i terminologii uczniom, którzy dotychczas nie używali języka polskiego, jest w szkole znacznie łatwiejsze, jeżeli można odwołać się do podobnych zjawisk zachodzących w języku lepiej opanowanym przez dziecko⁶.

Treść — motywacja

Podstawowym założeniem CLIL jest przekazywanie treści za pomocą języka obcego. By motywacja uczniów była silna, tematy muszą ich interesować. Treści wykorzystywane na lekcjach CLIL muszą być nowe i rzeczywiście ciekawe dla młodych odbiorców. Ważnym elementem tego podejścia jest włączenie uczniów w proces planowania i przygotowania zajęć oraz uwzględnienie ich zainteresowań. Silne działanie motywujące ma również stawianie przed uczniami rzeczywistych problemów, pytań, na które będą chcieli poszukiwać odpowiedzi. Zaplanowanie takiej lekcji wymaga dokładnego przemyślenia zakresu treści, jaki ona obejmie. Wykorzystanie tego doświadczenia w codziennej pracy pozwoli nauczycielowi wzbudzić silniejszą motywację u wszystkich uczniów. W przypadku reemigrantów o obniżonym poczuciu własnej wartości motywacja do pracy na lekcji jest najistotniejszym z czynników warunkujących edukacyjny sukces.

Podczas przygotowywania lekcji CLIL studenci korzystali z doświadczeń innych nauczycieli — obserwowali lekcje języka polskiego

⁶ Obserwacja autorki dotyczy uczennicy klasy VI, która po ukończeniu IV klasy w szkole włoskiej trafiła do niewielkiej szkoły w małej miejscowości na południu Polski. Ponieważ dziecko pochodzi z rodziny mieszanej (polsko-włoskiej), posługującej się w codziennej komunikacji językiem włoskim, problemy językowe utrudniają mu funkcjonowanie w szkole. Odwołanie do terminów, pojęć i zjawisk występujących w języku angielskim, który uczennica opanowała bardzo dobrze, często jest jedynym sposobem porozumienia — tak było np. w przypadku wyjaśnienia zjawiska stopniowania przymiotników.

i angielskiego. Zaplanowane przez nich działania były na każdym etapie konsultowane pod względem poprawności językowej i merytorycznej. To sprawiło, że przeprowadzona lekcja była efektem pracy zespołowej. Dodatkowym urozmaiceniem był sposób organizacji pracy studentek: prowadziły one lekcje w parach (przygotowywały je wspólnie). Trening *team teaching* otwiera przyszłych nauczycieli na kwestię współpracy między uczącymi w danej klasie. Tylko wspólnie sformułowana i konsekwentnie realizowana strategia może być skuteczna w przypadku ucznia reemigranta, który ma np. problemy z integracją w grupie rówieśniczej lub poważne trudności językowe.

Informacja zwrotna

Lekcja prowadzona w języku obcym wymaga takiego formułowania zadań, poleceń i instrukcji, by możliwe było natychmiastowe zweryfikowanie poziomu ich zrozumienia przez uczniów. Ewentualne doprecyzowanie czy dodatkowe wyjaśnienia muszą pojawić się natychmiast. Równie istotne jest sprawdzenie zapamiętanych i przyswojonych przez uczniów informacji. W tym celu formułuje się zadania, polecenia dostarczające nauczycielowi wyczerpującej informacji zwrotnej. Wykorzystanie takich zabiegów ma kluczowe znaczenie podczas pracy z uczniem używającym języka polskiego jako obcego. Tylko stałe monitorowanie jego zaangażowania i poziomu zrozumienia toku lekcji pozwoli nauczycielowi w porę zareagować, by nie utracić zainteresowania i motywacji ucznia. Zrozumienie roli informacji zwrotnej w procesie planowania pracy dydaktycznej było jednym z najistotniejszych osiągnięć, na jakie zwracali uwagę uczestnicy projektu.

Uczenie przez działanie

Wywołanie w uczniach rzeczywistej potrzeby rozwiązania postawionego przed nimi problemu, zachęcenie ich do działania jest głównym celem nauczyciela planującego lekcję CLIL. Ma to służyć zanurzeniu w obcojęzycznym środowisku i działaniu mimo niekompletnego rozumienia wszystkich elementów poleceń czy wypowiedzi.

dzi nauczyciela. Uczniowie reemigranci borykają się z problemem niezrozumienia poleceń nauczyciela. Przy kilkunastoosobowym zespole klasowym taki problem może umknąć uwadze prowadzącego lekcję i skutkować brakiem pełnego udziału w niej ucznia. Uczeń zainteresowany tym, co dzieje się wokół niego, i zmotywowany do podejmowania wyzwań stawianych przed nim przez nauczyciela nie zniechęci się szybko, będzie się uczył przez działanie, „mimo chodem”.

