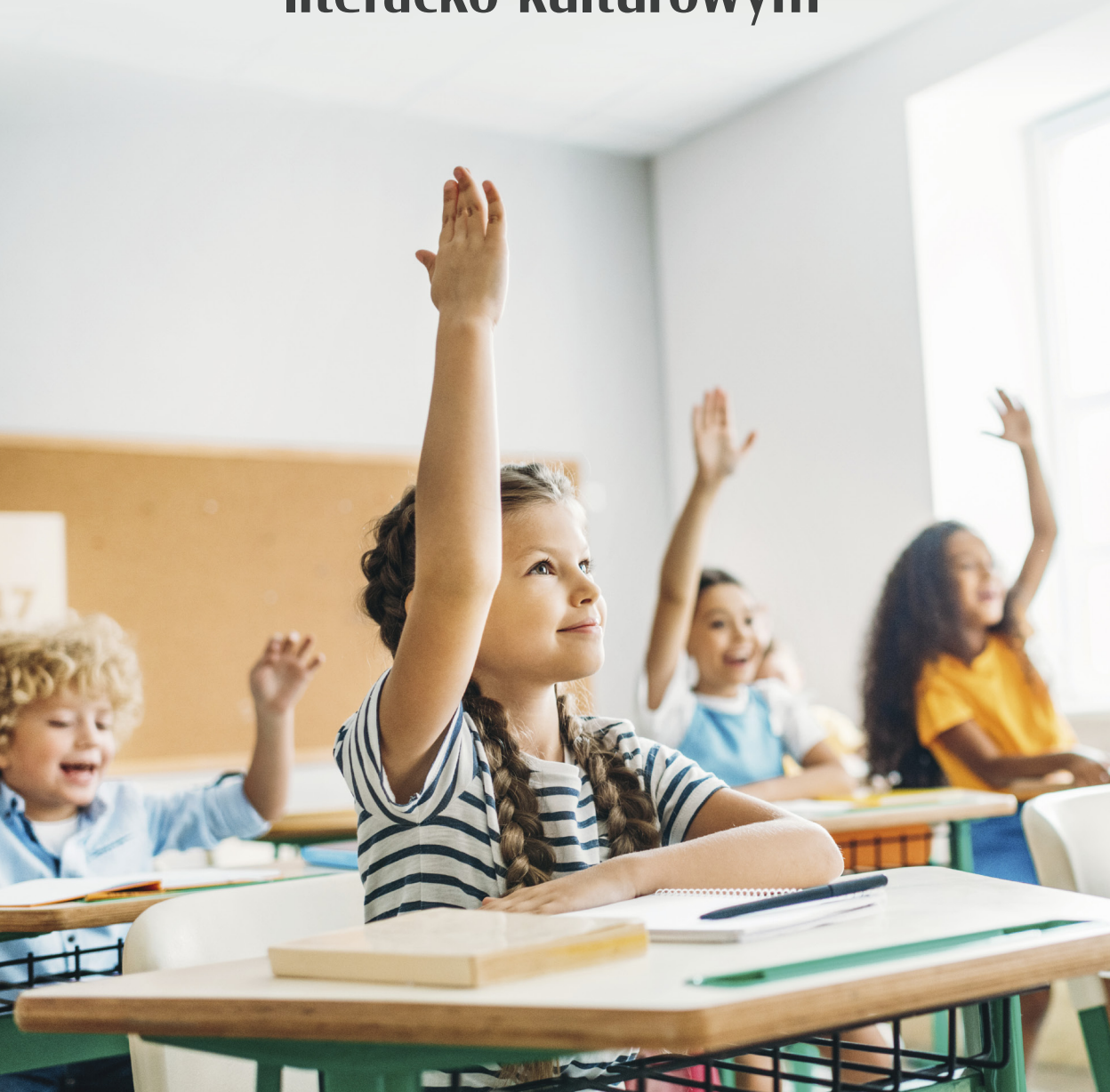


Paweł Sporek

**Swobodne wypowiedzi uczniowskie  
w kształceniu  
literacko-kulturowym**





**Swobodne wypowiedzi uczniowskie  
w kształceniu  
literacko-kulturowym**

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

Prace Monograficzne 1071

Paweł Sporek

**Swobodne wypowiedzi uczniowskie  
w kształceniu  
literacko-kulturowym**

Recenzenci

prof. dr hab. Zenon Uryga  
prof. dr hab. Barbara Myrdzik

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2021

Redakcja:

Ewa Zamorska-Przyłuska

Korekta:

Anna Sikierska

Projekt okładki:

Janusz Schneider

Układ typograficzny, łamanie:

Oleg Aleksejczuk

ISSN 2450-7865

ISBN 978-83-8084-736-1

e-ISBN 978-83-8084-737-8

DOI 10.24917/9788380847361

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./faks 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: [wydawnictwo@up.krakow.pl](mailto:wydawnictwo@up.krakow.pl)

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

# Spis treści

Wstęp .....	9
-------------	---

## **Część 1.**

### **Swobodne wypowiedzi na tle rozwoju myśli dydaktycznej**

Rozdział I. W stronę swobodnych wypowiedzi. Kluczowe pojęcia .....	21
Wokół pojęcia <i>swobody</i> .....	22
Wypowiedź i tekst .....	25
Wypowiedzi i teksty uczniowskie .....	36
Dyskurs a swobodne wypowiedzi .....	40
W stronę metodologii. Zaplecze pojęciowe prowadzonych badań .....	44
Rozdział II. Swobodne wypowiedzi w polskiej tradycji dydaktycznej (wybór) ..	49
W kręgu inspiracji literaturoznawczych .....	50
Swobodne wypowiedzi w programach międzywojennych .....	52
Swobodne wypowiedzi w dydaktycznej refleksji międzywojennej (wybór) .....	54
Swobodne wypowiedzi w kształceniu literackim i językowym po roku 1945 .....	60
Swobodne wypowiedzi w powojennych programach do języka polskiego .....	74
Swobodne wypowiedzi a dydaktyczna współczesność .....	81

W podstawach programowych .....	86
Tradycja swobodnych tekstów .....	88
Rozdział III. Swobodne wypowiedzi w projektach i propozycjach metodycznych – przegląd stosowanych rozwiązań .....	97
Swobodne wypowiedzi w monograficznych opracowaniach dydaktycznych i metodycznych .....	98
Swobodne wypowiedzi w czasopismach dydaktycznych – szkoła podstawowa i gimnazjum .....	108
O nieobecności swobodnych wypowiedzi w propozycjach dla szkoły licealnej .....	116

## Część 2.

### Teoretyczne podstawy swobodnych wypowiedzi

Rozdział I. Podmiotowy wymiar kształcenia w szkole. Nurt dydaktyki antropocentryczno-kulturowej jako podstawa dla swobodnych wypowiedzi w edukacji kulturowo-literackiej.....	123
U źródeł koncepcji antropocentryczno-kulturowej.....	124
Świadomość formacji aksjologicznej .....	132
Na gruncie szeroko rozumianej kultury .....	134
Pozorowanie podmiotowości a proces kształcenia .....	137
Z perspektywy indywidualizacji procesów kształcenia .....	140
W ujęciu dialogicznym .....	152
W stronę dialogu edukacyjnego .....	159
Rozdział II. Swobodne wypowiedzi na tle aksjologicznego wymiaru przedmiotu .....	173
Obraz aksjologii młodych ludzi w świetle prowadzonych badań .....	181
Wartości na lekcjach języka polskiego – wybrane zagadnienia.....	184
Aksjologia w świetle swobodnych wypowiedzi uczniów – z doświadczeń lektury.....	185
Wobec literackiej klasyki .....	193
Z innej perspektywy .....	201
W kontekście wychowawczym.....	205
Rozdział III. Swobodne wypowiedzi wobec zagadnień recepcji dzieł literackich.....	209
Swobodne wypowiedzi wobec intuicyjnego odbioru dzieła literackiego.	213
Od metodologii literaturoznawczej do dydaktyki.....	214
W stronę „bliskiego” i „głębokiego” czytania.....	224
Bariery i style odbioru .....	229
Swobodne wypowiedzi jako świadectwa odbioru i formy	



interpretacji. W stronę podmiotowego sposobu postrzegania świata i czytania kultury .....	233
Rozdział IV. Współczesne uwarunkowania społeczno-kulturowe kształcenia literacko-kulturowego a zobowiązania przedmiotowe nauczyciela polonisty (wybór zagadnień) .....	239
Technologiczne uwarunkowania szkolnego odbioru .....	240
Polonista w świecie ekranów i czasach „cyfrowej zarazy” .....	244
W stronę warsztatu nauczyciela polonisty .....	252
Nauczyciel jako wszechstronny fachowiec. O kompetencjach polonisty pracującego metodą swobodnych wypowiedzi .....	257
Uczeń jako autor swobodnych wypowiedzi .....	261
Rozdział V. Psychologiczne fundamenty swobodnych wypowiedzi. Myślenie w procesie rozwiązywania problemów .....	267
Problem – kwestie definicji .....	268
Problem a myślenie .....	271
Problem – w stronę aktywności jednostki .....	274
Myślenie problemowe w świetle ustaleń dydaktyki języka polskiego .....	277
Myślenie twórcze i kreatywne .....	284
Myślenie krytyczne .....	293
W stronę neurobiologii i neurodydaktyki? .....	297
Rozdział VI. Twórczość i performatywność jako elementy konstytuujące swobodne wypowiedzi. Pojęcie twórczości .....	301
Proces twórczy .....	305
Postawa twórcza .....	306
Twórczość dziecka .....	308
Aktywność twórcza .....	311
Uwarunkowania i bariery .....	314
Rola interwencji i działań dydaktycznych .....	316
Twórczy nauczyciel – nauczyciel twórczości .....	321
W stronę performatyki .....	325
W stronę etyki. O założeniach interpretacji i ich szkolnej transpozycji ..	330

### Część 3.

#### Swobodne wypowiedzi jako metoda pracy z literaturą i innymi tekstami kultury

Rozdział I. Swobodne wypowiedzi jako metoda kształcenia kulturowo-literackiego .....	341
Model (modele) lekcji zorganizowanej wokół swobodnych wypowiedzi uczniowskich .....	346

Funkcje dydaktyczne swobodnych wypowiedzi uczniowskich.....	361
Rozdział II. Lektura w lekcyjnym wykorzystaniu metody swobodnych wypowiedzi .....	369
Sytuacja lektury w szkole .....	370
Program pozytywny – założenia szkolnego czytania i problem kryteriów doboru lektury .....	373
Lekcje prowadzone z użyciem metody swobodnych wypowiedzi .....	379
<i>Romeo i Julia</i> w klasie VII szkoły podstawowej .....	380
<i>Moje drzewko pomarańczowe</i> w klasie II gimnazjalnej.....	386
<i>Król Edyp</i> w klasie II licealnej .....	392
<i>Czarny Młyn</i> w klasie VI szkoły podstawowej.....	400
Rozdział III. Metoda swobodnych wypowiedzi a projektowanie pracy z lekturą na przykładzie <i>Córki czarownicy</i> Doroty Terakowskiej.....	407
<i>Córka czarownicy</i> w klasie II gimnazjalnej.....	408
Kilka słów podsumowania .....	435
Rozdział IV. Swobodne wypowiedzi uczniów na lekcjach z filmem i teatrem.....	437
<i>Stowarzyszenie Umarłych Poetów</i> w pracy z młodzieżą czternastoletnią (klasa II gimnazjalna, VIII klasa szkoły podstawowej) .	441
Rozdział V. Ocenianie pracy uczniów a swobodne wypowiedzi uczniów .....	467
Z perspektywy polityki oświatowej .....	467
W świetle ustaleń naukowych.....	469
Swobodne wypowiedzi a ocenianie.....	475
Zakończenie .....	483
Bibliografia .....	489
Indeks.....	525

# Wstęp

*[...] mówiąc o celach polonistyki szkolnej chciałabym upomnieć się i szczególnie wyeksponować etyczny, a więc i egzystencjalny wymiar edukacji. W nim upatruję element stały, nieredukowalny, w żadnej sytuacji niedający się sprowadzić do mechanizmów sterowania i uprzedmiotowienia ucznia, których konsekwencją jest najczęściej bunt i odmowa. Czasami, co gorsze, konformistyczna akceptacja. Nasz uczeń jest obowiązkiem. To proste stwierdzenie powinno być fundamentem świadomych działań polonistycznych oraz stać się realnym argumentem na rzecz autentycznego upodmiotowienia edukacji<sup>1</sup>.*

Maria Jędrychowska

Powyższe słowa autorki książki *Najpierw człowiek* akcentują formacyjny wymiar języka polskiego, istotny dla kształtowania się podmiotowości człowieka. Naturalnie tak rozumiana funkcja przedmiotu stanowi wyzwanie dla tych wszystkich, którzy są odpowiedzialni za jakość edukacji na godzinach polskiego. Upodmiotowienie jest bowiem podstawowym warunkiem autentyczności relacji pomiędzy uczniami oraz nimi a nauczycielem, nadającym wagę temu

---

<sup>1</sup> M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996, s. 58.

wszystkiemu, co dzieje się w przestrzeni szkolnej, na poziomie relacji międzyludzkich. Szczegółne możliwości do zaistnienia tej sytuacji zachodzą w trakcie lekcji, gdy młody człowiek ma możliwość zderzenia się z wartościowymi tekstami literackimi, światem szeroko rozumianej kultury, mogącej wspierać jego rozwój duchowy, dojrzewanie do świadomego, odpowiedzialnego życia, rozumienia siebie, drugiego człowieka i świata, wraz z całym bagażem egzystencjalnych doświadczeń. Taki wartościowy kontakt z kulturą uczeń może mieć zatem wtedy, gdy zaistnieją ku temu odpowiednie warunki, mające kluczowe znaczenie dla formacji jednostki, która staje się swego rodzaju spadkobiercą dziedzictwa kultury, zobowiązaną do poszanowania udokumentowanych w niej doświadczeń intelektualnych i emocjonalnych. O ten właśnie kontakt nie jest jednak łatwo, zwłaszcza gdy uwzględnimy współczesne uwarunkowania kulturowe.

Czytanie – pisał Grzegorz Leszczyński – jest postrzegane przez współczesne [...] społeczeństwo jako forma zachowania nieoczywistego. Oczywiste jest dla młodego pokolenia korzystanie z telefonu komórkowego i Internetu, czytanie jest pewnego rodzaju dziwactwem, na które pozwolić może sobie każdy, ale nie każdy odczuwa tego rodzaju potrzebę<sup>2</sup>.

Zaś Stanisław Bortnowski dodawał:

Nie oszukujmy się: literatura w oczach młodzieży utraciła swą atrakcyjność, czytanie książek jest dziś ostatnim etapem poznawania kultury (w wielu wypadkach maturzysta po książki nie sięga, chociaż egzamin zdaje), kultura w świecie rzeczywistości tej cyfrowej i tej masowej jest już zupełnie czymś innym. Trzeba więc nawiązywać kontakt z uczniami odmiennie, przekreślając rutynę literacką<sup>3</sup>.

Ten fatalizm, a być może realizm w postrzeganiu miejsca czytania w doświadczeniu życiowym czy kulturowym współczesnego młodego człowieka każe doceniać znaczenie lektury bliskiej ludzkim potrzebom, będącej doświadczeniem formującym, czasem intymnym. Szczegółne znaczenie dla swego odbiorcy literatura ma bowiem wtedy, gdy funkcjonuje w osobistym odbiorze czytelniczym, uwolnionym od przymusowych zapośredniczeń, zobowiązań zewnętrznych, systemowego porządkowania. To swoiste wkroczenie literatury w „krwiobieg” pozwala na odczucie znaczenia jej samej w jednostkowym doświadczeniu, pozwalając równocześnie na postrzeganie tejże na planie wpisanych w kulturę doświadczeń, stających się zapisem przeżyć ludzi i społeczeństw różnych czasów.

---

<sup>2</sup> G. Leszczyński, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010, s. 129.

<sup>3</sup> S. Bortnowski, *Pola gry z lekturą szkolną*, „Język Polski w Liceum” 2013/2014, nr 1, s. 56.

Aby taki odbiór był możliwy, w procesie kształcenia kluczowe staje się uwzględnienie koncepcji antropocentryczno-kulturowej, która pozwala na do wartościowanie recepcji uczniowskiej (tym samym autonomii myślowej młodych ludzi i ich możliwości twórczych, a także doświadczeń życiowych), uwalnia ją od ciężarów szkolnej historii literatury, angażując ucznia na płaszczyźnie etycznej i społecznej, wyzwalając potrzebę indywidualnego reagowania (na poziomie intelektualnym i emocjonalnym) na to, co przynosi ze sobą literatura czy dzieła innych sztuk. Jej fundamentem jest respektowanie idei podmiotowości, której realizacja umożliwia utrzymanie autonomii nauczyciela i ucznia, a tym samym daje szansę na widzenie kultury jako formy zapisu doświadczeń uniwersalnych.

Ze wskazaną koncepcją kształcenia łączyć można także ideę wychowania do sztuki czy wychowania do lektury. Tendencje kształcenia estetycznego, wyrastające z prac Herberta Reada i Ireny Wojnar, rozwijane na gruncie dydaktyki przez Agnieszkę Kłakównę<sup>4</sup>, wyznają model szkolnego czytania respektującego indywidualne potrzeby czytelnika, kierowanego w stronę rozwoju wrażliwości na zagadnienia aksjologiczne. Wyrastający z poszanowania dla wychowania dramatycznego (określenie Ireny Wojnar<sup>5</sup>) dobór lektury wskazuje na wartość czytania jako drogi do odkrywania złożoności człowieka i świata, pozwala także na zaistnienie ważnej dla odbiorcy przyjemności czerpanej z lektury<sup>6</sup>. W kontekście przebiegu procesu dydaktycznego daje szansę na zaistnienie autentycznego dialogu między uczniem a nauczycielem, współodpowiedzialnych za przebieg procesu kształcenia i budowanie wzajemnych relacji.

Wskazane wyżej idee i koncepcje zostały tu potraktowane jako myślowy fundament namysłu nad postrzeganiem swobodnych wypowiedzi uczniowskich w kształceniu literacko-kulturowym. Te z kolei zostały uznane za rozwiązanie dydaktyczne wspierające podmiotowość, rozmaite przestrzenie wolności szkolnej, drogę do rozwoju osobowego ucznia – kształtowania jego samodzielności, dojrzałości i twórczości, budowania wartościowej wymiany myśli między uczniami oraz między nimi a nauczycielem. Takie ujęcie swobodnych wypowiedzi, szersze niż wskazywałaby na to dydaktyczna przeszłość oraz bieżąca praktyka metodyczna, pozwala w nich widzieć istotny składnik pracy z lekturą, element składowy procesu interpretacji, wreszcie formę realizacji w praktyce nauczania i uczenia się problemowego.

Na tym tle konieczne są pewne dalsze ustalenia metodologiczne.

---

<sup>4</sup> Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005, s. 168.

<sup>5</sup> I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 244.

<sup>6</sup> Tamże.

Celem prowadzonych badań było ukazanie historycznych i teoretycznych fundamentów swobodnych wypowiedzi uczniowskich w dydaktyce literatury, z uwzględnieniem wybranych aspektów dydaktyki języka, funkcjonalnie jednak podporządkowanych idei kształcenia literacko-kulturowego, oraz odsłonięcie możliwości, które dla praktyki szkolnej przynosić może wskazane w temacie pracy rozwiązanie dydaktyczne. Istotnym zamierzeniem było także pokazanie swobodnych wypowiedzi jako istotnego składnika szkolnej interpretacji i elementu edukacji respektującej znaczenie nauczania i uczenia się problemowego. Założono także, iż w dydaktyce szczególną wartością są rozwiązania wyrastające z dorobku przeszłości, który poddany interpretacji i dostosowany do zmieniającego się kontekstu społeczno-kulturowego może przyczynić się do doskonalenia narzędzi kształcenia, wpływając na jakość praktyki szkolnej. Przyświeca temu przekonanie, że wartością w dydaktyce jest dążenie do odkrywania tego, co może okazać się względnie trwałe, niezależne od dokonujących się reform, zmian strukturalnych czy ideologicznych, które wpisane są na stałe w politykę edukacyjną. Wreszcie łączenie refleksji teoretycznej z doświadczeniem praktycznym prowadzić miało do sprawdzenia tezy mówiącej, iż swobodne wypowiedzi uczniowskie, ujmując ich realizację w złożonej i wariantowej strukturze lekcji, można uznać za jedną z metod kształcenia literacko-kulturowego. Badawcza weryfikacja wskazanych założeń uwidoczniła złożoność materii, wpływ rozmaitych uwarunkowań zarówno na sposób postrzegania teorii kształcenia, jak i na kształt praktyki szkolnej, ale także potrzebę doskonalenia narzędzi edukacyjnych bądź kreowania nowych, również innowacyjnych, które w zmiennej rzeczywistości politycznej czy społeczno-kulturowej mogą skutecznie, czasem wbrew aktualnie obowiązującym tendencjom, wspierać proces wychowania do lektury oraz kształtować podmiotowy odbiór dzieł kultury.

## **Problemy badawcze**

Dla przyjętego tu kierunku badań i jasności prowadzonych rozważań istotne były także objaśnienia terminologiczne. Przedstawienie zakresu znaczeniowego terminów i pojęć kluczowych dla myślenia o swobodnych wypowiedziach ukazano przede wszystkim w rozdziale otwierającym publikację (pojęcie swobody, wypowiedzi, tekstu, tekstu uczniowskiego, dyskursu), pozostałe zaś, wywiedzione z opracowań naukowych i ujęć słownikowych, również istotne dla prezentowanego tu wyводу, usytuowano w drugiej części niniejszej pracy, w obrębie rozdziałów poświęconych teoretycznym fundamentom swobodnych wypowiedzi.

W tak przyjętej perspektywie badawczej uwzględnione zostały rozmaite przestrzenie eksploracji badawczej. Kolejno oglądowi poddano wybrane programy nauczania z okresu międzywojennego i powojennego, a także wprowadzone w ich miejsce podstawy programowe, które dokumentowały sposób obecności swobodnych wypowiedzi w przeszłości i współcześnie. Przedłużeniem tych badań był przegląd opracowań naukowych i czasopism metodycznych, co miało na celu rozpoznanie tego, w jaki sposób opisywane swobodne wypowiedzi funkcjonowały w projektowaniu edukacyjnym i praktyce szkolnej. Poddane analizie materiały pozwoliły ustalić genezę swobodnych wypowiedzi, określić ich kształtowanie się w refleksji teoretycznej i rozliczne formy realizacji na godzinach języka polskiego.

Osobną grupę materiałów stanowiły opracowania umożliwiające zaprezentowanie teoretycznych podstaw swobodnych wypowiedzi. By ujęcie było możliwie wielostronne, konieczne było sięgnięcie do rozległej literatury przedmiotu, ale także odwołanie się do lektury socjologicznej, filozoficznej i psychologicznej. Przynależne do wskazanych dziedzin nauki prace, poddane analizie dokumentacyjnej, czytane krytycznie, podporządkowane myślowo zagadnieniu swobodnych wypowiedzi w kształceniu literacko-kulturowym ukierunkowane były na odsłonięcie mechanizmów opisywanego rozwiązania dydaktycznego, wskazania nowych przestrzeni jego zastosowania, ukazania rozmaitych uwarunkowań cywilizacyjnych, wpływających na proces lektury szkolnej, przestrzeni rozpoznania aksjologicznych. Ich niezbędne dopełnienie stanowiło odwołanie się do rozmaitych doświadczeń nauczycielskich.

Ostatnią grupę materiałów stanowiły dokumenty wyrastające z praktyki szkolnej, które można potraktować jako metodyczne ukonkretnienie przyjętych założeń teoretycznych. Ich uwzględnienie w badaniach, połączone naturalnie z wyborem, wyrastało z przyjęcia założenia, że to konkretne doświadczenie szkolne ma mieć kluczowe znaczenie dla myślenia koncepcyjnego, inspirując i uwiarygodniając dydaktyczną refleksję. „Konkret – pisze Maria Kwiatkowska-Ratajczak – skupia uwagę na szczególe i jednocześnie pozwala rozszerzyć kąt widzenia, służący tym samym także panoramicznemu ujmowaniu rzeczywistości”<sup>7</sup>. Autorka *Wymiany idei* zaznacza jednak, że „scalaniu wiedzy wokół metodycznego konkretności [...] musi towarzyszyć eksponowanie roli ustaleń teoretycznych w projektowaniu właściwych nowoczesnej dydaktyce sposobów działania”<sup>8</sup>, co wynika z przekonania, że to jednak nauka powinna decydować, czego i w jaki sposób uczy się w szkole. Kluczowa staje się jednak

<sup>7</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretności*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 265–266.

<sup>8</sup> Tamże, s. 267.

nie tyle nawet jakość określonej praktyki, ile podejmowana nad nią refleksja<sup>9</sup>, a także dostosowywanie dalszych działań do dokonywanych obserwacji<sup>10</sup>. Jak zaznacza Kwiatkowska-Ratajczak, w założeniu stanowisko takie chronić może przed często występującą w metodyce idealizacją i postulatynościami oraz głośnością<sup>11</sup>.

Wśród wskazanych materiałów najistotniejsze to zanotowane bezpośrednio na prowadzonych czy hospitowanych lekcjach swobodne wypowiedzi uczniów, innym razem zapisy zebranych nagrań, rekonstrukcje uczniowskich głosów odtworzone z pamięci tuż po odbytych bądź obserwowanych zajęciach (autorskie badania prowadzone w latach 2005–2019, na początku w szkołach podstawowych i gimnazjalnych, potem rozszerzone także na poziom liceum i zreformowanej szkoły podstawowej, oparte na obserwacji uczestniczącej oraz obserwacji zewnętrznej)<sup>12</sup>. Dokumentowały one rozmaite możliwości analizowanego rozwiązania dydaktycznego, odsłaniały specyfikę uczniowskiego odbioru, a zwłaszcza sposób recepcji, ujawniający się w toku pracy z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi wpisanych w określone warianty działań lekcyjnych. Dodatkowe światło na zgromadzone wypowiedzi rzucały inne materiały dydaktyczne – projekty lekcji i cykli zajęć, w które wkomponowane zostało użycie swobodnych wypowiedzi. Zaznaczyć trzeba, że użycie swobodnych wypowiedzi ukierunkowane było przede wszystkim na teksty prozatorskie, z założeniem wykorzystania opisywanego rozwiązania dydaktycznego jako celowego na wstępnym etapie pracy z lekturą. Nie wyklucza to oczywiście jego stosowania na inaczej zaprojektowanych zajęciach, również do pracy z poezją. Ta perspektywa, ze względu na ograniczoną możliwość wyzyskania jej dla procesu projektowania pracy z tekstem literackim, została w tym opracowaniu zaledwie zasygnalizowana. Jej miejsce zajęło myślenie o wykorzystaniu swobodnych wypowiedzi w pracy z filmem i dziełami teatralnymi, których opracowanie zaprojektować można jako cykl zajęć lekcyjnych, traktując je na prawach lektury. Również te kwestie znalazły odbicie w zgromadzonym i przedstawionym materiale badawczym, który został zaprezentowany jako egzemplifikacja praktyki szkolnej, funkcjonalnego wykorzystania swobodnych wypowiedzi. Tym działaniom przyświecała myśl, że obserwacja jednostkowych faktów, gromadzenie ich, próba kategoryzacji często pozwalają ukazywać i odsłaniać pewne tendencje ogólniejsze, które mogą być ujmowane jako prawidłowości uniwersalne. Potwierdzenie takiego kierunku myślenia można znaleźć w ujęciu Jadwigi Kowalikowej:

---

<sup>9</sup> Por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna...*, dz. cyt., s.121.

<sup>10</sup> Tamże, s. 84.

<sup>11</sup> Tamże, s. 17.

<sup>12</sup> Badania prowadzone były w szkołach publicznych, niepublicznych i społecznych.



Źródło wszelkich metod to doświadczenie. Najpierw indywidualne, a następnie zbiorowe. Wiele z nich ma swych znanych powszechnie autorów i pierwszych wykonawców. Do nazwisk innych udałoby się bez wątpienia również dotrzeć przy cierpliwości i niezbędnym nakładzie czasu na poszukiwania. Kiedy stały się one w wyniku upublicznienia i upowszechnienia wspólną własnością jako wypróbowane „recepty” czy przepisy, żyją w znacznej mierze niezależnie od swych twórców. W wyniku wielokrotnych, indywidualnych adaptacji podlegają nieustającemu rozwojowi. Nawet w wierność wzorcowi wpisana została kreacja. Cóż dopiero mówić, gdy następuje jej świadoma adaptacja do nowych warunków. Przetwarzanie oznacza wzbogacanie, powstawanie różnych wariantów wykonawczych danej koncepcji metodycznej. Wspólne doświadczenie dydaktyczne ulega pomnożeniu. A przy okazji także weryfikacji, bardzo potrzebnej wobec nieustających zmian, jakie zachodzą w obrębie edukacyjnej rzeczywistości<sup>13</sup>.

Świadomość opisanego przez dydaktyczkę stanu rzeczy nakazuje myśleć o zawartej tu propozycji metody również w sposób daleki od ostateczności. Zakłada jednak potrzebę ustawicznego doskonalenia warsztatu nauczyciela polonisty przez dostarczenie mu nowych czy udoskonalonych narzędzi kształcenia, których kształt odzwierciedla zarówno minione doświadczenia, jak i postulaty działań będące odpowiedzią na kulturową współczesność.

Obfitość uwzględnionych materiałów badawczych oraz naturalna interdyscyplinarność ujęcia niewątpliwie wpłynęła na kształt niniejszej publikacji. Dołożono starań, aby prezentowany materiał był uporządkowany według określonych zagadnień i przedstawiony klarownie, jednak zastrzec należy, iż specyfika badanej materii uzasadnia sytuację, w której przedstawiane treści do siebie nawiązują, przenikają się, rozwijane są w różnych ujęciach. Autorowi wypada mieć nadzieję, że ta wieloaspektowość refleksji może lepiej unaocznić złożoność opisywanego zagadnienia.

Analiza wskazanych materiałów pozwoliła na sformułowanie potwierdzonej badaniami tezy o wartości swobodnych wypowiedzi dla kształcenia literacko-kulturowego, które można postrzegać jako metodę kształcenia znajdującą najpełniejszą formę realizacji w ramach koncepcji antropocentryczno-kulturowej. Prowadzone badania dowiodły także zasadności twierdzenia, w myśl którego można o swobodnych wypowiedziach myśleć jako o rozwiązaniu spełniającym rozmaite funkcje dydaktyczne, wykorzystywanym w różnym stopniu na każdym etapie kształcenia. Za egzemplifikację tej ostatniej tezy służą opisane w trzeciej części niniejszej publikacji projekty pracy z uwzględnieniem swobodnych wypowiedzi – zweryfikowane „pod tablicą”, próbowane w różnych zespołach uczniowskich na przestrzeni kilkunastu lat, pokazujące wariantowość

---

<sup>13</sup> J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty*, Universitas, Kraków 2006, s. 66.

realizacji metody. Będące również punktem wyjścia do refleksji nad powiązaniem swobodnych wypowiedzi z ewaluacją, a przede wszystkim z tak istotnym w obszarze edukacyjnym ocenianiem.

Niniejsza książka, choć stanowi ujęcie monograficzne zagadnienia swobodnych wypowiedzi w polskiej tradycji dydaktycznej i poszukuje ich zaplecza teoretycznego oraz powiązań z różnymi formami aktywności intelektualnej i emocjonalnej człowieka, nie rości sobie prawa do kompletności ujęcia. Założyć można, że w zależności od przyjętej perspektywy badawczej celowe byłoby szukać innych dróg rozumienia wskazanego zagadnienia lub inaczej profilować jego sposób prezentacji. Znaczący wpływ na charakter przyjętych tu rozważań ma fakt, że stoi za nimi wybór określonego sposobu myślenia o edukacji – przede wszystkim akceptacja dla antropocentryczno-kulturowej wizji kształcenia wspartej na fundamencie wyrastającej z filozofii personalistycznej podmiotowości, świadomość wagi i znaczenia recepcji uczniowskiej, akceptacja dla hermeneutyki jako drogi do rozumienia człowieka i świata, znajdującej odbicie w uczniowskich kontaktach z literaturą – te założenia teoretyczne decydują o sposobie postrzegania procesu kształcenia i autorskiej wizji szkoły, która znalazła odzwierciedlenie w tej publikacji. Równocześnie oznaczało to dystans wobec propozycji sankcjonujących tradycyjny model przekazu wiedzy, akcentujących prymat poznania historycznoliterackiego, depersonalizującego lekcyjne kontakty uczniów z lekturą. Zaznaczyć trzeba wyraźnie, że specyfika dyscypliny literaturoznawczej, w którą wpisuje się niniejsze opracowanie, sprawia, iż widzenie swobodnych wypowiedzi w kontekście kształcenia literacko-kulturowego jest perspektywą szczególnie mocno akcentowaną. Założyć można, że prezentacja omawianego zagadnienia w kontekście kształcenia językowego czy językowo-kulturowego wspierać mogłaby się na innym zapleczu teoretycznym rozważań, wykorzystywać do prowadzonych analiz inną aparaturę badawczą.

Publikacja, na której genezę złożyły się wskazane wyżej doświadczenia naukowe i praktyka szkolna, zawdzięcza wiele również konkretnym osobom. Szczególne wyrazy podziękowania kieruję więc w stronę Profesora Zenona Urygi, który, doceniając wagę swobodnych wypowiedzi w kształceniu literackim, życzliwie zachęcał mnie do kontynuowania badań nad obranym zagadnieniem. Wdzięczność winien jestem także Doktor Alicji Rosie. Jej inspirujące uwagi pozwalały mi spojrzeć na temat z nowej dla mnie perspektywy. Pominąć nie mogę także życzliwych rad Profesor Danuty Łazarskiej. Podziękowania należą się również krytycznym i wnikliwym Recenzentom – prof. Barbarze Myrdzik i jeszcze raz prof. Zenonowi Urydze. Ich krytyczne, lecz życzliwe uwagi

umożliwiły mi uniknięcie rozmaitych mielizn i pomogły nadać publikacji ostateczny kształt. Niemniej, jak trafnie zauważał Stanisław Bortnowski: „Niedoskonałość pedagogiczna wpisana jest w każdą teorię nauczania, w każdy system szkolny, w każdą koncepcję wychowawczą”<sup>14</sup>. Pamięć o mądrej przestrodze doświadczonego dydaktyka każe z pewną pokorą podchodzić do prezentowanego w tej monografii widzenia podjętej problematyki, choć jednocześnie usprawiedliwia, przynajmniej po części, możliwe błędy czy niedostatki. Ich zaistnienie w oczywisty sposób obciąża jednak tylko i wyłącznie autora niniejszej pracy.

Osobne podziękowania winien jestem kolejnym rocznikom swoich uczniów w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i licealnych. To doświadczenie pracy z nimi, wspólne odkrywanie wartości wpisanych w literaturę, dyskutowane na niezliczonych godzinach polskiego było dla mnie fundamentem rozumienia tego, jak niepowtarzalny i nieprzeceniony charakter ma indywidualny kontakt młodego człowieka z lekturą. W tym miejscu podziękowania kieruję również w stronę nauczycieli, którzy z zapałem zechcieli wesprzeć mnie w badaniach i przyczynili się do sprawdzenia możliwości, które dają swobodne wypowiedzi.

Wreszcie podziękowania należą się również mojej Żonie. To jej trud dźwignia wielu niełatwych i czasochłonnych obowiązków rodzinnych umożliwił mi znalezienie czasu na prowadzenie badań naukowych i przygotowanie publikacji.

---

<sup>14</sup> S. Bortnowski, *Spór ze szkołą*, WL, Kraków 1982, s. 11.



Część 1

Swobodne wypowiedzi

na tle rozwoju myśli dydaktycznej



## Rozdział I

### W stronę swobodnych wypowiedzi. Kluczowe pojęcia

*Nieraz tak długo nie są ukształtowane nasze myśli, jak długo nie posiadają językowego wyrazu i nie zostaną sprecyzowane i uzasadnione. Zasadniczo do jasnego formułowania naszych myśli przyczynia się właśnie językowy wyraz naszego poznania. Bez niego i sprawdzenia go w konfrontacji z innymi ludźmi nasza myśl jest ciągle chwiejna i niedoprecyzowana<sup>1</sup>.*

Mieczysław Krąpiec

Podjęcie się pracy nad swobodnymi wypowiedziami wymaga osadzenia refleksji na solidnym fundamencie teoretycznym oraz konieczności doprecyzowania aparatury pojęciowej, która jest kluczowa dla klarowności wyводу. Wynika to z jednej strony ze zobowiązań badawczych, z drugiej wydaje się konieczne podczas refleksji nad zagadnieniem tak głęboko osadzonym w tradycji. Ta z kolei odsłania wieloznaczność w rozumieniu swobodnych wypowiedzi oraz złożoność kwestii, które wiążą się z istotą analizowanego tutaj rozwiązania metodycznego, jego rolę, wielością funkcji, jakie można mu przypisać. Dodatkową trudność stanowi ujęcie swobodnych wypowiedzi zarówno w kontekście kształcenia literacko-kulturowego, jak i językowego – na takie ich usytuowanie wskazuje bowiem ogląd rozmaitych opracowań dydaktycznych, także analiza programów

---

<sup>1</sup> M. Krąpiec, *Filozofia co wyjaśnia?*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998, s. 24.

nauczania i podstaw programowych. Trzeba zaznaczyć jednak, że akcenty nie są tutaj rozłożone równomiernie. Co prawda Maria Nagajowa sugeruje, że swobodne wypowiedzi prymarnie wiążą się z edukacją językową, jednak wielość stanowisk formułowanych przez badaczy na przestrzeni ponad stu lat przekonuje, że podstawowym kontekstem jest przede wszystkim kształcenie literackie (w mniejszym stopniu uwzględniane są tutaj odniesienia do dziedzin sztuki innych niż literatura). Oczywisty jest jednak fakt, że zarówno w kształceniu literacko-kulturowym, jak i językowym (umocowanym na szeroko rozumianym fundamencie kulturowym) w obrębie swobodnych wypowiedzi kształtuje się sprawność komunikacyjna. Ich oparcie na materiale literackim w żadnym stopniu nie unieważnia tego, że realizowane są one w języku (w tym, co mówione, ale i pisane).

Prezentowana tutaj droga badania uwzględnia także konieczność wspierania się, chociaż w ograniczonym wymiarze, na zagadnieniach związanych z kształceniem językowym, odwołujących się do ważnych z tej perspektywy pojęć. Wynika stąd wskazana przez przywołanego wyżej Mieczysława Krąpca potrzeba doprecyzowania określonych zagadnień, a przynajmniej zakreslenia obszaru ich semantycznej pojemności. Jest to tym istotniejsze, że powstające przez lata próby definiowania i tłumaczenia zagadnienia wyraźnie rozmazują jego istotę, nakreślając bardzo szerokie pole jego rozumienia, co z jednej strony dostarcza cennego materiału do analiz, z drugiej wprowadza wieloznaczność, która utrudnia naukowe uchwycenie tematu.

## Wokół pojęcia *swobody*

Istotne jest zatem wskazanie rozumienia, które będzie składało się na nazwę badanego rozwiązania dydaktycznego, które, najczęściej określane mianem *swobodnych wypowiedzi* czy *swobodnych wypowiedzi uczniowskich* (rzadziej *swobodnym wypowiedzianiem się*), generuje pytanie o rozumienie owej *swobody*, a także znaczenia terminów *wypowiedź* i *tekst*.

Termin *swobodny* pochodzi od słowa *swoboda*. Tę najczęściej uznaje się synonimicznie za wolność od czegoś bądź do czegoś. Ewentualnie łączy z poczuciem niezależności, braku skrępowania, ograniczenia. *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych PWN* podpowiada, że swobodę trzeba łączyć z tym, co niewymuszone, wiązać z potocznym poczuciem luzu, również łatwością, naturalnością, pewnością, a nawet nonszalancją<sup>2</sup>. Doprecyzowanie zakresu

---

<sup>2</sup> *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych PWN*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 770.



znaczeniowego badanego słowa można znaleźć w *Słowniku języka polskiego PWN* pod redakcją Lidii Drabik i Elżbiety Sobol. Według autorów *swoboda* to „możliwość postępowania lub zachowania się bez konieczności ulegania przymusowi lub ograniczeniom”, a także „naturalna łatwość zachowania się lub robienia czegoś”, również „przywileje lub prawa do czegoś”<sup>3</sup>. To samo opracowanie wskazuje, że słowo *swobodny* oznacza „znajdujący się na swobodzie”, także „zachowujący się ze swobodą, naturalnością; też: wynikający z tej postawy”. Dalej można doczytać, że to również „niemający żadnych ograniczeń, niezależny”, „odbiegający od oryginału lub też rzeczywistości [...], nieograniczony przepisami, prawidłami itp.”. Słownik dodaje także znaczenie „wolny od przeszkód, przestronny”. W kontekście edukacyjnym słowo *swobodny* odsyła z jednej strony do aksjologicznej kategorii wolności, z drugiej wiąże się z pojęciem podmiotowości ucznia. Oznacza przyzwolenie na uzyskanie i utrzymanie niezależności myślowej, afirmowanie jej w przestrzeni szkolnej, przede wszystkim w relacjach z innymi podmiotami – uczniami i samym nauczycielem. Opierać się ono musi na poszanowaniu sposobu rozumowania młodego człowieka, przyzwoleniu na łączenie przedmiotu lekcji z bogactwem wewnętrznych doświadczeń ucznia, które mają działanie osobotwórcze, wiążą się z motywacją, eksponują wartość emocjonalnego przeżywania świata i subiektywnego widzenia rzeczywistości. Swoboda może także, w myśl Freineta, akcentować możliwości wyboru przez ucznia drogi do przekazywania własnych doświadczeń innym za pośrednictwem rozmaitych<sup>4</sup>, jego zdaniem najbardziej adekwatnych form werbalnych i pozawerbalnych. Jej zaistnienie musi się wiązać z przyzwoleniem nauczyciela na podmiotowy charakter bycia podopiecznego połączony z poszanowaniem jego potrzeb, możliwości, dyspozycji charakterologicznych, również na zaistnienie – by posłużyć się formułą zapożyczoną z filozofii dialogu Józefa Tischnera – otwarcia dialogicznego<sup>5</sup>, które każdorazowo oznacza otwarcie się na drugiego człowieka.

Powyżej wskazane możliwości mogą faktycznie zaistnieć w szkole, niemniej zawsze były i są ograniczone perspektywą przymusu instytucjonalnego – wymaganiami programowymi, koncepcją kształcenia, układem ról społecznych

---

<sup>3</sup> *Słownik języka polskiego PWN*, red. L. Drabik, E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 601.

<sup>4</sup> Por. D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 22–25.