Wnioski wyciągnięte na podstawie obserwacji studentów biorących udział w eksperymentalnym projekcie można by zweryfikować, stawiając ich w roli nauczyciela w klasach, w których rzeczywiście znajdują się uczniowie reemigranci. Można jednak przypuszczać, że wielu nauczycieli podejmujących pracę czy pracujących już w szkole na dowolnym etapie edukacji spotka się z uczniami, którzy język polski znają słabo lub wcale i borykają się z innymi trudnościami z adaptacją w polskim systemie edukacyjnym. W takiej sytuacji twórcze wykorzystanie każdego posiadanego doświadczenia może pomóc w zapewnieniu uczniowi koniecznego wsparcia. Polonista, który w swojej karierze dydaktycznej spotkał się z podejściem CLIL, poznał jego założenia i wykorzystał je w praktyce, będzie mógł czerpać ze znacznie bogatszego zbioru pomysłów i inspiracji.

Agnieszka Handzel

Content and Language Integrated Learning in Polish studies education – teaching returnees

Summary

This article presents the theoretical background of Content and Language Integrated Learning, and examples of using CLIL. It points out the advantages of using CLIL by Polish language teachers working with primary school re-emigrant students or students using Polish as a foreign language.

Keywords: Content and Language Integrated Learning, re-emigrant students, Polish language teaching, primary school

Агнешка Хандзель

**Content and Language Integrated Learning
в изучении польского языка и литературы —
обучение учеников-реэмигрантов**

Резюме

В статье представлены теоретические основы *Content and Language Integrated Learning* — интегрированного предметно-языкового обучения, а также показана удачная практика применения подхода CLIL и польза, которую принесет его использование преподавателям польского языка и литературы прежде всего на этапе шестилетней школы во время работы с учениками-реэмигрантами или пользующимися польским языком как иностранным.

Ключевые слова: интегрированное предметно-языковое обучение, ученик-реэмигрант, изучение польского языка и литературы, шестилетняя школа

Anna Mikulska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Problemy językowe studentów chińskich uczących się języka polskiego jako obcego — próba analizy

Wprowadzenie

Artykuł został poświęcony trudnościom językowym, na jakie napotykają Chińczycy uczący się języka polskiego jako obcego. Jego celem jest pokazanie, w jaki sposób chiński system językowy wpływa na proces opanowywania przez nich polszczyzny. W tekście poddano analizie prace pisemne piętnastoosobowej grupy studentów z Kraju Wielkiego Środka, uczęszczających na kurs języka polskiego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego na poziomie podstawowym (A1). Ze względu na ograniczoną reprezentatywność korpusu badawczego analiza popełnionych błędów ma charakter pilotażowy, dlatego też wnioski sformułowane w części końcowej należy traktować jako wstępne.

Według Tomasza Majtczaka i Bożeny Sieradzkiej-Baziur nauczyciel powinien posiadać przynajmniej podstawową wiedzę z zakresu systemu fonetycznego, morfologicznego i składniowego języka ojczystego swoich studentów¹. Podobną tezę postawili Agnieszka Mielczarek i Tomasz Lisowski, podkreślając, że wiedza ta jest

¹ B. SIERADZKA-BAZIUR, T. MAJTCZAK: *Interferencja w procesie przyswajania języka polskiego przez Japończyków*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W.T. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2008, s. 169–178.

kluczowa zwłaszcza w przypadku języków nieindoeuropejskich². Nauczyciel świadomy różnic dzielących oba języki (wyjściowy i docelowy) jest bowiem w stanie lepiej rozumieć naturę błędów popełnianych przez uczących się, może także podejmować działania, które pomogą im pokonywać trudności³.

Geneza i typologia języka chińskiego

Język chiński należy do grupy języków sino-tybetańskich⁴. Według danych z 2000 roku porozumiewa się nim ponad 870 mln ludzi, w tym 30 mln cudzoziemców⁵. Chiński jest językiem izolacyjnym⁶.