<sup>5</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001, s. 19. Por. także: P. Sporek, *Doświadczenie jako kategoria wyznaczająca podstawy edukacyjnego dialogu. Zarys koncepcji kształcenia wyrastającej z myśli filozoficznej Józefa Tischnera*, „Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu” 2013, t. 6, s. 106.

nauczyciela i ucznia. Stąd zaistnienie pełnej swobody, wolności od wielu uwarunkowań i ograniczeń związanych z systemem edukacji jest w szkole nieosiągalne. Edukacja od zawsze opiera się na określonym projektowaniu procesu kształcenia, który wiąże się w mniejszym lub większym stopniu z kierowaniem tymże procesem, jego sprofilowaniem na realizację celów determinowanych przez często odmienne od siebie uwarunkowania, czynniki instytucjonalne, czy wreszcie wynikające z potrzeb samych podmiotów kształcenia. Konieczność szukania tutaj kompromisów powoduje, że rozumienie wolności w szkole zawsze musi być opatrzone co najmniej takim zastrzeżeniem, jakie zostało sformułowane powyżej. Tym bardziej, że sama szkoła jest instytucją publiczną i programowo ujednocila obszar wymagań i oczekiwań tak uczniów, jak i nauczycieli, co znacząco ogranicza przestrzeń wolności. Czasem może bowiem okazać się, że wyrażanie niezgody na zaistnienie jakiegoś stanu rzeczy jest najwyższą formą zaakcentowania swej niezależności i podmiotowości, co zazwyczaj nie wpływa na ogólny obraz relacji pomiędzy wolnością a przymusem. Wskazane wyżej wątpliwości i ograniczenia muszą także rzutować na rozumienie słowa *swobodny* w kontekście omawianego rozwiązania dydaktycznego. Swobodne wypowiedzi w szkole niezależnie od tego, jak wysoki poziom wolności ucznia będą respektowały, zawsze będą równocześnie podlegały rozmaitym ograniczeniom. Czasem zamykać je będzie określona teleologia, ich ukierunkowanie na konkretne tematy i zagadnienia, nadmierna sterowalność wynikająca z osobowości nauczyciela, również konieczność godzenia tego, co wynika z naturalnych potrzeb wychowanka, z tym, co jest pochodną zobowiązań programowych. Ograniczać je może dany materiał lekturowy, czas lekcji, jej struktura. Wreszcie ograniczenie owej swobody może wynikać ze schematyzmu i przyzwyczajień nauczyciela i samych uczniów, dla których swobodne wypowiedzi mogą na tyle wyraźnie wykraczać poza poziom horyzontów szkolnych, że wdrożone w praktykę, w konkretnej sytuacji lekcyjnej będą podlegać samoistnej redukcji w obszarze możliwej i dopuszczalnej wolności. Taki sposób funkcjonowania swobodnych wypowiedzi da się także wyczytać z opracowań dydaktycznych, programów nauczania czy konkretnych propozycji metodycznych. Kluczowym zagadnieniem staje się zatem nie to, jak organizować swobodne wypowiedzi na lekcjach, by zachować w nich pełną autonomię podmiotów kształcenia (choć możliwie największa dla niej przestrzeń jest tutaj priorytetem), ale jak za ich pośrednictwem rozwijać samodzielne myślenie uczniów, ich twórczość, wpływać na kształtowanie się u nich emocjonalnej postawy wobec lektury, budować za ich pośrednictwem nie tylko wiedzę o świecie i kulturze, ale przede wszystkim jak otwierać ich na poznawanego i darzonego szacunkiem w dialogu drugiego człowieka, na

wspólne dociekanie, które może mieć szczególne znaczenie dla humanistycznej formacji młodych ludzi.

## Wypowiedź i tekst

Jeżeli chodzi o pojęcia *wypowiedzi* i *tekstu*, to choć szeroko ujmowane są one w opracowaniach językoznawców i dydaktyków języka, budzą wiele wątpliwości, a przynajmniej wskazują na różne możliwości ich rozumienia ze względu na przyjętą perspektywę badawczą. Ogólna definicja *wypowiedzi* zawarta w internetowym wydaniu *Wielkiego słownika języka polskiego* wskazuje, iż to „wyrażona przez kogoś pisemnie lub ustnie myśl na jakiś temat”<sup>6</sup>. W *Słowniku terminów literackich* wyraz *wypowiedź* traktuje się m.in. jako jego odpowiednik francuskiego *parole*, co pozwala akcentować jej ustny, mówiony charakter. Istotne jednak wydaje się także skojarzenie z widzeniem strukturalistycznym. W szerszej perspektywie, *wypowiedź* rozumie się jako „przekaz językowy stworzony przez nadawcę i skierowany do odbiorcy: spójny i znaczeniowo samowystarczalny zespół ułożonych znaków językowych [...] pozostających w syntagmatycznych relacjach, powstały jako rezultat jednostkowego użycia środków i norm określonego systemu językowego. Wypowiedź powstaje w procesie wyboru i aktualizacji możliwości systemowych ze względu na potrzeby społecznej sytuacji, w której odbywa się akt komunikacji językowej; różne typy takich sytuacji stanowią podłoże stałych funkcji językowych”<sup>7</sup>. Wskazana definicja, akcentująca charakter i znaczenie wypowiedzi, wiąże jej kształt z wyborem rozwiązań językowych, których użycie bezpośrednio musi uzasadniać określony kontekst społeczny, postrzegany w obszarze komunikacji opartej na realizacji takich bądź innych funkcji języka. Takie rozumienie pokazuje nieodłączny związek charakteru wypowiedzi z celem użycia. Mimo iż słowo *wypowiedź* odsyła do *parole*, opisana wyżej definicja w naturalny sposób wywołuje pytanie o tekst i jego relację wobec wypowiedzi. Samo zaś pojęcie *tekstu* bardzo często podejmowane jest w refleksji badawczej przekraczającej ramy językoznawcze. Renata Grzegorzczkowska uznaje je za jedno z pojęć podstawowych dla teorii języka, a także teorii literatury, przy czym zaznacza, iż było ono używane również w rozumieniu przedteoretycznym, intuicyjnym, od zarania namysłu nad zjawiskami charakterystycznymi dla

<sup>6</sup> *Wielki słownik języka polskiego*, hasło: *wypowiedź*, [https://www.wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=20069&ind=0&w\\_szukaj=wypowied%20C5%BA](https://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=20069&ind=0&w_szukaj=wypowied%20C5%BA) [dostęp: 8.08.2019].

<sup>7</sup> Por. *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1998, s. 630.

języka i literatury<sup>8</sup>. Mimo iż przedmiot niniejszej pracy koncentruje się wokół tworzenia wypowiedzi oraz tekstów uczniowskich, odmiennych od tekstów literackich i paraliterackich<sup>9</sup>, to jednak złożoność zagadnienia każe sięgnąć do wybranych ujęć językoznawczych, często związanych z refleksją nad tekstami literackimi właśnie, wyrastających z obserwacji i badania uznanych dzieł, analizy procesu twórczego oraz skomplikowanych relacji wewnątrz i zewnątrztekstowych. Szczególnie gdy dotyczy to swobodnych wypowiedzi, w których element możliwy do wyćwiczenia (w zakresie formalnym) łączy się z komponentem twórczym, eksponującym kreatywność ucznia, a typowość ustępuje specyfice zderzenia ucznia z konkretnym dziełem i w określonej sytuacji komunikacyjnej, jaka zachodzi w klasie, w obecności danego nauczyciela, w okolicznościach, na które wpływ mają rozmaite zmienne. Stąd też wynika potrzeba dalszego rozważenia relacji pojęć wypowiedzi i tekstu.

Janusz Lalewicz zwraca uwagę, że wypowiedź należy traktować raczej jako zdarzenie, zaś w tekście widzi trwałość, to, co staje się bytem przez fakt zapisania<sup>10</sup>. Uznająca ową zdarzeniowość wypowiedzi Renata Grzegorzczkowska zaznacza, że wypowiedź można traktować jako kategorię szerszą niż tekst, obejmującą cały akt komunikacji, a zatem nadawcę, odbiorcę i intencję mówienia<sup>11</sup>. Zwraca również uwagę na odróżnienie tego, co mówione, od tego, co pisane, ale używa terminu „tekst”, zakładając, iż można mówić o tekstach mówionych i pisanych, przy czym są one wytworami różnymi od samych czynności mówienia i pisania. W związku z tym proponuje, by czynności mówienia określać mianem wypowiedzeń, tłumacząc, iż: „Obejmują one nie tylko produkty językowe (teksty), ale także cały akt komunikacji: nadawcę, odbiorcę, intencję mówienia”<sup>12</sup>. Zaś o samym tekście pisze: „Proponuję, by przez tekst rozumieć wszelkie wytwory językowe, zarówno jednoelementowe [...], jak i większe utwory, ciągi zdań, mające wewnętrzną, często skomplikowaną strukturę. Najmniejszy tekst to wypowiedzenie, którego podtypem jest zdanie, zawierające *verbum finitum*”<sup>13</sup>.

---

<sup>8</sup> R. Grzegorzczkowska, *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu i dyskursu*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 38.

<sup>9</sup> Zob. H. Wiśniewska, M. Karwatowska, *O typowości tekstów uczniowskich*, [w:] *Tekst. Analizy i interpretacje*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 255–256.

<sup>10</sup> J. Lalewicz, *Komunikacja językowa i literatura*, Wrocław 1975, s. 74.

<sup>11</sup> R. Grzegorzczkowska, *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu...*, dz. cyt., s. 4.

<sup>12</sup> Tamże, s. 41.

<sup>13</sup> Tamże.

Powyższe ujęcie w kontekście tego, co zostało zaznaczone wcześniej, pozwala zatem odnosić termin „tekst” do rezultatu zarówno mówienia, jak i pisanie, ogranicza także warunki zaistnienia samego tekstu.

Agnieszka Rypel zaznacza, że tekst w odróżnieniu od wypowiedzi jest pewną całością, ma bardziej skończony charakter. Takie stanowisko, nazywane pragmatycznym, ma umocowanie w poglądach Teresy Dobrzyńskiej, która w tekście widziała wypowiedź całościową z punktu widzenia nadawcy i odbiorcy, tworzącą zamknięty, ale i wewnętrznie uporządkowany układ zdań. Ma on granice oraz odczytywane przez odbiorcę mechanizmy spójnościowe<sup>14</sup>. Nie wyklucza to pewnej synonimiczności definicji „tekstu” i „wypowiedzi”, przy czym A. Rypel zaznacza, powołując się na stanowisko Dobrzyńskiej, że wypowiedź uznaje się za komunikat mówiony, zaś tekst za komunikat pisany<sup>15</sup>. Podstawą tego rozróżnienia jest wyraźne oddzielenie tego, co mówione i pisane, a zatem założenie istnienia odmienności w tworzeniu obu typów komunikatów. Takie ujęcie tematu pojawia się w wielu opracowaniach. W *Słowniku poprawnej polszczyzny* Witolda Doroszewskiego i Haliny Kurkowskiej możemy przeczytać m.in., że język mówiony służy przekazowi doraźnych informacji, zaś wypowiedzi w nim formułowane są zwykle pośpiesznie, bez należytej staranności, co skutkuje brakiem precyzji, mniej przemyślanym wyborem rozwiązań językowych, użyciem kolokwializmów czy zwrotów ekspresywnych, wyrazów „modnych”; wypowiedź jest wspierana przez środki pozajęzykowe, których brak w języku pisany. Na tym tle autorzy przedstawiają wypowiedzi pisane jako pełniejsze od mówionych, precyzyjniejsze i jaśniejsze, co wynika z konieczności uzupełnienia dla brakującego kontekstu sytuacyjnego. Zaznaczają również, że tę odmianę języka charakteryzuje większa rozmaitość składni, obfitszy udział zdań złożonych podrzędnie<sup>16</sup>. Stanowisko takie wyrażone zostało również w poglądach innych badaczy. Zygmunt Saloni uznawał pisaną odmianę języka polskiego za wtórną wobec ustnej, zaznaczając, że pewna specyfika tego, co pisemne, nie ma swojego odpowiednika w tym, co mówione. Zdaniem autora odmiana pisana języka jest znacznie stabilniejsza niż ustna, co wiąże się z utwaleniem słowa pisanego. Saloni pokazywał także różną linearność obu

---

<sup>14</sup> T. Dobrzyńska, *Tekst. Próba syntezy*, „Pamiętnik Literacki” 1991, z. 2, s. 142–146, 152 i nast.

<sup>15</sup> A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007, s. 82. Zob. T. Dobrzyńska, *Tekst*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 283–304.

<sup>16</sup> *Słownik poprawnej polszczyzny* PWN, red. W. Doroszewski, H. Kurkowska, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 231–232.

odmian, wskazywał na znacznie większy stopień skodyfikowania tekstu pisanego; podobnie jak redaktorzy wskazanego słownika, akcentował inny poziom ekspresji obu rodzajów oraz odmienności składniowe<sup>17</sup>. Na to samo zwracała uwagę także Maria Nagajowa. „Pisana – zauważała – nie jest bynajmniej prostym zapisem mówionej, lecz szczególnym przekazem o swoistych cechach leksykalnych, syntaktycznych i kompozycyjnych”<sup>18</sup>. Do wskazanych wyżej różnic można jeszcze dodać bardziej skomplikowane relacje między nadawcą a odbiorcą w odmianie pisanej, obecność w obu odmianach różnych form wypowiedzi. Nagajowa akcentowała też rygorystyczny gramatyczny i ortograficzny tekst pisanego<sup>19</sup>. Aleksander Wilkoń dodawał zaś, iż: „każdy tekst mówiony może być zapisany, nie każdy jednak tekst pisany może być wygłoszony”. Do takiego wniosku prowadzi go m.in. wychwycenie szeregu różnic między tym, co mówione, a tym, co pisane. Zaznacza, że w komunikacji pisanej następuje eliminacja niewerbalnych kodów współtworzących sam akt komunikacji, redukcja elementów parajęzykowych, a także wzmocnienie roli kontekstów. Podkreśla monologowy charakter tekstów pisanych, ich większą trwałość (co znajduje swoje umocowanie w kodyfikacji gramatycznej) oraz bardziej oficjalny charakter<sup>20</sup>. Wilkoń, odwołując się do bogatej literatury przedmiotu, dokonuje także drobiazgowej analizy owych różnic gramatycznych, wykazując odmienności na poziomie fleksji, słowotwórstwa, składni, leksyki i samego tekstu<sup>21</sup>. Ich szczegółowe przywołanie w tym miejscu nie jest zasadne, ważne jest natomiast, by zwrócić uwagę na wielość owych płaszczyzn różnicowania tego, co pisane i mówione. Na liczne z podanych wyżej zjawisk zwraca uwagę Kazimierz Ożóg, akcentuje przy tym fakt, że zmiany w kulturze, przeobrażenia w polszczyźnie, często spowodowane wpływem mediów, coraz wyraźniej zaburzają oddzielanie tego, co potoczne, od tego, co oficjalne<sup>22</sup>. Może to wskazywać na konieczność zrewidowania wyżej zaprezentowanych stanowisk, które w wątpliwość podaje bardzo wyraźnie Kordian Bakula. Odnosząc się do tradycyjnych poglądów badaczy, akcentuje, że nie można godzić się na wyróżnianie języka pisanego

---

<sup>17</sup> Z. Saloni, *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, WSiP, Warszawa 1979, s. 19–35.

<sup>18</sup> M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1980, s. 21.

<sup>19</sup> Tamże, s. 20–23.

<sup>20</sup> A. Wilkoń, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 37–47.

<sup>21</sup> Zob. tamże, s. 44–47.

<sup>22</sup> K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Fraza, Rzeszów 2001.

i mówionego, a co najwyżej wyróżniać styl mówiony i pisany<sup>23</sup>. Wspiera się przy tym sądem Walerego Pisarka, który z perspektywy współczesnej sugerował odejście od wyodrębniania odmiany mówionej i pisanej na rzecz opozycji: staranne – swobodne<sup>24</sup>. K. Bakuła stwierdza:

Nie istnieje język mówiony i język pisany. Te dwa ogólne, rozległe pojęcia, zbyt szerokie, zbyt metaforyczne, bez odniesienia nie dadzą się utrzymać. Są tylko wypowiedzi, teksty, akty mowy, z których nie da się wydedukować czy skonstruować takiego dużego pojęcia, jak język (mówiony, pisany). Można co najwyżej powiedzieć, że kiedy mówię, to mój język (= mowa) występuje w postaci mówionej, kiedy piszę, w postaci pisanej; są to realizacje, ale nie języki<sup>25</sup>.

Wynika z tego przekonanie, że teksty można podzielić na mówione i pisane, nie zaś przynależne do języka mówionego lub pisanego. Bakuła idzie w swym rozumowaniu dalej, zrównując tekst mówiony czy pisany z wykonaniami, o których pisała Grzegorzczukowa: „Tzw. mówiony i pisany nie są językami ani nawet odmianami języka, lecz realizacjami, wykonaniami, przejawieniami, postaciami. [...] Tzw. języki mówiony i pisany nie są ani odrębne, ani równorzędne – bezwzględnie; bywają takie w zależności od różnych czynników”<sup>26</sup>.

Kluczowe dla stanowiska Bakuły jest jednak zanegowanie opozycji między tekstem pisanym a mówionym. Odnosząc się do wskazanych wyżej kryteriów i ich różnicowania na wielu poziomach, obala on utrwaloną w tradycji językowej dychotomię, m.in. podważa przekonanie o ulotności mówionego i trwałości pisanego, uznając, że zależą one „od narzędzi i urządzeń, zwłaszcza nowoczesnych środków technicznych, pomijanych przez niektórych autorów (polskich, nie angielskich), co niestety prowadzi do mylnych uogólnień”<sup>27</sup>. Neguje także przekonanie o odrębności rozwiązań językowych, które przynależałyby tylko do tego, co mówione czy pisane, stwierdzając, że różnice składniowe nie są wystarczające, by mówić o dwóch językach<sup>28</sup>. Wskazuje także na kwestie spójności. Zaznacza, że braki w jej obrębie, luki mogą pojawiać się nie tylko w mówieniu, ale i powstałych tekstach pisanych<sup>29</sup>. W wątpliwość podaje także przypisanie oficjalności pisanemu i nieoficjalności mówionemu. „Cecha ta – zauważa Bakuła – należy do obydwu tych odmian. Staranność, przemyślenie,

---

<sup>23</sup> K. Bakuła, *Mówione ≈ pisane. Komunikacja, język, tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 33.

<sup>24</sup> Tamże, s. 15.

<sup>25</sup> Tamże, s. 33.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> Tamże, s. 57.

<sup>28</sup> Tamże, s. 66–69.

<sup>29</sup> Tamże, s. 72–73.

przygotowanie bądź niestaranność i nieprzygotowanie bywają cechami zarówno mówionego, jak i pisanego<sup>30</sup>. Przeciwstawia się także Bakuła akcentowaniu dialogowości tekstu mówionego i monologiczności pisanego. Jego zdaniem jest to tylko umowne i nie da się podtrzymać<sup>31</sup>. Istotnym punktem dowodzenia jest u niego również polemiczny osąd przekonania, iż wyznacznikiem tekstu mówionego jest potoczność<sup>32</sup>. Ze swadą pisze: „Potoczności nie da się ograniczyć do tego, co mówione. Potoczne stało się już dawno pisane. Jeżeli potoczne znaczy codzienne i jeżeli ktoś na co dzień posługuje się odmianą literacką, a takich osób jest coraz więcej, co prowadzi do spowszedniania literackości, to literackie stało się potoczne, potocznie używane, na co dzień”<sup>33</sup>. Równocześnie przestrzega: „Nie należy przydawać oficjalności pisanemu w przeciwieństwie do nieoficjalności mówionego. Cecha ta należy do obydwu tych odmian. Staranność, przemyślenie, przygotowanie bądź niestaranność i nieprzygotowanie bywają cechami zarówno mówionego, jak i pisanego”<sup>34</sup>. I dalej konsekwentnie dowodzi: „Języka potocznego nie należy utożsamiać (jedynie) z językiem mówionym. Języka literackiego nie należy utożsamiać z językiem pisanym”<sup>35</sup>. Zaznacza również, że także fizjologia bierze udział w tworzeniu tekstu zarówno mówionego, jak i pisanego, choć w różnym stopniu<sup>36</sup>. Dodatkowo stwierdza, że kryterium różnicującym nie może być temat wypowiedzi, uznając, że bywa on wspólny, realizowany za pomocą rozwiązań językowych, które mają swoje miejsce w tekstach pisanych i mówionych<sup>37</sup> – obu przypisuje ciągłość, podobnie jak wszystkim bytom<sup>38</sup>. Idąc tą drogą, Bakuła podważa wszelkie różnice między tym, co mówione i pisane, pokazuje, że przypisywane im odrębne, dysyntyktywne cechy w gruncie rzeczy występują zarówno w mówionym, jak i pisanym. Wsparciem dla takiego myślenia mogą być także nasilające się tendencje do multifunkcyjności języka potocznego<sup>39</sup>. Mając świadomość mocnego zakorzenienia badanej przez niego opozycji w językoznawstwie strukturalnym,

<sup>30</sup> K. Bakuła, *Mówione ≈ pisane...*, dz. cyt., s. 63.

<sup>31</sup> Tamże, s. 68–69.

<sup>32</sup> Tego, że potoczność staje się kategorią mającą coraz szersze użycie, dowodzą także Aldona Skudrzyk i Jacek Warchała. Zob. A. Skudrzyk, J. Warchała, *Język potoczny – dyskurs potoczny*, [w:] *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Universitas, Kraków 2013, s. 35–59.

<sup>33</sup> K. Bakuła, *Mówione ≈ pisane...*, dz. cyt., s. 32

<sup>34</sup> Tamże, s. 63.

<sup>35</sup> Tamże, s. 39.

<sup>36</sup> Tamże, s. 41.

<sup>37</sup> Tamże, s. 45–49.

<sup>38</sup> Tamże, s. 52.

<sup>39</sup> Por. A. Skudrzyk, J. Warchała, *Język potoczny...*, dz. cyt., s. 35–59.



Bakuła woli postrzegać ciągłość tego, co pisane i mówione, akcentując perspektywę komunikacyjną, otwierającą inne od tradycyjnego spojrzenie na język oraz powstające w jego obrębie teksty. Te z kolei również stanowią istotny przedmiot badań, ważny z perspektywy prowadzonych tu rozważań. Umożliwiają zastępowanie tradycyjnych opozycji refleksją nad rolą języka, zwłaszcza w sytuacji wyrażania emocjonalnego stosunku do świata i innych ludzi, używania określonych rejestrów języka – starannych bądź bardziej swobodnych, uwidaczniających się w mowie i piśmie.

Językoznawstwo wypracowało wiele ujęć, które pozwalają objaśnić istotę tekstu. Obraz ich bogactwa, przywołując badaczy zagranicznych i polskich, przedstawiają Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska<sup>40</sup>. Bogatą bibliografię pozycji poświęconych zagadnieniom stylistyki znaleźć można także w *Przewodniku po stylistyce polskiej* pod redakcją Stanisława Gajdy oraz będącej swego rodzaju kontynuacją tej pracy monografii *Style współczesnej polszczyzny*<sup>41</sup>. Zapisują one nie tylko osiągnięcia polskiej nauki w zakresie stylistyki, ale także dokonujące się w jej obrębie zmiany, przedstawiają kluczowe dla jej systemowego widzenia typologie. Nie ma w tym miejscu potrzeby, by próbować rekonstruować znakomicie i syntetycznie uporządkowany przez lubelskich badaczy materiał czy współautorów przywołanego *Przewodnika*. Odwołania do wskazanych tam rozpoznań w toku niniejszych rozważań będą miały jedynie charakter funkcjonalny i wybiórczy. Z tej przyczyny istotne jest spojrzenie na zagadnienie z perspektywy dydaktycznej, łączące intencjonalnie kwestie lingwistyczne ze swobodnymi wypowiedziami. Dlatego pomocne wydaje się tutaj porządkujące ujęcie Ewy Nowak, która dla potrzeb pracy nad tekstem w kontekście edukacyjnym wymienia i charakteryzuje następujące ujęcia: semiotyczne, stylistyczne, kognitywne, komunikacyjno-funkcjonalne<sup>42</sup>. Dorota Amborska-Głowacka wskazuje z kolei na perspektywę tekstologiczną<sup>43</sup>. Chociażby punktowe przywołanie tych stanowisk jest istotne dla dalszego nasświetlenia pojęcia tekstu uczniowskiego oraz rozpatrywania językowej istoty swobodnych wypowiedzi jako określonego rozwiązania dydaktycznego.

---

<sup>40</sup> J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 11–21.

<sup>41</sup> S. Gajda, *Styl i stylistyka. Zagadnienia ogólne*, [w:] *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej...*, dz. cyt.

<sup>42</sup> E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków 2014, s. 20–38.

<sup>43</sup> D. Amborska-Głowacka, *Tekst jako narzędzie badań rozumienia*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wydawnictwo WTN, Wrocław 2005, s. 135.

Ujęcie semiotyczne (Ewa Nowak łączy je z poglądami Marii Mayenowej i jej uczniów<sup>44</sup>) każe postrzegać tekst nie jako sumę następujących po sobie zdań, lecz ciąg – łańcuch wypowiedzi, którą rozumie się jako użycie zdania, tzw. „wydarzenie wypowiedzeniowe”<sup>45</sup>. Tekst ma tu określoną strukturę i jest znaczeniową całością zbudowaną z warstwy języka i znaczeń. Jego spójność wyznacza „gramatyka”, ale też koherentna semantyka, które się ze sobą przenikają i warunkują, wskazują na widzenie tekstu jako całości<sup>46</sup>. Mayenowa stwierdza, że tekst ma swój początek i koniec, zawiera skończoną informację z perspektywy jego nadawcy<sup>47</sup>. Zdaniem Mayenowej uchwycenie spójności tekstu, często bardzo trudne, jest jednym z warunków jego rozumienia, przy czym wymaga ono nie tylko rozumienia samego języka i jego prawideł, ale i pewniej wiedzy o świecie, która zdaniem językoznawczyni nie mieści się w samej znajomości słownika i gramatyki<sup>48</sup>. Podkreśla też, że czasami owe mechanizmy spójności mogą być zakamuflowane, co dotyczy przede wszystkim tekstów literackich<sup>49</sup>. Chciałoby się dodać, że ich deszyfracja to zadanie szczególnie trudne dla niedorosłych uczniów, zarówno gdy chodzi o stosunkowo ograniczone doświadczenie życiowe, a co za tym idzie wiedzę o świecie, jak i trudności w radzeniu sobie z odbiorem językowo-stylistycznym tekstów, stawiających określone bariery recepcyjne.

W ujęciu stylistycznym (rozwijająca stanowisko Mayenowej Teresa Dobrzyńska) – co analizuje E. Nowak, pozostając przy ustaleniach semiotycznych – tekst traktuje się jako nośnik stylu, kategorię teoretyczną, która dostarcza możliwości do stylistycznej realizacji. To stylistyczne chwytły są jednym z rozwiązań organizujących tekst, które nadają mu charakter całościowy i autonomiczny, prowadząc do m.in. spójności znaczeniowej. Innym wyróżnikiem tekstowości jest tu funkcjonalność w relacjach nadawczo-odbiorczych. Za takowy wyznacznik można uznać też typologię, w obrębie której dokonuje się

<sup>44</sup> Por. *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M. Mayenowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973. Zob. także: E. Balcerzan, „*Semiotyka i struktura tekstu. Studia poświęcone VII Międzynarodowemu Kongresowi Słowistów. Warszawa 1973*”, praca zbiorowa pod redakcją Marii Renaty Mayenowej, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973 [recenzja], „Pamiętnik Literacki” 1974, nr 65(3), s. 400–411.

<sup>45</sup> Por. także: M.R. Mayenowa, *Spójność tekstu a postawa odbiorcy*, [w:] *O spójności tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1971, s. 199.

<sup>46</sup> E. Nowak, *Stworzyć tekst...*, dz. cyt., s. 20–22.

<sup>47</sup> M. Mayenowa, *Struktura tekstu*, [w:] *też*, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 2000, s. 246.

<sup>48</sup> M.R. Mayenowa, *Spójność tekstu a postawa odbiorcy*, [w:] *O spójności tekstu...*, dz. cyt., s. 190.

<sup>49</sup> Tamże, s. 198.

wyboru wzorca gatunkowego, realizując go w celach komunikacyjnych<sup>50</sup>. Teresa Dobrzyńska zaznacza, że „tekst jako konkretna, jednostkowa wypowiedź byłaby nośnikiem stylu, podczas gdy tekst jako kategoria ogólna sama dostarcza środków dla charakterystyki stylistycznej”<sup>51</sup>. Analiza stylistyczna opierać musi się na badaniu rozmaitych parametrów tekstu<sup>52</sup>. Wynikać stąd może istotna obserwacja dla praktyki tekstu w użyciu szkolnym, także z docelowym założeniem nie tylko jego analizy, ale i świadomego procesu jego tworzenia.

Trzecie ujęcie, kognitywne (za jego reprezentanta E. Nowak uznaje Jerzego Bartmińskiego), koncentruje się na elemencie poznawczym, wskazując, że zachowania językowe odzwierciedlają percepcję i doświadczenia człowieka, które werbalizują się w umyśle<sup>53</sup>. Tekst jest formą wyrazu owego językowego obrazu świata, który znajduje utrwalenie w materii języka. Jerzy Bartmiński określa go w następujący sposób:

Przyjmuję, że tekst jest to ponadzdaniowa jednostka językowa, makroznak, mający określone nacechowanie gatunkowe i stylowe (kwalifikator tekstu), poddający się całościowej interpretacji semantycznej i komunikatywnej, wykazujący integralność strukturalną oraz spójność semantyczną i podlegający wewnętrznemu podziałowi semantycznemu, a w przypadku tekstów dłuższych – także logicznemu i kompozycyjnemu. [...] Za najistotniejszą cechę tekstu uważam – poza podzielnością na temat i remat – kwalifikację gatunkową i stylową<sup>54</sup>.

Wskazana definicja, siłą rzeczy znacznie precyzyjniejsza niż ujęcia słownikowe<sup>55</sup>, wyodrębniająca wyróżniki tekstu, określa, co w jego odbiorze powinno być zauważone i poddane analizie. Rozpoznanie gatunku i stylu (Bartmiński zaznacza, że tam, gdzie nie ma nacechowania gatunkowego i rozpoznawalnej intencji, tam nie ma też tekstu<sup>56</sup>), ale przede wszystkim uchwycenie relacji

<sup>50</sup> E. Nowak, *Stworzyć tekst...*, dz. cyt., s. 23–26.

<sup>51</sup> T. Dobrzyńska, *Tekst w perspektywie stylistycznej*, [w:] *też*, *Tekst – styl – poetyka*, Universitas, Kraków 2003, s. 11.

<sup>52</sup> Tamże, s. 12–33.

<sup>53</sup> E. Nowak, *Stworzyć tekst...*, dz. cyt., s. 27.

<sup>54</sup> J. Bartmiński, *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 17.

<sup>55</sup> J. Bartmiński analizuje je w jednej ze swoich publikacji. Por. J. Bartmiński, *Tekst – dyskurs – komunikacja*, [w:] *Tekstologia*, J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 22–25. Notabene rozumienie *tekstu* w *Słowniku terminów literackich*, red. J. Sławiński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1998, s. 574–575 opiera się na m.in. przywołanych tutaj ujęciach Mayenowej czy Dobrzyńskiej.

<sup>56</sup> J. Bartmiński, *Tekst a wewnętrzne zróżnicowanie języka*, [w:] *Tekstologia...*, dz. cyt., s. 129.

między tematem i rematem są drogą do rozumienia, wyznaczają określoną przestrzeń semantyczną. Pozwalają na rekonstrukcję określonego obrazu rzeczywistości i sposobu jego postrzegania. Jak zauważa Ewa Nowak:

Kognitywne ujęcie tekstu otwiera przed dydaktyką polonistyczną nakierowaną na rozwijanie uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej zupełnie nową perspektywę edukacyjną. Ma ona charakter antropocentryczny w tym znaczeniu, że tekst, zarówno odbierany, jak i tworzony przez ucznia, staje się pośrednikiem w spotkaniu z drugim człowiekiem. Dlatego rozwijanie umiejętności związanych z tworzeniem tekstu przestaje mieć charakter wyłącznie praktyczny. Ucząc tworzenia tekstu, uczymy przede wszystkim interpretowania świata, wyrażania sądów o nim, a przez to prezentowania swojej wizji rzeczywistości, swojego sposobu myślenia, siebie samego<sup>57</sup>.

Jako czwarte, E. Nowak wskazuje ujęcie komunikacyjno-funkcjonalne (za reprezentantkę uznaje Urszulę Żydek-Bednarczuk), w którym przyjmuje się, że tekst to nie tylko skończony wytwór użycia języka, ale struktura dynamiczna, która sytuuje się w środku komunikacyjnego procesu, jest częścią większej całości, szerszego układu komunikacyjnego, równocześnie uwzględniając warunki wewnątrzjęzykowe – nadawcę i odbiorcę, sytuację i kontekst, wskazujące pragmatykę językową<sup>58</sup>. Tym samym rozpatruje się go w kategoriach lingwistycznych, na płaszczyźnie gramatycznej, semantycznej i pragmatycznej<sup>59</sup>. Zdaniem U. Żydek-Bednarczuk tekst zawsze usytuowany jest w określonej sytuacji komunikacyjnej, więc, podobnie jak i samych słów<sup>60</sup>, nie można go rozpatrywać w izolacji<sup>61</sup>. Zaznacza równocześnie, że różne typy tekstów (np. mówione, pisane, ikoniczne, mieszane) wymagają innych narzędzi opisu<sup>62</sup>. Jednocześnie to właśnie wokół tekstu koncentrują się pozostałe elementy aktu komunikacji, które wchodzą z tekstem w określone relacje. Kryteria tekstowości to: 1. spójność na wszystkich obszarach tekstu, 2. temat, 3. interakcje między nadawcą a odbiorcą, które wpływają na ukształtowanie tekstu, 4. funkcje tekstu, 5. sytuacja i kontekst<sup>63</sup>.

Przywołane wyżej ujęcia tekstu ukazują go wieloaspektowo, oświetlają z odmiennych perspektyw, równocześnie dokumentując złożoność zagadnienia.

<sup>57</sup> E. Nowak, *Stworzyć tekst...*, dz. cyt., s. 30.

<sup>58</sup> Por. tamże, s. 30–37.

<sup>59</sup> U. Żydek-Bednarczuk, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Universitas, Kraków 2005, s. 7, 69–73, 268.

<sup>60</sup> Por. B. Malinowski, *Słowo w kontekście działania*, [w:] *Antropologia słowa*, red. G. Golewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004, s. 118.

<sup>61</sup> U. Żydek-Bednarczuk, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>62</sup> Tamże, s. 49–56.

<sup>63</sup> Tamże, s. 75–253. Por. E. Nowak, *Stworzyć tekst...*, dz. cyt., s. 33–37.

Uwzględnienie powyższych stanowisk jako integralnych w spojrzeniu na tekst pozwala widzieć go z perspektywy antropologii słowa, która, jak zauważają autorzy *Tekstologii*, „pozwała integrować na płaszczyźnie kulturowej, społecznej i psychologicznej różnorodne formy komunikacji, od słowa mówionego, poprzez komunikaty pisane i drukowane po zróżnicowane i dynamicznie się rozwijające – elektroniczne”<sup>64</sup>. Będące zatem językowym obrazem intelektu i emocjonalności człowieka, szukającego form i dróg wyrażania siebie.

To, co szczególnie istotne z perspektywy przyjętej w niniejszej pracy, wiąże się z rozumieniem tekstu jako struktury znaczeniowej i komunikacyjnej, co z punktu widzenia dydaktyki uzasadnia działania analityczno-interpretacyjne oraz wskazuje na jego rolę w samej komunikacji. Pierwszy aspekt, kwestia znaczeń, znajduje uzasadnienie także w semiotycznym widzeniu wszelkich tekstów jako struktur znaczących, poddających się opisowi oraz wspomnianym działaniom analityczno-interpretacyjnym. W tym sensie jako o przekazach semiotycznych można myśleć o wszelkich tekstach kultury, ale także przykładać tę miarę do wytworów uczniowskich, wyrażających jakieś rozumienie rzeczy, wymagających działań polegających na odczytywaniu ich intencjonalności, otwierających na rozmaite reakcje-odniesienia: komentarze, polemiki, pochwały, pytania itp. Oczywiście nie jest to równoznaczne z założeniem występowania symbolicznej czy metaforycznej warstwy w tekstach uczniowskich (choć i to nie jest wykluczone). Chodzi tu raczej o zwrócenie na nie uwagi w kontekście roli i znaczenia dla dociekań inspirowanych określonym dziełem, które znajdują wyraz w języku wypowiedzi, stając się podstawą dalszych działań. Drugi aspekt może dotyczyć zarówno komunikacji między literackim nadawcą a czytelnikiem – odbiorcą, również tym szkolnym, jak i uwzględnić proces tworzenia tekstu, który w swej naturze dopuszcza możliwość interakcji, wywołania określonych reakcji w procesie recepcji. Szkolna sytuacja otwiera na możliwość wystąpienia informacji zwrotnej. Z jednej strony może ona być kierowana w stronę nieobecnego autora dzieła, z drugiej w stronę innego członka zespołu klasowego – twórcy tekstu inspirowanego utworem literackim bądź innym tekstem kultury. Zawsze jednak określa jednostkę w sytuacji dialogu – tego, który zaistniał lub może zaistnieć. Uwzględnienia wymaga jednak także wymiar kognitywny. Chodziłoby o postrzeganie tekstów/wypowiedzi jako określonego obrazu świata – odczytywanego w aktach recepcji, ale także stwarzanego przez słowo, wyrażającego określoną formację osobową jednostki, która dąży do wyrażania siebie, a więc określenia się wobec innych ludzi, danego obrazu rzeczywistości. Z tej perspektywy odbiór komunikatu mówionego

---

<sup>64</sup> J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia...*, dz. cyt., s. 11.

lub pisanego, a także jego tworzenie należałoby rozumieć z punktu widzenia antropologicznego jako drogę do rozpoznania ludzkich wymiarów egzystencji i wyrażania siebie – osoby nieoddzielnie związanej z tym, w jaki sposób się wyraża w języku, w jakim celu, z jakim skutkiem<sup>65</sup>. Rację niewątpliwie ma Wilhelm Humboldt, który podkreśla, że „człowiek rozumie sam siebie tylko wtedy, gdy jasność swych słów sprawdził na innych osobach”<sup>66</sup>. Dodać by trzeba, że może to dotyczyć myśli, uczuć, przeżyć. Gdy rozważa się formę ich ekspresji, wówczas trzeba także pamiętać o stylistycznym wymiarze traktowania tekstu jako drogi do wyrażenia myśli i odczuć.

Bliższe przyjrzenie się wskazanym wyżej tendencjom pozwala lepiej naświetlić nie tylko istotę rozumienia samego tekstu, ale odkryć i przedstawić takie właściwości ustnych i pisemnych komunikatów, które stają się istotne dla swobodnych wypowiedzi w edukacji szkolnej. Mogą one stać się wyrazem podmiotowego bycia ucznia jako nadawcy oraz nauczyciela jako odbiorcy, którego zadaniem jest inspirowanie podopiecznego do wyrażenia siebie, własnego widzenia świata, stwarzanie warunków do rozwoju owej podmiotowości, dla której fundamentem może być odpowiednio dobrana lektura bądź inny materiał kulturowy. Lektura bowiem, uruchamiana na lekcji w poszanowaniu ucznia jako odbiorcy, może otwierać drogę do samodzielnej pracy młodego człowieka nad własnym rozwojem – intelektualnym i emocjonalnym – wyzwalać refleksję aksjologiczną, która może się kształtować w lekcyjnym dialogu z rówieśnikami i nauczycielem.

## Wypowiedzi i teksty uczniowskie

Przyjęcie perspektywy dydaktycznej musi prowadzić do refleksji nad wypowiedzią uczniowską czy, w węższym znaczeniu, tekstem uczniowskim. Opierając się na ustaleniach Józefa Porayskiego-Pomsty, tak o jego charakterze pisze Agnieszka Rypel:

Terminy „tekst uczniowski”, „tekst szkolny” i „wypowiedź pisemna” mają wymiar niejako ontologiczny, co stawia je ponad tradycyjnymi kryteriami wyszeregowania typów prac pisemnych. „Wypowiedź” rozumiana jest najczęściej jako ponadzdaniowa (ponadwypowiedzeniowa) jednostka komunikacyjna, stanowiąca całościowy, spójny komunikat pochodzący od jednego adresata<sup>67</sup>.

<sup>65</sup> Fundament dla takiego myślenia można odnaleźć w rozprawie Grzegorza Godlewskiego. Por. G. Godlewski, *Wstęp. Słowo o antropologii słowa*, [w:] *Antropologia słowa*, red. G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004, s. 7–17.

<sup>66</sup> W. von Humboldt, *Twórczy organ myśli*, [w:] *Antropologia słowa...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>67</sup> A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne...*, dz. cyt., s. 82.

Uznanie przez Rypel różnicy między tekstem a wypowiedzią nie unieważnia tutaj pewnej sinonimii, zwłaszcza w kontekście sytuacji szkolnej, ujmowania ich w obszarze aktywności uczniów. Skończony charakter samego tekstu może zatem w sytuacji edukacyjnej ulegać modyfikacjom i transformacjom, które wynikają z żywej sytuacji komunikacyjnej, uwzględnienia tego, że ciągle może on być podstawą podejmowania dalszych działań tekstotwórczych. Zarówno tekst, jak i wypowiedź można zaprezentować jako element pośredniczący w dialogu szkolnym, którego zresztą są one częścią. Niewątpliwie to jednak tekst ma tu charakter bardziej konkretny, więc i łatwiejszy jest do opisanego, ujęcia w karby refleksji badawczej. Analizująca definicyjne ujęcia tekstu Dorota Amborska-Głowacka zaznacza, że choć tekst jest pewną zamkniętą całością, to jednocześnie można w nim dostrzec właśnie potencjał dialogiczny<sup>68</sup>, który wiąże się m.in. z problemami recepcji. Odbiór tekstu i wypowiedzi ucznia jest warunkowany kompetencją nauczyciela oraz innych uczniów. W tym kontekście, inaczej niż np. w przypadku tekstu literackiego, trudno mówić o wirtualnych odbiorcach – sytuacja lekcyjna ukonkretnia ich do określonych osób, co oczywiście nie wyklucza istotnego dla tworzenia wypowiedzi czy tekstu procesu kreowania odbiorcy<sup>69</sup>. Kwestie te wiążą się w naturalny sposób z perspektywą interakcyjną w spojrzeniu na funkcjonowanie tekstów mówionych i pisanych, gdyż, jak zaznacza A. Rypel: „Kryteria formułowania wypowiedzi są zawsze społeczne, a forma tekstu ustnego i pisanego zależy od tego, kto go wytwarza, dla kogo i co jest jego tematem. Tekst jest bowiem wytworem aktu społecznego, opartego na wspólnej nadawcy i odbiorcy kategoryzacji rzeczywistości i wiedzy o niej”<sup>70</sup>.

Sytuacja zarysowana wyżej to znaczący element komunikacji szkolnej, w której wytwarzanie i odbiór tekstów stanowią elementy komunikacji jako takiej, gdzie tekst występuje w roli pośredniczącej<sup>71</sup>. Ta z kolei w specyficzny sposób wyznacza miejsce tekstom mówionym i pisanim w przestrzeni oddziaływań edukacyjnych. Gdy ujmowane są one w obrębie sytuacji komunikacyjnej, wówczas w naturalny sposób stają się częścią postrzeganej z szerszej perspektywy sytuacji dydaktycznej<sup>72</sup>. Ich kształt, charakter, wreszcie sposób wykonania, mogą być jednocześnie świadectwem określonej kompetencji

<sup>68</sup> D. Amborska-Głowacka, *Tekst jako narzędzie badań...*, dz. cyt., s. 282–283.

<sup>69</sup> A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne...*, dz. cyt., s. 85–86.

<sup>70</sup> Tamże, s. 67.

<sup>71</sup> Por. J. Łuczyński, *Mowa pisana jako środek komunikowania się (na przykładzie przekazywania instrukcji przez dzieci)*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, W. Haman, Warszawa 1992, s. 67.

<sup>72</sup> K. Bakula, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1997, s. 64.

komunikacyjnej<sup>73</sup>. Tym samym w naturalny sposób uczniowski tekst pisany czy mówiony może być kluczowym elementem budującym płaszczyznę porozumienia na drodze wspólnotowych dociekań, negocjowania sensów czy kształtowania językowej precyzji, podporządkowanych podmiotowemu widzeniu świata kształtowanemu w duchu dialogu z innymi ludźmi. Stawać się, w szerszym sensie, wypowiedzią o charakterze dyskursywnym, wpisującą się w procesualny charakter edukacji. Z perspektywy ujmowania tekstu w kategoriach aktów mowy trzeba przypisać mu pewną sprawczość, a zatem może on wpływać na innych, na sposób postrzegania rzeczywistości, transformację czy modyfikację widzenia świata. Tym samym, jak jest to wyraźnie zaakcentowane w publikacji autora teorii aktów mowy J.L. Austina, pozwala powstawać rzeczywistości pozajęzykowej<sup>74</sup>, być także np. myślowo dopełnianą pod wpływem wypowiedzi (w znaczeniu tekstów mówionych) i refleksji innych członków zespołu, odnoszących się do określonego stanowiska ucznia wyrażonego w tekście. W tym sensie może również podlegać wpływowi owej sprawczości, pozostawać do pewnego stopnia ciągle otwarty – tę jego właściwość generują odbiorcy, słuchacze, krytycy, wpływając na ponowne „otwarcie” struktury, które może zostać zaakceptowane przez samego nadawcę. Może on być też otwarty z perspektywy odbiorców w tym sensie, że uznają go za coś, co wymaga przemyślenia, zrewidowania, rozbudowania czy mniej lub bardziej wyraźnej transformacji. Również nauczyciel jest w stanie, recenzując uczniowski tekst, wpływać na jego stronę formalną, określony kształt językowy, który w takiej sytuacji również może być otwarty, poddawać się różnym zmianom i modyfikacjom. To dla polonisty szansa, by inspirować ucznia do dalszego pogłębiania widzenia rzeczy, by stawiać pytania, wyrażać wątpliwości, ostatecznie znajdujące odbicie w doskonalonych wersjach – przede wszystkim tekstów pisanych.

---

<sup>73</sup> Por. A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne...*, dz. cyt., s. 36. W tym kontekście najważniejsze będzie przyjęcie rozumienia kompetencji komunikacyjnej za Reginą Pawłowską (odwoływała się do wyników analizy zaprezentowanych w monografii *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. G. Wales Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980), której zdaniem jest to „zdolność posługiwania się językiem, zarówno w sposób skuteczny, jak i dostosowany do sytuacji, ze względu na oczekiwania, jakie ma mówca wobec słuchacza, na cele, jakie sobie stawia mówca; zgodnie ze społecznymi konwencjonalnymi regułami użycia języka, jest to najważniejsza zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi nie tyle pod względem poprawności gramatycznej, ile pod względem dostosowania do odwzorowywanej rzeczywistości oraz kontekstu werbalnego i sytuacyjnego, w którym dokonuje się akt mowy”. R. Pawłowska, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1993, s. 23.

<sup>74</sup> J.L. Austin, *Mówienie i poznanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, wstęp i tłum. B. Chwedeńczuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993. Por. także: M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, s. 132–135.



Kluczowe znaczenie dla tego, co może mieć do powiedzenia czy napisania uczeń, zdaje się mieć dzieło. Myśl tę, uwzględniając zagadnienie recepcji oraz twórczości uczniów, objaśnia Ewa Nowak:

Teksty literackie i inne teksty kultury zawierają i przekazują określony obraz świata. Dostrzeżenie go, rekonstrukcja, zrozumienie pozwalają zająć wobec niego stanowisko: zaakceptować, zanegować, rozwinąć, przekształcić. Tekst jako znak obrazu świata staje się podmiotem w dialogu o rzeczywistości, gdyż za tym tekstem i w nim samym uczeń odnajduje człowieka, którego stara się poznać w trakcie lektury. Interpretowanie tekstu zatem stanowi formę rozmowy, w czasie której czytelnik tworzy także swój obraz świata i poznaje samego siebie. Te możliwości dają tworzenie tekstu przez ucznia. Pisząc tekst, nie tylko daje on świadectwo wiedzy i umiejętności, a więc porusza się w płaszczyźnie dydaktyki, ale ma możliwość wyrażania siebie, przekazywania swojej wizji rzeczywistości, swojego sposobu myślenia, oceniania, wartościowania. „Tak widzę, tak myślę, tak oceniam” – zdaje się mówić poprzez tworzoną przez siebie wypowiedź<sup>75</sup>.

Tworzony tekst jest zatem obrazem pewnej wiedzy, ale również bogactwa przeżyć, często nie do końca uświadomionych doznań. Zwraca uwagę na ten aspekt D. Amborska-Głowacka:

Nie wolno zapomnieć o tym, że finalny wytwór komunikacji – tekst – ma strukturę dwuwarstwową, na którą składa się oprócz warstwy racjonalnej, również warstwa emocjonalna. Ta ostatnia – jako nie zawsze intencjonalna – nie musi podlegać uświadomieniu i językowej racjonalizacji, a zatem nie zawsze ma walory komunikatu. Dlatego w badaniach nad tekstem podkreśla się, że to, co tekst komunikuje oparte jest na czterech rodzajach ekspresji: tego, co widzimy, myślimy, czujemy i potrzebujemy<sup>76</sup>.

Ten finalny rezultat wytwarzania wiąże się zarówno z tekstami pisanymi, jak i mówionymi, jest wyrazem przemyśleń, ale i oddziaływania pierwiastka emocjonalnego. Ten ostatni czynnik wpływać może na kształt i jakość tekstu, czasem również na jego skończoność, spójny i całościowy charakter.

Dla opisanego powyżej tworzenia tekstu z wyraźnie zaznaczonym subiektywnym widzeniem ucznia fundamentalne znaczenie mają jego kompetencje, ale także potrzeba młodego człowieka, by zająć własne stanowisko, odnieść się do tego, co dane, a zatem także odpowiednia motywacja. Przestrzeń swobody, w której uczeń ma możliwość wyrażenia własnych myśli i przeżyć, to podstawowy warunek dla dalszych możliwych działań. Dokonujące się wraz z narastaniem doświadczeń lekturowych nabywanie sprawności odbiorczych

<sup>75</sup> E. Nowak, *Stworzyć tekst...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>76</sup> D. Amborska-Głowacka, *Tekst jako narzędzie badań...*, dz. cyt., s. 286.

i tekstotwórczych będzie sprzyjać rozwojowi możliwości poznawczych ucznia oraz wpływać i warunkować formy ich ekspresji. Pozwalać może także na indywidualizację językowych form wyrażania siebie w formie określonej wypowiedzi czy tekstu, świadome używanie określonego nacechowania gatunkowego i stylowego, które, jak zauważał Jerzy Bartmiński, jest przynależne do wszystkich tekstów i stanowi cechę dystynktywną<sup>77</sup>. Kwestia ta jest także istotna z perspektywy myślenia o uczniu jako o odbiorcy, który w aktach recepcji powinien być w stanie dostrzegać i rozpoznawać określone konwencje gatunkowe, odczytywać intencjonalność określonych komunikatów. Stąd wynika także potrzeba zauważenia znaczenia nauczania komunikacyjnego dla jakości i fortunności uczniowskich wypowiedzi<sup>78</sup>. Ujmuje ono społeczne i konwencjonalne reguły użycia wypowiedzi oraz dostosowanie języka do określonej sytuacji – celów, oczekiwań, określonych odbiorców. W sytuacji lekcyjnej, gdy programowo dopuszcza się możliwość mówienia i pisania jako formę wyrażania siebie-nadawcy, zaznaczenia swojego stanowiska, oddania w językowej formie własnych emocji, ma to szczególne znaczenie dla samego ucznia-nadawcy, słuchaczy/odbiorców, a także samego kształtu komunikacji i tego, w jaki sposób wpływa ona na relacje międzypersonalne w określonej grupie.

## Dyskurs a swobodne wypowiedzi

Złożoną formą tekstu, zdaniem Grzegorzyczkowej, jest dyskurs. Pojęcie obrosłe wątpliwościami, nieostre, wieloznaczne<sup>79</sup>, obecnie pojawiające się w coraz to nowych odmianach<sup>80</sup>, badaczka ujmuje w sposób bardziej konkretny i definiuje jako „większy (wielozdaniowy, najczęściej dialogowy) tekst zawierający rozumowanie lub też odpowiadającą mu jednostkę komunikacyjną, tzn. dłuższą wypowiedź tworzoną i percypowaną na żywo, zawierającą elementy rozumowania, modyfikowanego w kontakcie z odbiorcą”<sup>81</sup>. Dodać trzeba, że zwyczajowo chodzi tu o komunikat zrygoryzowany, logiczny, oparty na rozmaitych środkach ekspresji czy perswazji<sup>82</sup>. Wiąże się on z aktywnością

<sup>77</sup> J. Bartmiński, *Tekst jako przedmiot tekstologii...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>78</sup> Dowiodły tego m.in. badania Agnieszki Rypel. Por. A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne...*, dz. cyt., s. 66.

<sup>79</sup> B. Witosz, *Dyskurs i stylistyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 56–59. Zob. także. S. Gajda, *Współczesny dyskurs naukowy*, [w:] *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Opole 1999.

<sup>80</sup> Można mówić m.in. o dyskursie medialnym, a także prasowym, radiowym, telewizyjnym, internetowym. Por. *Styl współczesnej polszczyzny...*, dz. cyt.

<sup>81</sup> R. Grzegorzyczkowa, *Głos w dyskusji...*, dz. cyt., s. 42.

<sup>82</sup> Por. np. *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński..., dz. cyt., s. 114.

podmiotu, a zatem, jak zauważa E. Nowak, „z procesem tworzenia tekstu, od-  
syła więc nie tylko do tekstu jako produktu, ale także sytuacji, w jakiej powsta-  
wał ów produkt (tekst)”<sup>83</sup>. Ta może poddawać się rekonstrukcji. Jak zauważa  
Bożena Witosz, dyskurs można bowiem traktować jako kategorię modelującą  
zachowania społeczne i komunikacyjne, tym samym wyprowadzać jego regu-  
ły, opierając się na konkretnym tekście<sup>84</sup>.

Sam tekst, utożsamiany często z dyskursem<sup>85</sup>, może być dynamicznym  
zdarzeniem komunikacyjno-funkcjonalnym<sup>86</sup>. Ważną jego częścią w tym  
ujęciu jest proces odbioru rozumiejącego<sup>87</sup>. Wiąże się on również z szerszym  
postrzeganiem dyskursu, który może być rozumiany i ujmowany w różnych  
kontekstach, uruchamiających jego znaczenia bardziej abstrakcyjne, przekra-  
czające ujmowanie go tylko w kategoriach złożonego tekstu<sup>88</sup>. Takie widzenie  
zgodne jest z ujęciem zaprezentowanym przez Annę Duszak, która widziała  
w dyskursie możliwość przekroczenia samego tekstu<sup>89</sup>. Z perspektywy prowa-  
dzonych tu rozważań ważne wydaje się widzenie go w powiązaniu z sytuacją  
użycia tego, co mówione i pisane, a także okolicznościami wytwarzania danego  
tekstu w określonych uwarunkowaniach kulturowych i epistemologicznych.  
Ważny jest też akcentowany przez Teuna A. van Dijka aspekt społeczny, który  
uwzględnia kwestię interakcji – w widzeniu tego autora jest on powiązany z sa-  
mym użyciem języka oraz przekazywaniem określonej idei<sup>90</sup>. Równocześnie,  
także w znaczeniu abstrakcyjnym, może on być czynnikiem komunikacji zwią-  
zanym z działaniem spełniającym się w konkretnych aktach mowy<sup>91</sup>, ujawnia-  
jącym rozmaite funkcje, występującym w różnych dyscyplinach naukowych<sup>92</sup>.

<sup>83</sup> E. Nowak, *Stworzyć tekst...*, dz. cyt., s. 41.

<sup>84</sup> B. Witosz, *Dyskurs i stylistyka...*, dz. cyt., s. 67.

<sup>85</sup> A. Duszak zwraca uwagę na fakt, iż od lat osiemdziesiątych dochodzi do stopniowej ni-  
welacji pomiędzy pojęciami „tekstowy” a „dyskursywny”. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komuni-  
kacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa 1998, s. 17. Opisane w dalszej części rozdziału na-  
kładanie się rozumienia tych pojęć wydaje się skutkiem wskazanych przez A. Duszak zmian.

<sup>86</sup> E. Nowak, *Stworzyć tekst...*, dz. cyt., s. 41.

<sup>87</sup> J. Kowalewska-Dąbrowska, *Wielotekst quasi-cyklus (na przykładzie pięciu wierszy Jana  
Twardowskiego)*. *Szkic interpretacyjny*, [w:] *Tekst. Analizy i interpretacje*, red. J. Bartmiński,  
B. Boniecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 56.

<sup>88</sup> Por. np. *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński..., dz. cyt., s. 114–115.

<sup>89</sup> A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 20.

<sup>90</sup> T.A. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van  
Dijk, przeł. G. Grochowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 10–11.

<sup>91</sup> Tamże, s. 22–24. Komentująca te ujęcia Bożena Witosz stwierdza, że wskazane przez  
van Dijka cechy dyskursu łatwo można przenosić na teksty mówione i pisane. Por. B. Witosz,  
*Dyskurs i stylistyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 66.

<sup>92</sup> T.A. van Dijk, *Badania nad dyskursem...*, dz. cyt., s. 26–44.

Traktowanie dyskursu w znaczeniu węższym (tekst mówiony czy pisany, konkretna wypowiedź – słownik podaje tu nawet rozumienie synonimiczne<sup>93</sup>) i szerszym (jako pojęcie abstrakcyjne, związane z aktem wytwarzania i związanym z nim szeroko rozumianym kontekstem kulturowym) ma znaczenie dla refleksji nad swobodnymi wypowiedziami. Szczególnie trzeba zwrócić uwagę na ten drugi aspekt, który należy oprzeć na założeniu, iż istnieją rozmaite uwarunkowania wpływające na kształt tego, co mówione i pisane. Wiąże się to z uwzględnianiem w dyskursie nie tylko tematu i jego językowej oraz pozajęzykowej realizacji, ale także obrazu nadawcy i odbiorcy, wpisujących się w przestrzeń komunikacji wyznaczonej pojęciami natury lingwistycznej. Ich udział w dyskursie wyznaczonym w sytuacji lekcyjnej z użyciem swobodnych wypowiedzi jest kluczowym warunkiem wartości samego dyskursu, jego znaczenia nie tylko dla rozwoju kompetencji językowej uczniów, ale przede wszystkim dla budowania pewnej wspólnoty międzyludzkiej, solidarności w dochodzeniu do rozumienia praw opisujących rozmaite obszary egzystencji, dla których lekcyjnego uruchamiania kluczowe znaczenie będzie miał określony materiał literacko-kulturowy oraz związane z nim doświadczenie konkretnych uczestników zajęć – uczniów występujących w roli twórców, ale i odbiorców komunikatów ustnych lub pisemnych. W tym sensie odbiorca urasta do roli współtwórcy dyskursu. Jak zauważa bowiem Bożena Witosz: „Odbiorca, podobnie jak podmiot mówiący, wnosi do interakcji własne kompetencje (wiedzę, światopogląd, nastawienie ideologiczne, własny świat wartości), jednostkowe uwarunkowania psychologiczne i cielesne, wchodzi, podobnie jak nadawca, w relacje z kontekstem sytuacyjnym i kulturowym, wzbogacając ów kontekst o własne, indywidualne doświadczenie<sup>94</sup>”.

Warunkiem zaistnienia takiej sytuacji jest relacja między oboma podmiotami, która może być kluczowa dla powodzenia dyskursu – przenosi go poza poziom komunikacji w przestrzeń aksjologiczną, konstytuującą wartość podmiotu jako osoby autonomicznej i wolnej w poszukiwaniu prawdy o otaczającym świecie i sobie samym. W niej możliwe jest dyskutowanie określonych reprezentacji pojęciowych nadawcy (znaczenie, które przypisuje on danej sprawie, jej sposób postrzegania zawarty w umyśle)<sup>95</sup>, ich modyfikowanie jako struktur

---

<sup>93</sup> *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński..., dz. cyt., s. 115. Zaznaczyć trzeba, że jest to jednak znaczące uproszczenie. Utożsamienie dyskursu z konkretną wypowiedzią czy samym tekstem jest stanowiskiem przyjmowanym najczęściej w tekstach naukowych.

<sup>94</sup> B. Witosz, *Dyskurs i stylistyka...*, dz. cyt., s. 67.

<sup>95</sup> R.S. Tomlin i in., *Semantyka dyskursu*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, przeł. G. Grochowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 51–55.

dynamicznych, wreszcie budowanie na ich podstawie określonego dyskursu, w którym także odbiorca będzie stwarzał swoje reprezentacje pojęciowe. Tym samym wypowiedź, w najszerszym rozumieniu obejmująca teksty mówione i pisane, ujęta w szerokie ramy komunikacyjne, także w ramy dyskursu rozumianego jako kompleks uwarunkowań i znaczeń, nabiera sensu w całości, gdy poszerza się na poziomie semantycznym, integrując rozmaite dyskursy, będące odbiciem określonych reprezentacji pojęciowych. Z tej perspektywy swobodne wypowiedzi mogą stanowić same w sobie dyskurs rozumiany jako tekst, ale także jako pewna całość znaczeniowa uwarunkowana przez określone determinanty zewnętrzne oraz te, które są przynależne uczestnikom dyskursu. Za istotny element zewnętrzny wpływający na kształt owego dyskursu uznać trzeba również uwarunkowania instytucjonalne, które determinują dyskurs rozwijany w przestrzeni szkolnej<sup>96</sup>. Wreszcie – gdyby założyć, że swobodne wypowiedzi mogą być rozwiązaniem dydaktycznym organizującym całościowo strukturę lekcyjną – wynik ich użycia, z odkrytym i wytworzonym bogactwem znaczeń i sensów, obejmujący jednostkowe doświadczenia podmiotów szkolnej komunikacji, również można traktować jako dyskurs – wyraz postawy recepcyjnej wobec otwartej struktury danego dzieła<sup>97</sup>, ale także dynamicznego negocjowania i ustalania znaczeń opartego na fundamencie indywidualnych doświadczeń życiowych uczniów oraz nauczyciela. Dyskursywność swobodnych wypowiedzi trzeba także traktować jako istotny element ich interakcyjnego charakteru. Tym samym uprawomocnić należy istnienie specyficznego stylu dyskursu edukacyjnego/dydaktycznego, którego istnienie, jak precyzuje Jolanta Nocoń, określa specyficzna scena (społeczna przestrzeń komunikacyjna), uczestniczące w nim podmioty wraz z realizowanymi przez nie rolami komunikacyjnymi i stypologizowanymi układami, które je łączą, realizowane w tekście cele i funkcje, typowe dla dyskursu gatunki, charakterystyczne

<sup>96</sup> W tym sensie pojęcie dyskursu w kontekście edukacyjnym trzeba widzieć szerzej. Bogactwo możliwości pokazuje Jolanta Nocoń. Por. J. Nocoń, *Dyskurs edukacyjny i jego społeczny zasięg*, [w:] *Język a edukacja*, t. 2: *Tekst edukacyjny*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013, s. 13–26. Ukazuje ona sposób przekształcania dyskursu źródłowego w edukacyjny, a także jego wyznaczniki, zaznaczając, że nie istnieje raczej jeden uniwersalny dyskurs edukacyjny, lecz tworzy go grupa zorientowanych na edukację dyskursów. Z rozważań Nocoń wynika, że zasadniczo użycie terminu *dyskurs edukacyjny* zakłada wielość rozmaitych znaczeń. Świadomość tego faktu wydaje się istotna w perspektywie rozważania rozmaitych zagadnień, które mogą stanowić składową owego dyskursu. Por. także: H. Ostrowicka, *Dyskurs edukacyjny, weredykcja i pedagogie – od konstelacji związków dyskursu i edukacji do aleturgicznej analizy praktyki edukacyjnej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2017, nr 2, s. 153–172.

<sup>97</sup> Por. U. Eco, *Dzieło otwarte*, przeł. L. Eustachiewicz i in., Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008.

tematyka, obraz świata i aksjologia<sup>98</sup>. Dyskursywność określa także pewien typ refleksji w odniesieniu do materiału literacko-kulturowego, który, będący w lekcyjnej „obróbce” z użyciem swobodnych wypowiedzi (za pośrednictwem także uczniowskich tekstów mówionych i pisanych), może zapisywać recepcyjną wspólną interpretacyjną bądź też odbijać subiektywizm interpretacji, recepcję będącą wynikiem dopuszczonej do głosu podmiotowości. Formą realizacji tego dyskursu może być tekst edukacyjny<sup>99</sup>.

### **W stronę metodologii. Zaplecze pojęciowe prowadzonych badań**

Prezentacja powyższych wyjaśnień terminologicznych i stanowisk badawczych jest niezbędna dla nakreślenia ustaleń przyjętych na potrzeby niniejszej publikacji. Konieczna jest także ze względu na ukazanie złożoności tytułowego zagadnienia oraz możliwych wątpliwości, które mogą wiązać się z jego rozumieniem. W obrębie prezentowanej tutaj autorskiej koncepcji badawczej wypowiedź będzie ujmowana z perspektywy przede wszystkim semiotycznej i komunikacyjno-funkcjonalnej, jako komunikat ustny lub pisemny, koherentny myślowo, w którym reguły gramatyczne, stylistyczne i kompozycyjne podporządkowane są określonej intencji nadawczej, uwzględniający sytuacyjny kontekst i obecność odbiorcy oraz możliwe interakcje. Równocześnie takie rozumienie wypowiedzi nie jest wolne od wpływu widzenia kognitywnego, które w kontekście swobodnej wypowiedzi oznaczać będzie potencjał komunikatu do ujawniania określonego obrazu nadawcy i jego świata – wiedzy, umiejętności, sposobu rozumowania, wrażliwości na kulturę i obraz drugiego człowieka, a także możliwość wchodzenia w dyskusję z innymi obrazami świata wpisanymi czy to w dane dzieła, czy reprezentowane przez innych ludzi – w szkolnej sytuacji komunikacyjnej uczniów i nauczyciela. Tym samym założyć należy, że swobodna wypowiedź zawsze ma miejsce w jakiejś konkretnej sytuacji lekcyjnej, a zatem także komunikacyjnej, jest z nią bezpośrednio powiązana. Bywa tekstem, dyskursem (w znaczeniu: rozbudowanym tekstem), a także sama wpisuje się w dyskurs w szerszym tego słowa rozumieniu. Realizuje się w tym, co mówione i pisane. Stąd w niniejszej pracy, gdy będzie mowa o swobodnych wypowiedziach w kontekście prezentowanych tu autorskich badań, zawsze będą one ujmowane w kontekście procesu dydaktycznego i jednocześnie lekcji,

---

<sup>98</sup> J. Nocoń, *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*, [w:] *Stylie współczesnej polszczyzny...*, dz. cyt., s. 114.

<sup>99</sup> Jego rozumienie i typologię tego typu tekstów można odnaleźć w przywołanej pracy J. Nocoń. Por. J. Nocoń, *Styl dydaktyczny...*, dz. cyt., s. 120–121.

jednostkowego konkretności, który podlega rozmaitym stałym i zmiennym warunkowaniom oraz musi uwzględniać związaną z nimi sytuację komunikacyjną. Zakłada to pewną wspólną teoretyczną bazę swobodnych wypowiedzi, ale i generuje możliwość występowania różnic warunkowanych niepewnością sytuacji dydaktycznej.

Uwzględnienie perspektywy stylistycznej, ważniejsze w odniesieniu do wypowiedzi pisemnych, zakłada dążenie do koherencji stylistycznej danej wypowiedzi, choć, co istotne, sytuuje się na dalszym planie – nie podlega ścisłym rygorom oceny szkolnej, o czym będzie jeszcze mowa, nie może przesłaniać autentycznej i podmiotowej potrzeby ucznia do wyrażenia siebie, własnego poglądu (nie tylko na literaturę), wreszcie hamować aktywności, która w założeniu ma być kluczowym elementem prezentowanej koncepcji stosowania swobodnych wypowiedzi. Według przyjętych tu założeń wypowiedź jest traktowana na prawach tekstu, przy czym synonimiczność opiera się na założeniu, że z perspektywy semiotycznej i kognitywnej swobodne wypowiedzi mają zbliżoną strukturę semantyczną i pełnią podobną funkcję. W taki sam sposób uwzględniają podmiotowy udział ucznia w procesie kształcenia, jego zaangażowanie myślowe i intelektualne, potrzebę twórczości i autentyczności, ekspozowania subiektywizmu, także na poziomie językowym, w obrębie określonej wspólnoty, w ramach komunikacji szkolnej i decydujących o jej istocie interakcjach. Rozróżnienie tego, co pisane i mówione, przy świadomości bardzo wyraźnego stanowiska Kordiana Bakuły, opiera się z kolei na wyprowadzonym z obserwacji życiowej, a zwłaszcza lekcyjnych sytuacji przekonaniu, że w przypadku tego samego ucznia-podmiotu, zwłaszcza zdającego sobie sprawę z powszechnie obowiązującej konwencji różnicującej mówione względem pisanego, istnieje rozbieżność między tym, w jaki sposób wyraża się on w mowie, a w jaki w piśmie. Wiąże się to ze świadomością (mniejszą lub większą) wskazywanej przez Bartmińskiego kwalifikacji gatunkowej i stylowej tekstu<sup>100</sup>, która z kolei jest odbiciem określonej kompetencji (jej kształcenie jest jednym z zadań szkoły). Przyjmując perspektywę tekstologiczną, należy stwierdzić, że rezultatem takiej bardziej lub mniej świadomej działalności ucznia, choć

---

<sup>100</sup> Por. J. Bartmiński, *Tekst jako przedmiot tekstologii...*, dz. cyt., s. 17. Urszula Morszczyńska, wspierająca się badaniami J. Łotmana, zwraca także uwagę na relacyjny charakter tekstu, który opisuje składające się na niego elementy – odpowiednio uporządkowane, budujące ową relacyjność na różnych poziomach (za: D. Amborska-Głowacka, *Tekst jako narzędzie badań...*, dz. cyt., s. 282). Ta właśnie właściwość tekstu pozwala wskazywać w nim to, co stałe i zmiennie, a tym samym ułatwiać klasyfikację tekstów np. ze względu na styl czy gatunek.

pewnie rzadko ostatecznym, jest tekst, który powstaje z pewną intencją twórczą, wyrażoną na poziomie aktualnych możliwości młodego człowieka<sup>101</sup>.

Wskazane wyżej i zaproponowane rozumienie swobodnych wypowiedzi wpisuje się, co oczywiste, w autorską koncepcję wykorzystania ich w procesie kształcenia literacko-kulturowego, choć częściowo wyrasta z opracowań teoretycznych, które zostaną przywołane w kolejnym rozdziale, obrazując różne sposoby postrzegania i rozumienia analizowanego tutaj rozwiązania w tradycji dydaktycznej oraz w odniesieniu do opisanych, istniejących już przykładów, praktyki użycia ich w procesie kształcenia. Doprecyzowaniu zawartości pojęciowej rozumienia swobodnych wypowiedzi zostanie poświęcona druga część niniejszego opracowania, wskazująca na komponenty takiego widzenia terminu. Dalsze rozszerzenie jego zawartości pojęciowej zostanie zaprezentowane w trzeciej części niniejszej pracy, zawierającej koncepcję opracowania swobodnych wypowiedzi jako metody dydaktycznej, proponowanej do wykorzystania na godzinach języka polskiego.

Kształcenie literacko-kulturowe w kontekście prowadzonych tutaj rozważań wiąże lekcje języka polskiego z pracą nad tekstami literackimi i innymi dziełami sztuki, również przekazami popkulturowymi, traktowanymi jako teksty kultury w rozumieniu semiotycznym, poddającymi się procesom analizy i interpretacji. Wykroczenie poza pierwiastek literacki jest z perspektywy edukacji prowadzonej w ramach godzin języka polskiego oczywiste i nie wymaga tutaj dodatkowych wyjaśnień, może jedynie przypomnienia, że polonista jak żaden inny nauczyciel ma obowiązek, a jednocześnie możliwość zderzania swoich uczniów z niezwykle szeroką panoramą zjawisk, które składają się na całościowy obraz kultury, swoistą sieć znaczeń, ujawniającą rozmaite powiązania na poziomie tekstów, generowanej przez nie semantyki, napięć intertekstualnych, wszelkich kontekstów. Naturalnie użycie nazwy „kształcenie literacko-kulturowe” budzić może różne zastrzeżenia. Zasadne staje się pytanie o związanie z nim kształcenia językowego, które trzeba integrować z komponentem kulturowym. Wątpliwości może budzić hierarchia w uwzględnianiu pierwiastka literackiego i kulturowego, co sugerowałoby możliwość kształcenia kulturowo-literackiego zamiast

---

<sup>101</sup> Konstatację tę formułuję w odniesieniu do ujęcia Konrada Górskiego, w którego widzeniu tekst literacki to „ostateczny kształt językowy nadany dziełu przez autora w wyniku twórczego procesu i wyrażający tę realizację intencji twórczej, na której osiągnięcie pozwalają warunki powstawania dzieła i możliwości pisarskie tegoż autora”. Górski akcentuje również, że jest on graficznym utrwaleniem pewnego określonego kształtu językowego. K. Górski, *Tekstologia i edytorstwo dzieł literackich*, PWN, Warszawa 1978, s. 11. Chociaż wnioski Górskiego dotyczą raczej tekstów o charakterze literackim, to wskazana przez niego perspektywa tekstologiczna umożliwia odniesienie jej do warunków szkolnych.



literacko-kulturowego. Przyjęcie tej ostatniej formuły wynika ze świadomego wyboru. Niezależnie od ogólniejszego charakteru pojęcia „kultura” wobec literatury, pojęcia tekstu kultury wobec tekstu literackiego, założyć trzeba, że swobodne wypowiedzi zdecydowanie częściej, co potwierdza ogląd tradycji dydaktycznej, ogniskowały się wokół lektury. To właśnie teksty literackie wywoływały i wywołują potrzebę uruchamiania analizowanego rozwiązania dydaktycznego, które wobec nich ma najszerze zastosowanie. Stanowisko takie przyjęto także w tej pracy, w której swobodne wypowiedzi zostały związane przede wszystkim z opracowaniem dzieła literackiego. Naturalnie, nie zamyka to w żaden sposób ich wykorzystania w opracowaniu filmu czy spektaklu teatralnego.



## Rozdział II

# Swobodne wypowiedzi w polskiej tradycji dydaktycznej (wybór)

*Kto przeszkadza dziecku mówić, jak ono potrafi, ten podcina mu w ogóle możliwość wypowiedzania się<sup>1</sup>.*

Stefan Szuman

*Oczywistą rzeczą jest, że na to, co dzieje się w szkole i co robi nauczyciel, olbrzymi wpływ wywierają programy nauczania, komentarze do nich, podręczniki nawiązujące do tych programów oraz cały system instruktażowy powoływany przez ludzi realizujących określoną politykę oświatową<sup>2</sup>.*

Jan Polakowski

*Trzeba uznać fakty opisywane przez psychologów i przyjąć do wiadomości, że nie istnieją zdrowe dzieci, które nie mają nic do powiedzenia i nie potrafią zbudować tekstu<sup>3</sup>.*

Zofia Agnieszka Kłakówna

---

<sup>1</sup> Cyt. za: J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa 1986, s. 27.

<sup>2</sup> J. Polakowski, *O różnych stylach uprawiania dydaktyki literatury*, „Polonistyka” 1996, nr 2, s. 69.

<sup>3</sup> Z.A. Kłakówna, *Szkolne pożytki z dziecięcego poezjowania*, „Ojczyzna Polszczyzna” 1992, nr 1, s. 18.

Wynikająca z powyższych przywołań (Szuman, Kłakówna) wizja ucznia chętnie i z własnej woli zabierającego głos na zajęciach lekcyjnych może stanowić synekdochę sukcesu edukacji, która potrafi wyzwolić motywację, zainteresować. Edukacji gotowej zaryzykować sytuację, w której młody człowieka ma prawo i możliwość, by w sytuacji publicznej, a zatem wobec rówieśników i nauczyciela, wyrazić swój sposób odbioru świata, nawet wówczas, gdy przedmiotem jego wypowiedzi są usankcjonowane w kulturze dzieła literackie, także te najcenniejsze, o ugruntowanej pozycji, przebadane przez specjalistów. Gdy taki sposób postrzegania roli szkoły znajduje potwierdzenie czy przyzwolenie w ramach danego systemu edukacyjnego (Polakowski), wówczas urzeczywistnianie takiego wyobrażenia może mieć charakter systemowy i może realnie wpływać na jakość i charakter procesu kształcenia. Podjęcie rozległego namysłu badawczego nad pojęciem swobodnych wypowiedzi prowadzi do rozpoznania w polskiej tradycji dydaktycznej i wymaga przywołań z prac powstałych jeszcze przed kilkudziesięciami laty, a nawet starszych. Okazuje się bowiem, że pojęcie to w rozmaitych modyfikacjach terminologicznych oraz znaczeniowych występowało w wielu znaczących opracowaniach, a także miało umocowanie w dokumentach organizujących kształt polskiej edukacji w ramach przedmiotu. Wybór z bogatego dorobku polskiej dydaktyki pozwala dostrzec, iż swobodne wypowiedzi od wielu lat mają swoje miejsce w tradycji nauczania języka polskiego.

## W kręgu inspiracji literaturoznawczych

Otwarcia drogi do zaistnienia swobodnych wypowiedzi w szkole można szukać chociażby już w poglądach przedwojennych badaczy literatury i dydaktyków. Juliusz Kleiner w rozprawie z 1914 roku *Charakter i przedmiot badań literackich* zaznaczał, że „nauka literatury musi opierać się na psychologii i socjologii, być historyczną i przy tym uwzględniać system aktualny, być indywidualizującą i oceniającą”<sup>4</sup>. Powyższy pogląd, zaznaczający potrzebę ujmowania literatury w rozległych kontekstach i uwarunkowaniach, eksponował aspekt indywidualizacji i rolę oceny w sposobie ujmowania dzieła. Dodatkowo Kleiner zwracał uwagę na fakt, iż czytelnik może korzystać z tekstu rozmaicie, nie musi zawsze wiązać lektury z poszukiwaniem informacji czy różnorodnych porad, ale oczekiwać doznań duchowych. Stąd wynika możliwość postrzegania rzeczywistości wpisanej w sam utwór, odrębnej i samoistnej, ale i tej wykraczającej poza jego zakres<sup>5</sup>. Te dwie płaszczyzny mogą się w pewien sposób dopełniać. Literatura

<sup>4</sup> J. Kleiner, *Charakter i przedmiot badań literackich*, [w:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, t. 1, red. H. Markiewicz, WL, Kraków 1960, s. 203.

<sup>5</sup> Tamże, s. 204–205.

zdaniem Kleinera tworzy sferę odrębnej rzeczywistości, pozwala jednostce poszukiwać w niej wartości wyższych, których deficyt odczuwa on na co dzień. Otwiera to możliwość odbioru tekstu nie tylko z perspektywy estetycznej, ale np. ze stanowiska religii, filozofii, etyki, polityki<sup>6</sup>. Wskazana przez badacza możliwość postrzegania literatury daje szansę na stałe aktualizowanie dzieła nie tylko z punktu widzenia innych dziedzin wiedzy i nauki, ale także przez pryzmat doświadczeń jednostki, co w żaden sposób nie musi stanowić ograniczenia w spojrzeniu na wartości estetyczne, które przynosi badany utwór literacki. Co prawda Kleiner uzasadnia takie widzenie rzeczy głębią literatury i jej możliwościami obejmowania wartości wyższych, ale można również na nie spojrzeć jako na drogę do pobudzania indywidualnej refleksji, na tyle złożonej, na ile to znajduje odbicie w duchowości odbiorcy, której rozwój jednocześnie może następować przez oddziaływanie wartościowych dzieł.

Rozwinięcie i konkretyzację swych poglądów teoretycznych Kleiner dał w *Analizie dzieła* w 1915 roku. Postawił założenie, że tekst jest odbiciem podwójnej reprezentacji psychicznej – z jednej strony autora dzieła, z drugiej czytelnika – powstającym w obrębie jednostki percypującej<sup>7</sup>. Ten drugi obraz ma charakter indywidualny, jest ściśle określony czasowym stanem duchowym jednostki, uwarunkowanym lekturą utworu<sup>8</sup>. Oba jednak nie poddają się pełnemu badaniu naukowemu, obarczone są pewną niedostępnością. Zbliżanie się do pełnego rozumienia, przy całej świadomości niemożności spełnienia tego założenia, może polegać na ujęciu możliwie najbogatszej całości psychicznej, jaką zawartość danego tekstu pozwala wywołać u „jakiegokolwiek odpowiednio wrażliwej jednostki percypującej”<sup>9</sup>. Wyodrębiając fazy procesu poznania utworu literackiego, jako jeden z jego elementów Kleiner wskazał m.in. intuicyjne, oparte na fundamentach filozofii Bergsona<sup>10</sup> ujęcie jego całości, które miało poprzedzać badanie szczegółowe, oraz ponowne, recepcyjne skonstruowanie i odczucie dzieła jako właśnie pewnej całości psychicznej, która da się wyczytywać z tekstu<sup>11</sup>. Ten model postępowania badawczego, który Kleiner zalecał krytykom, przełożył się na szersze zastosowanie. Komentujący myśl uczonego Władysław Sawrycki wskazał, że ów

<sup>6</sup> J. Kleiner, *Charakter i przedmiot badań literackich*, [w:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, t. 1..., dz. cyt., s. 210–211.

<sup>7</sup> J. Kleiner, *Analiza dzieła*, [w:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, t. 1..., dz. cyt., s. 216.

<sup>8</sup> Tamże, s. 217.

<sup>9</sup> Tamże, s. 220.

<sup>10</sup> T. Świętosławska, *Dydaktyka literatury a metodologia badań literackich w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, red. L. Jazownik, WSP, Zielona Góra 1998, s. 47.

<sup>11</sup> J. Kleiner, *Analiza dzieła...*, dz. cyt., s. 222–223.

trójfazowy model badania tekstu znalazł odbicie w klasycznym przebiegu zajęć literackich, opartych na swobodnych wypowiedziach, analizie z interpretacją, syntezie z ewentualną ponowną lekturą dzieła<sup>12</sup>.

Pewnego uzasadnienia dla ich uznania jako elementu odbioru dzieła czy drogi postępowania badawczego można szukać także w międzywojennej twórczości teoretycznej Eugeniusza Kucharskiego, który, co zauważa Artur Hutnikiewicz, zwracał uwagę na wrażenia, jakie niesie ono dla kontaktującego się z nim odbiorcy<sup>13</sup>. Zaczątki narodzin swobodnych wypowiedzi w ujęciach teoretycznych i literaturoznawczych prowadziły do ich równoległego kształtowania się w międzywojennych programach nauczania oraz refleksji dydaktycznej.

### Swobodne wypowiedzi w programach międzywojennych

W najważniejszych dla organizacji szkolnictwa w dwudziestoleciu międzywojennym programach oraz dopełniających je tzw. *wskazówkach* zawarte były podstawowe cele wyznaczone przed przejętą od zaborców edukacją, która wymagała zarówno reformy organizacyjnej, jak i ideowej. Z bogactwa programów dla szkół gimnazjalnych, powszechnych czy zawodowych, warto szczególnie uwagę poświęcić przede wszystkim tym pierwszym, które stawiały przed nauczycielami i uczniami najwyższe wymagania oraz stosunkowo szeroko uwzględniały proces kształcenia literackiego. Oprócz profilowania zadań, które stawiano przedmiotowi język polski, uwagę zwracają zawarte w nich kierunki i podpowiedzi lekturowe. W programie przeznaczonym dla gimnazjum niższego z 1919 roku akcentowano potrzebę opanowania języka, który pozwalałby na swobodne i poprawne wyrażanie się w mowie i piśmie, a także zwracano uwagę na wzbudzanie zamiłowania i kształcenie uzdolnień do lektury dostępnych uczniom utworów poetyckich i prozatorskich<sup>14</sup>. Podobne zapisy były zastosowane w zmodyfikowanej wersji tego programu z 1931 roku<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego: Kazimierz Wójcicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Kleiner, Konrad Górski*, PWN, Warszawa–Poznań–Toruń 1984, s. 103.

<sup>13</sup> A. Hutnikiewicz, *Słowo wstępne...*, dz. cyt., s. 22–23. Taki sposób widzenia Kucharskiego można odnaleźć w jego wielu rozprawach, np. E. Kucharski, *O metodę estetycznego odbioru dzieł literackich*, [w:] tegoż, *Między teorią a historią literatury*, PWN, Warszawa 1986.

<sup>14</sup> *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski*, Warszawa 1920 (przedruk z wydania 1919). Przywołuję za: A. Mackowicz, *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1984, s. 11–12.

<sup>15</sup> *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski*, MWRiOP, Lwów 1931, s. 13. Tendencja ta odisnęła także piętno na kształcie edukacji w ówczesnym liceum.

Z kolei *Program gimnazjum państwowego* dla gimnazjów wyższych z 1920 roku ewentualną swobodę uczniów wiązał z przyjętymi formami wypowiedzi ustnej, zwracał jednak uwagę na „zapisywanie osobistych spostrzeżeń, refleksyj”<sup>16</sup>, które miały być inspirowane zdarzeniami z życia szkolnego i pozaszkolnego oraz lekturą<sup>17</sup>.

W programach dla poszczególnych wydziałów gimnazjów z 1922 wyraźniej postanowiono zaakcentować wskazane wyżej kwestie, zaznaczając potrzebę swobodnego „zdawania sprawy z obserwacji zjawisk zewnętrznych, przeżyć własnych i lektury”<sup>18</sup> w mówieniu, zaś w pisaniu chodziło m.in. o to, by uczeń był zachęcany do „zapisywania osobistych spostrzeżeń i refleksyj [refleksji], nasywanych przez zdarzenia życia domowego i szkolnego, oraz przez lekturę”<sup>19</sup>. Takie traktowanie swobodnych wypowiedzi jednak niekoniecznie przekładało się na ich dowartościowanie. W rozbudowanych *Wskazówkach metodycznych* autorstwa Konstantego Wojciechowskiego, Stanisława Szobera i Bogdana Nawroczyńskiego z 1923 roku zaprezentowaniu schematu rozbioru dzieła nie towarzyszy użycie niniejszego rozwiązania dydaktycznego jako elementu analizy czy interpretacji<sup>20</sup>.

Lata trzydzieste, przynoszące m.in. reformę Jędrzejewicza, ograniczyły nieco tendencje ukierunkowane na lekturę, choć nie wyrugowały przestrzeni swobody uczniowskiej. W *Programie nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania* akcentowano wagę ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, form krótkich i długich, do których materiału dostarcza codzienne życie i poznawana lektura<sup>21</sup>. Dla podkreślenia całościowego widzenia warto zaznaczyć także, iż perspektywa ta była obecna również w programie publicznych szkół powszechnych, chociaż na pierwszy plan wysuwała się w nim potrzeba kształcenia postawy obywatelskiej, ewidentnie wiążąc jednostkę z potrzebami społeczeństwa opartego na tradycyjnych wartościach<sup>22</sup>. W interesującym ze

<sup>16</sup> *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe*, MWRiOP, Warszawa 1920, s. 8.

<sup>17</sup> Tamże, s. 8.

<sup>18</sup> *Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny*, MWRiOP, Warszawa 1922, [w:] K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, *Język polski: wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego (gimnazjum wyższe)*, MWRiOP, Lwów 1923, s. 9.