Cechą charakterystyczną języka chińskiego jest tonalność⁷, a jedno słowo wypowiedziane w dwóch tonach znaczy coś zupełnie innego⁸:

1	2	3	4
詩 shī	石 shí	始 shǐ	是 shì
wiersz	kamień/skała	początek/rozpocząć	być

Użytkownicy języka chińskiego posługują się pismem ideograficznym⁹. Kluczową kwestią jest jego kierunek oraz porządek stawiania kolejnych elementów znaku — najpierw pionowo — z góry

² A. MIELCZAREK, T. LISOWSKI: *Typologia błędów fleksyjnych Koreańczyków uczących się języka polskiego*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań...*, s. 159–169.

³ To skłoniło autorkę tekstu do rozpoczęcia nauki języka chińskiego w China Institute w Nowym Jorku.

⁴ E. ZAJDLER, A. STAL: *Umiejętności receptywne a realizacja fonemów języka chińskiego*. „Lingwistyka Stosowana” 2008, nr 8. Zob. https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/11196137/LS8_2013_art_Zajdler_Stal.pdf [data dostępu: 23.09.2015].

⁵ Por. <http://www.ethnologue.com/language/cmn> [data dostępu: 23.09.2015].

⁶ A.F. MAJEWICZ: *Języki świata i ich klasyfikowanie*. Warszawa 1979, s. 190.

⁷ Akcent toniczny wyróżnia pewne określone sylaby lub w zależności od kontekstu umożliwia zmianę wysokości tonu, np. z trzeciego (opadająco-rosnącego) na drugi (rosnący).

⁸ W artykule, oprócz chińskiego pisma ideograficznego, w nawiasie kwadratowym podano także zapis fonetyczny, tzw. *piniin*.

⁹ Ideogramy to rysunki pojęć, z których można wywnioskować ich znaczenie, np. *dítú* 地图 (mapa) — to dwa słowa: *dì* 地 (ziemia) oraz *tú* 图 (obrazek, fotografia).

na dół, następnie poziomo — od lewej do prawej. Po chińsku piszemy, układając znaki w pionowych kolumnach.

Oprócz pisma ideograficznego coraz powszechniejszy staje się tzw. nowy chiński alfabet fonetyczny *piyin* 拼音, oparty na alfabecie łacińskim, który od 1980 roku uważany jest za międzynarodowy standard przy zapisie nazwisk, nazw i terminów chińskich¹⁰.

Zarys struktury gramatycznej języka chińskiego¹¹

Fonetyka i fonologia

W języku chińskim wyróżnia się sześć samogłosek: **a, o, e, i, u, ü**. Łączą się one ze sobą, tworząc tzw. zbitki samogłoskowe.

Znacznie więcej jest spółgłosek: **b, p [p’], m, f, d, t, n, l, g, k [k’], h, j [dź], q [ci], z, x [ś], s, zh [dź], ch [cz], sh [sz], r, w [l], y [j]**. Interesującą kwestią jest fakt, że część z nich ma zbliżoną artykulację do głosek polskich. Są to np. spółgłoski: **j [dź], zh [dź], sh [sz], ch [cz], x [ś], q [ś]**, które wymową przypominają polskie spółgłoski z szeregu ciszących i szumiących¹².

Morfologia

W języku chińskim nie ma wyraźnego podziału na liczbę pojedynczą i mnogą. Rzeczownik *rén* 人 może oznaczać po polsku ‘człowieka’, ale też ‘ludzi’, a czasownik **chī** 吃 — ‘jem’, ‘je’ i ‘jedzą’.

Chiński rzeczownik nie ma rodzaju, nie odmienia się też przez przypadki. Wyraz *māmā* 妈妈 (pol. *mama*) w zależności od kontekstu może znaczyć odpowiednio: ‘mama’ (mianownik), ‘mamę’ (biernik), ‘mamie’ (celownik), ‘mamą’ (narzędnik).

¹⁰ A.F. MAJEWICZ: *Języki świata...*, s. 200.

¹¹ Najważniejsze wyróżniki struktury gramatycznej języka chińskiego zostały opracowane na podstawie książki A. ZEMANEK: *Chińszczyzna po polsku. Praktyczna gramatyka języka chińskiego*. T. 1. Kraków 2013, s. 1–20. Stamtąd także zaczerpnięte zostały przytoczone w tekście przykłady.

¹² Wymowa polskich zbitok spółgłoskowych, która dla wielu uczących się polszczyzny jest problematyczna, Chińczykom nie sprawia aż takich problemów.