<sup>19</sup> *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, MWRiOP, Warszawa 1922, s. 15.

<sup>20</sup> K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, *Język polski: wskazówki metodyczne...*, dz. cyt., s. 97–98.

<sup>21</sup> *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania* (tymczasowy), MWRiOP, Lwów 1934, s. 194.

<sup>22</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, MWRiOP, Lwów 1934, s. VII–VIII.

względu na niniejszą analizę programie od najmłodszych lat postulowano naukę mówienia, czytania i pisanie w odniesieniu do zdarzeń z życia, zabaw, zajęć w szkole i w domu, zwracano uwagę na to, że podstawą mówienia dziecka mają być przeżycia i spostrzeżenia, także dotyczące jego najbliższego otoczenia<sup>23</sup>. Od drugiej klasy zwracano uwagę także na potrzebę „swobodnego i samoradnego wypowiadania się dzieci”<sup>24</sup>, akcentując konieczność podnoszenia trudności w tym zakresie wraz z kolejnymi laty, zwracając uwagę na kwestie poprawności, eliminowania gwary na rzecz języka oficjalnego<sup>25</sup>. Stopniowanie trudności w tym zakresie wiodło w programie w stronę lektury, na co wskazywały np. zapisy do klasy V, gdzie mowa jest o wypowiadaniu się dzieci „na tematy z życia i lektury, wysunięte przez dzieci lub nauczyciela”<sup>26</sup>. Wiązało się to również z możliwościami wyboru lektury zgodnej z zainteresowaniami uczniów w klasach starszych<sup>27</sup>. Ważność swobodnego wypowiadania się podkreślano także w *Uwagach do całości programów poszczególnych przedmiotów*:

Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z czytaniem utworami, niezależnie od poziomu, nie powinno być niewolniczym powtarzaniem słów nauczyciela, czy książki, lecz naprawdę swobodnym mówieniem dziecka o tem, co czytało, co je zaciekawiło, zapytaniem o to, czego nie zrozumiało itp.<sup>28</sup>

Powyższy zapis wyraźnie wskazywał rolę, jaką przewidziano dla tego rozwiązania dydaktycznego i przestrzegał przed pozorowaniem swobodnych rozmów o lekturze, dowartościowując wagę uczniowskiego odbioru i lekcyjnych możliwości jego werbalizacji.

## **Swobodne wypowiedzi w dydaktycznej refleksji międzywojennej (wybór)**

Zasygnalizowane dążenie w stronę lektury było niewątpliwie zasługą Kazimierza Wóycickiego, który postulował prymat czytania nad podporządkowaniem go potrzebom budowania syntez literackich, co jednak oczywiście w tym czasie nie prowadziło do zarzucenia historycznoliterackiego porządku poznawania dzieł literatury i kultury. Szczególnie wyraźnie ta perspektywa historyczna została zaakcentowana po reformie Janusza Jędrzejewicza, gdy do głosu doszła m.in. koncepcja kulturoznawcza, w ramach której młodzi ludzie mieli zaznajomić się

<sup>23</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>24</sup> Tamże, s. 29.

<sup>25</sup> Tamże, s. 31.

<sup>26</sup> Tamże, s. 115.

<sup>27</sup> Tamże, s. 206.

<sup>28</sup> Tamże, s. 252–253.



z obrazem polskiej kultury i jej przejawami w porządku chronologicznym<sup>29</sup>. Nie oznaczało to jednak kresu idei swobodnych wypowiedzi w edukacji. Wspomniany Wóycicki, autor pomnikowego już *Rozbioru literackiego w szkole* (1921), wyraźnie otwierał swą rozprawą drogę do uczniowskiego kontaktu z lekturą wolną do pewnego stopnia od ilustracyjnych zobowiązań czytania podporządkowanego potrzebie odtwarzania historycznoliterackiego porządku, zwłaszcza gdy nie stoi za nim gruntowana lektura dzieł. Uzasadniając swe stanowisko, stwierdzał:

Przyswojenie sobie wiadomości o życiu i pismach autora wzbogaca tylko pamięć, a wyuczanie się charakterystyk w najlepszym razie może pomnożyć ilość pojęć ucznia, opartych na cudzej powadze. I takie zaopatrzenie skarbnicy umysłowej jest niewątpliwie pożyteczne; lepsze jest ono od pustki zupełnej; lecz jeśli kto chce naprawdę poznać dzieje literatury, ten na nich poprzestać nie może, ten musi się zaznajomić z uczuciami, myślami i ideałami narodu, zawartemi w dziełach znakomitych autorów, ten musi je sobie przyswoić na najwewnętrzniejszą treść swego umysłu. Jakże tego inaczej dokonać, jeżeli nie przez czytanie dzieł? Zarówno badacz, jak uczący się powinien zacząć przede wszystkim od czytania autorów. Zakres atoli tego czytania inny jest u badacza, inny u uczącego się. Pierwszy powinien poznać jak najwięcej, drugi poprzestać może na pewnym wyborze<sup>30</sup>.

Krytyka przenoszenia do szkoły wzorców uniwersyteckich<sup>31</sup> szła u Wóycickiego w parze z przekonaniem, że droga do lektury powinna prowadzić przez lekturę właśnie, nie zaś przez pozyskiwanie rozbudowanej wiedzy o faktach i zdarzeniach, stanowiącej substytut wnikliwego czytania i gruntowanego omawiania dzieła, także element zastępujący przeżycie kontaktu z samą literaturą<sup>32</sup>. Autor tej koncepcji, formułując swe stanowisko w opozycji do poglądów Piotra Chmielowskiego<sup>33</sup>, wspierając się natomiast stanowiskiem dydaktyków zachodnich, postulował wnikliwe czytanie ze względu na samą lekturę, krytykując wieloaspektowo ograniczenia kursu historii literatury<sup>34</sup>, a także zakładał czytanie prowadzone w duchu *heurezy*, w której ważną rolę pełnić miała wymiana uczniowskich spostrzeżeń, swobodna interpretacja, mogąca

<sup>29</sup> Por. *Program nauki w gimnazjach państwowych. Język polski*, MWRiOP, Lwów 1932, s. 22 n.

<sup>30</sup> K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1921, s. 6.

<sup>31</sup> Por. tamże, s. 7.

<sup>32</sup> Tamże, s. 9.

<sup>33</sup> L. Jazownik, *Uwagi o koncepcji dydaktycznej Kazimierza Wóycickiego i jej metodologiczno-teoretycznych przesłankach*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939...*, dz. cyt., s. 95.

<sup>34</sup> Stanowisko to nie oznaczało zupełnej rezygnacji z historii literatury, ale budowanie jej obrazu poprzez lekturę dzieł, przy czym, jak zaznaczał Wóycicki, nie chodziłoby tu o żaden kurs takiej wiedzy, ale raczej gromadzenie jej w ograniczonym wymiarze ze względu na poznawane lektury. K. Wóycicki, *Rozbiór literacki...*, dz. cyt., s. 11–12.

być przedmiotem lekcyjnych obserwacji, komentarzy, wnioskowania<sup>35</sup>. Jak zauważa Leszek Jazownik, Wóycicki skorzystał z propozycji Kazimierza Twardowskiego, który tekst dzieła uznał za wyraz wytworów psychicznych autora. Autor *Rozbioru* w odniesieniu do Twardowskiego uważał jednak, że „właściwe” dzieło jest wytworem psychicznym odbiorcy wywołanym przez ów psychofizyczny wytwór autora<sup>36</sup>. Ta konstatacja, być może obrazoburcza z perspektywy współczesnych Wóycickiemu badaczy literatury, otworzyła możliwości znaczącego dowartościowania indywidualnej lektury i interpretacji. Wychodząc od praktyki nauczycielskiej, Wóycicki snuł wizję zajęć, która wyrastała z jego osobistych doświadczeń<sup>37</sup>: „Lekcja straciłaby charakter narzuconej obowiązkowej pracy, stałaby się swobodnym obcowaniem ze sztuką, rozmową mieniącą się różnobarwnie, tryskającą niespodziankami indywidualnych reakcji, to snuciem jednej myśli, to starciem różnych zdań, żywym zespoleniem czytelników między sobą i czytelników z dziełem”<sup>38</sup>.

Owo zespolenie z dziełem coraz wyraźniej w świadomości dydaktycznej oznaczało powiązanie procesu rozumienia lektury z życiem jej odbiorców. Zwracał na to uwagę m.in. Bogdan Nawroczyński na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” (1921):

Przede wszystkim bowiem niepodobna rozumieć, a cóż dopiero przeżywać dzieła poetycznego lub prozaicznego bez nieustannego odwoływania się do przeżyć, obserwacji i w ogóle doświadczeń ucznia. Co więcej, dobrze prowadzona lektura wymaga planowego czynienia nowych obserwacji. Musi ona być zawsze należycie w ten sposób przygotowana, objaśnianie zaś jej i rozbiór w dużym stopniu polega na sięganiu w życie ludzkie, w tajniki charakterów i to tym głębiej, im głębsze jest dzieło. Dlatego to można twierdzić, iż lektura nie tylko nie musi odrywać ucznia od życia, ale, przeciwnie, powinna go prowadzić ku niemu, urabiając szerszy nań pogląd i głębszy, poważniejszy do niego stosunek<sup>39</sup>.

Postulowane przez Nawroczyńskiego głębokie wnikanie w dzieło i zarazem w istotę ludzkiego życia warunkowało uwolnienie się polonisty, przynajmniej częściowe, od zobowiązań wyuczania historii literatury, ujmowania jej w kategoriach egzemplifikacji zachodzących zmian w historii kultury, obudowywania czy wręcz zastępowania lektury faktografią literaturoznawczą.

<sup>35</sup> K. Wóycicki, *Rozbiór literacki...*, dz. cyt., s. 8.

<sup>36</sup> L. Jazownik, *Uwagi o koncepcji dydaktycznej Kazimierza Wóycickiego...*, dz. cyt., s. 98.

<sup>37</sup> A. Mackowicz, *Z problemów kształcenia literackiego...*, dz. cyt., s. 62–63.

<sup>38</sup> K. Wóycicki, *Rozbiór literacki...*, dz. cyt., s. 8.

<sup>39</sup> B. Nawroczyński, *Na marginesie programu języka polskiego dla gimnazjum wyższego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 5, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1, red. L. Jazownik, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2001, s. 53.

Takie myślenie o przebiegu zajęć, eksponujące bezpośrednie obcowanie z dziełem, choć sprowadziło na autora *Rozbioru literackiego* krytykę literaturoznawców, potraktować można nie tylko jako wyjście w stronę uwolnienia lekcji ze schematów historii literatury, ale także wskazanie drogi do wyzwiania u uczniów osobistego stosunku do literatury. Uwolniło także drogi do eksponowanego przez Nawroczyńskiego wiązania literatury z życiem, stanowiło formę dowartościowania czytania estetycznego, w którym swe miejsca znajdują sprawy spoza estetyki<sup>40</sup>. W rozumowaniu Wóycickiego wyraźnie widać tendencje, które przy pamięci dla priorytetowo traktowanych spraw estetyki uznać należy za sprzyjające kształtowaniu się swobodnych wypowiedzi. Można je z jednej strony potraktować jako wstępny element postulowanej przez Kleinera analizy dzieła, z drugiej praktyczne rozwiązanie, zintegrowane z procesem problemowego dyskusowania zawartości i kształtu określonych dzieł. Uważnie wsłuchując się w głos Wóycickiego można także zakładać, że w jakiejś formie były one także stałym elementem jego praktyki dydaktycznej. Krytyka Juliana Krzyżanowskiego czy Zygmunta Łempickiego<sup>41</sup> spowodowała jednak, że działania te nie mogły w pełnej formie zadomowić się w projektowanej w duchu historycznoliterackim edukacji przedmiotowej, zaś w praktyce szkolnej przybrały formę sprymitywizowanej bądź nadto drobiazgowej wersji heurrezy<sup>42</sup>. Niemniej, niezależnie od wskazanych wyżej trudności, w jakiejś formie zaczęły one

---

<sup>40</sup> L. Jazownik, *Teoria literatury a wizje edukacji literackiej*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2008, s. 122. To bezkompromisowe postawienie kwestii przeżycia, swoisty zwrot w dydaktyce, prowadzący do tzw. lekcji literackich, uznany został nawet przez późniejszych krytyków koncepcji autora *Rozbioru...* Por. K. Lausz, *Wstęp*, [w:] *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, red. K. Lausz, PZWS, Warszawa 1964, s. 23.

<sup>41</sup> J. Krzyżanowski, *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*, „Przegląd Warszawski” 1923, nr 22, [przedruk w:] *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych...*, dz. cyt., s. 55–67. Z. Łempicki, *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*, „Muzeum” 1925, z. 1–2, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1..., dz. cyt., s. 167–180. Por. także: A. Mackowicz, *Z problemów kształcenia literackiego...*, dz. cyt., s. 65–69. Naturalnie koncepcja lekturoznawcza także miała swoich zwolenników wśród znaczących dydaktyków literatury. Por. W. Szyszkowski, *Dydaktyka literatury*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 2, red. S. Łempicki i in., Warszawa 1936, s. 300–315, [przedruk w:] *Antologia kształcenia literackiego...*, dz. cyt., s. 5–20.

<sup>42</sup> D. Amborska-Głowacka, *Zarys tradycji międzywojennej w programach szkoły średniej w latach 1944–1948*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939...*, dz. cyt., s. 109. Kwestię tę podnosili także liczni dydaktycy międzywojnia. Por. E. Stala, *Kilka uwag w sprawie analizy literackiej w szkole*, „Przyjaciel Szkoły” 1927, nr 19, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1..., dz. cyt., s. 191–196; J. Ciembroniewicz, *Ostrożnie z heurrezą*, „Przyjaciel Szkoły” 1928, nr 12, [przedruk w:] *Antologia kształcenia literackiego w latach 1918–1939*, cz. 1..., dz. cyt., s. 196–197.

funkcjonować w poglądach dydaktyków tamtego czasu. Stanisław Peliński w 1935 roku stawiał zdecydowane tezy:

Utwór literacki, czytanka choćby najdrobniejsza: to obraz i wyraz przeżyć autora, żądającego słuszenie od czytelnika, by on go na swój sposób przeżył również, a nie tylko zrozumiał i krócej lub dłużej zapamiętał. Związek lektury z życiem w jego głębokich przejawach, ich wzajemna zależność od siebie wymaga od nas, polonistów, byśmy na tym właśnie nierozzerwalnym związku budowali, a nie traktowali danych utworów literackich jako obrazu lub produktu historycznego tej czy owej epoki, jako wzoru tego czy owego kierunku estetycznego<sup>43</sup>.

Zaś przenosząc to stanowisko na metodyczny konkret, dodawał:

Utwór sam jakby anonimowy ma przemówić do nas przez usta uczniów: wypowiedzą się oni nieskrępowani przez nas – z tego, co życiowego dla siebie znaleźli w utworze, co ich poruszyło i zaniepokoiło, co jest dla nich jasne i zrozumiałe, a co budzi wątpliwości, słowem ze swego młodzieńczego przeżycia wydobędą na tle utworu te problemy, które są dla nich aktualne. I z tej strony będziemy my, poloniści, rozważali z nimi te zagadnienia: co one im dzisiaj przynoszą, jakie zadowolenia i bolączki, jakie bodźce i jakie protesty, jakie możliwości i ułudy<sup>44</sup>.

Naturalnie, Peliński nie zamykał szkolnego kontaktu z dziełem tylko do wyżej wymienionej metodyki, niemniej wyraźnie akcentował, że proces czytania z uczniami ma sens wtedy, gdy tekst będzie dla nich strukturą znaczącą na tyle, na ile by mogli oni wiązać go ze swoimi doświadczeniami.

Z kolei Marian Des Loges, pisząc w 1936 roku o wadze przeżycia w odbiorze dzieła literackiego na łamach „Polonisty”, zaznaczał, iż ważne jest „danie młodzieży zupełnej swobody w wypowiedziach o dziele, a nawet ograniczenie pracy do takich tylko wypowiedzi”<sup>45</sup>, gdyż za priorytetowe uznawał swobodne, niefałszowane obcowanie z dziełem, przy czym dawał nauczycielowi prawo do sprawdzania powstających konkretyzacji, weryfikacji opartej na analizie warstwy słownej i znaczeniowej utworu<sup>46</sup>.

W tym samym roku Władysław Szyszkowski, skupiając się na sposobach omawiania lektury oraz uznając swobodną rozmowę za pierwszy etap omawiania dzieła, stwierdzał:

Ponieważ jednak [...] przy cichym czytaniu w klasie lub w domu zachodzą w duszach młodzieży różnorodne procesy psychiczne o charakterze intelektualnym

<sup>43</sup> S. Peliński, *U podstaw metodyki lektury*, „Polonista” 1935, z. 2 i 3, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1..., dz. cyt., s. 381–382.

<sup>44</sup> Tamże, s. 382.

<sup>45</sup> Przywołuję za: M. Des Loges, *Przeżycie a przedmiot w dziele literackim*, [w:] *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych...*, dz. cyt., s. 120.

<sup>46</sup> Tamże, s. 120–121.

i uczuciowym, naturalnym sposobem ich wyrażania jest rozmowa klasowa, w czasie której młodzież dzieli się swymi wrażeniami odniesionymi podczas lektury; nauczyciel zaś poznaje rodzaj struktury, jaką dzieło wywołało w duszach młodzieży. Dopiero na tym tle może krystalizować się w sposób naturalny plan dalszej pracy, zmierzający do pogłębienia owej struktury. Polega on na dokładniejszym zbadaniu tych kwestyj, związanych z treścią i formą utworu, które przedstawiają się nie dość jasno. Zagadnienia te mogą być bardzo różnorodnej natury psychologicznej, moralnej, estetycznej itp., nadto dzieło literackie, jako fikcyjny obraz życia, może pobudzać do rozpatrywania tych kwestyj już nie na podstawie czytanego utworu i dzieł pomocniczych z zakresu wiedzy o literaturze, lecz na tle życia rzeczywistego. W jakim stopniu można przy rozważaniu takich spraw oddalić się od lektury i wejść na teren życia, to może rozstrzygać tylko pogląd nauczyciela i stopień zainteresowania młodzieży. Wszelkie jednak oświeclenie problemów życiowych, poruszonych w literaturze, ze stanowiska rzeczywistości winno ostatecznie zmierzać do jeszcze głębszego ujęcia zawartości dzieła<sup>47</sup>.

Co ważne, Szyszkowski dowartościował zarówno indywidualne przeżycie czytelnika, które staje się składową jego odbioru, jak i wyrażał dbałość o potrzebę respektowania powagi wynikającej z autotelicznego charakteru dzieła. Dydaktyk podkreślał żywy związek lektury z doniosłą problematyką, którą mieszczą w sobie określone utwory i która może ujawniać się w aktach recepcji oraz dokumentujących je wypowiedziach lekcyjnych. Równocześnie nie wyznaczał ostrych granic praktyki nauczyciela, który sam musi być z jednej strony jednostką świadomą roli literatury, z drugiej prowadzić sposób opracowania tekstu literackiego, uwzględniając aktualne potrzeby klasy. Uprawomocnienie określonego typu podejścia do lektury szkolnej nie było jednak wtedy możliwe, gdyż, jak zaznaczał krytyczny wobec sytuacji w edukacji szkolnej Henryk Schipper, lata trzydzieste to czas ścierania się trzech różnych tendencji – „nastawień” w procesie kształcenia: kulturoznawczego (podporządkowanie literatury wiedzy o kulturze), psychologicznego (zerwanie z historycznością i podporządkowanie materiału zagadnieniom odpowiadającym zainteresowaniom i dojrzałości uczniów) oraz „antybelferskiego” (zerwanie z „nauczaniem literatury”, upowszechnianie samodzielnego i samorzutnego obcowania z dziełami w szkole, ograniczające rolę nauczyciela do przewodnika podającego niezbędny komentarz i udzielającego wskazówki bibliograficzne)<sup>48</sup>. Powstające w tym czasie programy nauczania i działania praktyczne no-

<sup>47</sup> W. Szyszkowski, *Dydaktyka literatury...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>48</sup> H. Schipper, *O program literatury polskiej w liceum humanistycznym*, „Gimnazjum” 1934/1935, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1..., dz. cyt., s. 318–319.

siły znamiona kompromisu między tymi stanowiskami. Ujmowały one także podnoszoną w głosach dydaktyków wagę samych swobodnych wypowiedzi, które, jak zostało już wskazane wyżej, zaznaczały swą obecność w rozmaitych programach nauczania<sup>49</sup>.

## **Swobodne wypowiedzi w kształceniu literackim i językowym po roku 1945**

Zainspirowana tradycją międzywojenną dydaktyka okresu powojennego uznała wagę swobodnych wypowiedzi, chociaż ewidentnie, jak podkreśla to Marian Sinica, okres Polski Ludowej nie sprzyjał wdrażaniu założeń dydaktycznych opartych na rozkwitających w dwudziestolecie ideach pedagogiki personalistycznej, psychologicznej czy chociażby jej odmiany kulturowej<sup>50</sup>. Z czasem polonistyka szkolna, ujmowana w coraz ciaśniejszy gorset ideologiczny, wyraźniej ustępowała wpływom ideologii marksistowskiej wprowadzanym w przestrzeń edukacyjną<sup>51</sup>. Niemniej osadzone w kontekście międzywojnia swobodne wypowiedzi znajdowały się w obszarze refleksji podejmowanych przez dydaktyków literatury i języka, którzy w różnym stopniu i natężeniu odwoływali się do tego rozwiązania dydaktycznego, chociaż rozumieli je zazwyczaj odmiennie i rozmaicie postrzegali jego użyteczność w procesie kształcenia.

Kazimierz Budzyk sprowadzał je do formy pogadanki, która powinna nastąpić po odczytaniu utworu i miała być przeprowadzona w sposób swobodny i niewymuszony<sup>52</sup>, zaś samo poznanie dzieła połączone być miało z jego odpowiednim przeżyciem<sup>53</sup>. Kwestię takich wypowiedzi odnotowywał Stanisław Jerschina. W opracowaniu z 1946 roku zaznaczał, że klasę, zwłaszcza uczniów „umysłowo słabo rozwiniętych”, można pobudzić do wypowiedzi o lekturze pytaniami typu: „Komu się ta książka podobała? Komu się nie podobała?

---

<sup>49</sup> Co ciekawe, znaczenie tej koncepcji znajdowało odbicie także w kształcie edukacji projektowanej dla szkół zawodowych, o czym zaświadcza publikacja Zofii Budrewicz. Por. Z. Budrewicz, *Kształcenie literackie w szkołach zawodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Universitas, Kraków 1994, s. 54–56.

<sup>50</sup> M. Sinica, *Wybrane obszary badań edukacji literackiej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006, s. 20–21.

<sup>51</sup> M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

<sup>52</sup> K. Budzyk, *Utwór literacki oraz książka, gazeta i czasopismo na poziomie ośmioletniej szkoły podstawowej. Wskazówki do nowego programu*, PZWS, Warszawa 1946, s. 32.

<sup>53</sup> Tamże, s. 37.

Dlaczego? Co was w niej najbardziej, a co najmniej interesowało<sup>54</sup>. Komentując te przykładowe pytania badacz podkreślał: „Nie ma takiej klasy, której «łodu», przy umiejętnym postawieniu sprawy przez nauczyciela, nie dałoby się w końcu przełamać<sup>55</sup>. Z kolei w pracy z 1957 roku zatytułowanej *Opracowania utworów lirycznych* Jerschina tego typu wypowiedzi wiązał z początkową fazą zajęć. Wskazywał także, że powinny się one realizować w formie ustnej oraz być punktem wyjścia zarówno do dalszej części lekcji, jak i planowania działań wychowawczych<sup>56</sup>. Widział w nich swoisty klucz do budowania porozumienia między nauczycielem i uczniami. Równocześnie, doceniając wagę tych wstępnych głosów, Jerschina uznawał zasadność kierowania odbiorem lektury, akcentując, że niektóre zagadnienia powiązane z czytaną książką warto klasie podać przed omówieniem utworu<sup>57</sup>. Emancypacja uczniowskiego odbioru była dla dydaktyka jednak kluczowa, choć prowadzenie lektury w stronę znaczeń i sensów zawiodło Jerschinę do uznania prymatu treści nad formą, co w rezultacie skutkowało dezintegracją działań analityczno-interpretacyjnych<sup>58</sup>. To wyraźne zainteresowanie uczniowskim postrzeganiem świata było jednocześnie otwarciem szkoły na samodzielność lektury młodego człowieka i powiązaniem jej z obrazem rzeczywistości, której doświadcza on na co dzień. Prowadzić może także od wniosków natury ogólniejszej, istotnych także z perspektywy współcześnie prowadzonej refleksji nad procesem szkolnej lektury. Niezależnie bowiem od możliwości wynaturzeń takiego odbioru, co podkreślał w odniesieniu do aktualizacji literatury w kontekstach społecznych w okresie Polski Ludowej Marian Sinica, tego typu działania mogą wyznaczać przestrzeń określonego sposobu postrzegania literatury<sup>59</sup>, a tym samym dostrzegania w godzinach polskiego zajęć wyraźnie kierujących uwagę ucznia na powiązanie procesu czytania i rozumienia tekstów literackich z gromadzonym przez niego doświadczeniem życiowym, bez równoczesnego lekceważenia niezbędnych dla lektury kompetencji polonistycznych.

Władysław Szyszkowski w wydanej w 1958 roku *Analizie dzieła literackiego w szkole* co prawda nie używał wprost terminu „swobodne wypowiedzi”, ale,

---

<sup>54</sup> S. Jerschina, *Teoria literatury. Rozbiór literacki w nowej szkole. Podręcznik dla nauczycieli i samouków*, Towarzystwo Polonistów i wydawnictwo „Nowe Horyzonty”, Przemysł 1946, s. 70.

<sup>55</sup> Tamże.

<sup>56</sup> S. Jerschina, *Opracowania utworów lirycznych*, „Biuletyn Język Polski” 1957, nr 2–3, s. 11.

<sup>57</sup> S. Jerschina, *Teoria literatury...*, dz. cyt., s. 71.

<sup>58</sup> Por. np. S. Jerschina, *Zarys poetyki*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych w Kielcach, Sandomierz–Kielce 1957, s. 35.

<sup>59</sup> M. Sinica, *Wybrane obszary badań...*, dz. cyt., s. 53–60.

powracając do swych wcześniejszych rozważań, dokumentował wagę i rolę następujących po lekturze wrażeń, które na lekcji powinny znaleźć przestrzeń do swobodnej werbalizacji. Pisał o nich w następujący sposób:

Chęć uwzględnienia w tym procesie [nauczania literatury – P.S.] bezpośrednich wrażeń młodzieży zalecałaby pozostawienie uczniom jak największej swobody w pierwszym zetknięciu z tekstem literackim oraz zapewnienie im nie krępowanej wymiany zdań na temat przeczytanego utworu. Warunek ten można jednak spełnić tylko przy dostatecznej ilości egzemplarzy danego dzieła, a więc w stosunku do utworów krótszych zamieszczonych w wypisach lub oddzielnych wydawnictwach<sup>60</sup>.

Badacz zakładał zatem potrzebę wystąpienia i uwzględnienia w procesie szkolnego omawiania lektury wstępnej, intuicyjnej recepcji, umożliwienia zaprezentowania uczniom w klasie pierwszych świadectw odbioru, szansy na wymianę zdań z rówieśnikami czy nauczycielem na temat danego utworu. Równocześnie jednak zaznaczał, że wykorzystanie tego rozwiązania jest możliwe w przypadku lektury tekstów krótszych, co wiązało z problemem szybkiej i powszechnej dostępności dzieł w tym samym czasie dla wszystkich uczniów. Z dzisiejszej perspektywy wskazana przez dydaktyka okoliczność wydaje się już nieaktualna, co pozwala szerzej widzieć możliwości użycia opisywanego rozwiązania.

W. Szyszkowski zaznaczał także wyraźny związek swobodnych wypowiedzi z kwestią motywacji i budzenia zainteresowania czytelniczego, a także nobilitował znaczenie czytelnicznych konkretyzacji. Zauważał: „Recepcja [...] tekstu literackiego może być bardzo różna zależnie od doświadczenia życiowego ucznia, poziomu jego kultury intelektualnej, żywości wyobraźni itp.”<sup>61</sup>

Badacz widział w nich nie tylko źródło do diagnozowania poziomu akceptacji treści lektury, ale okazję do pierwszego rozeznania w problematyce utworu, skupienia nie tyle na formie, ile na treści dzieła. Szyszkowski, chociaż doceniał funkcjonalność wypowiedzi uczniów na różnych poziomach kształcenia, szczególnie znaczenie przypisywał im na etapie licealnym, gdyż wtedy jego zdaniem u uczniów „przypadają początki kształtowania się poglądu na świat, w którym to procesie obok innych czynników lektura odgrywa wcale niepoślednią rolę”<sup>62</sup>. Chociaż z perspektywy czasu, a zwłaszcza zmian w strukturze społecznej kształtowanych wraz z dynamicznym rozwojem cywilizacyjnym wydaje się, że wspomniany przez dydaktyka etap „kształtowania się poglądu

<sup>60</sup> W. Szyszkowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, PZWS, Warszawa 1958, s. 18.

<sup>61</sup> W. Szyszkowski, *Literatura*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, PZWS, Warszawa 1968, s. 67.

<sup>62</sup> Tamże, s. 69.



na świat” rozpoczyna się o wiele wcześniej<sup>63</sup>, to zasadne wydaje się myślenie, że to właśnie u młodzieży starszej swobodne wypowiedzi mają szczególną możliwość, by odsłonić samodzielność i dojrzałość nastolatków, wchodzących już w dorosłe życie. Takie widzenie sprawy Szyszkowski przekładał na organizację procesu dydaktycznego wolnego z jednej strony od zbędnych wyjaśnień i dopowiedzeń, z drugiej od schematyzmu.

Niezależnie od stanowiska Szyszkowskiego, wykorzystanie swobodnych wypowiedzi postulowano także na poziomie szkoły podstawowej. We *Wskazówkach metodycznych do nauczania języka polskiego* przygotowanych z myślą o klasie VI sugeruje się użycie tego rozwiązania jako elementu rozpoczynającego analizę tekstu, wskazując, że mają one poprzedzić sformułowanie problemu. Co istotne, autorzy *Wskazówek* zakładali, że jego zredagowanie powinno być udziałem nauczyciela, który ów problem powinien uprzednio starannie przemyśleć i przygotować<sup>64</sup>. Nietrudno w tym miejscu zauważyć, że tak rozumiane swobodne wypowiedzi trzeba raczej uznać za formę realizacji pogadanki, która odpowiednio ukierunkowana przez nauczyciela ma doprowadzić do jasno określonego myślowo punktu dojścia.

Wartość wykorzystania tych wypowiedzi w procesie lekcyjnej analizy dzieła literackiego doceniał także Jan Kulpa. Traktował je jako okazję dla wyrażania przeżyć uczniów, ujawniania ich samodzielności, własnych zainteresowań. Uważał jednak, że ich realizacja może zakładać element sterujący, gdy nauczyciel podpowiada podopiecznym pewne ważne tematy, których ci nie potrafią sami dostrzec, a „które ze względu na swą ważność nie mogą być pominięte”<sup>65</sup>. Kulpa uznawał także możliwość takiego ukierunkowania pracy, choć miał świadomość, że proces sterowania stosowany zbyt często może na uczniów działać hamująco, ograniczać ich samodzielność<sup>66</sup>. Dydaktyk zaznaczał, że nauczyciel powinien na podstawie zebranych głosów wybierać zagadnienia do omówienia lekcyjnego. Tego typu praktyki nie potwierdzają jednak zaproponowane przez badacza propozycje konkretnych lekcji.

Znaczenie swobodnych wypowiedzi doceniał także Władysław Słodkowski. Widział w nich drogę aktywizowania uczniów i wzmaganie ich zainteresowania

---

<sup>63</sup> Dowodzą tego liczne prace dydaktyków z lat dziewięćdziesiątych i późniejsze. Por. np. M. Jędrzychowska, *Zapis projektu zadań formacyjnych edukacji polonistycznej w strukturze podręcznika gimnazjalnego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętko, Z. Uryga, Kraków 2002.

<sup>64</sup> J. Dembowska, Z. Saloni, P. Wierzbicki, *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego. Klasa VI*, PZWS, Warszawa 1964, s. 11–12.

<sup>65</sup> J. Kulpa, *Nauczanie języka polskiego w szkole dla pracujących*, PZWS, Warszawa 1965, s. 106.

<sup>66</sup> Tamże.

czytelniczego: „Tak więc główne problemy do omówienia wyłonią się już w toku samodzielnej lektury uczniów w trakcie swobodnych wypowiedzi na ich temat. Nauczyciel wynotuje skrętnie poszczególne zagadnienia stawiane przez uczniów i z nimi wspólnie omawiane, przygotowując dzięki temu pełniejszy materiał do analizy dzieła”<sup>67</sup>. Równocześnie Słodkowski nie precyzował swego rozumienia swobodnych wypowiedzi – raz określał je formą pracy, wskazując na aspekt organizacyjny zajęć, innym razem utożsamiał je z pogadanką<sup>68</sup>. Wydaje się, że badacz zakładał wykorzystanie ich alternatywnie wobec drogi lektury ukierunkowanej, poprzedzonej wstępnymi informacjami i objaśnieniami<sup>69</sup>.

Znaczenie dla praktycznego myślenia miała niewątpliwie praca Janiny Dembowskiej i Zofii Jakubowskiej. Przywołane autorki zalecając funkcjonalność rozwiązania w klasach szkoły podstawowej (V–VIII)<sup>70</sup>, zaznaczają: „Swobodne wypowiedzi uczniów pozwalają nauczycielowi poznać indywidualne reakcje młodzieży na postęпки natury moralnej, na bodźce estetyczne, na zagadnienia społeczne i światopoglądowe, ponadto ułatwiają ocenę poziomu sprawności językowej młodzieży”<sup>71</sup>. Pozwalają one zatem nie tylko określać poziom sprawności recepcyjnej, ale mogą otwierać drogę do rozpoznań natury aksjologicznej, motywowanych konkretnym materiałem lekcyjnym; zaświadczać równocześnie o sprawności komunikacyjnej uczniów, którzy w praktyce mają okazję wykorzystywać swą wiedzę i umiejętności językowe dla wyrażania własnych poglądów czy określania swego stanowiska. Co ważne, J. Dembowska i Z. Jakubowska mają świadomość, że osiągnięcie wyżej wskazanych zamierzeń za pośrednictwem swobodnych wypowiedzi jest możliwe tylko wtedy, gdy towarzyszy im właściwa realizacja.

Jak najmniej hamować ożywione wypowiedzi uczniów, ograniczyć do minimum korektę niepoprawnych wyrażen, nie stawiać pytań, natomiast zwracać uwagę na ciekawsze odezwania, notować na tablicy te fragmenty wypowiedzi, które będą stanowić plan lekcji lub plan zorganizowanej dyskusji. Zapisując na tablicy wypowiedź ucznia, nauczyciel niejednokrotnie musi nadawać jej lepszą, precyzyjniejszą formę językową<sup>72</sup>.

---

<sup>67</sup> W. Słodkowski, *Dzieło literackie w szkole*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, s. 166.

<sup>68</sup> Tamże.

<sup>69</sup> Tamże, s. 165.

<sup>70</sup> J. Dembowska, Z. Jakubowska, *Nauczanie języka polskiego w klasach V–VIII. Wybrane zagadnienia metodyczne*, PZWS, Warszawa 1969, s. 93 (wyd. 1: 1968).

<sup>71</sup> Tamże.

<sup>72</sup> Tamże, s. 91.

Co ważne, autorki opracowania widzą zastosowanie zgromadzonego w ten sposób materiału dla dalszej użyteczności, równocześnie przestrzegając przed chaosem i zejściem rozmowy na boczny tor, zwłaszcza podczas pracy nad tekstem literackim. Ich zdaniem uporządkowany materiał pozyskany drogą swobodnych wypowiedzi może zostać wykorzystany do zgłębiania problematyki lektury<sup>73</sup>. Jednak nie do końca wyraźnie klaruje się kwestia sytuacji, w jakich używa się swobodnych wypowiedzi. Trudno wyrokować, czy autorki opracowania postulują wykorzystanie materiału (który przynoszą głosy uczniów do danej, jednostkowej lekcji), czy raczej zakładają zebranie informacji i użycie ich podczas dalszych zajęć poświęconych opracowaniu lektury (przywołany przykład dotyczący książki *Ten obcy* Ireny Jurgielewiczowej nie rozstrzyga tej kwestii). Warty zauważenia jest tutaj także fakt, iż Dembowska i Jakubowska domagają się stosowania swobodnych wypowiedzi w odniesieniu do różnych dziedzin sztuki (teatr, kino, kontakt z malarstwem) i form aktywności uczniów (wycieczki, wyjścia do muzeum). Cenne jest także postulowane przez autorki wykorzystanie wskazanego działania jako elementu istotnego dla sformułowania problemów do dyskusji lekcyjnych<sup>74</sup>.

Z kolei Maria Swobodowa przewiduje użycie tego rozwiązania dydaktycznego do badania odbioru, również dostrzegając zagrożenia wynikające z nieumiejętnego prowadzenia swobodnych wypowiedzi – choć docenia ich wagę, przestrzega, by na lekcji nie były one nadto rozwlekłe, by nie wykraczały poza utwór literacki. Zakłada, że mogą być dyskretnie kierowane na zagadnienia najważniejsze. Równocześnie Swobodowa zdaje się z dużą tolerancją odnosić do ich rozbudowanej wersji. Zauważa bowiem: „Czasem może się zdarzyć, iż spontaniczne wypowiedzi przeciągną się aż do końca lekcji, a nawet poza lekcję. Jeżeli nie są czczą gadaniną, jeżeli mają wartość kształcącą, nie trzeba na to żałować czasu”<sup>75</sup>. Ostatecznie zostawia decyzję o czasie poświęconym na prowadzenie swobodnych wypowiedzi nauczycielowi, choć w odróżnieniu od dydaktyków międzywojnia zależy jej na ścisłym powiązaniu z dochodzeniem do sensów utworu.

Wypracowana koncepcja swobodnych wypowiedzi uczniowskich jako drogi do pozyskiwania materiału diagnostycznego i pierwszej formy lekcyjnego zderzania klasy z utworem znajduje także odbicie w pracach późniejszych. Ciekawe miejsce ma tutaj niewątpliwie zbiorowa praca przygotowana pod redakcją Heleny Ostaszewskiej *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII*

<sup>73</sup> J. Dembowska, Z. Jakubowska, *Nauczanie języka polskiego...*, dz. cyt., s. 93.

<sup>74</sup> Tamże, s. 93–94.

<sup>75</sup> M. Swobodowa, *Lektura*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. M. Pęcherski, PZWS, Warszawa 1970, s. 98.

szkoły podstawowej<sup>76</sup>. Składa się na nią sześć obszernych rozdziałów autorstwa nauczycieli praktyków. W niektórych z nich znaleźć można także rozbudowane uwagi na temat roli i praktycznego wyzyskania swobodnych wypowiedzi. Czyni to sama Ostaszewska, która ich wykorzystanie łączy z kwestiami programowymi<sup>77</sup> oraz możliwością zainteresowania uczniów problematyką utworów literackich<sup>78</sup>. Budując refleksję opartą na swoich doświadczeniach szkolnych sugeruje, że na swobodne wypowiedzi warto poświęcać całą godzinę lekcyjną. Wychodząc od konkretnych przykładów pokazuje, że zdominowane przez nie zajęcia można podzielić na dwie części: ogólną – związaną ze sposobem czytania, formą utworu oraz szczegółową – wynikającą z tego, jak uczeń reaguje na treść i problematykę, która jest wpisana w utwór literacki<sup>79</sup>. Ostaszewska, zwracając uwagę na konieczność wytworzenia przyjaznej atmosfery do zabierania głosu przez uczniów, zaznacza jednak, że swobodne wypowiedzi nie są całkowicie wolne od ingerencji nauczyciela. Jej zdaniem musi on czuwać nad prawidłowością realizacji formy i dyskretnie nią kierować, by zasugerować podopiecznym omińnięte przez nich istotne kwestie. Zobowiązuje go do tego odpowiedzialność za realizację programu nauczania<sup>80</sup>.

Idea poświęcenia całej jednostki lekcyjnej swobodnym wypowiedziom przyświecała także praktycznej propozycji Wandy Boguskiej<sup>81</sup>, chociaż sama autorka zakładała także, jak większość jej poprzedników, możliwość stosowania ich do części zajęć<sup>82</sup>. Jej praktyczne propozycje zajęć w ciekawy sposób dowodziły, że swobodne wypowiedzi mogą otwierać uczniom możliwość wyrażania w języku swoich przeżyć, emocji, które w propozycjach autorki były elementem kluczowym dla tak organizowanych zajęć. Znaczenie swobodnych wypowiedzi w odniesieniu do dzieł dramatycznych przynosi także praca Jadwigi Izydorczyk, która zakłada funkcjonalną możliwość łączenia tego

---

<sup>76</sup> *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, WSiP, Warszawa 1975.

<sup>77</sup> Odwołuje się ona do obowiązującego *Programu nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski kl. V–VIII*, PZWS, Warszawa 1971, s. 46.

<sup>78</sup> H. Ostaszewska, *Jak stwarzam młodzieży warunki aktywnego poznawania lektur szkolnych*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, WSiP, Warszawa 1975, s. 17.

<sup>79</sup> Tamże, s. 45.

<sup>80</sup> Tamże, s. 48.

<sup>81</sup> W. Boguska, *Jak opracowuję większe utwory z lektury uzupełniającej w klasach V i VI szkoły podstawowej*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej...*, dz. cyt., s. 77–78.

<sup>82</sup> Tamże, s. 64.

rozwiązania dydaktycznego z niezbędnymi rozpoznaniem w obrębie świata przedstawionego<sup>83</sup>.

Wojciech Pasterniak w swobodnych wypowiedziach dostrzegał formę badania konkretyzacji uczniowskich, element stwarzający możliwości do organizacji sytuacji motywacyjnych i wyraźnie zachęcał do tego, aby pracę nad utworami literackimi rozpoczynać właśnie od tego rozwiązania: „Uczeń na lekcjach zbyt mało ma okazji mówić o tym, co go rzeczywiście interesuje, niepokoi, martwi, gniewa, zbyt często tematy wypowiedzi są mu narzucane, jest on zazwyczaj zmuszany do tego, by mówił o tym w taki sposób, jak pragnie tego nauczyciel”<sup>84</sup>. I dodawał: „Taka sytuacja nie sprzyja aktywizacji młodzieży, nie ułatwia też nauczycielowi pracy”<sup>85</sup>. Widział w swobodnych wypowiedziach także wolną formę ćwiczeń w mówieniu, spełniającą funkcję dydaktyczną, element procesu uczenia się i wyraz indywidualnej działalności myślowej uczniów, drogę do poznawania podopiecznych, wreszcie cenny materiał informacyjny dla nauczyciela i drogę kontroli czytelnictwa lektury<sup>86</sup>. Równocześnie zakładał, że owa swoboda uczniów musi być uzupełniona elementami kierowania, które z jednej strony mają wpłynąć na uzyskanie głosów od najsłabszych członków zespołu, z drugiej wydobyć zagadnienia istotne ze względu na dalsze planowanie dydaktyczne kolejnych zajęć poświęconych opracowaniu lektury<sup>87</sup>. Uwaga ta ma tutaj znaczenie, gdyż kluczowym elementem propagowanej przez Pasterniaka teorii dydaktycznej jest postulat kierunkowego i wielostronnego (pośredniego i bezpośredniego) przygotowania ucznia do odbioru treści dzieła, które ten ma poznawać i omawiać na lekcjach języka polskiego. Tym samym w takim modelu pracy z utworem należałoby pod znakiem zapytania postawić faktycznie swobodny charakter wypowiedzi – jeżeli zostaną one poprzedzone lekcjami ukierunkowującymi określony odbiór utworu, czasem przez podanie zagadnień czy pytań ważnych do uwzględnienia podczas lektury, wówczas w naturalny sposób dokonuje się pewien rodzaj formatowania myślenia uczniów, który w oczywisty sposób staje się elementem kształtującym proces recepcji literatury, przekształcającym jej sposób widzenia w zgodzie z uprzednio nakreślonymi celami, urastającymi do miary

---

<sup>83</sup> J. Izydorczyk, *Jak przygotowuję uczniów do odbioru utworów dramatycznych*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej...*, dz. cyt., s. 252.

<sup>84</sup> W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, WSiP, Warszawa 1974, s. 100.

<sup>85</sup> Tamże.

<sup>86</sup> Tamże, s. 100–101.

<sup>87</sup> Tamże, s. 101.

dyrektyw interpretacyjnych<sup>88</sup>. Przykłady można odnaleźć w propozycjach metodycznych Pasterniaka<sup>89</sup>. Taki sposób widzenia procesu opracowania lektury, zachowujący pozory autentyzmu i respektowania podmiotowości, w rzeczywistości może być wykorzystywany do instrumentalizacji procesu nauczania i ograniczenia semantycznej nośności literatury. Niemniej we wspólnym opracowaniu dydaktycznym z Janem Kulpą Pasterniak zaznaczał, że swobodne wypowiedzi mogą być realizowane w rozmaity sposób – powiązane z dowolnymi fragmentami utworu bądź wywołanymi przez niego obrazami, odtwarzając fakty, przyjmować formę luźnych uwag, jeszcze nie do końca przemyślanych, dopiero rodzących się pod wpływem lektury. Mogą również wykraczać poza utwór, nawiązywać do osobistych przeżyć i doświadczeń uczniów. W opracowaniu zaznacza się, że muszą one występować bezpośrednio po zapoznaniu się klasy z utworem i być wyrazem określonych przeżyć<sup>90</sup>. W innym miejscu tej pracy akcentuje się, że swobodne wypowiedzi to niezwykle kształcząca, a często zaniedbywana w praktyce szkolnej forma ćwiczeń w mówieniu<sup>91</sup>.

Wagę swobodnych wypowiedzi, wyraźnie rozszerzając ich ujęcie, uwzględnił także Józef Bar. Przywołując różne stanowiska i opracowania z tradycji dydaktycznej, *swobodne wypowiedzi uczniów* (synonimicznie określane przez niego *swobodnym wypowiedzianiem się*) nazywał „formą wypowiedzi”, a także zaznaczał, że „bywa często stosowana na lekcjach języka polskiego: w czasie omawiania wydarzeń z życia klasy i szkoły, wycieczki krajoznawczej, wycieczki do muzeum, filmu, spektaklu teatralnego, audycji telewizyjnej, audycji radiowej, wybranego zagadnienia czy problemu, lektury (podstawowej, uzupełniającej)”<sup>92</sup>. Badacz wskazywał zatem z jednej strony wszechstronną użyteczność opisywanego przez siebie rozwiązania, możliwość jego zastosowania na

---

<sup>88</sup> W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania...*, dz. cyt., s. 49–97. Kwestie te Pasterniak uzasadniał teoretycznie w książce *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1977. Publikacja ta, istotna z perspektywy dydaktyki, na wiele lat wyznaczyła drogi postępowania metodycznego z lekturą i intencjonalnego sterowania procesem szkolnego czytania.

<sup>89</sup> Tamże, s. 70–72, 100–101, 109–113.

<sup>90</sup> J. Kulpa, W. Pasterniak, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII*, WSiP, Warszawa 1876, s. 46.

<sup>91</sup> Tamże, s. 57.

<sup>92</sup> J. Bar, *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisanii. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole 1982, s. 82. Warto zauważyć, że we wcześniejszym wydaniu skryptu autor nie wyodrębnił swobodnych wypowiedzi jako formy samoistnej, podkreślając jedynie wagę nawiązywania na lekcji do osobistych przeżyć uczniów i ich rozmaitych doświadczeń. Por. J. Bar, *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisanii. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole 1982, s. 22–31.

lekcjach poświęconych bardzo zróżnicowanym materiałom, z drugiej strony zaś w swoich ustaleniach terminologicznych nie kategoryzował ich jako rozwiązania złożonego, postrzegając je raczej jako działanie celowe, choć doraźne.

Znaczenie swobodnych wypowiedzi w procesie dydaktycznym zaznaczają także Janina Dietrich i Janina Wójcik.

Zanim przystąpimy do całościowego omawiania tekstu, starajmy się dotrzeć do konkretyzacji uczniowskich, zachęcając ich do swobodnych wypowiedzi na temat książki. Jeśli nie chcą mówić, można skłaniać ich do tego pytaniami, np.: czy ci się książka podobała? co cię najbardziej zaniepokoiło? czego nie rozumiałeś? Od pytań bezpośrednio nawiązujących do wrażeń związanych z lekturą przechodzimy do pytań o główne postaci, związane z nimi ciągi zdarzeń, temat itp. Odpowiedzi uczniów, jeszcze nie zweryfikowane w toku analizy, pozwolą się nam zorientować w pierwszej czytelnicznej konkretyzacji. Uczeń powinien mieć świadomość, że nauczyciel jest ciekaw jego opinii o książce, sposobu jej odczytania. Wspólnie próbujemy sformułować zagadnienia, nad którymi warto się zastanowić. Nauczyciel uwzględni je w czasie omawiania książki, obudowując elementami wiedzy o literaturze, nauce o języku, odpowiednimi ćwiczeniami<sup>93</sup>.

Taki sposób postępowania respektuje samodzielność uczniów i pozwala na werbalizację ich potrzeb, wyrażanie własnego zdania, wyzwala indywidualizm refleksji, osadza myśl konkretnej jednostki na szerszym planie zagadnień powiązanych z utworem.

Powyższy przegląd wybranych głosów cenionych dydaktyków literatury oraz praktyków procesu nauczania wskazuje na ugruntowanie swobodnych wypowiedzi uczniowskich w tradycji. Przekonuje także o ich znaczeniu dla procesu odbioru literatury i kształcenia literacko-kulturowego oraz zarysowujących się z czasem coraz szerszych możliwości postrzegania ich potencjału praktycznego. Równocześnie, co dokumentują wywody W. Ślōdkowskiego, pewne problemy klasyfikacyjne, które wynikają z różnych możliwości użycia tego rozwiązania w procesie lekcyjnym. Te z kolei przekonują, że już w odległej przeszłości dydaktycznej widziano różne zastosowania swobodnych wypowiedzi. Raz stosowano je jako element wstępny do pracy z krótkim i dłuższym tekstem literackim, innym razem jako formę diagnozowania recepcji, wreszcie element budujący więzi nauczyciela z uczniem czy materiał pomocniczy do projektowania dalszej pracy. Pojawiła się również propozycja wykorzystania ich do organizacji całej jednostki lekcyjnej. Co istotne, uwidoczniły się także różnice w zakresie stopnia swobody i możliwego ukierunkowania tego typu wypowiedzi, wskazujące na dylematy w praktyce szkolnej.

<sup>93</sup> J. Dietrich, J. Wójcik, *Nauczanie języka polskiego w klasie 6*, WSiP, Warszawa 1985, s. 235–236.

Swobodne wypowiedzi uczniowskie wiązać można także z tradycją kształcenia językowego, a ściślej tradycją ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Zasadne byłoby przywołanie chociażby kilku głosów na temat ich roli w procesie edukacyjnym, które uwzględniałyby niniejszą perspektywę. Wartość tego rozwiązania na gruncie kształcenia językowego już w latach pięćdziesiątych podkreślała chociażby Karolina Pojawska, która traktowała je jako formę ćwiczeń w mówieniu, chociaż szczególnie znaczenie przypisywała im w edukacji małych dzieci, a zwłaszcza z klas I–IV, łącząc z funkcją diagnostyczną (reakcja uczniów na różne zjawiska, stopień rozwoju mowy)<sup>94</sup>. Zaznaczała ona, że u dzieci starszych (klasy V i VI) „stosować należy ją coraz rzadziej, wprowadzając zamiast niej środki uaktywnienia bardziej odpowiadające wiekowi uczniów”<sup>95</sup>. Pojawska wyraźnie odróżniała swobodne wypowiedzi od pogadanki, wskazując, że pytania je wywołujące mają jedynie wyznaczać ramy treściowe głosów uczniów, nie zaś wyraźnie je ukierunkowywać. Tym samym akcentowała szczególnie ich uwolnienie od wyraźnej dyrektywności, chociaż opatrywała zdroworozsądkowymi wskazaniem, niestety także tymi, na których swe piętno odciskały uwarunkowania światopoglądowe:

Podczas swobodnych wypowiedzi uczniów nauczyciel wstrzymuje się od naprowadzania, potakiwania i zaprzeczania; udziela tylko głosu życzliwie i przyjaźnie, przysłuchuje się wypowiedziom ograniczając się jedynie do krótkich poprawek błędów językowych. Oczywiście zasady tej nie można traktować po doktrynersku i pedantycznie. Gdy uczeń wyraźnie przekracza ramy treściowe podane w zagadnieniu lub – co gorsza – powie coś niesłusznego, budzącego zastrzeżenia ideologiczne itp., nauczyciel musi na chwilę zmienić swobodne wypowiedzi w kierowaną pogadankę, rzucając naprowadzające pytania lub wypowiadając się osobiście<sup>96</sup>.

Cenne u Pojawskiej poszanowanie dla samodzielności myślowej miesza się z koniecznością wyraźnego zaznaczenia instytucjonalnego statusu nauczyciela, który co prawda ma być stosunkowo tolerancyjny dla językowych omyłek, ale bardzo czujnie powinien dokonywać na bieżąco oceny wartości merytorycznej wypowiedzi uczniów. Aspekt negocjowania znaczeń, nie tylko z nauczycielem, ale także z innymi uczniami, nie jest uwzględniany przez autorkę. Na jej sposobie rozumowania piętno odciskają także wypływające z założeń ideologicznych zobowiązania wychowawcze, które nakazują bieżącą korektę światopoglądową wypowiedzi według wyznaczników obowiązującej doktryny, co *de facto*

<sup>94</sup> K. Pojawska, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VII*, wyd. drugie, PZWS, Warszawa 1958, s. 38.

<sup>95</sup> Tamże.

<sup>96</sup> Tamże, s. 39.



wyklucza możliwość negocjowania znaczeń, ideowej dyskusji. Niewątpliwy wpływ ideologicznej formacji w obszarze edukacji jest tutaj oczywisty<sup>97</sup>. Konieczność zdystansowania się od takiego widzenia sprawy nie powinna jednak prowadzić do ignorowania wartości innych wskazówek praktycznych, które jasno sformułowała autorka. W jej ujęciu swobodne wypowiedzi nie mogą zajmować całej lekcji, należy je traktować jako swego rodzaju formę improwizacji, która musi się poddawać celom i planowi całych zajęć, być z nim powiązana. Równocześnie Pojawska przestrzega, by nie przerodziły się one w „zbędną gadaninę”, która ostatecznie okaże się stratą czasu<sup>98</sup>. W omawianym rozwiązaniu widzi także załączek przygotowania do bardziej złożonej dyskusji<sup>99</sup>.

Omawiający zagadnienie swobodnych wypowiedzi Juliusz Kijas podkreślał, że istotna dla nich jest sprzyjająca sytuacja, „która dopiero spowoduje potrzebę, a często nawet i konieczność żywej i naturalnej wypowiedzi młodzieży. Dyskretne i umiejętne jej stworzenie czy też wywołanie jest ważnym zadaniem nauczyciela polonisty”<sup>100</sup>. Dodawał także, że sytuacja taka „może nastęrczyć się w związku z lekturą lub filmem”<sup>101</sup>. Zauważał również, że fundament takich ćwiczeń mogą być „indywidualne przeżycia, doświadczenia i obserwacje pojedynczych uczniów”<sup>102</sup>, przy czym szczególny potencjał widział w sytuacjach pozalekcyjnych, szeroko rozumianym życiu szkolnym, które mogą generować pojawienie się rozmaitych form wypowiedzi. Antoni Piotrowski zaś zaznaczał, że „ćwiczenia językowe ustne mają zasadnicze znaczenie zarówno dla kształtowania mowy, jak też dla rozumienia i odczucia treści utworów literackich”<sup>103</sup>.

<sup>97</sup> Aspekt ten jeszcze wyraźniej dochodzi do głosu we wcześniejszych publikacjach autorki, która ściśle podporządkowuje proces edukacyjny szeroko rozumianej doktrynie politycznej państwa socjalistycznego. Por. K. Pojawska, *Materiały do nauczania metodyki języka polskiego w kl. V–VII. Ćwiczenia w mówieniu i pisanii*, PZWS, Warszawa 1953.

<sup>98</sup> K. Pojawska, *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii...*, dz. cyt., s. 39. W tym miejscu warto wyraźnie zaznaczyć, że choć stanowisko autorki jest logicznie uzasadnione, to dzisiejsza szkoła nie może rezygnować z żadnej okazji do lekcyjnych rozmów. Także chyba tych, które oddalają się od wyraźnie wyznaczanych tematów. Zamykanie się młodych ludzi na siebie i nauczycieli (także rodziców), izolacja w świecie wirtualnym, a zwłaszcza mediach społecznościowych, zanik więzi pokoleniowych i międzypokoleniowych związanych w kryzysem oddziaływania tradycyjnych narracji kulturowych szczególnie wyostroża i nobilituje potrzebę dialogu, którego szkolna odmiana może mieć ogromne znaczenie tak dla uczniów, jak nauczyciela.

<sup>99</sup> K. Pojawska, *Materiały do nauczania metodyki...*, dz. cyt., s. 25–27.

<sup>100</sup> J. Kijas, *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, PZWS, Warszawa 1967, s. 195.

<sup>101</sup> Tamże.

<sup>102</sup> Tamże, s. 196.

<sup>103</sup> A. Piotrowski, *O niektórych formach pracy nad językiem polskim w szkole średniej*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisanii w szkołach średnich...*, dz. cyt., s. 46.

Równocześnie wskazywał, że korzyści dla rozwoju sprawności ucznia mogą przynosić dłuższe formy wypowiedzi, takie jak np. opowiadanie czy opis.

Jan Kulpa i Wojciech Pasterniak, skupiający się na roli swobodnych wypowiedzi w kształceniu literackim, zwracali uwagę także na ich rolę w edukacji językowej. Zakładali, że mogą one być realizowane tylko w mowie, zaś tematykę powinny czerpać z materiałów kulturowych i bieżącego życia, własnych przeżyć. Tym samym mogą być powiązane z materiałem nauczania lub być od niego oderwane. W ujęciu obu badaczy trudno jednak znaleźć wyraźniejsze ślady powiązania swobodnych wypowiedzi z konkretnymi zagadnieniami z zakresu kształcenia językowego<sup>104</sup>.

Z kolei Zygmunt Saloni upominał się o zaakcentowanie znaczenia odmiany pisemnej wskazanych wcześniej ćwiczeń w mówieniu, które można powiązać z koncepcją swobodnych wypowiedzi. Zwracał uwagę, że celem pracy nad językiem jest przede wszystkim wyrobienie umiejętności i sprawności, a wiedza przyswajana przez uczniów ma się sytuować na dalszym planie<sup>105</sup>. Akcentował także potrzebę zadawania takich tematów do pisania, które dawałyby uczniom swobodę, wiązałyby się z ich zainteresowaniami, wyzwałyby potrzebę zabierania głosu<sup>106</sup>, również proponowania uczniom tzw. wolnych tematów, które uwalniałyby od schematyzmu i wtórności<sup>107</sup>.

Co prawda przywołane wyżej i zaledwie skrótowo zasygnalizowane zagadnienia związane z metodyką ćwiczeń w mówieniu i pisaniu nie wiążą się bezpośrednio z tradycją stosowania swobodnych wypowiedzi do dzieł literackich, niewątpliwie jednak mogą stanowić fundament dla myślenia o użyteczności analizowanego rozwiązania. Odślaniają bowiem już nie tylko możliwość widzenia swobodnych wypowiedzi jako drogi budowania relacji ucznia z drugim człowiekiem oraz literaturą, ale także pozwalają o nich myśleć jako o sposobie kształtowania umiejętności komunikowania się i wyrażania siebie w akcie użycia języka.

Wiążąc swobodne wypowiedzi z tradycją ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, nie można pominąć ważnej pracy Anny Dyduchowej, poświęconej metodom kształcenia sprawności językowej uczniów<sup>108</sup>. Autorka tej typologii wskazała na

<sup>104</sup> J. Kulpa, W. Pasterniak, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII...*, dz. cyt., s. 110–111.

<sup>105</sup> Z. Saloni, *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, WSiP, Warszawa 1979, s. 14.

<sup>106</sup> Tamże, s. 198–199.

<sup>107</sup> Tamże, s. 203–245.

<sup>108</sup> A. Dyduchowa dostrzegała znaczenie rozmaitych uwarunkowań wpływających na skuteczność pracy nad mówieniem i pisaniem. Pisała o tym Agnieszka Rypel: „Za podstawę doskonalenia umiejętności wypowiedziania się w mowie i piśmie A. Dyduchowa uznaje

znaczenie swobodnych tekstów, łącząc je z rozwojem kompetencji językowych uczniów oraz wiążąc z kształceniem literackim. Zwracała uwagę na szczególną rolę wypracowania traktowanego jako swobodna wypowiedź, wzbudzająca motywację, budująca relację z nauczycielem i innymi uczniami, służąca w duchu Freinetowskim do wyrażania myśli, emocji, problemów, doświadczeń. Pojęcie swobodnego tekstu Dyduchowa wiązała z opracowaną przez siebie metodą praktyki pisarskiej<sup>109</sup>. Uznawała, że ten tekst to „wolna od jakiegokolwiek ingerencji nauczyciela w temat czy formę pisemna wypowiedź ucznia, w której wyraża on to, co w danym momencie chce przekazać swojemu otoczeniu”<sup>110</sup>. Zaznaczała, że z punktu widzenia dydaktycznego pomaga on w poznawaniu spraw tworzywa językowego oraz uczy posługiwania się nim w sposób możliwie najadekwatniejszy w stosunku do celu i funkcji, w jakiej ma zostać zastosowany<sup>111</sup>. Wskazywała, że może być realizowany w różnej formie, dotyczyć tematów dla ucznia ważnych, zaś nauczyciel powinien odnosić się z pełnym poszanowaniem dla zawartej w swobodnym tekście autonomii myślowej. Nie wykluczało to zastosowania go jako materiału do dalszej pracy: prezentowania na forum klasy, opiniowania czy stylistycznej kosmetyki, chociaż Dyduchowa z pietyzmem zwracała uwagę, że musi to odbywać się z przyjaznej i bezpiecznej dla autora tekstu atmosfery. Gdy autorka *Metod kształcenia sprawności językowej* rozważała z kolei jego zastosowanie w ramach metody okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych, dozwalała na dyskretne korekty nauczyciela, podporządkowane realizacji celów związanych z kształceniem językowym<sup>112</sup>.

Przywołanych tutaj swobodnych tekstów nie można traktować synonimicznie wobec swobodnych wypowiedzi uczniowskich, mimo to ich lekcyjne funkcjonowanie i rola, jaką mogą pełnić, pozwala ujmować je w nurcie dydaktyki opartej na samodzielnej werbalnej twórczości dzieci i młodzieży, którzy za pomocą języka szukają dla siebie na lekcji możliwości wyrażenia własnych przemyśleń i przeżyć. Bliższe przedstawienie tradycji dydaktycznej swobodnych tekstów, istotnego fundamentu dla swobodnych wypowiedzi, znajdzie

---

następujące zasady: budzenia pozytywnych motywacji do mówienia i pisania, dbałości o indywidualny rozwój dziecka, konieczności równoczesnego kształcenia języka mówionego i pisanego, integracji doskonalenia językowego z kształceniem literackim i kulturalnym, a także ogólne zasady: wiązania teorii z praktyką, systematyczności oraz trwałości wiedzy i pogłębienia”. A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007, s. 34.

<sup>109</sup> A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988, s. 68–69.

<sup>110</sup> Tamże, s. 69.

<sup>111</sup> Tamże.

<sup>112</sup> Tamże, s. 64.

miejsce w dalszej części niniejszego rozdziału. W tym miejscu istotne wydaje się odnotowanie faktu, iż dydaktyka zarówno literatury, jak i języka, zorientowana na rozwój sprawności komunikacyjnej, docenia wagę i potrzebę uruchamiania samodzielności myślowej uczniów, która wyraża się w rozmaitych formach werbalizacji w mówieniu i pisaniu. Konieczne jest także zaakcentowanie, że myśl o nich każe wiązać ze sobą kształcenie literackie z rozwojem sprawności językowej.

### **Swobodne wypowiedzi w powojennych programach do języka polskiego**

Podjęmowana po wojnie refleksja dydaktyczna nad zagadnieniem swobodnych wypowiedzi, podobnie jak miało to miejsce w dwudziestoleciu międzywojennym, przełożyła się do pewnego stopnia na określone zapisy w programach do języka polskiego. Oczywiście nie ma tutaj miejsca na prezentowanie wszystkich tego typu dokumentów, niemniej dla świadomości istnienia swobodnych wypowiedzi w oficjalnym, usankcjonowanym przez państwo nurcie dydaktycznym, warto sięgnąć chociażby do wybranych programów powstałych po 1945 roku oraz przyrzeć się przejmującym ich funkcję podstawom programowym, uwzględniając zarówno wymogi chronologii, jak i charakter określonych tendencji w widzeniu badanego rozwiązania dydaktycznego. Niezależnie bowiem od twardych nacisków ideologicznych obecnych i odpowiadających im zapisów w tego typu dokumentach obowiązujących w okresie Polski Ludowej<sup>113</sup>, uznanie dla swobodnych wypowiedzi zostało potwierdzone w wielu programach powstających po 1945 roku, będąc odbiciem nie instrumentalizacji procesu kształcenia, ale honorowania starej tradycji dydaktycznej.

Zaznaczyć trzeba, że nawet w latach najostrzejszego oddziaływania doktryny stalinowskiej swobodne wypowiedzi jako element dydaktyczny pojawiają się w określonych częściach programów czy instrukcji<sup>114</sup>. Egzemplifikuje ten fakt chociażby *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt)* z 1949. W owym dokumencie preambułę wskazującą na znaczenie języka i literatury w rozwoju człowieka kończy stwierdzenie:

---

<sup>113</sup> Por. I. Morawska, *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005, s. 21–33.

<sup>114</sup> Kwestię zmiennych nazw dla określenia programu przywołuję szerzej w: P. Sporek, *Program nauczania języka polskiego w systemie oświatowym i organizacji procesu dydaktycznego – miejsce, rola, struktura dokumentu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2017, nr 227, s. 91–104.

Nauka języka i literatury, zwłaszcza współczesnej literatury postępowej powinna rozwijać miłość i przywiązanie do kraju ojczystego oraz poczucie solidarności z klasą robotniczą całego świata, ze Związkiem Radzieckim i krajami demokracji ludowej walczącymi pod przewodnictwem ZSRR o pokój i socjalizm<sup>115</sup>.

Niezależnie od powyższej deklaracji ideologicznej, na poziomie rozwiązań programowo-dydaktycznych autorzy programu wskazują, że jednym z elementów rozwoju mówienia jest już od pierwszej klasy „swobodne i samorzutne wypowiedzianie się”<sup>116</sup>, które w odwołaniu do własnych doświadczeń ma prowadzić do umiejętności „wypowiedzenia kilku powiązanych ze sobą zdań o przeżytym osobiście lub widzianym zdarzeniu”<sup>117</sup>. Nacisk na tego typu sprawności pojawia się także w odniesieniu do klas młodszych, co w klasie III ma prowadzić już do swobodnego wypowiedziania się na temat określonych czytanek<sup>118</sup>, w wyższych klasach do „wypowiadania się na tematy z życia bieżącego i związane z lekturą”<sup>119</sup> oraz „nawiązywania lektury do przeżyć ucznia”<sup>120</sup>. Co ciekawe, na poziomie klasy V autorzy programu zaznaczają, że czasem owe swobodne wypowiedzi mogą być realizowane w gwarze (sic!)<sup>121</sup>. Analiza tych zapisów wskazuje także, że na etapie wczesnej inicjacji szkolnej swobodne wypowiedzi traktuje się jako element ćwiczeń w zakresie mówienia, zaś w starszych klasach bardziej widzi się w nich formę pracy nad lekturą, przy czym od klasy VIII zagadnienie to nie jest już w programie uwzględniane. Przypuszczać można, że wynika to ze świadomej intencji zastąpienia swobodnych wypowiedzi działaniami wyżej zorganizowanymi, uznanymi przez autorów programu za kolejny etap rozwoju kompetencji coraz starszych uczniów.

Powyższe tendencje obrazują także zapisy, które można odnaleźć chociażby w *Programie nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt)* z 1951 roku<sup>122</sup>. Mowa jest tam o „swobodnym i samorzutnym wypowiedzianiu się”<sup>123</sup> w obrębie kształcenia umiejętności mówienia. Uznaje się je także jako element omawiania lektury, np. w klasie III, gdy autorzy programu postulują znane już zwroty:

---

<sup>115</sup> *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt)*. Język polski, PZWS, Warszawa 1949, s. 4.

<sup>116</sup> Tamże, s. 8.

<sup>117</sup> Tamże, s. 11.

<sup>118</sup> Tamże, s. 19.

<sup>119</sup> Tamże, s. 29.

<sup>120</sup> Tamże, s. 33.

<sup>121</sup> Tamże, s. 34.

<sup>122</sup> *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt)*. Język polski, PZWS, Warszawa 1951.

<sup>123</sup> Tamże, s. 10.

„swobodne wypowiadanie się dzieci na temat czytanek”<sup>124</sup>, również „nawiązywanie treści czytanek do przeżyć dzieci”<sup>125</sup>. Zaznacza się także potrzebę „rozmowy nauczyciela z dziećmi na różne tematy wysnuwane przez nauczyciela lub dzieci”<sup>126</sup>. Co warte podkreślenia, autorzy programu założyli ich użyteczność w zasadzie w każdej z klas, aż do siódmej. W *Uwagach metodycznych* do tego programu można wprawdzie przeczytać o szkodliwości tzw. wykształcenia formalnego, rozumianego tutaj jako „rozwijanie twórczych sił intelektu i ogólnych zdolności”, ale obecność swobodnych wypowiedzi w kształceniu literackim i językowym można traktować jako uznanie ich za ważne i wartościowe rozwiązanie metodyczne.

Tendencja do emancypowania swobodnych wypowiedzi w programach nie miała jednak charakteru stałego, mało tego, pojawiały się programy, które całkowicie rugowały to rozwiązanie. Dokument dla klas I–VII z 1954 roku uwzględniał je w zasadzie jedynie w sposób epizodyczny<sup>127</sup>, natomiast w *Instrukcji programowej i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1956/1957* autorzy nie odnotowują w żadnym miejscu możliwości respektowania swobodnych wypowiedzi. Poza tym brak tam metodycznych, warsztatowych podpowiedzi dla nauczyciela, za to rozbudowana jest warstwa ideologiczna, wpisana w komentarze do poszczególnych dzieł czy wskazanych biografii. Jak zostało wyrażone we wstępnej części dokumentu, chodzi o analizę opartą na „założeniach marksistowsko-leninowskiej teorii literatury”, zaś zawarte w programie wytyczne mają „dopomóc poloniście do prawidłowej interpretacji”<sup>128</sup>. Rozwinięcie rozumienia owej „prawidłowej interpretacji” sytuują się w dalszej części programu, w którym autorzy tłumaczą:

Należy przestrzec przed niedocenianiem i zaniedbywaniem interpretacji ideologicznej, pomijaniem lub powierzchownym traktowaniem ideowych,

<sup>124</sup> *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt)...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>125</sup> Tamże, s. 25.

<sup>126</sup> Tamże, s. 19.

<sup>127</sup> *Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok 1954/55. Język polski. Klasy I–VII*, PZWS, Warszawa 1954, s. 14.

<sup>128</sup> *Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1956/1957. Język polski. Klasy VIII–XI*, PZWS, Warszawa 1956, s. 4. Obrazem dominacji tego typu tendencji są liczne publikacje dydaktyczne pochodzące z tamtego okresu, które ukierunkowują sposób realizacji praktyki szkolnej. Por. np. liczne rozprawy z monografią *Z zagadnień nauczania języka polskiego w kl. V–XI*, red. K. Lausz, M. Swobodowa, PZWS, Warszawa 1956. Niemniej pojawiały się także ujęcia, która wskazywały potrzebę odchodzenia od nadto ideologicznych interpretacji prowadzonych w duchu polityki. Por. S. Łastik, *Pomówmy teraz o programach*, „Nowa Kultura” 1953, nr 42. Bogaty przegląd swistej „walki” o charakter interpretacji w latach 1944–1959 oraz okresach kolejnych przynosi książka Marii Sienko. Por. M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorszej ideologii...*, dz. cyt.

wychowawczych wartości utworu, przed obiektywistycznym i formalistycznym traktowaniem dzieła artystycznego oraz przed szkodliwością estetyzmu w nauczaniu literatury<sup>129</sup>.

W kontekście takich uwarunkowań kwestia braku przełożenia założeń dydaktyki międzywojnia czy powojennych opracowań naukowych, ale zanurzonych w zdobyczach naukowych dwudziestolecia wydaje się oczywista. Paradoksalnie jednak programy kilka lat starsze, a zatem wpisujące się w bardziej intensywny proces oddziaływania ideologicznego, uznawały obecność swobodnych wypowiedzi. Brak odwołań do opisywanego tu rozwiązania jest widoczny w programach dopuszczonych na rok szkolny 1957/1958 zarówno dla klas V–VII<sup>130</sup>, jak i VIII–XI<sup>131</sup>. Za pewne uzasadnienie dla nieobecności swobodnych wypowiedzi może służyć też fakt profilowania tego metodycznego rozwiązania raczej dla klas młodszych, co dokumentował chociażby program z 1951 roku. Nasilenie się tendencji do rugowania swobodnych wypowiedzi w drugiej połowie lat pięćdziesiątych dokumentują także *Wytyczne w sprawie realizacji programów nauczania w szkołach podstawowych* wydane w 1958 roku<sup>132</sup>. Zmianę przynosi dopiero *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)* z 1963 roku dla klasy pierwszej. W obrębie *Ćwiczeń w mówieniu* pojawia się bowiem zapis: „Rozmowy nauczyciela z dziećmi. Samorzutne wypowiedzianie się dzieci. [...] Swobodne wypowiedzi dzieci na temat oglądanych filmów oraz audycji radiowych i telewizyjnych<sup>133</sup>, przy czym mają one prowadzić do bardziej złożonych ćwiczeń w mówieniu. Dla klasy II zaś wskazuje się potrzebę pobudzenia uczniów do stawiania pytań, a formułę swobodnych, samorzutnych wypowiedzi dopełnia potrzeba realizacji ich w formie pełnych zdań<sup>134</sup>. Warta odnotowania jest także sugestia dla klasy IV – kładzie się w programie nacisk na swobodne, dłuższe wypowiedzi na dowolne tematy bądź powiązane z lekturą<sup>135</sup>. Tak jest również w klasach starszych

---

<sup>129</sup> *Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1956/1957. Język polski. Klasy VIII–XI...*, dz. cyt., s. 4.

<sup>130</sup> *Instrukcja programowa dla szkół podstawowych na rok szkolny 1957/1958. Język polski. Klasy V–VII*, PZWS, Warszawa 1957.

<sup>131</sup> *Instrukcja programowa dla szkół podstawowych na rok szkolny 1957/1958. Język polski. Klasy VIII–XI*, PZWS, Warszawa 1957.

<sup>132</sup> *Wytyczne w sprawie realizacji programów nauczania w szkołach podstawowych. Język polski. Klasy V–VII*, PZWS, Warszawa 1958.

<sup>133</sup> *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, PZWS, Warszawa 1963, s. 40.

<sup>134</sup> Tamże, s. 63.

<sup>135</sup> Tamże, s. 121.

(do VII włącznie), gdy swobodne wypowiedzi wiąże się z procesem omawiania lektury, tematyką moralną i społeczną poznawanych tekstów<sup>136</sup>.

Kolejne lata, gdy refleksja naukowa na temat swobodnych wypowiedzi staje się powszechniejsza, przynoszą dalsze zmiany, zaś swobodne wypowiedzi znów wyraźniej przedostają się do oficjalnych dokumentów programowych, obejmujących edukację starszej młodzieży. Ich obecność odnotować można chociażby w programach nauczania dla liceum z lat 1964<sup>137</sup>, 1966<sup>138</sup> i 1971<sup>139</sup>, przy czym zaznaczyć należy, że pojawiają się one w dziale *Omawianie lektury* i są przypisane do każdej z klas licealnych. Jak są ujmowane przez autorów programów? Niech za przykład posłuży program z 1974 roku, który powieli zapisy z trzech wyżej wskazanych dokumentów. Otóż w *Programie nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski klasy I–IV* z 1974 roku swobodne wypowiedzi („swobodne wypowiedzi”) sytuuje się w obrębie części poświęconej omawianiu lektury i wskazuje się ich zastosowanie w każdej z czterech klas, łącząc ich powiązanie z tematyką danych dzieł, wiążąc z kwestiami społecznymi, obyczajowymi, politycznymi, ideowo-moralnymi i artystycznymi, niejako zakładając, że właśnie w takich obszarach powinno się prowadzić omawianie danego tekstu, również w odniesieniu do twórczości różnych pisarzy i literatury danej epoki<sup>140</sup>. Warto jednak podkreślić, że swobodne wypowiedzi są w tym dokumencie wspomniane także w *Uwagach o realizacji programu*<sup>141</sup>. Ugruntowanie się opisanej tendencji jest koherentne z zapisami zawartymi w *Programie nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej dla klas V–VIII*, w którym swobodne wypowiedzi zostały zaproponowane do wszystkich klas z wyjątkiem VIII<sup>142</sup>. Ich rolę podkreślono w części poświęconej metodom nauczania języka polskiego. W programie, po prezentacji metod typowych dla dydaktyki ogólnej,

<sup>136</sup> *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)...*, dz. cyt., s. 162, 169.

<sup>137</sup> *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy VIII–XI. Język polski*, PZWS i Pedagogicznych, Warszawa 1964.

<sup>138</sup> *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I–IV (tymczasowy). Język polski*, PZWS i Pedagogicznych, Warszawa 1966.

<sup>139</sup> *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I–IV*, WSiP, Warszawa 1971.

<sup>140</sup> Tamże, s. 9, 16, 24, 30. Równocześnie ten program, ale także ten z 1971 roku, obciążony był bardzo wyraźnie ideałami pedagogiki socjalistycznej propagowanej przez Heliodora Muszyńskiego oraz nastawiony na podporządkowanie spraw kształcenia literackiego wymaganiom ideologicznym rządu komunistycznego. Zob. I. Morawska, *Rola literatury w edukacji patriotycznej...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>141</sup> *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I–IV...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>142</sup> *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski. Klasy V–VIII*, WSiP, Warszawa 1974.



można przeczytać: „Spośród wymienionych metod najcenniejsze są te, które wywołują przeżycia ucznia, rozwijają samodzielność jego myślenia i działania. Będą do nich należały m.in. **swobodne wypowiedzi uczniów** oparte na materiale lekturowym i pozalekturowym, prowadzenie dyskusji oraz omawianie wybranych problemów”<sup>143</sup>.

Dowartościowanie swobodnych wypowiedzi w tym dokumencie, traktowanych jako element istotny dla kształcenia literackiego i językowego, nie neguje jednak potrzeby ukierunkowania procesu kształcenia, a także zakłada, iż zasadność swobodnych wypowiedzi w klasach niższych powinna być w klasach wyższych dopełniona bardziej skonkretyzowanymi działaniami o charakterze analityczno-interpretacyjnym<sup>144</sup>.

Program z 1985 roku dla liceów ogólnokształcących i zawodowych oraz techników w zasadzie tylko zaznacza istnienie swobodnych wypowiedzi w obrębie kształcenia literacko-kulturowego w obrębie pożądaných umiejętności i nie rozwija związanych z nimi zagadnień<sup>145</sup>. W dokumencie można jednak przeczytać uwagi o potrzebie oceniania dłuższych wypowiedzi ustnych i recenzowaniu prac pisemnych<sup>146</sup>, potrzebie wartościowania zjawisk literackich<sup>147</sup>, a także akapit o powiązaniu ćwiczeń w mówieniu i pisanu z literaturą, teatrem, filmem i radiem oraz o uwzględnianiu w nich zainteresowań, doświadczeń i poziomu rozwoju intelektualnego uczniów<sup>148</sup>. Uwagi te nie dotyczą wprost opisywanego rozwiązywania, niemniej pośrednio także sankcjonują jego zaistnienie.

Z kolei w dwóch wersjach programu z roku 1990 swobodne wypowiedzi już w zasadzie nie są przywoływane. W pierwszej wersji programu, podobnie jak w dokumencie z 1985 roku, mówi się o ocenianiu dłuższych wypowiedzi oraz recenzowaniu prac pisemnych<sup>149</sup>, w drugiej wersji dodatkowo o łączeniu metody poszukującej i problemowej z kształceniem umiejętności argumentowania, polemizowania, zabieraniem głosu w dyskusji i jej kierowaniu oraz podsumowaniu<sup>150</sup>, przy czym ewidentnie uwagi te mają charakter marginalny.

Uzupełniając ten ogląd należy stwierdzić, że w dokumentach z lat osiemdziesiątych swobodne wypowiedzi stale funkcjonują w programach do szkół

---

<sup>143</sup> *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej...*, dz. cyt., s. 51 (podkr. P.S.).

<sup>144</sup> Tamże, s. 54.

<sup>145</sup> *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, WSiP, Warszawa 1985, s. 15.

<sup>146</sup> Tamże, s. 23.

<sup>147</sup> Tamże, s. 38.

<sup>148</sup> Tamże, s. 42.

<sup>149</sup> *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, WSiP, Warszawa 1990, s. 30.

<sup>150</sup> Tamże, s. 96.

podstawowych, chociaż z czasem, stopniowo, coraz wyraźniej tracą na znaczeniu. Program z 1981 roku dla klas V–VIII sugeruje wykorzystanie „swobodnego wypowiedzania się” w powiązaniu z lekturą, w odniesieniu do problematyki moralnej i społecznej omawianych utworów, słuchowisk i filmów. Uwagę tę dopełnia komentarz wskazujący potrzebę określania tematu danego dzieła, literackiego obrazu świata w nim ukazanego z życiowymi doświadczeniami uczniów<sup>151</sup>. Taki sposób działania jest przewidziany dla V klasy. W VI klasie pomija się odniesienia do filmu i radia<sup>152</sup>. Z kolei dla klasy VII zaleca się stosowanie dłuższych, swobodnych i przygotowanych wypowiedzi o utworach, rozszerzenie ich zastosowania przy odwołaniu do rozmaitych kategorii estetycznych wpisanych w konstrukcję zdarzeń i postaci literackich<sup>153</sup>. W odniesieniu do klasy VIII owe swobodne dłuższe wypowiedzi przewiduje się także w formie pisemnej i wiąże z omawianiem różnic w odbiorze literatury<sup>154</sup>. W dokumencie z 1984 roku dla klasy VIII ich rola zostaje zredukowana do kwestii związanych z recepcją<sup>155</sup>. W programie z 1985 roku sytuują się one w części *Sposób poznawania utworów* w obrębie ćwiczeń analitycznych. Pojawiają się w zapisach do każdej z klas poza czwartą i traktowane są jako działania, które mają poprzedzić całościową pracę nad danym utworem<sup>156</sup>. W klasie V, poza literaturą, odnoszone są one także do filmów, przedstawień teatralnych, audycji radiowych i programów telewizyjnych, zaakcentowane jest także to, że są powiązane z nazywaniem przez uczniów własnych przeżyć<sup>157</sup>. Program z 1990 roku dla klas IV–VIII wskazuje na coraz dalej idącą redukcję znaczenia swobodnych wypowiedzi. W zasadzie są jedynie zasygnalizowane w odniesieniu do klasy V i zredukowane do zapisu „swobodne wypowiedzi o utworach oraz ćwiczenia w ich opisie i analizie”<sup>158</sup>, przy czym drugi człon niniejszego zwrotu wykracza już poza metodykę analizowanego rozwiązania dydaktycznego<sup>159</sup>.

<sup>151</sup> *Instrukcja programowa dla ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski kl. V–VIII*, WSiP, Warszawa 1981, s. 3.

<sup>152</sup> Tamże, s. 6.

<sup>153</sup> Tamże, s. 10.

<sup>154</sup> Tamże, s. 14.

<sup>155</sup> *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasa VIII*, WSiP, Warszawa 1984, s. 10.

<sup>156</sup> *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII*, WSiP, Warszawa 1985, s. 29, 40, 51.

<sup>157</sup> Tamże, s. 22.

<sup>158</sup> *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII*, WSiP, Warszawa 1990, s. 17.

<sup>159</sup> Niniejsza analiza wybranych programów celowo wykluczyła poza jej obręb szkolnictwo zawodowe czy edukację dorosłych, przede wszystkim ze względu na pochodny wobec szkolnictwa powszechnego i ogólnokształcącego kształt programów dla tych szczebli kształcenia i ich wyraźnie szczuplejszą objętość, co w dużej mierze ograniczało możliwości rozwijania w ich obrębie elementów metodycznych. Stwierdzić jednak należy, że – choć marginal-

## Swobodne wypowiedzi a dydaktyczna współczesność

Żywotność i nośność utrwalonych w tradycji dydaktycznej swobodnych wypowiedzi potwierdzają stosunkowo współczesniejsze ujęcia cenionych dydaktyków. Zenon Uryga postulował wyzyskanie swobodnych wypowiedzi uczniów, widząc w nich formę realizacji metody dyskusji<sup>160</sup>, w ramach realizacji strategii emocjonalnej, nastawionej na wywoływanie rozmaitych doznań i przeżyć podmiotowo traktowanych uczniów. Autor *Godzin polskiego* zauważał:

Koniecznym dopełnieniem ekspozycji utworów musi być otwieranie uczniom możliwości swobodnego (nieskrępowanego) wypowiadania się o nich, porównywania własnego odbioru ze spojrzeniem innych. Takie odsłanianie wrażeń odbiorczych staje się dobrym początkiem dalszej pracy nad utworem, wciągającej ucznia w próby badania i dyskusowania różnych problemów. Niekoniecznie tylko badania struktury dzieła, ale także jego związków z życiem i światem wartości młodego odbiorcy z praktyką współczesnego uczestnictwa w kulturze medialnej<sup>161</sup>.