Również czasownik jest nieodmienną częścią mowy. Przykładowo wyraz **mǎi** 卖 (pol. mieć) może być użyty w każdej osobie w tej samej formie. Zaimek osobowy wskazuje osobę, o której jest mowa w zdaniu:

Wǒ **mǎi** miànbāo.

我卖面包。

Ja kupię chleb.

Tā **mài** miànbāo.

他卖面包。

Oni kupią chleb.

Czasownik w języku chińskim nie ma także aspektu. W celu doprecyzowania czasu należy dodać do zdania np. okolicznik czasu:

Bàba **zuótiān** zuò wǔfàn.

爸爸 昨天 做午饭。

Ojciec **wczoraj** zrobił obiad.

Czas jest zatem kategorią wyrażaną leksykalnie.

Składnia

W przeciwieństwie do polszczyzny język chiński cechuje pozytywność¹³. Przestrzeganie szyku decyduje o poprawności wypowiedzi ustnej lub pisemnej.

Trzeba pamiętać, że chiński, podobnie jak polski, należy do grupy języków, w których człon nadrzędny (podmiot) występuje zawsze przed podrzędnym (dopełnienie):¹⁴

Wǒ bù xǐhuān māo.

我 不 喜欢 猫。

Ja nie lubię kotów.

Jeśli nastąpi zmiana miejsca poszczególnych części zdania, wtedy również zmieni się znaczenie:

Māo bù xǐhuān wǒ.

猫 不 喜欢 我。

Koty nie lubią mnie.

Należy przy tym podkreślić, że oba zdania są poprawne pod względem gramatycznym.

¹³ E. ZAJDLER: *Glottodydaktyka sinologiczna...*, s. 30.

¹⁴ Szerzej na ten temat pisze A.F. MAJEWICZ: *Języki świata...*, s. 229.

Błędy językowe popełniane przez Chińczyków

Analiza cech typologicznych języka chińskiego pozwala założyć, że jego system fonologiczny¹⁵, morfologiczny i składniowy znacznie różni się od polszczyzny. Różnice te często stają się źródłem błędów językowych występujących w wypowiedziach Chińczyków uczących się polszczyzny, u których nieuniknione są silne interferencje systemu gramatycznego języka wyjściowego (chińskiego) na docelowy (polski). Zjawisko to Hanna Komorowska określa mianem transferu negatywnego, definiując go jako „przenoszenie poprzednio opanowanej umiejętności na opanowywanie innej, nowej umiejętności lub jako wzajemne oddziaływanie na siebie struktur należących do różnych systemów językowych. W procesie nauki języka obcego interferencja jest przenoszeniem wcześniej nabytych nawyków na poznawany język”¹⁶. Podobnie widzi to Aleksander Szulc, który uważa, że przejawem interferencji są „wszelkie odchylenia od reguł danego systemu językowego lub normy językowej, które rodzimy użytkownik języka lub mówiący językiem obcym popełnia, przyporządkowując określone reguły: a) do innych reguł tego samego języka (interferencja wewnątrzjęzykowa) lub b) do reguł innego systemu językowego (interferencja zewnątrzjęzykowa)”¹⁷.

Nie ulega wątpliwości, że część błędów występujących w wypowiedziach Chińczyków jest rezultatem interferencji. Sporo z nich może mieć jednak nieco inne podłoże, gdyż mogą one wynikać z niepełnego opanowania paradygmatów odmiany (rzeczownika, czasownika, przymiotnika) oraz niedostatecznej znajomości reguł syntaktycznych rządzących właściwym doбором końcówek fleksyjnych. Wydaje się jednak, że na owe trudności w opanowaniu paradygmatów odmiany i w ich poprawnym stosowaniu w działaniach komunikacyjnych w dużym stopniu rzutuje genetycznie i typologicznie odległy od polszczyzny język ojczysty Chińczyków. Należy bowiem pamiętać, że muszą oni nie tylko nauczyć się du-

¹⁵ Podobieństwo obserwuje się jedynie w obrębie systemu spółgłoskowego, szerzej: Z. GANG: *Polonista chiński wobec rynku pracy i struktury języka polskiego*. W: *Polonistyka bez granic*. T. 2. Red. R. Nycz, W. Miodunka. Kraków 2014, s. 249.

¹⁶ H. KOMOROWSKA: *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa 1980, s. 105.

¹⁷ A. SZULC: *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Warszawa 1984, s. 94.

żego zbioru końcówek, ale muszą też zrozumieć, jakie one niosą znaczenia. Dopiero internalizacja tej wiedzy umożliwi im poprawne posługiwanie się formami morfologicznymi, a w konsekwencji – budowanie poprawnych komunikatów.