I dodawał, podkreślając znaczenie omawianej przez siebie strategii: „Taka droga przez przeżycie wymaga czasu i zaufania. Nie służy jej nierozsądny pospiech, dyktujący poloniście w trosce o ekonomię działań poznawczych przejście na skróty – narzucanie własnego odbioru dzieł lub gotowych interpretacji znawców”<sup>162</sup>. Dydaktyk zwracał uwagę na rolę autentyczności przeżyć i możliwości ich wyrażenia w sytuacji lekcyjnej, nie tyle łącząc je z procesem poznawania literatury czy szerzej kultury, ile wskazując ich miejsce w edukacji zorientowanej na osobę ucznia, funkcjonującego w przestrzeni aksjologicznej, uczestnika współczesnego dyskursu kulturowego. W respektujących emocjonalny charakter recepcji wypowiedziach dostrzegał drogę do budowania relacji międzyludzkich opartych na zaufaniu, wzajemnym poznawaniu się. Równocześnie widział w nich możliwość diagnozowania odbioru i pojawiających się barier recepcyjnych<sup>163</sup>. Zwracał także uwagę na realizowanie ich nie tylko w formie ustnej, ale i rozszerzonej, pisemnej. „Jeżeli w młodszych zespołach

---

nie – swobodne wypowiedzi były w nich odnotowywane (por. *Program zasadniczej szkoły zawodowej. Język polski*, WSiP, Warszawa 1985, s. 7), co świadczy o pewnej powszechności tradycji swobodnego wypowiadania się w tradycji polskich programów szkolnych.

<sup>160</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1996, s. 173.

<sup>161</sup> Z. Uryga, *Polonistyczne cele i drogi edukacji gimnazjalnej*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 14.

<sup>162</sup> Tamże.

<sup>163</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, dz. cyt., s. 39.

uczniowskich – pisał Z. Uryga – mogą wystarczać swobodne wypowiedzi (co prawda, z reguły lepszych uczniów), ustne i pisemne streszczenia lub rysunkowe konkretyzacje utworów, to na wyższych piętach kształcenia byłyby już pożądane pisemne świadectwa odbioru, zobowiązujące do precyzowania i porządkowania myśli<sup>164</sup>. Tak widząc omawiane rozwiązanie dydaktyczne, uczyony otwierał perspektywę jego możliwie szerokiego zastosowania, a jednocześnie wskazywał na wielość form jego realizacji, także na różnych etapach pracy nad lekturą. Nobilitował tym samym uczniowską perspektywę czytania czy szerzej odbioru literatury, apelując o uwzględnianie przez nauczyciela indywidualnych i niepowtarzalnych konkretyzacji, które uznawał za elementy wzbogacające lekcyjną percepcję. Uwzględnienie indywidualnych aktów odbioru według Urygi nie musi stać w opozycji do reprezentowanego przez nauczyciela profesjonalnego odbioru literatury (choć może generować napięcia i stawać się źródłem nieporozumień), ale może być czynnikiem wzmacniającym efektywność procesu kształcenia<sup>165</sup>.

Przywołać tutaj należy również ujęcie Marii Nagajowej, która skupia się na roli swobodnych wypowiedzi dla kształcenia językowego, ale uwzględnia także ich rolę w edukacji literackiej. Wskazuje źródło ich narodzin w zakwestionowaniu reprodukcji i zaakcentowaniu przez psychologię indywidualizmu jednostki oraz przyznania jej prawa do nieskrępowanej działalności:

To wszystko zgodnie z teorią, że mowa jest funkcją wieku, a jej rozwój zależy od czynników wewnętrznych, tj. bogactwa uczuć i przeżyć dziecka pragnącego je uzewnętrznić za pomocą języka. Poglądy te wpłynęły na metodykę kształcenia językowego: interesujący temat, najlepiej przez samego ucznia wybrany i sformułowany, dotyczący nie zawartości przeczytanych książek, lecz jego przeżyć, uczuć i życiowych doświadczeń, miał spowodować, że znajdzie on dostateczny zasób środków językowych do szczerego, własnego i w dodatku sprawnego przedstawienia znanych mu treści. Warunkiem powodzenia było jednak to, żeby nauczyciel niczego nie narzucał, w niczym nie krępował, nie dawał żadnych wzorów i instrukcji ograniczających swobodę wypowiedziania się<sup>166</sup>.

Tłumacząc teoretyczne fundamenty swobodnych wypowiedzi, Nagajowa zaznaczała, że „niepowodzenia dydaktyczne w realizacji tej metody kształcenia językowego i teorie rozwijających się psycholingwistyki i socjolingwistyki spowodowały jej odrzucenie<sup>167</sup>, przy czym akcentowała, iż utrzymała się one w tradycji nauczycielskiej, odrywając się jednak od swojej teoretycznej

<sup>164</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, dz. cyt., s. 39.

<sup>165</sup> Tamże, s. 44–45.

<sup>166</sup> M. Nagajowa, *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2010/2011, nr 4, s. 39–40.

<sup>167</sup> Tamże, s. 40.

podstawy, wiążąc się już nie tyle z zagadnieniami natury językowej, ile z odbiorem czytanych książek, które stawały się pewnymi formami wzorców stylistycznych<sup>168</sup>. Nagajowa, opierając się na badaniach swoich i studentów, stwierdziła, że w praktyce nauczycielskiej po swobodnych wypowiedziach pozostało jednak coś więcej niż tylko pusta nazwa. Badani nauczyciele potrafili bowiem określić cechy swobodnych wypowiedzi, ich funkcje, wartość dydaktyczną.

Wśród cech tych wypowiedzi pojawiły się m.in. takie jej określenia, jak: akt twórczy; walka ze schematem; improwizowana mowa na zadany temat; wygłaszana w tej chwili; mówiona z marszu; wcześniej nieprzygotowana; nieukierunkowana żadnymi regułami; nieokreślona formalnie jak inne formy wypowiedzi; nieskrępowana pytaniami nauczyciela; niepowtarzalna; budowana na żywo; dygresyjna; bezstresowa; wynikająca z pobudzenia własnych doświadczeń; osobista; nieskrępowana poprawkami nauczyciela; mówiona z miejsca. To oczywiście tylko wybrane wypisy z obszernych ustaleń badawczych, wskazujące na szeroki zakres semantyczny w ich rozumieniu<sup>169</sup>. Skorelowane z tymi cechami wydają się także liczne funkcje, które nauczyciele przypisywali swobodnej wypowiedzi: pozwala wyrazić własne emocje, odczucia; wyraża własne przemyślenia, doznawania, doświadczenia; pozwala na własne sądy i opinie; pozwala słabszym uczniom na wypowiadanie się; daje szansę uczniom mniej zdolnym; kształtuje umiejętność odnoszenia się do cudzych słów; odzwierciedla osobowość mówiącego; uczy analizy dzieła literackiego; pozwala na otwarcie się wewnętrzne. Z kolei wypowiadając się o wartości swobodnych wypowiedzi, nauczyciele akcentowali przede wszystkim ich rolę w kształceniu językowym, kwestiach poprawnościowych, rozwijaniu sprawności wypowiadania się, ale także samodzielności myślowej. Co ciekawe, w mniejszym stopniu wiązali ich wartość z kształceniem literackim czy kulturowo-literackim.

Wyniki prezentowanych badań pokazują wyraźnie szeroki rozrzut w myśleniu nauczycieli o swobodnych wypowiedziach uczniów, wielość przypisywanych im cech i funkcji, a także, co podkreślała Nagajowa, często mylne utożsamianie ich z dyskusją czy wolnym tematem<sup>170</sup>. Potwierdzają zatem to, co widoczne było w rozmaitych ujęciach teoretycznych – wieloznaczność i różne postrzeganie funkcji swobodnych wypowiedzi. Równocześnie jednak wykazują wspólną dla nauczycieli wiarę, „że każde dziecko odczuwa potrzebę uzewewnętrzniania psychologicznych doznań, uczuć i refleksji, że trzeba mu tylko dać swobodę, aby wyzwolić w nim autoekspresję”<sup>171</sup>.

<sup>168</sup> M. Nagajowa, *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi...*, dz. cyt., s. 39–40.

<sup>169</sup> Tamże, s. 41.

<sup>170</sup> Tamże, s. 43.

<sup>171</sup> Tamże.

Nagajowa formułuje także wniosek, że swobodne wypowiedzi w praktyce są traktowane jako „pierwsze ogniwo struktury lekcji, poświęconej głównie poznawaniu i omawianiu przeczytanej lektury, jeszcze przed ustaleniem tematu lekcji”<sup>172</sup>. Dodaje, iż czasem przeznaczają się na nie całą godzinę, zwraca także uwagę na fakt, że swobodna wypowiedź – mówiona lub pisana – nie zadowala nauczyciela, generuje u niego potrzebę ich pogłębienia, co nie jest łatwe, gdyż: „Repertuar pytań nauczycielskich dających hasło do swobodnego wypowiedziania się jest ubogi, a ponieważ nie mogą one «niczego narzucać», są bardzo ogólne”<sup>173</sup>.

Naturalnie postrzeganie swobodnych wypowiedzi przez Nagajową, choć pokazuje ich wielostronną użyteczność, ogranicza możliwości działań, które składają się na ich realizację. To skądinąd potrzebne ograniczenie, może jednak zawęzić ocenę ich przydatności, o czym będzie jeszcze mowa. By myśleć jednak o nich w duchu zorganizowanej i powtarzalnej metody, wymagają wsparcia na solidnym fundamencie teoretycznym i wypracowania ich złożonej struktury, która pozwala się uniwersalizować w procesie dydaktycznym, może być stosowana w odniesieniu do różnego materiału nauczania, w różnych zespołach uczniowskich. Niemniej przeprowadzone przez Nagajową badania wyraźnie określają przestrzeń teoretycznych rozważań, które mogą być punktem wyjścia do dalszych działań koncepcyjnych.

Warto także zwrócić uwagę na sceptycyzm Nagajowej, która ostrzega przed przypisywaniem nadmiernej wartości swobodnym wypowiedziom w kształceniu językowym. Badaczka polemizuje z powszechnym przeświadczeniem, iż one same przez się „bogacą słownik ucznia i kształcą jego sprawność i poprawność wypowiedziania się, podnoszą kulturę języka i rozwijają samodzielne, logiczne myślenie”<sup>174</sup>. Zdaniem językoznawczynie, opierającej się na badaniach teorii tekstu, wiara taka może prowadzić nauczycieli do zaniechania ćwiczeń, w których podopieczni poznawaliby i stosowali rozmaite schematy, reguły, normy czy instrukcje powiązane z określonymi gatunkami wypowiedzi<sup>175</sup>. Badaczka stwierdza:

[...] nauczyciel musi wpływać na rozwój językowy wszystkich uczniów; między innymi poprzez ćwiczenia polegające na układaniu przez nich różnych gatunków wypowiedzi ze świadomością ich intencji i związanej z nią formy gatunkowej i funkcji środków językowych. Bo paradoksalnie: w tym większym stopniu wypowiedź ucznia będzie swobodna, tzn. formułowana bez trudności, im

---

<sup>172</sup> M. Nagajowa, *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi...*, dz. cyt., s. 42.

<sup>173</sup> Tamże.

<sup>174</sup> Tamże, s. 43.

<sup>175</sup> Tamże.

więcej poznał on gatunkowych schematów, norm, zasad, czyli tego co według nauczycieli jest sprzeczne z istotą swobodnych wypowiedzi. Wprawa w mówieniu uzyskana na ćwiczeniach, specjalnie zorganizowanych, przeniesie się na mówienie spontaniczne i „z miejsca” w naturalnych sytuacjach porozumiewania się na lekcji i poza lekcją. Tę wprawę zyskają przy tym wszyscy uczniowie w klasie, a nie tylko ci nieliczni, elokwentni z natury, którzy stale zgłaszają chęć zabierania głosu na lekcji „swobodnej wypowiedzi”<sup>176</sup>.

Niewątpliwie trudno odmówić racji powyższemu stanowisku, chociaż równocześnie kilka przywołanych tu kwestii wymaga polemiki.

Po pierwsze nie ma powodu, by zaufanie względem wartości swobodnych wypowiedzi stało w sprzeczności z pracą nad użytkowaniem określonych schematów wypowiedzi ustnych. Okazją ku temu mogą być też teksty literackie, nad którymi praca może się wiązać z poznawaniem arkanów wypowiedzi ustnych i pisemnych. Po drugie praktyczne użycie opisywanego rozwiązania powoduje, iż uczniowie są twórcami i równocześnie odbiorcami różnych form wypowiedzi – mogą one dodatkowo być opatrzone pytaniami, uwagami i komentarzami nauczyciela. Wskazanych wzorców da się uczyć przy różnych okazjach, zaś wykorzystywać można je w trakcie lekcji z użyciem opisywanego tu rozwiązania dydaktycznego. Po trzecie pamiętać należy, że swobodna wypowiedź nie polega tylko na zabieraniu głosu „bez trudności”, ale na wolności tematu, poglądu, także formy. Sprowadzanie jej tylko do kwestii ewentualnych trudności językowych oznacza zawężenie spojrzenia na jej istotę. Po czwarte należy pamiętać, że uwzględnienie perspektywy komunikacyjnej w odniesieniu do swobodnych wypowiedzi oznacza, że kluczowa jest treść, zaś forma musi być komunikatywna – wybór odpowiedniej formy i sposób jej realizacji jest ważny ze względu na skuteczność wypowiedzi. I wreszcie po piąte należy uznać, iż swobodne wypowiedzi same są ćwiczeniem, co znajduje potwierdzenie w przedstawionych wyżej programach i poglądach wielu dydaktyków. Poza tym, co dokumentuje opracowanie Danuty Czelakowskiej, swobodne wypowiedzi i swobodne teksty mogą być fundamentem pracy nad opanowaniem przez uczniów dłuższych form wypowiedzi<sup>177</sup>. Na koniec warto jeszcze zwrócić uwagę na inny aspekt użycia swobodnych wypowiedzi na lekcjach poświęconych lekturze. Ich zorganizowane metodycznie użycie przy omówieniu tekstu wyzwała potrzebę precyzji, dokładności myślowej i językowej, angażując do pracy nad tworzywem literackim, zachęcając do polemik, argumentowania, rozwijając szeroko rozumiane kompetencje komunikacyjne i kulturowe.

<sup>176</sup> M. Nagajowa, *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi...*, dz. cyt., s. 47.

<sup>177</sup> D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

Niewątpliwie jednak ujęcie Nagajowej, choć w niektórych momentach dyskusyjne, pomaga uporządkować myślenie o swobodnych wypowiedziach i twórczo zachęca do precyzowania dyskursu na temat ich istoty i dydaktycznego zastosowania.

Ważne jest, aby widzieć w swobodnych wypowiedziach szansę na rozwijanie wolnego myślenia uczniów o literaturze, sztuce, a także o człowieku i świecie. Postrzegać je w kontekście ukierunkowania zarówno procesów analizy i interpretacji, jak i sądów na temat obserwowanych zjawisk czy poznawanych światopoglądów. Chociaż to drugie ujęcie może budzić wątpliwości, zwłaszcza gdy zakłada się możliwości „korekt ideologicznych”, wydaje się, że element kierowany wpisany w swobodne wypowiedzi jest częścią ich struktury. Zakłada on bowiem myślenie o nich jako konstrukcjach o określonej budowie, wywołującej następowanie po sobie określonych działań w ustalonej kolejności, ogniw powiązanych w sposób przyczynowo-skutkowy, mających wieść do realizacji wyznaczonego celu. To niewątpliwie jakiś element sterowalny. Prowadzić to może do postawienia tezy, iż swobodne wypowiedzi można na lekcji traktować jako konstrukcję celową, świadomie wykorzystywaną w ramach pierwszych kontaktów ucznia z lekturą, operującą zestawem działań, które można uporządkować i nadać im charakter proceduralny.

## W podstawach programowych

Dostrzeganie swobodnych wypowiedzi we współczesnym dyskursie nie przekłada się na ich respektowanie w odpowiednich rozporządzeniach oświatowych. Jeżeli chodzi o przejmujące schedę po państwowych programach do języka polskiego podstawy programowe, okazuje się, że formuły „swobodne wypowiedzi” czy „swobodne wypowiadanie się” w zasadzie w nich nie funkcjonują. W dokumencie z roku 1999 w dziale *Osiągnięcia* dla klas IV–VI wskazuje się, że uczeń powinien mówić na różne tematy, m.in. na temat otaczającej rzeczywistości, własnych zainteresowań, rozmaitych tekstów literackich czy tekstów kultury bądź zaobserwowanych zjawisk językowych<sup>178</sup>. Dla poziomu gimnazjum sprawy te są zaledwie zasygnalizowane, przy czym osiągnięcia w zakresie mówienia są ujęte wraz z tym i, które dotyczą pisania<sup>179</sup>, zaś na poziomie liceum wiążą się już w zasadzie tylko z gatunkami wypowiedzi<sup>180</sup>. W rozporządzeniu z 2001

---

<sup>178</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego z dnia 15 lutego 1999 roku*, „Dziennik Ustaw” 1999, nr 14, poz. 109, s. 589.

<sup>179</sup> Tamże, s. 602.

<sup>180</sup> Tamże, s. 621–622.



roku dla poziomu szkoły podstawowej<sup>181</sup> i gimnazjum<sup>182</sup> można odnaleźć zapisy zbliżone do tych z 1999 roku. Co ciekawe, w dokumencie mowa też o tym, że szkoła ma uczyć swobodnego wypowiedzania się, przy czym kontekst decyduje, że w rozporządzeniu chodzi o kwestie sprawności i poprawności<sup>183</sup>, nie zaś o utrwalone w dydaktycznej tradycji swobodne wypowiedzi. Podobnie jest w *Podstawie programowej* z 2002 roku, ale warto także zauważyć, że w dokumencie tym pojawia się bezpośrednie odniesienie do swobodnych wypowiedzi oraz swobodnych tekstów w partiach poświęconych kształceniu zintegrowanemu<sup>184</sup>, co można traktować jako odniesienie do starej tradycji programowej z czasów powojennych. Takich odwołań próżno już szukać w zapisach *Podstawy programowej* z 2008 roku. Aspekt ten jest zaznaczony jedynie w słowie wstępnym, w którym podkreśla się, że uczeń powinien mieć swobodę wypowiedzania się na temat lektury, zaś nauczyciel ma go do takich działań prowokować. Autor tych uwag Jerzy Bartmiński akcentuje w dokumencie także potrzebę swobody czytelniczey, która musi się wyrażać w ekspozowaniu przez ucznia swego odbioru i gotowości poddawania go pod dyskusję<sup>185</sup>. Wypada jednak żałować, że nawiązujące do dawnej tradycji uwagi lubelskiego badacza nie zostały uwzględnione w podstawowej treści dokumentu, tak bardzo krytykowanego za standaryzację wymagań i podporządkowanie ich wymogom egzaminacyjnym<sup>186</sup>.

---

<sup>181</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych z dnia 21 maja 2001 roku*, „Dziennik Ustaw” 2001, nr 61, poz. 625, s. 4278.

<sup>182</sup> Tamże, s. 4292.

<sup>183</sup> Tamże, s. 4273.

<sup>184</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 26 lutego 2002 roku*, „Dziennik Ustaw” 2002, nr 51, poz. 458, s. 3602.

<sup>185</sup> *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2 (wydawnictwo z ośmiotomowej serii sygnowanej m.in. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, brak daty i miejsca wydania), s. 67–68.

<sup>186</sup> Por. M. Pieniążek, *Szkolny dialog modernizmu z postmodernizmem: z dramatu milczącej wrogości ku metodyce dramatycznego poznania*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 54–66; K. Bakuła, *Podstawa programowa z języka polskiego z 2009 roku albo pitaval lubelski*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 21–25; P. Kołodziej, *Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 13–20; D. Krzyżyk, H. Synowiec, *O (nie)obecności ortografii w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Universitas, Kraków 2014, s. 96–98; P. Sporek, *Treści aksjologiczne w programach nauczania języka polskiego na poziomie szkoły gimnazjalnej – diagnoza i refleksja krytyczna*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki i in., Universitas, Kraków 2014, s. 422–423.

*Podstawa programowa* z 2017 roku, podobnie jak wcześniejszy dokument, nie uwzględnia swobodnych wypowiedzi, co zda się współbrzmieć z „twardym” merytorycznym komponentem, który wskazuje na określoną wiedzę, jaką ma pozyskać uczeń i jaka będzie sprawdzana podczas postępowania egzaminacyjnego. W tym kontekście dosyć zaskakująco brzmi uwaga Wioletty Kozak o wadze swobodnej ekspresji Freineta, którą można odnaleźć w komentarzu do ministerialnego rozporządzenia<sup>187</sup>. Trudno brać ją poważnie pod uwagę, gdy wspomniany dokument kładzie nacisk na transmisję tradycji literackiej i wyraźnie ogranicza swobodę zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

### Tradycja swobodnych tekstów

Wspomniany wyżej Celestine Freinet, choć niewiele ma wspólnego z *Podstawą programową* z 2017 roku, istotny jest z perspektywy podejmowanej tutaj refleksji nad swobodnymi wypowiedziami. Z jego nazwiskiem kojarzy się pojęcie swobodnego tekstu, który choć nie jest synonimiczny wobec swobodnych wypowiedzi, to jednak wskazuje na sposób działania i typ aktywności pokrewny analizowanemu tutaj rozwiązaniu dydaktycznemu. Funkcjonowanie zarówno swobodnych wypowiedzi, jak i swobodnych tekstów na lekcji można potraktować jako element w szerszym rozumieniu dyskursu edukacyjnego czy węższym – dyskursu szkolnego, w którym podmiotowy wymiar uczestników powiązany jest z procesem komunikacji i ma charakter procesualny, powiązany z zachodzącymi interakcjami między podmiotami komunikacji<sup>188</sup>.

Jak zatem rozumieć swobodny tekst? Odpowiedzi trzeba szukać w pedagogicznych poglądach właśnie Freineta, który ekspresji twórczej (ustna, pisemna, graficzna, muzyczna, fizyczna) przypisywał wartości poznawcze, twórcze i terapeutyczne<sup>189</sup>. Ten wywodzący się z chłopskiej rodziny pedagog, szczególnie wyczulony na problemy prowincjonalnych placówek oświatowych twórca Nowoczesnej Szkoły Francuskiej<sup>190</sup> uznawał, że kluczowa dla edukacji swobodna

<sup>187</sup> W. Kozak, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, s. 32, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 11.01.2019].

<sup>188</sup> Por. E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków 2014, s. 43–48.

<sup>189</sup> D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dziecka...*, dz. cyt., s. 22–25.

<sup>190</sup> Wartościowy obraz kształtowania się koncepcji pedagogicznej C. Freineta przynoszą prace Haliny Semenowicz. Por. np. H. Semenowicz, *Pedagogika Celestyna Freineta*, [w:] *Pedagogika Freineta na dziś. Materiały pokonferencyjne III Ogólnopolskiego Seminarium*

aktywność dziecka musi łączyć się zadaniami wychowawczymi<sup>191</sup>. Towarzyszyło mu przekonanie, że dziecko jest podmiotem, który ma taką samą naturę jak osoba dorosła, wymaga szacunku, zaś dla jego rozwoju ważne jest nie bezwolne podleganie rozkazom, ale pomoc dojrzałych i mądrych opiekunów, dbających o skuteczność swych działań i odpowiednie motywowanie uczniów<sup>192</sup>. Freinet był przekonany, że kluczem do sukcesu jest zawierzenie dziecku<sup>193</sup> i równoczesne jego wzmacnianie oraz osłabianie bodźców negatywnych. Zwolennik idei Nowego Wychowania zalecał: „Starajcie się, by dziecko zawsze miało okazję do jakiegoś sukcesu. Wtedy stan napięcia nerwowego towarzyszący nauczaniu zostanie od razu całkowicie rozładowany”<sup>194</sup>. Dostrzegając skostniały charakter systemu edukacyjnego, zdominowanego przez encyklopedyzm i metody podawcze, nawoływał do budowania szkoły opartej na zdobywaniu wiedzy w działaniu, doświadczeniu poznawczym. „Naturalną drogą przyswajania wiedzy – zaznaczał – nie jest wcale obserwacja, wyjaśnianie i pokaz, procesy właściwe szkole tradycyjnej, lecz doświadczenie po omacku, stanowiące naturalną drogę działania”<sup>195</sup>. Chodziło zatem o stawianie ucznia w sytuacjach, w których był on eksperymentatorem, uczył się manipulowania rzeczami czy symbolami, mógł stawiać pytania i szukać na nie odpowiedzi<sup>196</sup>. Stąd przekonanie Freineta, że: „U podstaw każdego osiągnięcia jest nie tyle sama wiedza, która przychodzi naturalnie jako funkcja potrzeby życiowej, ile doświadczenie, ćwiczenie i praca”<sup>197</sup>. Przyjęcie takiej optyki zaowocowało u Freineta tym, że zerwał on z systemem klasowo-lekcyjnym. Jak zaznacza Wanda Frankiewicz: „Miejsce typowych tradycyjnych klas zajęły w jego szkole klasopracownice, różne typy warsztatów, pracowanie poza klasą, ogród, czyli żywe i bogate

---

*Animatorów i Sympatyków Pedagogiki Freineta we Wrocławiu 26–27 maja 1989 roku*, red. A. Kargulowa, B. Kollek, Zakład Wydawnictw OFEK, Jelenia Góra 1992.

<sup>191</sup> T. Kłosińska, *Dziecko – uczeń. Droga do edukacji skutecznej. Twórcze techniki Celestyna Freineta we wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013, s. 37.

<sup>192</sup> C. Freinet, *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, przeł. H. Semenowicz, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Freineta, Otwock 1993, s. 5–16.

<sup>193</sup> Pewny swej wiary w siłę proponowanych przez siebie rozwiązań przekonywał, że porządek i karność w jego szkole wynika ze sposobu organizacji pracy. Por. C. Freinet, *Niezmiennie prawdy pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 29.

<sup>194</sup> Tamże, s. 17.

<sup>195</sup> Tamże, s. 19.

<sup>196</sup> K. Lesicka, *Pedagogika C. Freineta a twórcza aktywność dzieci*, [w:] *Pedagogika Freineta na dziś...*, dz. cyt., s. 109.

<sup>197</sup> C. Freinet, *O szkołę ludową*, przeł. H. Semenowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 72.

środowisko szkolne”<sup>198</sup>. Nauczyciel miał zaś być tym, kto potrafi zdobyć autorytet wychowanka, oddziałując na niego swą postawą i działaniem. Freinet akcentował wagę moralności nauczyciela, przedkładając ją nad sprawy zawodowe i społeczne, oczekiwał mistrzostwa, które mogło u ucznia budzić szacunek<sup>199</sup>. Przyświecało mu typowe dla Nowego Wychowania przekonanie, że „pedagogika nie ma narzucać ideałów, norm moralnych, treści programowych, ale ma podsycać zainteresowania i ciekawość dzieci, organizować środowisko ich działalności, być czynnikiem sprzyjającym samodzielnym doświadczeniom uczniów, w toku których mają się kształtować ich umysły, poglądy i moralność”<sup>200</sup>.

Wynikała z tego koncepcja szkoły, w której miałyby się w sposób rzeczywisty dokonywać rozwój osobowości ucznia, zaś podstawowym tego warunkiem miało być stworzenie okoliczności do zaistnienia swobodnej ekspresji, ujawniającej się na polu kształcenia i wychowania<sup>201</sup>. Chodziło zatem o to, by uczeń miał możliwość swobodnego wyrażania swych myśli, pragnień, przeżyć i doświadczeń w różnych dziedzinach, a także dzielenia się nimi z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego<sup>202</sup>. Wiązało się to zarówno z procesem interioryzacji, jak i werbalizacji. O pierwszym z tych procesów pisała Tatiana Kłosińska: „Freinet w swojej oryginalnej koncepcji psychologicznej uznał, że poznawanie i oswojenie rzeczywistości, w której człowiek funkcjonuje, dokonuje się nie tylko przez intelekt, ale także przez emocje i instynkt. Interioryzacja przez człowieka otaczającej rzeczywistości sprawia, iż kształtuje ona jego inteligencję, postawy i wpływa na jego postępowanie”<sup>203</sup>.

Naturalną pochodną tego wielostronnego poznawania świata jest nie tylko sam rozwój wewnętrzny, ale potrzeba jego uzewnętrznienia, wyrażania siebie, również wobec innych. Jest to równocześnie, jak zaznaczali Robert Gloton i Claude Clero, uwarunkowane biologicznie i wpływa na optymalizację

---

<sup>198</sup> W. Frankiewicz, *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, WSiP, Warszawa 1983, s. 35.

<sup>199</sup> C. Freinet, *O szkołę ludową...*, dz. cyt., s. 86.

<sup>200</sup> H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 13. Sam Freinet pisał o tym tak: „szkoła nie może być obojętna na sprawy moralnego i obywatelskiego wychowania dzieci i że [...] takie wychowanie jest nie tylko potrzebne, ale niezbędne, gdyż bez niego nie może być mowy o prawdziwie ludzkim wykształceniu”. C. Freinet, *O szkołę ludową...*, dz. cyt., s. 203

<sup>201</sup> Z. Maleszyk, *Aktywność językowa dziecka w koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta*, [w:] *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, t. 1, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 230.

<sup>202</sup> W. Frankiewicz, *Technika swobodnych tekstów...*, dz. cyt., s. 29.

<sup>203</sup> T. Kłosińska, *Dziecko – uczeń. Droga do edukacji skutecznej...*, dz. cyt., s. 39.

rozwoju jednostki<sup>204</sup>. Dlatego można mówić o potrzebie werbalizacji, za którą kryje się niepowtarzalność określonych uczuć i przeżyć, które mogą być komunikowane innym w rozmaity sposób<sup>205</sup>. Freinet doceniał werbalizację, o której Łucja Dawid (opierając się na pracach Stanisława Grabiasa i Elżbiety Sujak) pisze, iż to „swoista forma aktywności polegająca na przekształcaniu (transformacji) tego, co się czuje i przeżywa, w kategorii językowe, u podłoża której leży wrodzona człowiekowi potrzeba ekspresji emocjonalnej”<sup>206</sup>. Zdaniem Dawid, spełniając różne funkcje, werbalizacja może m.in. stymulować aktywność jednostki (funkcja kreacyjna), a także wspierać zachowania wspólnotowe i kulturowe ludzi (funkcja regulacyjno-normatywna)<sup>207</sup>. W akcie werbalizacji „jednostka dokonuje scalenia doznań emocjonalnych z namysłem racjonalnym, a efektem tego jest artykulacja”<sup>208</sup>. Jak zaznacza dalej, to właśnie w „ujmowaniu uczuć w formy językowe jednostka zyskuje orientację we własnym przeżywaniu, a tym samym postępuje jej proces personalizacji, umacnia poczucie podmiotowości”<sup>209</sup>. Dlatego właśnie werbalizacja może być „swoistym trudem językowym w dochodzeniu do pełnego sensu ludzkiego przeżywania. Ponadto rozwija i wzbogaca kompetencje językowe poprzez fakt, że jednostka nazywa, opisuje, analizuje i wartościuje określone przeżycia uczuciowe”<sup>210</sup>. Wynika stąd uzasadnienie potrzeby, ewentualnie możliwości dzielenia się swymi przeżyciami przez określonego ucznia. Na poziomie działań językowych może się to dokonywać za pomocą swobodnych wypowiedzi bądź też wprowadzonych do pedagogiki przez Freineta swobodnych tekstów.

Swobodny tekst uznawał Freinet za technikę, przy czym tę rozumiał odmiennie, niż ma to miejsce na gruncie dydaktyki, a zatem szerzej niż metodę. Uznawał, że technika (pojęcie zaczerpniętą z ekonomii produkcji) obejmuje metody, organizację pracy, materiały, narzędzia – dopełnia je wszystkie zaś człowiek, który umie z nich korzystać<sup>211</sup>. Proponował następujące po sobie ogniwa swobodnych tekstów, ale równocześnie jednak zakładał, że sama technika

---

<sup>204</sup> Zob. R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1976, s. 57–58.

<sup>205</sup> Por. Ł. Dawid, „Odpowiednie dać uczuciu – słowo”, czyli o *potrzebie kształcenia sprawności językowej uczniów w zakresie werbalizacji przeżyć uczuciowych*, [w:] *Kształcenie języka ojczystego dziecka...*, dz. cyt., s. 181–182.

<sup>206</sup> Tamże, s. 183–184.

<sup>207</sup> Tamże.

<sup>208</sup> Tamże, s. 184.

<sup>209</sup> Tamże, s. 182–183.

<sup>210</sup> Tamże, s. 184–185.

<sup>211</sup> *Wyjaśnienia terminologiczne*, [w:] C. Freinet, *O szkołę ludową...*, dz. cyt., s. LXXXVI.

może ulegać różnym modyfikacjom, dostosowaniu do klasy i temperamentu wychowawcy<sup>212</sup>. Uznawał, że fazą przygotowawczą dla swobodnego tekstu mogą być wypowiedzi ustne powstające już w przedszkolu, które mogą być zapisywane. Formą przygotowującą w jego mniemaniu mógł być także rysunek<sup>213</sup>. Ważne było, aby tego typu formy ekspresji opierać na doświadczeniach z życia dziecka, uwzględniać jego indywidualizm.

Freinet zakładał, że powstawanie swobodnego tekstu powinno zajmować godzinę lekcyjną, angażować pierwiastek spontaniczności i twórczości dziecka, respektować jego potrzeby kontaktu ze środowiskiem, wyrażać możliwości ekspresji piszącego. Pedagog przypominał, że kluczowa jest tutaj motywacja, dążenie do swobodnego, ale i starannego wyrażenia myśli w języku. Choć możliwy jest duży udział nauczyciela w tej pracy, zwłaszcza gdy dzieci uczą się jej zasad, to Freinet uczył, iż nauczyciel nie powinien dzieciom podawać tematu, na który mają się pisać czy ustnie wypowiadać (francuski reformator wyróżniał teksty swobodne mówione i pisane)<sup>214</sup>. Zależało mu także, aby ingerencja nauczyciela w same teksty była ograniczona. „Nauczyciel ma pomóc wyrazić jaśniej myśl dziecka – zaznacza pisząca o tej technice Wanda Frankiewicz – ale jej nie zniekształcać; dziecko powinno mieć poczucie, że to są jego własne myśli”<sup>215</sup>. Rezultatem zajęć powstałych przy użyciu techniki swobodnego tekstu ma być „wolna od jakiegokolwiek narzucania tematu czy formy pisania wypowiedź dziecka po korekcie przeprowadzonej przez zespół lub całą klasę z udziałem nauczyciela”<sup>216</sup>.

Rewolucyjność propozycji techniki swobodnego tekstu potwierdza ciągle podejmowana refleksja nad proponowanym rozwiązaniem dydaktycznym, które zmierza z jednej strony do możliwie precyzyjnego uchwycenia jego istoty, z drugiej do szukania możliwie różnorodnych, adaptowalnych do współczesnych warunków form realizacji swobodnego tekstu w praktyce. Próbę syntetycznego uporządkowania w obrębie propozycji Freineta podjęła m.in. Ewa Filipiak, która tak definiowała swobodny tekst:

---

<sup>212</sup> C. Freinet, *O szkołę ludową...*, dz. cyt., s. 91.

<sup>213</sup> H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła Francuska...*, dz. cyt., s. 111–112.

<sup>214</sup> To całe zestawienie z książki: C. Freinet, *O szkołę ludową...*, dz. cyt., s. 394–410. Dość trzeba, że teksty ustne są raczej przeznaczone dla tych uczniów, którzy jeszcze nie potrafią pisać. Zob. także: H. Smolińska-Rębas, E. Filipiak, *Zajęcia swobodnego tekstu jako metoda stymulowania aktywności językowej dziecka*, [w:] *Kształcenie języka ojczystego dziecka...*, dz. cyt., s. 210.

<sup>215</sup> W. Frankiewicz, *Technika swobodnych tekstów...*, dz. cyt., s. 42.

<sup>216</sup> H. Smolińska-Rębas, E. Filipiak, *Zajęcia swobodnego tekstu jako metoda stymulowania aktywności językowej dziecka*, [w:] *Kształcenie języka ojczystego dziecka...*, dz. cyt., s. 209.

Swobodny tekst jest wypowiedzią dziecka wolną od jakiegokolwiek narzucania tematu czy formy, swobodną i umotywowaną („piszę, mówię, bo chcę wyrazić, co myślę, czuję, podzielić się swoimi spostrzeżeniami, własnym stanowiskiem w pewnej kwestii”). Swobodny tekst jest tworzony w jakimś celu. Różni się od typowego wypracowania szkolnego w zakresie tematu (dowolny lub określony przez nauczyciela), formy wypowiedzi (dowolna, zależna od funkcji, zgodna z intencją autora lub forma narzucona, zazwyczaj określona przez nauczyciela), źródła wypowiedzi (własne przeżycia, potrzeba komunikowania się – najczęściej charakter odtwórczy, np. treść lektury), motywacji (swobodny tekst pisze się, chcąc coś zakomunikować innym – adresatem wypracowania jest najczęściej nauczyciel), oceny (zespół ocenia tekst, najciekawszy zostaje wybrany do dalszej pracy – tekst podlega ocenie nauczyciela), wykorzystania (źródło rozmaitych ćwiczeń – dokument w zeszytach ucznia)<sup>217</sup>.

Powyższe uporządkowanie, choć przynosi obraz sprzeczności między pełną swobodą a tworzeniem tekstu w konkretnym celu, wskazuje, że kluczowym działaniem nauczyciela jest zmotywowanie ucznia do podmiotowej wypowiedzi, zachęcenie go, aby ten zechciał stworzyć tekst, który będzie wyrazem jego myślenia i odczuwania. Dążenie do osiągnięcia stanu, w którym może być realizowana formuła „piszę, bo chcę”, zamiast „piszę, bo muszę”<sup>218</sup>, przy czym jej zasadność można także odnieść do procesu mówienia. Nie jest to zadania łatwe, chociażby przez określoną instytucjonalnie przestrzeń szkolną. Freinet był przekonany, że prawdziwie wolne wypowiedzi, choć dalekie od doskonałości treściowej i formalnej, dokonują się poza oficjalnym, tradycyjnym obiegiem szkolnym, za plecami nauczyciela, w domu. Zależało mu na tym, aby te właśnie uczniowskie działania przenieść w obręb lekcji, wykorzystał je dla szkoły, a zatem dla rozwoju podmiotu<sup>219</sup>. W tym widział wyzwanie dla samego nauczyciela. Na ile jednak element motywacyjny będzie w stanie zastąpić sytuację przymusu, o tym rozstrzygać będzie już konkretna sytuacja szkolna, a przede wszystkim poziom relacji, jakie udało się nauczycielowi uzyskać w danym zespole klasowym. Okazuje się bowiem ponownie, że redukcja przymusu i emancypacja wolności nie jest osadzona na fundamencie metodyki, ale opiera się na podmiotowej, autentycznej relacji międzyludzkiej. A zatem także stwarzaniu warunków i życzliwej atmosfery do szerszego wypowiedzania się uczniów na interesujące ich tematy. Słusznie zauważa Zofia Maleszyk, iż: „Swobodna ekspresja w praktyce klas freinetowskich to nie tylko inne techniki nauczania, nie tylko inna organizacja szkoły, lecz przede wszystkim inna atmosfera środowiska

<sup>217</sup> E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 171.

<sup>218</sup> E. Nowak, *Stworzyć tekst...*, dz. cyt., s. 39–41.

<sup>219</sup> T. Kłosińska, *Dziecko-uczeń...*, dz. cyt., s. 127–128.

wychowawczego, w jakim przebywają dzieci”<sup>220</sup>. Nie wyklucza to jednak włączenia techniki swobodnego tekstu w zorganizowane działania metodyczne. Na jej realizację, utrwaloną już w tradycji dydaktycznej, składają się następujące ogniwa: 1. budowanie sytuacji wyzwalającej potrzebę tworzenia; 2. pisanie swobodnego tekstu; 3. wybór najciekawszej (decydują o tym uczniowie) pracy; 4. korekta tekstu; 5. wykorzystanie swobodnego tekstu jako materiału lub punktu wyjścia do różnorodnych zadań edukacyjnych. Powstałe teksty mogą mieć bardzo różne zastosowanie. Tatiana Kłosińska zaznacza, że powstały swobodny tekst powinien być „szczegółowo omówiony w celu nauczania dzieci poprawnego posługiwania się językiem ojczystym w mowie i piśmie, w celu wzbogacenia słownictwa, przybliżenia dziecku trudnych pojęć warsztatu pisarskiego, środków wyrazu, form poetyckich czy struktury tekstu”<sup>221</sup>. A Wanda Frankiewicz dodaje: „Treści swobodnych tekstów, które wzbudziły szczególne zainteresowanie dzieci, zapoczątkowują dalsze działania, zmierzające do poznania, zbadania, wyjaśnienia lub pogłębienia wiedzy z danego zakresu, tym samym wykraczają poza ramy nauczania języka ojczystego”<sup>222</sup>. Można w nich widzieć punkt wyjścia do dalszych transformacji. Mogą one stać się, co będzie bliskie idei Freineta, częścią zbiorowej publikacji klasowej, być kolportowane w gazetce klasowej. Być może warto pokusić się o ich rozwinięcie bądź dopisanie dalszego ciągu, pogłębienie o nowe zagadnienia, które pojawią się podczas ich omówienia. Naturalnie liczba możliwości jest tutaj zdecydowanie większa. Ważne, aby kryły się za nimi określone cele, które służyć mogą wielorakiemu rozwojowi ucznia. Halina Semenowicz odpowiedzialnie przypomina o tym, że swobodny tekst „musi być należycie wykorzystany w pracy szkolnej, aby dziecko uzyskało za jego pośrednictwem pewną sumę wiadomości i umiejętności zgodnych z programem szkoły”<sup>223</sup>. Niewątpliwie ogranicza to nieco przestrzeń wolności użycia swobodnych tekstów, ale równocześnie czyni z nich istotny element projektowania dydaktycznego.

Co do samych pożytków z użycia swobodnego tekstu, to są one rozległe i istotne tak dla nauczyciela, jak i ucznia. Ewa Filipiak technice swobodnych tekstów przypisuje różnorakie wartości edukacyjne: 1. uznaje ją za źródło poznania dziecka; 2. widzi w niej źródło diagnozy kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka; 3. dostrzega w tej technice okazję do rozwoju aktywności własnej dziecka; 4. uznaje, że rozwija ona myślenie dywergencyjne;

---

<sup>220</sup> Z. Maleszyk, *Aktywność językowa dziecka w koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta*, [w:] *Kształcenie języka ojczystego dziecka...*, dz. cyt., s. 230.

<sup>221</sup> T. Kłosińska, *Dziecko-uczeń...*, dz. cyt., s. 143.

<sup>222</sup> W. Frankiewicz, *Technika swobodnych tekstów...*, dz. cyt., s. 45.

<sup>223</sup> H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła Francuska...*, dz. cyt., s. 55.



5. widzi w niej naturalną okazję do rozwijania nauki czytania i pisania; 6. dostrzega w niej także podstawę do organizacji rozmaitych ćwiczeń językowych, które są źródłem refleksji dziecka nad językiem; 7. zauważa, że technika ta pozwala dziecku doświadczać języka rozumianego jako materia dźwięków – znaczeń, które można przekształcać i organizować według własnego zamysłu, wrażliwości; 8. umożliwia ona organizację zajęć zintegrowanych, pozwala zaistnieć doświadczeniom poszukującym<sup>224</sup>.

Tatiana Kłosińska zwraca uwagę, że swobodny tekst daje szansę dzieciom nieśmiałym, skrytym, być może mniej zdolnym, może także przyczyniać się do podnoszenia poczucia własnej wartości ucznia, wpływając na rozwój języka oraz umiejętności komunikacyjnych<sup>225</sup>. To szansa także dla pedagoga, aby bliżej poznać swojego wychowanka, jego świat, mógł diagnozować aktualne potrzeby edukacyjne i określać poziom kompetencji kulturowych, w tym i językowych. Danuta Czelakowska widzi w nich ogniwo pośredniczące w pracy nad dłuższymi formami wypowiedzi<sup>226</sup>. Wskazuje także na ich rolę dla rozwoju uzdolnień literackich uczniów oraz kształtowania postawy twórczej, stymulującą pobudzenie zainteresowań badawczych<sup>227</sup>.

Jak to zostało zaznaczone wyżej, swobodne teksty pozwalają na zachowanie znacznego obszaru wolności wychowanka w doborze treści i formy. Nie znaczy to oczywiście, że nauczyciel ma rezygnować ze swej roli inspirującej, motywującej wychowanka do podejmowania tego typu aktywności. Dla wzbogacenia procesów nauczania i uczenia się warto bowiem korzystać z różnorodnych źródeł wpływających na twórczość. Wśród nich mogą się znaleźć m.in. przeżycia i doświadczenia dzieci, środowisko społeczne, w którym na co dzień funkcjonują, a także dzieła literackie i przynależne do innych sztuk<sup>228</sup>. Warto docenienia są zatem także teksty, które powstają na podstawie lektury, dające młodym czytelnikom swobodę, ale i możliwość odniesienia się do rozmaitych kwestii związanych z analizowanym dziełem<sup>229</sup>. Na jakość i charakter powstających tekstów wpływa także całokształt tego, co dzieje się w szkole. „Im bogatsze jest życie klasy – pisze H. Semenowicz – im żywszy jest jej udział w życiu

<sup>224</sup> E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się...*, dz. cyt., s. 174–175.

<sup>225</sup> T. Kłosińska, *Dziecko-uczeń...*, dz. cyt., s. 136–137.

<sup>226</sup> D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dzieci...*, dz. cyt., s. 5.

<sup>227</sup> Tamże, s. 27. Por. także: T. Kłosińska, *Dziecko-uczeń...*, dz. cyt., s. 149.

<sup>228</sup> Por. D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 29. Kwestie te pojawiają się także w starszej publikacji Jana Kulpy i Ryszarda Więckowskiego. Por. J. Kulpa, R. Więckowski, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1983, s. 10–13.

<sup>229</sup> Por. D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej...*, dz. cyt., s. 196.

społecznym środowiska, tym bogatsze będą teksty dzieci, i to zarówno co do ilości, jak i co do treści i formy”<sup>230</sup>.

Zawarte w niniejszym rozdziale ujęcia swobodnych wypowiedzi dowodzą wyraźnej obecności prezentowanego tu zagadnienia w tradycji i współczesności dydaktyki literatury i języka polskiego. Dokumentują także bogactwo znaczeń i funkcji, które na przestrzeni lat przypisywano swobodnym wypowiedziom, a także wskazują na ich rolę dla integracji pojmowania przedmiotu język polski. W naturalny sposób wywołują one myślenie o literaturze, szerzej kulturze oraz języku, jako w naturalny sposób ze sobą związanych komponentach, które składają się na koherentny obraz przedmiotu. Obrazują także wpływ rozmaitych uwarunkowań na rozumienie swobodnych wypowiedzi – m.in. określonych koncepcji edukacyjnych, postrzegania miejsca i roli ucznia, sposobu rozumienia literatury i języka, zobowiązań przypisywanych nauczycielowi, wreszcie także kontekstu historycznego, nad którym ciążyły takie, a nie inne zobowiązania związane z wytycznymi prowadzonej w danym czasie polityki oświatowej. Dokonany przegląd wskazuje również na fakt, że swobodne wypowiedzi nie doczekały się dotychczas obszernego i kompleksowego opracowania, które zbierałoby rozproszone ślady ich obecności w dydaktyce polonistycznej. Ich zgromadzenie i uporządkowanie wydaje się niezbędne, aby nakreślić ich miejsce i rolę w procesie dydaktycznym, określić funkcje, wskazać w dalszej kolejności obszary wiedzy, na których wspiera się ich umocowanie teoretyczne oraz potencjał praktyczny. Daje to także możliwość rozbudowania zaplecza teoretycznego swobodnych wypowiedzi o zagadnienia mogące poszerzać pojemność znaczeniową i funkcjonalną opisywanego tu rozwiązania dydaktycznego.

---

<sup>230</sup> H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła Francuska...*, dz. cyt., s. 55.

## Rozdział III

# Swobodne wypowiedzi w projektach i propozycjach metodycznych – przegląd stosowanych rozwiązań

*Po dwukrotnym powtórzeniu tej samej lekcji nie sposób mówić do uczniów ze szczerością i zapalem. Proces kostnienia jest szybki i zaraźliwy jak wirus podczas epidemii. Nauczyciele więc śniedzieją, podczas gdy dzieci są świeże, prawdziwe, zapalne<sup>1</sup>.*

Stanisław Bortnowski

Schematyzm i powtarzalność to poważne grzechy w nauczycielskim rzemiośle. Osłabiają motywację i hamują rozwój warsztatu zawodowego oraz w znaczący sposób przekładają się na jakość prowadzonych przez nauczyciela zajęć. Kolejne pokolenia uczniów wyrastające w nowej, zmieniającej się rzeczywistości kulturowej, wymagają od nauczyciela ustawicznego rozwoju i dbałości, ciągłego doskonalenia praktyki, a przede wszystkim odświeżania tego, co i jak w zawodzie wdraża się w życie. Trafnie wyrażona przez przywołanego Stanisława Bortnowskiego myśl wskazuje jeszcze na jedno – uporczywe odtwarzanie i powielanie tych samych treści i rozwiązań hamuje dialog edukacyjny, wpływa regresywnie na autentyczność relacji w układzie nauczyciel – uczeń, wywołuje poczucie

---

<sup>1</sup> S. Bortnowski, *Śniedź belferska*, [w:] tegoż, *Nauczycielu, bądź sobą*, Briccius, Warszawa 1992, s. 7.

sztuczności. Konstruowanie lekcji z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi w taki sposób, aby generować uczniowską potrzebę szczerego zabierania głosu, pozwolenie sobie na pewną nieprzewidywalność zajęć i możliwość ciągłego odkrywania wydawać by się mogło wyeksplorowanych treści, daje nauczycielowi możliwość wyzwolenia podmiotowości i budowania porozumienia między uczestnikami szkolnego procesu kształcenia. Uznanie swobodnych wypowiedzi jako rozwiązania sprzyjającego takim działaniom prowadzi do przyjrzenia się temu rozwiązaniu w kontekście udokumentowanych, praktycznych realizacji.

Prowadzone badania pozwalają sformułować tezę, iż wywiedzione z tradycji dydaktycznej ustalenia dotyczące sposobu postrzegania swobodnych wypowiedzi nie pozostały jedynie na poziomie deklaracji. Za materiał dla tego typu rozpoznań posłużą ukierunkowane na praktykę wybrane opracowania dydaktyczne i metodyczne, ujęte w rozmaitych monografiach autorskich lub wieloautorskich oraz czasopismach.

### **Swobodne wypowiedzi w monograficznych opracowaniach dydaktycznych i metodycznych**

W praktycznych opracowaniach metodycznych użycia swobodnych wypowiedzi można doszukać się chociażby w pracy Jana Kulpy pt. *Jak przygotowuję się do lekcji języka polskiego w klasach V–VII*. Autor, stosując je w odniesieniu do *Antki* Bolesława Prusa, postuluje ich wykorzystanie we wstępnej fazie pierwszych zajęć poświęconych tekstowi, który uczniowie mieli odczytać w domu. Łączy swobodne wypowiedzi z wyjaśnianiem nieznanych wyrazów oraz ustaleniem zagadnień do omawiania<sup>2</sup>. Niemniej tok pierwszej godziny pracy z lekturą nie przenosi propozycji uczniów na dalszy przebieg zajęć. Nie widać ich wpływu również na kolejne projekty lekcji. Ten sam autor proponuje także wykorzystanie swobodnych wypowiedzi w omawianiu noweli *Dym* Marii Konopnickiej<sup>3</sup>. Te propozycje nastawione są ewidentnie na odkrycie recepcji, wywołanie motywacji do pracy, zapewne także dają możliwość otwarcia uczniów na indywidualne rozumienie czytanych utworów. Z pewnością jednak nie można traktować ich w tym ujęciu jako realnego źródła projektowania pracy z lekturą. Warto także zauważyć, że ograniczona jest w nich swoboda przestrzeni refleksji uczniów – zasadniczo ich wolność sądów jest zredukowana do wskazanych przez nauczyciela tematów. O tym, że Kulpa do swobodnych wypowiedzi

---

<sup>2</sup> J. Kulpa, *Jak przygotowuję się do lekcji języka polskiego w klasach V–VII*, PZWS, Warszawa 1955, s. 16.

<sup>3</sup> Tamże, s. 41.

przywiązywał jednak wielką uwagę, świadczą także inne propozycje lekcji jego autorstwa<sup>4</sup> oraz teoretyczna refleksja nad niniejszym rozwiązaniem dydaktycznym, niemniej oczywiste jest, że użycie swobodnych wypowiedzi w ujęciu Kulpy podporządkowane było realizacji celów wynikających z założonej strategii opracowania lektury.

Możliwość zastosowania swobodnych wypowiedzi w dwóch funkcjach zakłada także Janina Chruszczyńska do lekcyjnego omówienia czytanki *Zwycięstwo Danki* autorstwa Jadwigi Korczakowskiej<sup>5</sup>: po pierwsze jako formę wprowadzenia do utworu, odwołującą się do doświadczeń osobistych uczniów, po drugie jako sposób rozeznania się, jak klasa poznała treść utworu<sup>6</sup>. Wobec braku bliższej rekonstrukcji tak prowadzonych działań trudno dokładnie określić, na ile głosy uczniów wpisują się w teoretyczne założenia opisanych wcześniej swobodnych wypowiedzi, niemniej znaczące jest, że Chruszczyńska zastosowała je do opracowania stosunkowo krótkiego tekstu (nie była to ani powieść, ani długie opowiadanie), a także widziała w nich możliwość odniesienia do materiału pozaliterackiego.

Wskazane wcześniej opracowanie metodyczne pod redakcją Heleny Ostaszewskiej przynosi kilka ciekawych propozycji wykorzystania swobodnych wypowiedzi w opracowaniu lekcyjnym dłuższych tekstów epickich. Autorkami najważniejszych są wspomniana Ostaszewska oraz Wanda Boguska. Pierwsza swój sposób myślenia egzemplifikuje odniesieniami do *Szyzyfowych prac* S. Żeromskiego, *Placówki* B. Prusa czy *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza. Wagę i znaczenie głosów uczniowskich Ostaszewska odsłania już w samych sposobach językowego ujęcia tematów. Warto je w tym miejscu przywołać:

- Wypowiadamy się na temat *Szyzyfowych prac* S. Żeromskiego.
- Jakie myśli nasunęła nam *Placówka* B. Prusa?
- Wrażenia i doznania młodych czytelników *A. Mickiewicza*<sup>7</sup>.

Sformułowania tematów wskazują, że dla przebiegu zajęć wywołanie głosów uczniów, tego, jak odczuwają, intelektualizują dane dzieło, to działanie

<sup>4</sup> Np. do propozycji opracowania fragmentów *Szyzyfowych prac* S. Żeromskiego. Zob. J. Kulpa, *Nauczanie języka polskiego w szkole dla pracujących*, PZWS, Warszawa 1965, s. 83.

<sup>5</sup> Tekst został przez J. Chruszczyńską zaczerpnięty z podręcznika *Z bliska i z daleka* dla klasy V autorstwa S. Aleksandrzaka i Z. Przyrowskiego, Warszawa 1965.

<sup>6</sup> J. Chruszczyńska, *Tematyka programowa „Środowisko dziecka” w mojej praktyce szkolnej*, [w:] *Z moich doświadczeń w nauczaniu języka polskiego w klasach V–VIII*, red. T. Przybylska, PZWS, Warszawa 1967, s. 69.

<sup>7</sup> H. Ostaszewska, *Jak stwarzam młodzieży warunki aktywnego poznawania lektur szkolnych*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, WSiP, Warszawa 1975, s. 45.

kluczowe dla przebiegu lekcji. Następnym etapem jest, niezależnie od tematu, ustalenie, jak uczniom „się utwór czytało” – wypowiedzi musiały być argumentowane, co, jak zauważa autorka, miało służyć pierwszemu ujawnieniu zainteresowań czytelniczych, wyrobienia lekturowego, a także trudności recepcyjnych. Ten etap zajęć autorka traktuje jako czas na ćwiczenia słownikowe, służące budowaniu sposobu wyrażania się o przeczytanym dziele. Te wstępne wypowiedzi to dla Ostaszewskiej punkt wyjścia do drugiej części lekcji – szczegółowej. W niej uczniowie wskazywali i cytowali fragmenty utworu, które zrobiły na nich największe wrażenie, mówili o swych refleksjach, przeżyciach, skojarzeniach związanych z lekturą<sup>8</sup>. Dla Ostaszewskiej to faza szczególnie ważna z perspektywy wiedzy o uczniu: „Tu już wyraźnie ujawniały się zainteresowania uczniów. Mogłam przy tej sposobności poznać czasem właściwości psychiczne młodzieży”<sup>9</sup>. Autorka zauważa, że tak organizowane zajęcia mogą ujawniać zainteresowanie uczniów sprawami drugoplanowymi:

Na przykład jeden z uczniów z przejęciem mówił, jak niespokojnie śledził wyprawę M. Borowicza ze strzelcem Nogą na głuszce. Marzył, „że te ptaki wyjdą – i był zawiedzony, że nie wyszły – bo on tak bardzo lubi polowanie i chciałby kiedyś w nim uczestniczyć”. Bliższe obserwacje chłopca pokazały, że lubi on nie tylko polowanie, lecz w ogóle przyrodę, a w szczególności las. Zainteresowano się nim, podsunięto odpowiednią lekturę, poradzono w wyborze szkoły. Dziś uczy się w techniku leśnym<sup>10</sup>.

To interesujące świadectwo nauczycielki wyraźnie pokazuje znaczenie możliwości swobodnych lekcyjnych wypowiedzi uczniów. Oprócz wymiaru pragmatycznego, który został opisany przez Ostaszewską, zwrócić trzeba uwagę na fakt, iż sytuacje podobne do wyżej przedstawionych mogą być fundamentem budowania bliskich i trwałych relacji w klasie między nauczycielem a uczniami, a także między nimi samymi. Uwidaczniają one także znaczenie literatury dla uczniów, którzy dzięki niej – przeżywając, myśląc – mądrze prowadzeni przez pedagoga uzyskują bezpieczną przestrzeń do ujawnienia swoich pasji, dzielenia się nimi z ludźmi na podobnym etapie rozwoju psychologicznego. Naturalnie występowanie podobnych sytuacji i dydaktyczna skuteczność zajęć z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi uwarunkowana jest osobą nauczyciela, przyzwyczajeniami klasy, a także stworzonymi przez polonistę warunkami pracy, także wykorzystaniem metody nagrywania głosów uczniów.

---

<sup>8</sup> H. Ostaszewska, *Jak stwarzam młodzieży warunki aktywnego poznawania lektur...*, dz. cyt., s. 46.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże, s. 47.

Ostaszewska wskazuje, że alternatywą dla tak realizowanych swobodnych wypowiedzi może być zadanie domowe, w którym uczniowie pisemnie zabiorą głos na temat lektury. Zaznacza jednak, że jest to forma mniej wartościowa, nie ma w niej tyle autentyczności, szczerości, co w ustnych wypowiedziach nastolatków.

Zastosowanie opisywanego rozwiązania pokazuje także Wanda Boguska. Przedstawia opis pierwszej lekcji (kl. V): „Co nas zainteresowało w książce M. Krugerowej *Klimek i Klementynka?*”. I choć sam temat wskazywałby na podobną praktykę jak u Ostaszewskiej, swobodne wypowiedzi składają się jedynie na część lekcji. Na początku służą wyrażeniu zainteresowań i odczuć uczniów, zaś w jej zakończeniu pojawiają się jako pomoc w sformułowaniu tematów i zagadnień, które podopieczni chcieliby omówić na kolejnych lekcjach. Zasadniczą część zajęć wypełnia praca nad fragmentami utworu, zaś kontekstami są obraz Matejki *Kościuszko pod Raclawicami*, odtwarzana z płyty *Polska pieśń rycerska*, a także przywołany tekst czytanki *Raclawickie zwycięstwo*, znanej uczniom z podręcznika do klasy IV. Dodatkowo praca nad tymi materiałami wspomagana jest sięganiem do rozmaitych słowników. Tym samym zebrana na koniec zajęć lista zagadnień i problemów nie tyle wyrasta z samodzielnego i intuicyjnego odbioru utworu, ile kształtuje się pod wpływem opracowanych na lekcji bogatych materiałów, wyraźnie wskazujących obszary oczekiwanego namysłu<sup>11</sup>.

Nieco zmodyfikowane wykorzystanie swobodnych wypowiedzi pokazuje W. Boguska w odniesieniu do powieści *Plama na Złotej Puszczy* Bolesława Mrówczyńskiego. Lekcję tytułuje temat: „Jak przyjęliśmy lekturę powieści Bolesława Mrówczyńskiego *Plama na Złotej Puszczy?*”. Jej celem jest uzyskanie wiedzy o stopniu zrozumienia utworu, ustalenie interesującej uczniów tematyki oraz przeprowadzenie ćwiczeń w poprawnym formułowaniu myśli. Zajęcia rozpoczyna objaśnianie trudnych, niezrozumiałych słów, zaś pojawiające się chaotyczne głosy uczniów są porządkowane według układu wyznaczonego przez pytania: „Jak przyjęliśmy lekturę książki *Plama na Złotej Puszczy?*”; „Co nas wzruszyło”; „Co odczuwaliśmy?”; „Co chcemy omówić?”. Lekcję zamykała rozmowa o twórczości autora powieści<sup>12</sup>.

Co istotne, w propozycji Boguskiej uwagę zwraca szeroka perspektywa spojrzenia na czytany utwór, łączenie tego, co emocjonalne, z tym, co wynika z prób intelektualizacji odbioru. Niepokoić może nieco jednowymiarowość ujęcia. Pytanie o to, co wzrusza, w dużej mierze może ograniczać pojawianie

<sup>11</sup> W. Boguska, *Jak opracowuję większe utwory z lektury uzupełniającej w klasach V i VI szkoły podstawowej*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII...*, dz. cyt., s. 64–65.

<sup>12</sup> Tamże, s. 76–78.

się głosów negacji, wyznaczać obszar refleksji pożądaný przez nauczyciela, a to – prowadzić do wyzwalań postaw konformistycznych.

W tym miejscu warto zaznaczyć jeszcze, że autorka oryginalnie widzi możliwość wyzyskania swobodnych wypowiedzi w zamknięciu pracy z lekturą. Egzemplifikowała to opisem lekcji poświęconej popularnemu swego czasu w szkole utworowi. Organizował ją temat: „Co nam dała lektura książki Centkiewiczów *Odarpi syn Egigwy?*”. Zajęcia miały charakter syntetyzujący, celem było zebranie i uporządkowanie dotychczas wyeksponowanego na lekcjach materiału<sup>13</sup>. Dodajmy w tym miejscu, że taki sposób wykorzystania swobodnych wypowiedzi może być znów dla nauczyciela cennym materiałem dla zbadania poziomu rozumienia tekstu przez uczniów, a także obrazem pewnej dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej podopiecznych. Gdyby założyć, że zajęcia z lektury rozpoczynają się i kończą wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi, wówczas nauczyciel, a także jego podopieczni, mogliby dokonać pewnej konfrontacji wstępnego poziomu odbioru/rozumienia utworu z końcowym. Byłaby to okazja do obserwowania, jak działania nauczyciela i samych uczniów wpływają na transformację recepcji, jak może zmieniać się postrzeganie lektury.

Zastosowanie swobodnych wypowiedzi w odniesieniu do tekstu dramatycznego pokazuje z kolei Jadwiga Izydorczyk. Na pierwszych zajęciach poświęconych *Zemście* Fredry zakłada, że uczniowie w formie swobodnych wypowiedzi mogą mówić, co im się podobało lub nie podobało w utworze. Na tych samych zajęciach Izydorczyk planuje wykonanie planu zdarzeń. Owe swobodne wypowiedzi są wyraźnie ukierunkowane. Autorka zauważa: „Należy doprowadzić do stwierdzenia, że są tu dwa wątki akcji – miłość Klary i Wacława oraz spór o mur graniczny, oba ściśle ze sobą powiązane. To ułatwi ułożenie planu i przygotowanie opowiadania treści *Zemsty*”<sup>14</sup>. Tym samym świadectwa indywidualnego odbioru uczniów, chociaż Izydorczyk przewiduje dla nich istotne miejsce w strukturze lekcji, nie wypełniają całej godziny zajęć, mają być elementem bezpośrednio związanym z uporządkowaniem świata przedstawionego.

Przykłady lekcyjnego zastosowania swobodnych wypowiedzi przynosi także praca orędowników tego rozwiązania, wspomnianych już Jana Kulpy i Wojciecha Pasterniaka. Stosowane do takich tekstów jak np. *Marcin Kozera* czy *Wilczęta z czarnego podwórza* Marii Dąbrowskiej lub A..B..C.. Elizy Orzeszkowej, nastawione na badanie konkretyzacji, emocjonalnych i intelektualnych reakcji uczniów, ocen dzieła, są poprzedzane różnymi działaniami

<sup>13</sup> W. Boguska, *Jak opracowuję większe utwory z lektury uzupełniającej...*, dz. cyt., s. 75–76.

<sup>14</sup> J. Izydorczyk, *Jak przygotowuję uczniów do odbioru utworów dramatycznych*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII...*, dz. cyt., s. 252.



przygotowawczymi. Dodać trzeba, że nie pozostają one bez wpływu na kształt uzyskiwanych na lekcji swobodnych wypowiedzi. W ujęciu autorów mogą one dotyczyć konkretnych tematów podanych w powiązaniu z omawianą lekturą<sup>15</sup>. Taki sposób działania, obciążony dążeniem do określonych interpretacji, choć respektujący do pewnego stopnia autonomię uczniów, wyraźnie wiązał się z dydaktyczną potrzebą kierowania rozumowaniem dzieci, czemu służyć miały m.in. owe działania przygotowawcze.

Możliwości wykorzystania swobodnych wypowiedzi dostarcza przywoływana już we wcześniejszych rozważaniach książka J. Dietrich i J. Wójcik. Oto zapis konspektu/projektu lekcji poświęconej opracowaniu powieści *Katastrofa* Macieja Kuczyńskiego zakładający, że czytanie lektury ma być uprzednio ukierunkowane<sup>16</sup>:

Temat 1: Na co zwróciliśmy uwagę czytając „Katastrofę” M. Kuczyńskiego?

1. Zaczynamy lekcję od swobodnych wypowiedzi uczniów na temat książki. Dzielą się oni swoimi wrażeniami, mówią o tym, co im się wydało trudne, niezrozumiałe itp.
2. Następnym etapem jest sprawdzanie stopnia zrozumienia utworu. Wykorzystujemy w tym celu pytania i polecenia, które otrzymaliśmy wcześniej. Wypowiedzi uczniów powinny doprowadzić do takich wniosków, jak:
  - a) w książce można wyróżnić dwa wątki główne – inspektora Borowicza (bohater pozytywny) i profesora Monsarrata (bohater negatywny); bohatera trudno jest scharakteryzować, więcej można powiedzieć o Monsarracie; zdarzenia zmierzają do celu – jest nim odkrycie sprawcy zatrzymania elektrowni;
  - b) czas zdarzeń jest krótki, około dziesięciu dni, ale bardzo dużo się dzieje;
  - c) akcja dzieje się w przyszłości, na co mamy w tekście wiele dowodów;
  - d) książka dostarcza nie tylko rozrywki; mówi o ważnych problemach związanych z rozwojem nauki i techniki.
3. Zastanawiamy się wspólnie, o czym warto porozmawiać na następnych lekcjach. Nie chodzi oczywiście o sformułowanie tematów lekcyjnych, tylko zasygnalizowanie zakresu spraw do omówienia z uzasadnieniem wyboru.

Na przykład:

- akcja utworu: bo jest ciekawa,

---

<sup>15</sup> J. Kulpa, W. Pasterniak, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII*, WSiP, Warszawa 1876, s. 46–74

<sup>16</sup> Ukierunkowywały ją następujące pytania: „1. Czy zdarzenia powieści prowadzą do jakiegoś celu? 2. Czy narrator należy do świata przedstawionego? 3. Ilu jest bohaterów utworu? Czy są charakteryzowani? 4. Określ w przybliżeniu czas zdarzeń. 5. Czy powieść Kuczyńskiego dostarcza wyłącznie rozrywki? Jeśli dojdiesz do wniosku, że nie tylko, spróbuj sformułować problem, który został poruszony w książce”. Zob. J. Dietrich, J. Wójcik, *Nauczanie języka polskiego w klasie 6*, WSiP, Warszawa 1985, s. 246.

- wizja przyszłości: jest czymś nieznanym, każdy, a więc i autor może ją sobie różnie wyobrazić,
- Monsarrat, bohater negatywny: chcemy się dowiedzieć, czym się kierował w swoim postępowaniu,
- jakie niebezpieczeństwa niesie ze sobą rozwój cywilizacji: interesuje nas, dlaczego jeden człowiek mógł tak łatwo spowodować katastrofę (wyjaśnienie tytułu utworu).

Praca domowa:

1. Zaznacz w tekście co najmniej dziesięć dowodów na to, że akcja powieści rozgrywa się w bliżej nie określonej przyszłości.
2. Uporządkuj je według przyjętych przez siebie haseł, np. środki komunikacji.
3. Sprawdź, czy w słowniku wyrazów obcych znajdują się wyrazy: „elektropistolet”, „heliplan”, „rakietoplan”, „stratowinda”<sup>17</sup>.

Przywołany powyżej zapis kolejnych działań lekcyjnych opiera się na próbie pogodzenia lektury ukierunkowanej z otwarciem możliwości swobodnych wypowiedzi uczniów. Jednocześnie trzeba zauważyć, że wolne głosy pojawiają się w zasadzie tylko we wstępnej fazie zajęć, gdy uwzględniana jest kwestia podobania się lub niepodobania, odczuty trudności recepcyjnych. Dalszy przebieg zajęć zakłada już wykorzystanie materiału, który, ukierunkowany podanymi wcześniej pytaniami, został przez uczniów przemyślany i przygotowany w domu. Kolejne etapy dokumentują także fakt, że zajęcia służą przede wszystkim rozpoznaniem w obrębie świata przedstawionego. Ciekawie pomyślany został natomiast etap wyprowadzenia ze zgromadzonych przez uczniów informacji zagadnień, a nawet problemów, które mogą zostać omówione na kolejnych zajęciach. Wynikają one jednak nie tyle z faktycznie samodzielnych i twórczych rozpoznań, ile z przyjęcia przez nauczyciela rozwiązania lektury ukierunkowanej. Taki mocno ograniczony sposób rozumienia i wykorzystywania swobodnych wypowiedzi wskazywany jest przez autorki niniejszej publikacji także przy propozycji opracowania pierwszej lekcji z lektury *Robinson Crusoe* Daniela Defoe<sup>18</sup> czy *Szwedzi w Warszawie* Walerego Przyborowskiego<sup>19</sup>.

Propozycje wykorzystania swobodnych wypowiedzi uczniów można odnaleźć także w stosunkowo „świeżych” publikacjach, które łączą ambicje naukowe z metodycznymi podpowiedziami dla nauczycieli.

Przykłady spożytkowania rozmaitych form zbliżonych do swobodnych wypowiedzi uczniowskich przynoszą publikacje z serii *Metodyczna Biblioteka „To lubię!”*, które wpisują się w koncepcję lektury postrzeganej przez pryzmat uczniowskiej podmiotowości, mieszczącą się obrębie antropocentrycznej idei

<sup>17</sup> J. Dietrich, J. Wójcik, *Nauczanie języka polskiego w klasie 6...*, dz. cyt., s. 246–247.

<sup>18</sup> Tamże, s. 270–271.

<sup>19</sup> Tamże, s. 280–281.

edukacji szkolnej. Propozycja opracowania *Opowieści z Narnii* Wiesławy Żuchowskiej zakłada lekturę powieści Lewisa w klasie VI, po lekturze fragmentów w klasach IV i V. Na pierwszych zajęciach poświęconych opracowaniu całego tekstu Żuchowska drogą refleksji uczniowskich próbuje doprowadzić do odpowiedzi na pytanie zawarte w temacie: „Czym zaciekał Lewis czytelników?”<sup>20</sup>. Zamiast jednak typowych swobodnych wypowiedzi dzieci miały w grupach określić swój poziom zainteresowania książką, statystycznie odnosząc się do formuł szacujących poziom swego zainteresowania (czytałem z zainteresowaniem, nudziła mnie, przeczytałbym drugi raz, zniechęciłem się, nie przeczytałem). Dalej trzeba było odpowiedzieć pisemnie na pytania: „Co cię szczególnie zaciekało?”, „Co podtrzymywało zainteresowanie utworem?”, „Co i z jakich powodów zwróciło uwagę?”, „O czym warto porozmawiać – jakimi problemami zająć się na lekcjach?”. Kwestie te (w założeniu generujące odpowiedzi pozytywne) uczniowie mieli przedyskutować ze sobą, zaś nauczyciel przyjmował rezultaty działań. Skrótowo tutaj przywołany przebieg lekcji odzwierciedla ideę, aby omawianie lektury łączyć z wrażeniami i obrazem recepcji uczniów. I chociaż Żuchowska, opisując poszczególne działania, nie używała określenia „swobodne wypowiedzi”, to tok postępowania, forma oddania głosu uczniom wskazuje na pokrewieństwo z opisywanym rozwiązaniem dydaktycznym. Z perspektywy myślenia o pogłębieniu struktury i nośności dydaktycznej swobodnych wypowiedzi warto tutaj zwrócić uwagę na pomysł autorki, aby głos uczniów zmierzał w kierunku problemów, które może generować tekst.

Próbę respektowania i docenienia uczniowskich wypowiedzi można odnaleźć także w przynależnym do serii projekcie metodycznym do lektury *Tajemniczy ogród* dla II klasy gimnazjum. Małgorzata Rauch, otwierając się na głosy swoich podopiecznych, ukierunkowuje je jednak określonym zagadnieniem zawartym w temacie lekcji: „*Tajemniczy ogród* – powieść dla dzieci?”. Niemniej takie „ustawienie” lekcji otwiera bardziej niż na swobodne wypowiedzi na lekturę panoramiczną, redagowanie tekstów według sygnalizowanej metody analizy i twórczego naśladowania wzoru (za który posłużyła tutaj przywołana wypowiedź prasowa Agnieszki Holland)<sup>21</sup>. Podany przykład przekonuje jednak, że elementy swobodnych wypowiedzi stosunkowo łatwo można wkomponować w różne perspektywy spojrzenia na lekturę – z jednej strony zdyscyplinowane ze względu na konkretny temat, z drugiej otwierające drogę do tego, aby wsłuchać się w spontaniczne sprawozdanie z recepcji uczniów.

<sup>20</sup> W. Żuchowska, „*Opowieści z Narnii*” czyli wielka podróż. „*Lew, czarownica i stara szafa*”, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002, s. 68–70.

<sup>21</sup> M. Rauch i in., „*Tajemniczy ogród*” czyli w poszukiwaniu straconego czasu, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003, s. 100–103.

Katarzyna Bomba wyraźnie docenia znaczenie recepcji uczniów, projektując opracowanie *Romea i Julii* Williama Szekspira, ale możliwość swobodnej wypowiedzi wpisuje w projekt ankiety, której wyniki docelowo mają jej posłużyć jako świadectwa lektury. I chociaż trudno zlekceważyć obecny w niej pierwiastek kierunkujący obszary myślenia, na którym zależało nauczycielce, to z całą pewnością projekt ankiety daje uczniom możliwość w dużej mierze nieskrępowanej wypowiedzi na temat przeczytanej lektury. Oto, jakie pytania i zadania zawierał przygotowany formularz<sup>22</sup>:

1. Podkreśl najbliższe Twojej opinii o tragedii *Romeo i Julia*: ciekawa, nieciekawa, nudna, pasjonująca, łatwa, trudna, poruszyła mnie, zainteresowała mnie, jest mi obojętna, czytałem (-am) z chęcią, czytałem (-am) z niechęcią, czytałem (-am) z własnej woli, czytałem (-am) z przymusu, nie czytałem (-am). Możesz dopisać swoją opinię o lekturze.
2. O jakich problemach chciałbyś rozmawiać na lekcjach podczas omawiania lektury?
3. Podaj propozycje interesujących Cię tematów.
4. Który z bohaterów najbardziej przypadł Ci do gustu, czy chciałbyś się z nim zaprzyjaźnić?
5. Z jakimi trudnościami spotkałeś się, czytając utwór?
6. Czy czytając utwór opuszczałeś jakieś fragmenty? Jeśli tak – dlaczego?
7. Czy jest jakiś fragment utworu, który Ci szczególnie utkwił w pamięci? Jeśli tak – to który?
8. Czy zamiast czytać sztukę Szekspira korzystałeś z dostępnych Ci opracowań lub prosiłeś kolegę o streszczenie? Może tylko oglądałeś film?
9. Komu poleciłbyś przeczytanie tragedii?
10. Czy, Twoim zdaniem, tragedia *Romeo i Julia* powinna być lekturą szkolną? Dlaczego tak? Dlaczego nie?
11. Napisz najkrócej, jak potrafisz, o czym opowiada tragedia Szekspira.

Doceniając ogólnie walor takiej pomocy dydaktycznej, nie wchodząc nadto w szczegóły krytyki niektórych zawartych w ankiecie pytań i zadań (m.in. poważne wątpliwości budzi częste w konspektach określenie, że tragedia „opowiada” – o wiele lepiej byłoby tutaj mówić o prezentacji czy przedstawianiu zdarzeń), trzeba stwierdzić, że w sytuacji bliskich relacji z daną klasą dyrektywy oznaczone numerami 1, 2, 3, 5, 6, 7 i 11 nie tylko dają możliwość diagnozowania recepcji uczniów, ale mogą wyzwolić stosunkowo swobodne

<sup>22</sup> K. Bomba, „*Romeo i Julia*” czyli miłość mocna jak śmierć, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001, s. 85.

wypowiedzi pisemne na temat lektury. I chociaż zadanie pierwsze częściowo zamyka opis odbioru w gotowe formuły językowe, niekoniecznie wiążąc je ze wskazaną możliwością uzasadnienia, pozostałe dają szansę uczniom wypowiedzenia się zarówno na temat treści, jak i formy utworu. Mogą ujawnić tak problemy, jak i bariery recepcyjne, wydobyć na światło dzienne tematy i zagadnienia dla nastolatków ważne, poruszające, być może także sprzyjać pierwszym próbom problematyzacji utworu. W założonej propozycji lektura wyników ankiet jest przeznaczona dla nauczyciela. Może to dawać z jednej strony poczucie bezpieczeństwa uczniom, wyzwalając szczerość, z drugiej zaś ograniczać wykorzystanie uzyskanych wyników. Nie mogą one ze względu na charakter ankiety być wyzyskane do natychmiastowego przedyskutowania pojawiających się w nich kwestii, problematyzowania pojawiających się tematów. Zamknięta jest też droga do emocjonalnych, może wręcz gorączkowych polemik, które mogłyby się pojawić podczas zorganizowanej swobodnej wymiany zdań wokół wskazanych w ankiecie zagadnień. Tym samym ograniczeniu ulegają pewne możliwości, które wpisane są w dydaktyczny potencjał swobodnych wypowiedzi. Niemniej powyższą propozycję można uznać za ciekawy i nieszablonowy sposób uruchamiania refleksji uczniów w procesie wstępnego opracowania lektury.

Praktyka dydaktyczna pokazuje, że swobodne wypowiedzi, choć zazwyczaj stosowane są przy omówieniu tekstów prozatorskich czy dramatycznych, mogą także być wyzyskane przy lekturze poezji. Interesujący sposób takiego wykorzystania swobodnych wypowiedzi można znaleźć także w niektórych propozycjach lekcyjnych Elżbiety Mikoś. Autorka ta widzi możliwość uruchomienia za ich pośrednictwem pokładów empatii, traktowanej jako kategoria organizująca dochodzenie do rozumienia i odczuwania świata ukazanego w poszczególnych tekstach literackich oraz związanego z nimi odbioru uczniów, wspartego doświadczeniami osobistymi oraz kompetencją kulturową szkolnych czytelników<sup>23</sup>. E. Mikoś, doceniając wagę intuicyjnego odbioru oraz znaczenie motywacyjne sytuacji, w których uczniowie muszą emocjonalnie zareagować na dany utwór poetycki, widzi w wykorzystaniu tego rozwiązania fundament dla dalszych dociekań analityczno-interpretacyjnych. Przykładowo, tego typu postępowanie proponuje przeprowadzić w wariacie zajęć poświęconych *Picie* Wisławy Szymborskiej. Opisując ten zabieg, nazywa go „odpowiedzią uczniów na głos tekstu” i wskazuje, że generować on powinien subiektywne skojarzenia i odczucia związane z utworem, być elementem

---

<sup>23</sup> E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

zaangażowania podopiecznych w czytane dzieło<sup>24</sup>. Widzi możliwość realizacji tego działania w formie pisemnej, zakładając, że może to być forma z jednej strony otwarcia czytelnika na tekst, z drugiej okazja do wejścia ucznia w dialog z samym sobą, który „zainicjuje proces rozpoznawania własnej kondycji psychicznej i duchowej”<sup>25</sup>.

Przywołane wyżej propozycje zastosowania swobodnych wypowiedzi nie są możliwe do jednoznacznego uporządkowania. Ich kształt warunkowany jest przez określone koncepcje kształcenia, zastosowaną metodologię pracy z lekturą, określony sposób widzenia samego tekstu, a także ucznia. Istotne jest także postrzeganie roli nauczyciela w procesie dydaktycznym. Pamiętać także trzeba o historycznym kontekście określającym kształt dydaktyki i ramy programowe, w obrębie których odbywa się sam proces kształcenia. Z perspektywy prowadzonych tutaj rozważań istotne nie jest ukazywanie tych rozwiązań w obudowie rozmaitych kontekstów, ale rozpoznanie wielości rozumienia swobodnych wypowiedzi, a przede wszystkim możliwości, które otwierają one dla praktyki szkolnej. Niezwykłą zaletą prezentowanych tutaj propozycji metodycznych jest przede wszystkim to, że odsłaniają one różne przestrzenie, w obrębie których ujawnia się potencjał analizowanego rozwiązania metodycznego. Tym samym mogą one inspirować dalszą refleksję nad swobodnymi wypowiedziami, ujmowaną w perspektywie teorii kształcenia.

### **Swobodne wypowiedzi w czasopismach dydaktycznych – szkoła podstawowa i gimnazjum**

Potrzeba szukania możliwości, które dają swobodne wypowiedzi, badania różnych aspektów ich funkcjonowania w praktyce szkolnej każe pochylić się także nad tym, w jaki sposób były one rozumiane i funkcjonowały w popularnych wśród nauczycieli publikacjach, zawierających rozmaite scenariusze lekcyjne. Warto przyjrzeć się przykładom zaczerpniętym z popularnych i cenionych wśród dydaktyków oraz nauczycieli przedmiotu czasopism metodycznych. Materiałem badawczym będą numery czasopism „Język Polski w Szkole” (wraz z wariantami dostosowanymi do poszczególnych typów szkół), „Polonistyka” oraz marginalnie „Warsztaty Polonistyczne”. Niniejsze periodyki, przygotowywane przez dydaktyków języka polskiego, przeznaczone dla nauczycieli, były kształtowane także przez samych polonistów pracujących w szkołach –

---

<sup>24</sup> E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum...*, dz. cyt., s. 169.

<sup>25</sup> Tamże.

ich propozycje metodyczne stanowiły próbę przekładania na język praktyki ujęć teoretycznych, także wyraz twórczych poszukiwań warsztatowych.

Punktem wyjścia mogą być głosy Janiny Dembowskiej i Mieczysława Pęcherskiego, które pojawiły się na łamach powojennego „Polonisty”.

Najprostszym sposobem wypowiadania się dziecka i najbardziej kształcącym jego mowę – pisała J. Dembowska – są samorzutne wypowiedzi. W klasie, w której panuje swobodna atmosfera porozumienia między nauczycielem i dziećmi, zarówno na niższym, jak i na wyższym poziomie, z całą bezpośredniością dziecko zdaje sprawę ze swego silniejszego przeżycia, z przeżycia całej klasy, z wrażenia odniesionego przy czytaniu interesującej książki, z udziału w przedstawieniu teatralnym, z wycieczki itp. Tematy wypływają swobodnie i naturalnie z zainteresowań zgodnych z rozwojem umysłowym dziecka, nie są dobierane i narzucane przez nauczyciela. [...] Samorzutne wypowiedzi nie tylko są ćwiczeniem chroniącym od szablonu lekcyjnego, ale służą nauczycielowi do poznania braków słownictwa dziecka i obmyślenia odpowiednich ćwiczeń uzupełniających te braki<sup>26</sup>.

M. Pęcherski dodawał:

Gdy już uczniowie należycie zapoznali się z dziełem, musimy sprawdzić: 1) ich reakcję na utwór (właśnie jak przeżyli go!) i 2) konkretyzacje utworu i jego schemat. Jest to zwykle lekcja wstępna poświęcona omówieniu większego utworu. Wtedy dowiaduję się, co podobało się, a co nie w utworze, jakie myśli wywołał, słowem, w swobodnej rozmowie informuję się, co spontanicznie niejako przeniknęło w serca i umysły uczniów. Zaraz potem sprawdzenie opanowania schematu utworu i jego konkretyzacji. A więc pytanie: „Co niejasne?”. Nie wystarczy ograniczenie się do odpowiedzi uczniów, trzeba jeszcze sprawdzić stopień opanowania utworu. Dlatego żądam określenia miejsca i czasu akcji (jeśli akcja w utworze jest!), zapytuję o bohaterów, ich losy, tło utworu, jego zawartość rzeczową, ideową i uczuciową<sup>27</sup>.

Oba powyższe przytoczenia można potraktować jako z jednej strony kontynuację teoretycznej myśli na temat swobodnych wypowiedzi w międzywojniu, z drugiej jako szerokie otwarcie drogi do dowartościowania znaczenia niniejszego rozwiązania dydaktycznego. Powiązane z lekturą, złączone z procesem budowania relacji międzyludzkich w procesie dydaktycznym, eksponujące wartość przeżyć uczniów, ich reakcji na tekst czy kontakt z szeroko rozumianą kulturą, swobodne wypowiedzi stają się punktem wyjścia do dalszych działań

<sup>26</sup> J. Dembowska, *Uwagi o realizacji programu ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w wyższych klasach szkoły podstawowej*, „Polonista” 1947, rok XI, z. III, s. 75.

<sup>27</sup> M. Pęcherski, *Utwór literacki jako przedmiot pracy w szkole średniej*, „Polonista” 1946, rok X, z. IV–VI, lipiec–grudzień, s. 115.

poświęconych pracy z lekturą, zakładając ich wyraźne już ukierunkowanie na rozpoznania tworzywa literackiego.