W dalszej części artykułu przedstawiam błędy występujące w wypowiedziach studentów chińskiego pochodzenia uczących się polszczyzny¹⁸. Z korpusu prac pisemnych wyróżnione zostały błędne konstrukcje morfologiczne, składniowe oraz leksykalne. Pominięto natomiast trudności ortograficzne i interpunkcyjne¹⁹. Rozpatrzone w artykule przykłady ilustrują jedynie wycinek szerokiego i złożonego problemu interferencji, który wymaga głębszych badań.

Błędy morfologiczne

Błędy studentów w zakresie morfologii związane są zwykle z brakiem ugruntowanej znajomości form koniugacyjnych i deklinacyjnych, w tym rzeczownika, przymiotnika i liczebnika.

Błędy w zakresie form czasownikowych

Błędy studentów dotyczące form czasownikowych można podzielić na:

– błędy wynikające z niedostatecznej znajomości tematów koniugacyjnych:

potrzebujem (potrzebuję),
zajmujem (zajmuję się),
gotwam (gotuję),
kapam się (kąpię się).

– błędy wynikające z niewłaściwego użycia czasu:

ludzie są (ludzie byli),
oni spają (oni spali),
dostają stypendium (dostaną stypendium).

¹⁸ Materiał zebrano w grupie 15 studentów z Chin uczęszczających na kurs języka polskiego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego na poziomie podstawowym (grupy A1.2 i A2.1) jesienią 2015 roku (w semestrze zimowym 2015/2016).

¹⁹ Na temat błędów wymowy u chińskich studentów uczących się języka polskiego pisała M. MĘYNARCZYK: *Artykulacja polskich głosek u chińskich studentów uczących się języka polskiego*. „Studia Linguistica” 2013, nr 32, s. 133–145.

— błędnie stosowane końcówki osobowe:

*ja ma 24 lata,
poszedłem do przedszkola, kiedy miał 3 lata,
cieszy się nowym samochodem²⁰.*

— trudności ze stosowaniem czasowników dokonanych i niedokonyanych:

będę skończyć studia.

Wszystkie przedstawione rodzaje błędów mogą wynikać z faktu, że czasownik w języku chińskim jest nieodmienną częścią mowy. Zapamiętanie, do której koniugacji należy konkretny czasownik i jak jego forma odmienia się przez osoby i liczby, jest dla uczących się Chińczyków niewątpliwie dużym wyzwaniem.

Błędy w obrębie paradygmatów deklinacyjnych

Błędy studentów chińskich dotyczące paradygmatów deklinacyjnych można podzielić ze względu na:

— niewłaściwy dobór końcówki fleksyjnej rzeczownika wynikający z niedostatecznego opanowania paradygmatów odmiany, np.:

*czekam na moja siostra,
traktuję go jak mój brat,
bardzo lubi muzyki,
nie ma parkinga,
pochodzą z różnych miastach,
uczyła się rosyjska literatura,
szukała pracę,
szukam długopisy,
bałem się wąż,
mieszkam w domie z ogrodem,
po spaceru idę do domu,
pracuje w szpital.*

W przytoczonych przykładach zostały podane formy w niewłaściwym przypadku i liczbie (w mianowniku zamiast przypadków zależnych: *czekam na moja siostra, pracuję w szpital, uczyła się rosyjska*

²⁰ Odpowiedź na pytanie w zadaniu: *czyim się cieszysz?*

literatura; w innym niewłaściwym przypadku) lub w błędnej formie (*bardzo lubi muziki, mieszka w domie z ogrodem, po spaceru idę do domu*); — niewłaściwy dobór końcówki fleksyjnej w odmianie przymiotnikowej wynikający z niedostatecznego opanowania paradygmatów odmiany, np.:

*jeden łazienka,
jeden słońce,
moje długopis,
kiedy nowy Chiny powstały.*

Należy przypomnieć, że w przeciwieństwie do polszczyzny, w języku chińskim rzeczownik i przymiotnik są nieodmienne. Dlatego też ustalenie rodzaju stanowi dużą trudność dla chińskich studentów. Interesującą kwestią jest fakt poprawnej odmiany czasownika w ostatnim przykładzie. Zapewne student miał świadomość rodzaju i liczby rzeczownika *Chiny* w języku polskim, a także umiejętność właściwej odmiany czasownika.

W języku chińskim nie obowiązuje związek zgody pomiędzy rzeczownikiem i przymiotnikiem (w odniesieniu do ich liczby czy rodzaju). W celu utworzenia liczby mnogiej wystarczy dodać liczebnik, aby wiadomo było, o jakiej ilości mowa²¹. To najpewniej przyczyna takich błędów, jak:

*na ścianie wiszą kolorowy obrazy,
mam okrągły twarz.*

Jednak należy podkreślić, że w pierwszym przykładzie do rzeczownika rodzaju męskiego został poprawnie dobrany przymiotnik (por. *kolorowy obraz*). Z kolei w drugim przykładzie student najprawdopodobniej zasugerował się ogólną regułą gramatyczną, według której rodzaj męski rzeczownika określa spółgłoska na końcu wyrazu;

— błędy w zakresie konstrukcji liczebnikowych, np.:

*mama urodziła czterej synowie,
w mojej rodzinie były dwa dziecka,
na tarasie jest osiem krzesła.*

²¹ Wyjątkiem są rzeczowniki odnoszące się do ludzi — wtedy do rzeczownika dodaje się partykułę 们 (*men*), np. 学生 (*xuésheng*) 'student', 学生们 (*xuéshengmen*) 'studenci'.

Chiński liczebnik, podobnie jak rzeczownik i przymiotnik, również jest nieodmienny, więc przytoczone błędy wynikają z niedostatecznej znajomości paradygmatu odmiany liczebnika w języku polskim, a także z braku świadomości istnienia takich paradygmatów. W pierwszym przykładzie błąd wynika z użycia niewłaściwego przypadku (mianownik zamiast biernika w odniesieniu do obu wyrazów związku), w drugim przykładzie jest to niepoprawne użycie liczebnika zbiorowego (por. *dwoje dzieci*). Trzeci z kolei ukazuje, że student nie wie, iż od liczebnika 5 w górę forma rzeczownika zmienia się z mianownika na dopełniacz liczby mnogiej.

Warto dodać, że analizowane błędy nie są typowe jedynie dla Chińczyków. Ponownie jednakże należy stwierdzić, że uczący się, przyswajając ramy polskich kategorii morfologicznych, muszą „zmienić rodzimą kategoryzację rzeczywistości pozajęzykowej”²². Proces ten nie zachodzi samoistnie.

Błędy składniowe

Błędy składniowe popełniane przez uczniów pochodzenia chińskiego wyraźnie ukazują silny wpływ ich języka ojczystego na język poznawany. Zauważono następujące odstępstwa od normy języka polskiego:

— brak orzeczenia:

ja do sklepu robić zakupy.

Oprócz braku czasownika ruchu *iść* zastosowano także szyk zdania występujący w języku chińskim, w którym okolicznik miejsca znajduje się między podmiotem a orzeczeniem, co potwierdzają kolejne przykłady:

*ja do pracy w ósma,
zwykle na śniadanie w dziesiąta.*

W tych przykładach dodatkowo zastosowano niewłaściwy przymimek określający relację pomiędzy czynnością a godziną jej wykonania;

— zmiana szyku zdania niepowodująca zmiany znaczeniowej:

²² A. MIELCZAREK, T. LISOWSKI: *Typologia błędów fleksyjnych Koreańczyków uczących się języka polskiego*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań...*, s. 168.

*nie mam chłopak teraz,
mój ze strony taty dziadek.*

Przydawka przyimkowa ze *strony taty* została potraktowana tak, jak w języku chińskim, gdyż odmiennie niż w polszczyźnie, stoi ona przed rzeczownikiem.

Inny przykład ukazujący wpływ języka chińskiego:

wanna w rogu łazienki jest

wyrażnie „ustawia” okolicznik miejsca między podmiotem a orzeczeniem (jak w języku chińskim);

— błędy wynikające z użycia niewłaściwego przyimka lub jego pominięcia:

*studiowałam polonistykę **na** rok na uniwersytecie,
wybrałem dużo zajęcia²³ **o** chemii,
kiedy uczyłem się **na** gimnazjum,
babcia **była** cięży.*

Możliwe, że w pierwszym przykładzie student zasugerował się zwrotem z czasownikiem ruchu *jechać na rok* i dlatego uznał, że również w wypadku czasownika *studiować* użycie tej samej konstrukcji czasowej będzie poprawne²⁴. Drugi błąd mógł być podyktowany chęcią napisania, że zajęcia są *o danej tematyce* (możliwa jest też tutaj interferencja z językiem angielskim). Jednak jeśli chodzi o przedmioty na uniwersytecie, poprawny zwrot powinien brzmieć *zajęcia z chemii*. Kolejna niepoprawna forma *uczyłem się na gimnazjum* jest prawdopodobnie przeniesieniem z wyrażenia *uczyłem się na uniwersytecie*. Ostatni błąd wynika z zaniedbania lub interferencji z języka angielskiego, bowiem zwrot *be pregnant* nie wymaga przyimka. Jak widać na przytoczonych przykładach, popełniane błędy mogą mieć złożoną proveniencję, a ich występowaniu na pewno nie zapobiega odmienność języka poznawanego od języka ojczystego.

²³ Poza niewłaściwym przyimkiem wystąpił także błąd w odmianie (por. *dużo zajęć*).

²⁴ Tekst dotyczył przyjazdu do Polski na stypendium naukowe.

Błędy leksykalne

Zauważone w zebranych materiale nieprawidłowości leksykalne ujawniają typowe błędy, które zdarzają się także Polakom o ubogim zasobie słownikowym. Wiele błędów chińskich studentów wynika z nieznamomości treści, zakresu lub barwy uczuciowej wyrazu, czasem — nieumiejętności generalizacji. Można więc wyróżnić:
— błędy semantyczne:

*marzę o tym, żeby **studiować** doktorat,
studiuje w liceum,
pokój jest umeblowane i wyposażone, ma wspólną kuchnię i łazienkę.*

Dwa pierwsze przykłady mogą wskazywać na błąd wynikający z niedostatecznej znajomości kolokacji w języku polskim (por. *zrobić doktorat, uczyć się w liceum*), ale też z nieznamomości zakresów znaczeniowych czasowników: *uczyć się, studiować, doktoryzować się/zrobić doktorat*. Dodatkowo autorami prac pisemnych wykorzystanych na potrzeby tego artykułu byli studenci, nie dziwi więc fakt, że właśnie czasownik *studiować* jest przez nich często stosowany. Ostatni przykład pokazuje, że student nie umie generalizować: miał na myśli rzeczownik *mieszkanie*. Wskazuje na to poprawny dobór obu końcówek fleksyjnych oraz kontekst słowny.

Na skutek skojarzeń fonetycznych z innym wyrazem (*zainteresowana*) powstał kolejny błąd semantyczny:

*jeśli pani jest **zadowolona**, może przyjść i zobaczyć pokój w niedzielę albo w poniedziałek popołudniu²⁵.*

Wśród błędów leksykalnych zdarzają się także:
— błędy słotwórcze:

***przyjdzie** na emeryturę,
w liceum **ubierałam** przedmioty ściste.*

Mamy tu do czynienia z nieumiejętnością rozróżniania przez studentów funkcji znaczeniowych prefiksów w czasownikach: *prze-/przy-, wy-/u-*. Do błędów słotwórczych (w kategorii błędów leksykalnych) należy też przykład:

*w przyszłości będzie się żyło łatwiej, ale **zależnie** od internetu.*

²⁵ Zdanie zaczerpnięte z ćwiczenia — odpowiedź na ogłoszenie.

Prawdopodobnie student znał znaczenie czasownika *zależać od* i chciał utworzyć od niego imiesłów. Nie miał jednak wiedzy na temat odmiennego znaczenia podobnie brzmiącego przysłówka.

Studenci, poszukując odpowiedniej leksyki języka polskiego, sięgają także do wyrazów znanych z innych języków, z czego wynikają błędy polegające na zastosowaniu:

– wyrazów obcych przeniesionych do języka polskiego:

*za 100 lat technologia będzie eksplorować coraz więcej,
chodziłam do szkoły i miałam dobry rezultat,
zrobiłam nieźle w tym egzaminie i poszłam na uniwersytet²⁶.*

Wymienione przykłady wskazują na interferencje z języka angielskiego. W pierwszym z nich student najprawdopodobniej chciał napisać o dynamicznym rozwoju technologii, gdyż angielski czasownik *to explore* znaczy 'badać, odkrywać, zgłębiać'. W drugim przykładzie uczeń utworzył kalkę słowa *result*, które zastąpiło polską *ocenę* lub *wynik* (podczas gdy *rezultat* w języku polskim wnosi jednak inne znaczenie). Trzeci przykład zawiera dwa błędy: pierwszy to dosłowne tłumaczenie angielskiego zwrotu *I did well*, a drugi polega na zastosowaniu niewłaściwego przyimka (*w* zamiast *na*), choć angielska kolokacja *I did well on the exam* zawiera znaczeniowo ten sam przyimek co polski zwrot *na egzaminie*. Zasadniczo więc student nie powinien popełnić tego błędu.

Wnioski

Przytoczone przykłady błędów pokazują skalę trudności, z jakimi borykają się studenci chińscy uczący się polszczyzny. Przyczyną ich niepowodzeń są niewątpliwie znaczące różnice w systemach gramatycznych języka polskiego i chińskiego. Język chiński różni się od polskiego m.in. brakiem odmiany rzeczownika i czasownika, brakiem rozróżnienia aspektu oraz rodzaju gramatycznego. Cechy te skutkują interferencją zewnątrzjęzykową. Wielość form morfologicznych języka polskiego powoduje z kolei, że w wypowiedziach Chińczyków mnożą się błędy wynikające z interferencji wewnątrzjęzykowej. Dodatkowym problemem są interferencje z językiem

²⁶ Ten błąd zauważono w kilku pracach.

trzecim – najczęściej angielskim. Dlatego też nauczyciel mający w swojej grupie studentów pochodzących z Kraju Wielkiego Środka, świadomy tych trudności, powinien podejmować następujące działania, mogące ułatwić Chińczykom opanowanie polszczyzny:

- zwracać szczególną uwagę na lekcje gramatyczne dotyczące koniugacji i deklinacji poprzez **zwiększenie liczby ćwiczeń utrwalających**. Pomoże to lepiej zapamiętać tematy koniugacyjne oraz końcówki deklinacyjne;
- **zachęcać studentów do częstych prac pisemnych**, częściowo sterowanych, ale także pisanych samodzielnie. Słowa poprawne gramatycznie przyswajane są najlepiej, gdy używa się ich w kontekście;
- stwarzać swoim słuchaczom **okazje do sytuacji komunikacyjnych**. Drama jako jedna z technik urozmaicenia zajęć umożliwia zrozumienie i zapamiętanie stosowanych zwrotów, ale także pozwala na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych studentów.

Anna Mikulska

Language problems of Chinese students studying Polish – attempt at analysis

Summary

The article presents an analysis of language errors made by Chinese students learning Polish at a basic level. The aim is to show how the Chinese language can affect the process of mastering Polish grammar and lexical system. The text analyzes essays of fifteen Chinese students attending the Polish language course at the Center of Polish Language and Culture in the World at Jagiellonian University. The results of the analysis are a pilot study and require further research.

The final conclusions have to be regarded as preliminary due to the limited representativeness of the research corpus.

Keywords: foreigners' teaching, Polish as a foreign language, language interference, Chinese

Анна Микульска

Языковые проблемы китайских студентов, обучающихся польскому языку как иностранному. Попытка анализа

Резюме

Настоящая статья посвящена вопросу языковых трудностей, которые встречают на своем пути студенты, изучающие польский язык на пороговом уровне. Цель работы заключается в том, чтобы показать, каким образом китайская языковая системы влияет на процесс усвоения ими польского языка. В тексте анализу подвергаются письменные работы 15 студентов китайского происхождения, посещающих курсы польского языка в Центре польского языка и культуры в мире Ягеллонского университета. Анализ сделанных ошибок имеет пилотажный характер и требует дальнейшего исследования.

Статью завершают выводы, которые с учетом ограниченной репрезентативности исследовательского корпуса следует трактовать в качестве предварительных.

Ключевые слова: обучение иностранцев, языковые проблемы, китайский язык

Redaktor Mariola Massalska
Projekt okładki Magdalena Starzyk
Korektor Aleksandra Zok-Smoła
Łamanie Edward Wilk

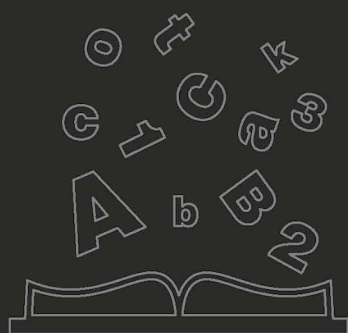
Copyright © 2016 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-952-8
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-953-5
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 41,5. Ark. wyd. 42,0.
Papier Alto 90 g/m², vol. 1.5 Cena 70 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław



Więcej o książce



CENA 70 ZŁ | ISSN 0208-6336
(+ VAT) | ISBN 978-83-8012-952-8