Zaproponowane przez Pęcherskiego bezpośrednie związanie samorzutnych głosów uczniów z omawianiem składników świata przedstawionego w utworze bliskie było także publikującej na łamach „Polonistyki” Zofii Makuszkowej, która proponowała zastosowanie swobodnych wypowiedzi w odniesieniu do noweli Sienkiewicza *Sachem*. W odróżnieniu od Pęcherskiego, Makuszkowa nadała swobodnym wypowiedziom mniej zobowiązującą formę. Zakładała domową lekturę tekstu i rozpoczęcie omówienia od „swobodnej pogawędki z uczniami na temat przeczytanej noweli”, w której uczeń ma możliwość szczerego i swobodnego opowiedzenia swych wrażeń. Założona atrakcyjność lektury miała umożliwić płynne przejście do opracowania dziejów plemienia Czarnych Węzów oraz ustaleń związanych z organizacją świata przedstawionego<sup>28</sup>. Z kolei w jednej ze starszych propozycji dydaktycznych Maria Walicka zakładała zastosowanie swobodnych wypowiedzi w klasie VI szkoły podstawowej w odniesieniu do poematu *Maraton* Kornela Ujejskiego. W jej propozycji odczytanie utworu poprzedzała rozmowa na temat kontekstu wojen grecko-perskich, po której następować miała głośna lektura utworu zamykająca zajęcia. Tekst, zadany do ponownego przeczytania w domu, na kolejnej lekcji odzywał w formie swobodnej rozmowy o uczniowskich wrażeniach. Co ciekawe, w propozycji tej ekspresywne odczytanie utworu nie zostało bezpośrednio powiązane z refleksją nad emocjonalną wartością jego odbioru. Po wystąpieniu swobodnych wypowiedzi nastąpiła próba szukania fragmentu, który oświetlałby główną myśl poematu<sup>29</sup>.

Wspomniane rozwiązania to tylko pewien wycinek refleksji praktycznej nad użyciem swobodnych wypowiedzi. Numery czasopism metodycznych z kolejnych lat przynoszą w tym zakresie znacznie większą różnorodność, pokazując zastosowanie opisywanego rozwiązania dydaktycznego dla pracy nad wszystkimi rodzajami literackimi.

Barbara Tymke, odsłaniając możliwości pracy z lekturą *Spotkanie nad morzem* Jadwigi Korczakowskiej w klasie IV, swobodne wypowiedzi łączyła z pierwszymi konkretyzacjami uczniów. Zakładała, że na pierwszych zajęciach poświęconych lekturze warto wywoływać je za pomocą tematu zajęć, który mógłby przyjmować formę: „Moje wrażenia po przeczytaniu *Spotkania nad morzem*” lub np. „Która z bohaterek *Spotkania nad morzem* podoba ci się

<sup>28</sup> Z. Makuszkowa, *Analiza ideowo-artystyczna noweli H. Sienkiewicza „Sachem” w klasie VIII*, „Polonistyka” 1954, nr 6, s. 14.

<sup>29</sup> M. Walicka, *Jak opracowałam „Maraton” w klasie VI szkoły podstawowej*, „Polonistyka” 1948, nr 1, s. 41.



najbardziej i dlaczego?”. Tymke uznała, że takie ujęcie zachęci dzieci do kilkudzaniowych wypowiedzi na temat lektury. Niemniej w uzyskanym tą drogą materiale nie widziała zasadniczego korpusu dla działań lekcyjnych. Zakładała, że zajęcia rozpoczęte swobodnymi wypowiedziami mają służyć odróżnieniu powieści od opowiadania, określeniu kompozycji utworu, także czasu i akcji, wyodrębnieniu bohaterów pierwszoplanowych i drugoplanowych<sup>30</sup>. Propozycja ta, podobnie jak powyższe, choć uznawała znaczenie uczniowskich konkretyzacji, prymarnie zakładała wagę odczytań opartych na tworzywie literackim, a zatem wspierała się na umocowanych w tradycji drogach docierania do znaczeń wpisanych w dany utwór literacki. Sprawą wątpliwą jest, czy wspomniane rozwiązania mogły uwzględniać uczniowskie wytwarzanie znaczeń, czy raczej kierowały się w stronę znanych w tradycji literaturoznawczej rozpoznań.

Inny sposób myślenia o swobodnych wypowiedziach na łamach pisma „Język Polski w Szkole IV–VIII” zaproponowała Janina Dudek przy omówieniu *Pamiętników* Jana Chryzostoma Paska. Wskazywała na możliwość wykorzystania ich we wstępnej fazie lekcji do rozmowy o wykonanym zadaniu domowym, które dotyczyło sformułowanej pisemnie oceny bohatera utworu. Swobodne wypowiedzi miały przygotować uczniów do lekcji zorganizowanej według zasad sądu literackiego<sup>31</sup>.

Czasem jednak praktyka użycia swobodnych wypowiedzi podpowiadała wykorzystanie ich jedynie jako rozwiązania rozluźniającego samą stronę formalną zabierania głosu przez uczniów na konkretne tematy. Tak jest w przypadku projektu Barbary Stworowej do ballady *Trzech Budrysów*, w którym wstępna rozmowa miała ostatecznie prowadzić do rozważań gatunkowych<sup>32</sup>. Z kolei Leokadia Sap do opracowania *Szyfowych prac* zakładała swobodne wypowiedzi ukierunkowane na rozmowę o bohaterach książki<sup>33</sup>. Podobny przykład można odnaleźć w propozycji Macieja Ślusarczyka, powiązanej m.in. z omówieniem *Dobrej pani* Elizy Orzeszkowej<sup>34</sup> – autor tego opracowania widział możliwość związania swobodnych wypowiedzi z oceną postaci<sup>35</sup> czy obrazem danego

<sup>30</sup> B. Tymke, J. Korczakowska „Spotkanie nad morzem”. *Propozycje opracowania lektury dla klasy IV*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1981/1982, z. 2, s. 92.

<sup>31</sup> J. Dudek, *Jan Chryzostom Pasek na lekcjach języka polskiego w kl. VII*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1984/1985, z. 1, s. 81–84.

<sup>32</sup> B. Stworowa, *Ballady Adama Mickiewicza w klasie VI – propozycje metodyczne*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1984/1985, z. 3, s. 72.

<sup>33</sup> L. Sap, *Propozycje metodycznego opracowania „Szyfowych prac” i „Siłaczki” Stefana Żeromskiego*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1984/1985, z. 4, s. 51.

<sup>34</sup> M. Ślusarczyk, *W kręgu nowel Elizy Orzeszkowej*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1983/1984, z. 1, s. 59.

<sup>35</sup> Tamże, s. 60.

środowiska w literackich światach przedstawionych<sup>36</sup>. Ewa Zygier, proponując omówienie w klasie VIII powieści *Przeminęło z wiatrem* Margaret Mitchell, zalecała swobodne wypowiedzi ukierunkowane na: problematykę społeczno-polityczną powieści, środowiska społeczne i typy bohaterów, elementy fikcji i historii w utworze oraz obecne w nim wartości ponadczasowe<sup>37</sup>. Powiązanie swobodnych wypowiedzi z konkretną, założoną przez nauczyciela tematyką, przynoszą inne projekty Ślusarczyka<sup>38</sup>, ewidentnie z zaplanowanym i antycypowanym „punktem dojścia” rozmowy, wolnością intencjonalnie ograniczoną przez zobowiązania programowe i zamierzenia nauczyciela. Tak pomyślane swobodne wypowiedzi mogą się pojawiać niekoniecznie tylko na pierwszej lekcji z lektury, lecz wpisywać się mogą w zaprojektowany cykl pracy<sup>39</sup>. Przykłady analizowanych propozycji konspektów czy projektów lekcyjnych egzemplifikują także możliwości wyraźnego ukierunkowania swobodnych wypowiedzi uczniów, na które zwracali uwagę chociażby Pojawska czy Pasterniak. Często zatem głosy uczniów planowo przenikać się mają z wyjaśnieniami nauczyciela. Egzemplifikacją takiego postępowania jest chociażby projekt zajęć z *W pustyni i w puszczy* H. Sienkiewicza, który zaproponowała Irena Przybyszewska, gdzie element podawczy wiąże się z genezą utworu noblisty. Autorka, podobnie jak Ślusarczyk, widzi także możliwość korzystania z opisywanego rozwiązania dydaktycznego na dalszych lekcjach „z lektury”<sup>40</sup>.

Znaną praktyką jest łączenie swobodnych refleksji uczniów z objaśnieniami językowymi, co pokazuje projekt Bronisławy Seredyńskiej zogniskowany wokół lektury II części *Dziadów*<sup>41</sup>. Jeszcze inne użycie swobodnych wypowiedzi prezentuje Krystyna Gąsiorek, która widzi ich lekcyjne zastosowanie zespolone z ilustrowaniem odpowiednimi cytatami, co wskazuje w swej propozycji

---

<sup>36</sup> M. Ślusarczyk, *W kręgu nowel Elizy Orzeszkowej...*, dz. cyt., s. 63. Także przegląd innych prac tego autora wskazuje, że takie użycie swobodnych wypowiedzi często pojawia się w jego propozycjach lekcyjnych. Por. np. M. Ślusarczyk, *W kręgu nowel H. Sienkiewicza*, M. Ślusarczyk, *W kręgu nowel Elizy Orzeszkowej*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1983/1984, z. 4, s. 41–52.

<sup>37</sup> E. Zygier, *Opracowanie metodyczne powieści Margaret Mitchell „Przeminęło z wiatrem”*, „Język Polski w Szkole” 1992/1993, z. 3, s. 54–58.

<sup>38</sup> Por. np. M. Ślusarczyk, „*Niewiasta z wdzięków a bohater z ducha*”. Adam Mickiewicz – „*Grażyna*”, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1990/1991, z. 4, s. 50.

<sup>39</sup> Por. M. Ślusarczyk, *Ci wspaniali mężczyźni w swych stalowych maszynach...* Arkady Fiedler – „*Dywizjon 303*”, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1987/1988, z. 3, s. 341.

<sup>40</sup> I. Przybyszewska, *Omawiamy „W pustyni i w puszczy” H. Sienkiewicza*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1994/1995, z. 2, s. 26–34.

<sup>41</sup> B. Seredyńska, *II część „Dziadów” Adama Mickiewicza w kl. VII*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1988/1989, z. 1, s. 24

omówienia czytanki o Henryku Sienkiewiczu pt. *Wspomnienia z młodych lat*<sup>42</sup>. Wspomniana autorka widziała także możliwość wykorzystywania swobodnych wypowiedzi do identyfikowania wartości lektury, które mogą dostrzegać uczniowie. Taki sposób postępowania zalecała w opracowaniu metodycznym *W pustyni i w puszczy*<sup>43</sup>.

Teoretyczne ujęcia opisane w poprzednim rozdziale (por. praca J. Bara) znajdują konkretyzacje, gdy myśli się o swobodnych wypowiedziach odnoszonych do filmu, a zatem tworzywa pozaliterackiego. Takie ich użycie pokazuje Witold Bobiński, stosując je do pracy z przygodami Indiany Jonesa w reżyserii Stevena Spielberga, akcentując ich znaczenie motywacyjne dla pobudzania aktywności uczniów<sup>44</sup>. Przykład takiego rozwiązania dla klasy VII odnaleźć można także w projekcie np. Kazimierzy Stefańskiej poświęconym filmowi *Tajemniczy ogród* Agnieszki Holland<sup>45</sup>.

Osobną grupę przykładów korzystania ze swobodnych wypowiedzi przynoszą projekty metodyczne wiążące je z liryką. Od razu zaznaczyć trzeba, że są one stosunkowo rzadkie. Gdy pojawiają się w propozycjach lekcji, najczęściej podporządkowane są kwestiom estetycznym, wiążą się z artystyczną ekspozycją dzieła. Takie ich zastosowanie przynosi koncepcja lekcji Lubomira Kossakiewicza wokół utworu Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte*<sup>46</sup>. Rzadziej proponuje się ich użycie w innej funkcji, chociaż bywa, że widzi się w nich element, który można podporządkować problemowemu układowi lekcji i połączyć z analizą. Przykładu takiego dostarcza projekt Heleny Sołkiewicz, która postuluje łączenie ich z cytowaniem wyimków z fraszki Kochanowskiego *O żywocie ludzkim* (kl. VI), co ma być wyzyskane w odkrywaniu refleksji wpisanej w analizowany utwór<sup>47</sup>. Ta sama autorka w odniesieniu do innych fraszek Jana z Czarnolasu proponuje wyzyskanie zadania domowego dla budowania swobodnych wypowiedzi, które mają prowadzić do z góry określonych konkluzji. Można odnieść wrażenie, że Sołkiewicz traktuje je jako

<sup>42</sup> K. Gąsior, „Sam byłem w Afryce, widziałem te kraje, które opisuje...”. Henryk Sienkiewicz na lekcjach w klasie V, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1985/1986, z. 1, s. 56.

<sup>43</sup> Tamże, s. 58.

<sup>44</sup> W. Bobiński, *Polonista i film. Steven Spielberg w szkole?*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1994/1995, z. 3, s. 18–32. Zaznaczyć też trzeba, że tego typu propozycje, choć nierozwinięte, publikowane były także w starszych numerach kieleckiego czasopisma. Por. Ł. Dawid, *Zabawa Nel ze Stasiem. Propozycja lekcji w kl. V*, „Język Polski w Szkole” 1985/1986, z. 2, s. 43.

<sup>45</sup> K. Stefańska, *Realizm i symbolika w filmie „Tajemniczy ogród”*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1996/1997, z. 4, s. 47

<sup>46</sup> L. Kossakiewicz, *Propozycja metodycznego opracowania „Pieśni o żołnierzach z Westerplatte” K. I. Gałczyńskiego*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1987/1988, z. 1, s. 52.

<sup>47</sup> H. Sołkiewicz, *Opracowanie metodyczne „Fraszki” Jana Kochanowskiego. Propozycje lekcji*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1980/1981, z. 1, s. 73–74.

element odpowiadający lekcyjnej rozmowie sprzężonej z pogadanką, kierowaną na odkrycie określonych założeń interpretacyjnych<sup>48</sup>. Za ciekawy przykład odwoływania się do sądów uczniów potraktować można także pomysł Anny Maćkowskiej, która wykorzystwała swobodne wypowiedzi powiązane z opracowaniem *Trenu XIX* Jana Kochanowskiego z myślą o analizie *Urszuli Kochanowskiej* Bolesława Leśmiana. Autorka projektu lekcji zainicjowała wypowiedzi o tekście Jana z Czarnolasu, w których uczniowie, w warunkach wolności, wskazywali na zło, którego uniknęła Urszulka, wcześniej odchodząc ze świata, oraz na potrzebę pokory, pogodzenia się z losem, możliwość ponownego spotkania ze zmarłymi w zaświatach<sup>49</sup>. Nauczycielka pozwalała na wielość głosów, świadomie zakładając, że przy okazji wiersza Leśmiana budowany przez uczniów obraz wyraźnie się skomplikuje. Tym samym głosy klasy były podporządkowane założonej prowokacji, której celem było wybicie podopiecznych z pewności myślenia, wyzwolenie sytuacji, która daje szansę na zrewidowanie własnego stanowiska, pogłębi ogląd analizowanej sytuacji lirycznej<sup>50</sup>.

Czasem w gąszczu powierzchownych propozycji konspektów i projektów można odnaleźć i takie, w których swobodne wypowiedzi nie tylko są wskazane jako określone rozwiązanie, ale i ukonkretnione jest ich użycie. Tak dzieje się w propozycji Jadwigi Joanny Michalak, która w odniesieniu do lektury *Doliny Muminków* stawia następujące pytania pomocnicze: „Jakie są wasze wrażenia po przeczytaniu lektury [...]? Co w tej książce podobało się wam i dlaczego? Czy polecilibyście ją kolegom z innej klasy?”<sup>51</sup>. Warto zwrócić uwagę, że w założeniu zawężone zostały możliwości swobodnych wypowiedzi – zadane pytania wskazują na preferencję odpowiedzi akceptujących lekturę. Ta sama autorka proponuje ćwiczenie pisemne, które również określa mianem swobodnych wypowiedzi, nakazując uzupełnić schemat:

„Za najciekawsze wydarzenie w książce T. Jansson uważam to, w którym..., a moimi ulubionymi bohaterami są..., ponieważ...”

Również ten schemat ogranicza faktyczną swobodę uczniów, aczkolwiek oczywista jest pewna otwartość możliwych odpowiedzi, które mają dopełniać niniejszy „dziurawiec”.

<sup>48</sup> H. Sołkiewicz, *Opracowanie metodyczne „Fraszek” Jana Kochanowskiego...*, dz. cyt., s. 74–75.

<sup>49</sup> A. Maćkowska, O „*Trenach*” i „*niebiosów pustkowiu*”, „Warsztaty Polonistyczne” 1997, nr 4, s. 27–28.

<sup>50</sup> Ciekawy przykład łączenia poezji z emocjonalnością uczniów w ramach swobodnych wypowiedzi przynosi artykuł A. Tyburczy, „*Przepaść*” *Tadeusza Różewicza* (*Propozycja metodyczna do klasy VI*), „*Język Polski w Szkole IV–VI*” 2001/2002, nr 2, s. 30.

<sup>51</sup> J.J. Michalak, *W Dolinie Muminków* (*Propozycja metodyczna do klasy IV*), „*Język Polski w Szkole IV–VI*” 2002/2003, nr 1, s. 62.

Projekt Magdaleny Kalinowskiej-Czul, która dążąc do budowania portretu generała Sowińskiego na podstawie tekstu Słowackiego i reprodukcji malarstwie, zakłada, iż na lekcji pojawi się „swobodna rozmowa na temat indywidualnych wrażeń z bezpośredniego zetknięcia z dziełami sztuki podczas wycieczki do muzeum i zwiedzania tam wystawy polskiego malarstwa portretowego”<sup>52</sup>, po której ma nastąpić ukierunkowana rozmowa na temat malarstwa różnych epok i konwencji. To praktyczna realizacja postulatu teoretycznego, w myśl którego swobodne wypowiedzi mogą wiązać się z wyjściem klasy do muzeów czy galerii. Niemniej autorka utożsamia je z pytaniami otwartymi, o czym świadczą kolejne elementy projektu. Wskazując w dalszej części zajęć odwołanie do swobodnych wypowiedzi w kontekście obrazu J. Polkowskiego *Portret generała Sowińskiego*, zakłada ich wystąpienie po zadaniu pytań: „Co możemy powiedzieć o postaci z portretu? Jakim był człowiekiem? Jakim żołnierzem? Jakim Polakiem? O czym myślał w chwili uwiecznionej na obrazie?”<sup>53</sup>. Ewidentnie można je potraktować jako element analizy obrazu, dodatkowo budzący wątpliwości przez strukturę domniemań intencji malarza. Możliwa swoboda jest tutaj zamknięta narzuconym z góry tematem i kierunkiem jego widzenia.

Tendencja wskazana wyżej bywa jednak transformowana jeszcze inaczej, a można rzec, że wręcz deformowana. Oto bowiem w artykule Marii Setlak poświęconym powieści *Kwiat kalafiora* autorka tekstu swobodne wypowiedzi postuluje w odniesieniu do pytań: „Do kogo odnosi się tytuł powieści? Kto użył po raz pierwszy wyrażenia *kwiat kalafiora* i w jakich okolicznościach?”<sup>54</sup>. Przykłady te ewidentnie świadczą o niezrozumieniu idei swobodnych wypowiedzi, nie znajdują także pokrycia w jakimkolwiek ujęciu teoretycznym. Dodatkowo obnażają strategię postępowania, która służy reprodukcji faktów z lektury.

W analizowanym czasopiśmie dla nauczycieli klas IV–VI odnaleźć można także transformację swobodnych wypowiedzi, inspirowanych kontaktem z teatrem. W artykule Agnieszki Kasprzyckiej pojawia się pozycja związania ich z kabaretem, oglądanymi skeczami, doświadczeniami, jak można mniemać, powiązanych z kabaretową formą sztuki<sup>55</sup>. Ich zamknięcie mają stanowić pytania o konkretną wiedzę, która, w założeniu autorki projektu, powinna się pojawić w trakcie gromadzenia swobodnych wypowiedzi uczniów.

---

<sup>52</sup> M. Kalinowska-Czul, *Portret generała Józefa Sowińskiego – pędzlem i słowem malowany* (propozycja metodyczna dla klasy V), „Język Polski w Szkole IV–VI” 2003/2004, nr 1, s. 41.

<sup>53</sup> Tamże, s. 42.

<sup>54</sup> M. Setlak, *Opowieść o rodzinie Borejów – Małgorzata Musierowicz – „Kwiat kalafiora”* (propozycja metodyczna dla klasy VI), „Język Polski w Szkole IV–VI” 2003/2004, nr 4, s. 84.

<sup>55</sup> A. Kasprzycka, „Kabaretobranie” w klasie IV, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2012/2013, nr 3, s. 86.

Jeżeli chodzi o kieleckie czasopismo tworzone z myślą o gimnazjum, to odniesienia do swobodnych wypowiedzi istnieją w zasadzie tylko w domyśle, realizowane są w formie rozmów na dane tematy. Analizując propozycje lekcji i konspekty opublikowane na łamach czasopisma „Język Polski w Gimnazjum” ma się wrażenie, że swobodne wypowiedzi występują tam jedynie sporadycznie i zazwyczaj w zredukowanej formie<sup>56</sup>. Podobnie jak i inne rozwiązania dyskursywne, zostały zastąpione przez tzw. metody aktywizujące (drzewka decyzyjne, metaplany, kapelusze De Bono...) oraz rozmaite działania wykonawcze, najczęściej wspierane organizacyjnie różnymi odmianami pracy w grupach. Widać to szczególnie w projektach, które publikowane były w pierwszych latach gimnazjum, co odpowiadało ówczesnym tendencjom metodycznym, które w szczególności wspierały taki kierunek rozwoju praktyki szkolnej.

Przegląd treści metodycznych zawartych w czasopismach dla nauczycieli przekonuje, że swobodne wypowiedzi swego czasu wyraźnie zakorzeniły się w świadomości polonistów. Zazwyczaj były one sprowadzane do rozwiązania otwierającego lekcję, niemniej analizowane przykłady wykazały, że w tej fazie zajęć mogą być stosowane w różnych wariantach, co wyraźnie uwidaczniało się przywołanych i pominiętych w tym opracowaniu przykładach. Znaczące wydaje się także to, że swobodne wypowiedzi w analizowanych propozycjach odnosi się zasadniczo do powieści i innych form epickich. Odnoszenie ich do liryki jest raczej rzadkie, prędzej pojawia się w kontekście utworów synkretycznych. Gdy jednak dotyczą one gatunków lirycznych, wiążą się wyrażaniem emocji po wzorcowym odczytaniu tekstu przez nauczyciela czy odsłuchaniu nagrania, zaś ukierunkowane są na wyzwolenie refleksji o charakterze estetycznym. Zauważyć także należy, że wraz z biegiem lat swobodne wypowiedzi uczniowskie coraz rzadziej znajdują miejsce w refleksji ukierunkowanej na praktykę szkolną. Gdy się pojawiają, zwykle mają zdawkowy charakter, stanowią zagajenie rozmowy, ewentualnie rozmywa się ich istota.

## **O nieobecności swobodnych wypowiedzi w propozycjach dla szkoły licealnej**

Dokonując przeglądu czasopism z zakresu dydaktyki literatury i języka polskiego należy stwierdzić, że w propozycjach metodycznych dla liceum swobodne

---

<sup>56</sup> Por. np. E. Bukowska, *Powieść młodzieżowa – o zaletach gatunku (na przykładzie Pożłacanej rybki B. Kosmowskiej)*, „Język Polski w Gimnazjum” 2011/2012, nr 3, s. 45; D. Bula, *Gimnazjalista czyta „Oskara i panią Różę” Erica-Emanuela Schmitta*, „Język Polski w Gimnazjum” 2014/2015, nr 2, s. 83.

wypowiedzi nie są dowartościowane. Logicznie wynika to z tradycji programów nauczania, które przewidywały to rozwiązanie dydaktyczne dla klas niższych. Wyjątków jest tutaj niewiele. Przykładowo ciekawą formę użycia rozwiązania zbliżonego do swobodnych wypowiedzi (nie używa tej nazwy) proponuje Irena Soboń w opracowaniu metodycznym *Don Kichota* dla klasy I liceum lub technikum. Zadaje do napisania pracę na temat: „Moje uwagi, refleksje w związku z *Don Kichotem*”, która ma powstać po domowej lekturze tekstu, a przed jej opracowaniem. W tekście Soboń nie ma jednak bezpośredniego wykorzystania powstałych prac w procesie omawiania lektury, raczej służą one do diagnozy odbioru<sup>57</sup>. Takich rozwiązań dla liceum jest jednak w czasopismach dydaktycznych jak na lekarstwo. Gdy już są, wydają się wyraźnie korelować z kształtem koncepcyjnym edukacji na poziomie licealnym. Na sytuację taką niewątpliwie miał i ma wpływ tok historycznoliteracki, determinujący kształcenie literacko-kulturowe w liceum, które zakłada osadzenie lektury uczniów przede wszystkim w obrębie wiedzy o procesie przemiany kultur, formowaniu się wielorakich prądów artystycznych, sytuowania lektury w kontekście społeczno-historycznym, co znacząco utrudnia ujmowanie utworów w odniesieniu do życiowych czy kulturowych doświadczeń bliskich uczniom. Wpływa też na kształt metodyki licealnej jako takiej<sup>58</sup>. W zawartych w czasopismach propozycjach opracowania lektury autorzy artykułów, zamiast zawierzyć swobodnym wypowiedziom uczniowskim, o wiele chętniej proponują ukierunkowanie lekturowe, polegające na przedstawieniu zagadnień, które licealiści powinni śledzić w trakcie czytania utworu. Przykład takiego rozwiązania dostarcza tekst Antoniego Mackiewicza poświęcony *Przedwiośniu* Stefana Żeromskiego<sup>59</sup>. Tego typu strategia postępowania wyraźnie podporządkowana jest akcentowanemu w szkole średniej czytaniu ukierunkowanemu na utrwalone w tradycji interpretacje literaturoznawcze.

Lektura zdecydowanej większości przeznaczonych dla szkoły średniej tekstów metodycznych dowodzi, że eksponuje się w nich przede wszystkim

<sup>57</sup> I. Soboń, „*Don Kichote*” w szkole, „*Polonistyka*” 1975, nr 4, s. 33.

<sup>58</sup> Trudno tutaj nie powtarzać za Stanisławem Bortnowskim, że z metodyką licealną nie jest najlepiej. Mimo upływu lat, konstatacja Bortnowskiego niestety wciąż jest aktualna, a stosunek liceum do swobodnych wypowiedzi to jedynie jeden z przejawów problemu o wiele szerszego. S. Bortnowski, *Alarm w sprawie metod nauczania*, „*Polonistyka*” 1979, s. 42–50. Choć przecież licealiści, jak na podstawie badań ustaliła Iwona Morawska, odrzucając wykład, akceptują m.in. swobodne rozmowy inspirowane literaturą, dyskusje wywołane omawianą lekturą, wolność interpretacji. Por. I. Morawska, *Czytanie (nie tylko) lektur szkolnych – dobrodziejstwo czy udręka?*, „*Język Polski w Liceum*” 2014/2015, nr 1, s. 32.

<sup>59</sup> A. Mackiewicz, *Z pomocniczych notatek do lekcji o Przedwiośniu S. Żeromskiego*, „*Język Polski w Szkole Średniej*” 1995/1996, z. 1, s. 29–30.

merytoryczny aspekt przedmiotu w powiązaniu z materiałem lekturowym, spychając konkretne rozwiązania praktyczne i ich opis na dalszy plan. Wyjątków bardzo niewiele<sup>60</sup>.

Na marginesie zauważyć należy, że analiza propozycji metodycznych dla liceum dokumentuje nacisk na wiedzę o literaturze i kulturze. Redukcja aspektu metodycznego idzie w parze z tendencją, aby raczej pokazywać nauczycielom, co warto z uczniami na zajęciach omawiać, zaś kwestie konkretnych rozwiązań zaledwie się sygnalizuje. Pozostawia to pole do popisu dla polonisty, niemniej może też świadczyć o stanie samej metodyki licealnej, która, zestawiana z tą dla poziomu podstawowego czy gimnazjalnego, wydaje się niezmiernie uboga, ograniczająca zarówno pierwiastki twórcze, jak i lekceważąca wagę zabiegów motywujących.

\* \* \*

Zaprezentowane wyżej propozycje i przykłady zastosowania swobodnych wypowiedzi prowadzą do kilku wniosków, istotnych z perspektywy uwzględniania tego rozwiązania dydaktycznego w procesie kształcenia na godzinach języka polskiego:

1. Mimo upływu lat swobodne wypowiedzi, mające tradycje w międzywojniu, są ciągle obecne w dydaktyce języka polskiego i praktyce lekcyjnej, choć równocześnie można dostrzec ich postępującą marginalizację, a także coraz wyraźniejsze oddalanie się od ich podstaw teoretycznych, które opisane zostały w uznanych opracowaniach dydaktycznych.

2. W dalszym ciągu wykorzystanie swobodnych wypowiedzi sytuuje się zarówno w obrębie kształcenia literacko-kulturowego, jak i językowo-kulturowego, przy czym dominuje stosowanie ich w lekcjach skupiających się wokół tworzywa literackiego, względnie innych tekstów kultury.

3. Realizacja zadań związanych z kształceniem językowym w przypadku swobodnych wypowiedzi ma w bieżącej praktyce szkolnej zazwyczaj wymiar praktyczny i użytkowy, podporządkowany wykorzystaniu ich w kształceniu literacko-kulturowym.

4. Narastające przez lata wątpliwości teoretyczne wokół swobodnych wypowiedzi, wieloznaczność w rozumieniu ich istoty, spełnianych przez nie funkcji, znajduje przełożenie na proces projektowania dydaktycznego i charakter ich obecności w propozycjach metodycznych.

---

<sup>60</sup> Za warty zauważenia przykład można uznać artykuł Anny Janus-Sitarz, odwołujący się w pewien sposób do tradycji swobodnych wypowiedzi realizowanych w formie pisemnej, chociaż autorka nie posługuje się w tekście tym określeniem terminologicznym (A. Janus-Sitarz, *Ideał kobiecej urody w malarstwie i literaturze baroku*, „Język Polski w Szkole Średniej” 2000/2001, nr 1, s. 29).



5. Praktyka szkolna jeszcze wyraźniej niż teoria dydaktyczna rozmywa rozumienie swobodnych wypowiedzi, bardzo często sprowadzając je do form zaganienia rozmów o literaturze bądź form zbliżonych do pogadarek, otwierających się na pozaliterackie rozmowy na temat jakichkolwiek tematów i problemów.

6. Propozycje stosowania swobodnych wypowiedzi w prezentowanych tu projektach ciągle odzwierciedlają sprzeczność między faktyczną wolnością myśli i słowa czy sposobu odczuwania młodego odbiorcy literatury i kultury, a potrzebą ukierunkowania procesu dydaktycznego według dyrektyw zewnętrznych, wyrastających czy to z pobudek ideologicznych, zobowiązań wobec aktualnych wytycznych polityki oświatowej, czy to z utrwalonych w tradycji sposobów postrzegania literatury, usankcjonowanych autorytetem historii literatury, istnieniem gotowych interpretacji dzieł, zwłaszcza tych uznanych za kanoniczne.

Wyłaniające się z powyższych konstatacji problemy każą podjąć próbę nie tylko usystematyzowania dotychczasowej wiedzy o swobodnych wypowiedziach, ale także odsłaniają pole możliwości wynikających z naukowej refleksji nad opisywanym tu rozwiązaniem dydaktycznym. Odkrycie i wskazanie jego fundamentów, analiza potencjału z perspektywy minionych i aktualnych ujęć badawczych, uwzględnienie nowych aspektów teoretycznych i potencjału praktycznego, przekraczającego dotychczasowe zastosowanie swobodnych wypowiedzi, umożliwić może teoretyczny opis i wyznaczyć kierunki działań praktycznych.



Część 2

**Teoretyczne podstawy  
swobodnych wypowiedzi**



## Rozdział I

# Podmiotowy wymiar kształcenia w szkole. Nurt dydaktyki antropocentryczno-kulturowej jako podstawa dla swobodnych wypowiedzi w edukacji kulturowo-literackiej

*Pojęcie podmiotowości odgrywa znaczną rolę w filozofii. W antropologii filozoficznej oznacza, jak się wydaje, przeciwieństwo reifikacji, uprzedmiotowienia jednostki i podjęte zostaje przez te kierunki, które akcentują wolność, kreatywność, dezalienację człowieka<sup>1</sup>.*

Piotr Sztompka

*Kultura europejska jest epifanią osoby, która w czasach nowożytnych rozwinęła się w autonomiczny podmiot, zdolny do własnego projektu i do niezależności duchowej. Jednak pojawiające się w naszych społeczeństwach nowe sposoby bycia i myślenia kwestionują właśnie taką figurę antropologiczną: osoba wyparowuje w mętным panteizmie, podmiot tonie w nowych formach podporządkowania<sup>2</sup>.*

Chantal Delsol

---

<sup>1</sup> P. Sztompka, *Socjologiczna teoria podmiotowości*, [w:] *Podmiotowość: możliwości – rzeczywistość – konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichocki, Nakom, Poznań 1988, s. 11.

<sup>2</sup> Ch. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, przeł. M. Kowalska, Znak, Kraków 2003, s. 13.

Swobodne wypowiedzi, jak wyraźnie podkreślono w pierwszej części pracy, zakorzenione są głęboko w polskiej tradycji dydaktycznej. Istotnym zapleczem dla ich kształtowania się w przeszłości, ich metodycznej nośności i zastosowania w procesie kształcenia jest powiązanie z dorobkiem dydaktyki, która podkreśla znaczenie jednostkowego odbioru literatury, emancypuje rolę uczniowskiego przeżycia, akcentuje poszanowanie dla indywidualizmu i autentyzmu młodego człowieka – podmiotu edukacyjnego. Jak wskazują m.in. przywołani wyżej Piotr Sztompka czy Chantal Delsol, w odniesieniu do podmiotowości trzeba pamiętać o jej możliwie szerokim wymiarze, umocowanym w wieloaspektowej refleksji filozoficznej, wyznaczającej m.in. przestrzenie rozwoju duchowości jednostki oraz jej funkcjonowania w przestrzeni społecznej. Tę z kolei można uznać za podstawę wyodrębnienia i sformułowania filozoficznych podstaw dydaktyki podmiotowej. Uchwycenie jej najistotniejszych komponentów, najważniejszych dla skonstruowania fundamentów rozwiązania, jakim są swobodne wypowiedzi, wymaga jednak sięgnięcia do istotnych ujęć teoretycznych. Niezbędne zatem będzie odwołanie się do opracowań kluczowych dla wspomnianej filozofii, pedagogiki oraz dydaktyki, a także prac sytuujących zagadnienie w szerszych kontekstach społeczno-kulturowych.

## U źródeł koncepcji antropocentryczno-kulturowej

Za punkt wyjścia rozważań nad rolą podmiotowości w kształceniu warto wskazać pracę Jana Polakowskiego. Początków tej wizji kształcenia badacz dopatruje się już w dwudziestoleciu międzywojennym<sup>3</sup>, zaś jej najpełniejszą realizację dostrzega w koncepcji antropocentryczno-kulturowej. Polakowski wyraźnie określa jej specyfikę, ukazując podstawowe założenia.

Oczywiście, już na wstępie realizacji tego zadania trzeba zdać sobie sprawę, co oznacza konsekwentne przyjęcie koncepcji antropocentryczno-kulturowej jako

---

<sup>3</sup> J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998, s. 9. Danuta Łazarska potwierdza genezę J. Polakowskiego, wskazując szczególne znaczenie wystąpień Stefana Kołaczkowskiego, który wyrażał sprzeciw wobec reifikacji osoby w kontekście edukacji szkolnej. Zob. D. Łazarska, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015, s. 25–26. Niemniej sama idea podmiotowości korzeniami sięga oczywiście czasów starożytnych. Por. U. Ostrowska, *Idea podmiotu w podmiotowości w edukacji z perspektywy aksjologicznej*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2009, s. 25–26.

podstawy działań edukacyjnych w naszym przedmiocie. Najogólniej rzecz ujmując, oznacza przesunięcie akcentów dominujących w sposobie postrzegania procesu kształcenia literackiego (i językowego), który nie jest tu intuicyjnym przykładem porządku dyscypliny macierzystej na język praktyki szkolnej, ale staje się wyrazem realizacji potrzeb wychowanka, pragnącego z naszą pomocą budować swą własną osobowość i dążącego do pełnego porozumienia się z innymi ludźmi. Porządek przedmiotowy jako kierunek orientacyjny działania zostaje zastąpiony porządkiem podmiotowym<sup>4</sup>.

Rewolucyjne dla dydaktyki przedmiotu przesunięcie akcentów z przedmiotu na podmiot, wyrastające z założeń filozofii personalistycznej<sup>5</sup>, wyraźnie określiło potrzebę podporządkowania dyscypliny macierzystej i porządku systemowego w kształceniu, także tego historycznoliterackiego, dając wyraz zainteresowaniom, pasjom oraz aktualnym potrzebom ucznia – człowieka znajdującego się na określonym etapie rozwoju, budującego zręby swej osobowości, szukającego aksjologicznych fundamentów własnej tożsamości, dojrzewającego do pełnienia ról i funkcji społecznych, a równocześnie odkrywającego podstawowe zasady egzystencji w świecie.

To przesunięcie akcentów w procesie edukacyjnym wyznaczyło potrzebę uwzględnienia czynników kluczowych dla osobowego rozwoju ucznia i organizacji procesu dydaktycznego. Polakowski za takie uznał skupienie uwagi na podmiocie uczącym się literatury (języka) i włączenie w obręb zainteresowań dydaktyki współczesnego środowiska kulturowego, które, zdaniem badacza, jest istotnym elementem wpływającym na przebieg kształcenia literackiego i językowego<sup>6</sup>. I chociaż sposób postrzegania ucznia jako uczącego się literatury może budzić opory z perspektywy teleologicznej (takie ujęcie akcentuje jako cel poznawanie literatury, nie zaś ludzkie dążenie do poznawania samego siebie i człowieka w ogóle), to trudno odmówić ujęciu Polakowskiego wartości spojrzenia, które w znaczący sposób pomogło określić kierunki rozwoju koncepcji antropocentryczno-kulturowej (nazywanej również antropologiczno-kulturową)<sup>7</sup>. Korektę do owej teleologicznej wątpliwości można odnaleźć u Marii Jędrychowskiej. Wskazuje ona, że kluczowym elementem jest tutaj postulat „świadomego uczestnictwa w kulturze” uczniów, gdyż to właśnie „kultura zaczyna istnieć jako wewnętrzne, ubogacające wyposażenie człowieka, że staje się potrzebą uczestnictwa, wpływa na szeroko rozumiane zachowania, na

<sup>4</sup> J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej...*, dz. cyt., s. 10

<sup>5</sup> M. Jędrychowska, *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 29.

<sup>6</sup> J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>7</sup> A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, s. 104.

jakość życia, na jego sens”<sup>8</sup>. Jędrychowska zaznacza, iż taki stan może zaistnieć wtedy, gdy uczy się: 1. zauważania zjawisk kultury; 2. ich rozumienia; 3. przeżywania; 4. porozumiewania się dzięki temu, co zrozumiane i przeżyte; 5. wreszcie ich wybierania (akceptacji lub odrzucania)<sup>9</sup>. Dalsze objaśnienia Jędrychowskiej rozszerzają widzenie Polakowskiego i wskazują potrzebę dalszych przesunięć w proponowanym przez badacza modelu:

Pierwsze trzy elementy proponowanego modelu świadomości kulturowej dotyczą reakcji na fakty kultury, co dałoby się określić wieloznacznym, ale poręcznym słowem – „lektura”. Czytanie. By móc „czytać kulturę”, nieodzowne są kompetencje, które kształcimy, ucząc zauważać między innymi znakowy i komunikacyjny charakter „tekstów kultury” (tworzywo, relacje nadawczo-odbiorcze, funkcje, związki).

Powyższy wywód można uznać za zbieżny z konstatacjami Polakowskiego. Dalsza jego część stanowi istotne dopełnienie:

Jest to jednak tylko część zadania. Świadomość kulturowa pojawia się w całym blasku życiowej skuteczności, gdy dzięki „przeczytanemu” jesteśmy w stanie nawiązać łączność z innymi, dając tym dowód przeżycia i zrozumienia. Jeśli zaś ponadto czytanie sprawia satysfakcję, pozwala wyrazić własne stanowisko i skonfrontować z sądami innych, pozwala tym samym zrozumieć siebie. To dwa pozostałe elementy modelu<sup>10</sup>.

Powyższe uwagi podkreślają znaczenie lektury istotnej dla osobistego rozwoju ucznia, jego potrzeb niewynikających z poznawania przedmiotu, ale kluczowych dla jego życia, lektury ujmującej ważne problemy egzystencji każdego człowieka. Jędrychowska zaznacza:

Kultura to nie tylko i nie tyle sam stan posiadania oraz rejestracja tzw. dóbr kultury, w tym wytworów artystycznych – dzieł malarskich, muzycznych, architektonicznych itp. Ważne jest to, co niosą one z sobą i co może wynikać dla odbiorców z ich przesłania. To na podstawie dzieł – wytworów kultury, nie tylko zresztą „wysokiej”, wyprowadza się wnioski dotyczące sensów, wartości, zachowań (poznawcze a posteriori), wkracza się w symboliczny wymiar kultury<sup>11</sup>.

Oczywiście niezbędne jest pamiętanie, że kultura może budzić rozmaite wątpliwości. Wspiera się ona na przecenianej mocy transmisji kulturowej (zwłaszcza na wierze w możliwość przekazu określonej „gotowej” wiedzy),

<sup>8</sup> M. Jędrychowska, *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1994, s. 6.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże, s. 6–7.



a postmodernizm coraz wyraźniej kontestuje utrwalane przez nią wartości, powiązane z nimi wzorce i postawy. Kontrowersje budzi również zagadnienie przemocy symbolicznej, istota jej samej, korzeniami docierającej do starego konfliktu między kategoriami obiektywizmu, relatywizmu i subiektywizmu, a także, z perspektywy postmodernistycznej, wywołującej problem dyskursywnego postrzegania jakości aksjologicznych, wolnego od zobowiązań etycznych. Kryzys ten odnotowuje Katarzyna Olbrycht, która pisze:

Kultura symboliczna podkreśla dziś najczęściej nie tyle wartości oraz ich indywidualne przeżywanie, co raczej uwarunkowania przeżywania czegoś jako wartości. Postulowany jest jako wartość głównie udział w dyskursie, a nie same wartości, ich odkrywanie i realizacja. Najbardziej uderzające jest to już nie tyle w sztuce, czy nawet w nauce, gdzie stało się akceptowaną praktyką, ale nawet w religii [...]. Na tym tle zrozumiała jest rosnąca pozycja zabawy, jej ekspan sywność, aż do gotowości „zabawienia się na śmierć” – jak ukazuje to badacz tego zjawiska N. Postman. Trudno byłoby w kulturze symbolicznej reprezentatywnej dla naszego czasu odnaleźć zjawiska spełniające warunki wzmacniania wymiaru osobowego. Przeciwnie – wyraźna jest tendencja degradowania człowieka i człowieczeństwa, eksponowania w nim zwierzęcości, kompromitowania jego wartościowania, podważania godności, epatowania złem. Kultura symboliczna staje się coraz bardziej kulturą totalnego nihilizmu, przybierającego formy brutalnej agresji, bezwzględnego cynizmu lub samonapędzającej się konsumpcji<sup>12</sup>.

K. Olbrych łączy powyższe uwagi także z obrazem kryzysu kultury społecznej i kultury bytu<sup>13</sup>. Z perspektywy edukacyjnej szkoła musi jednak być skazana na kulturę symboliczną i jej oddziaływanie. Chodziłoby jednak nie o poddawanie się jej patologicznym przejawom, ale korzystanie z zaplecza aksjologicznego, które jest w nią wpisane. Nie szłoby tu jednak o transmisję wpisanych w nią wartości, ale próbę odczytywania na nowo jej przekazów, poddawanie ich reinterpretacji z perspektywy współczesnej, aby, zachowując uwarunkowania z czasoprzestrzennego „tu i teraz”, docierać do jej głębi i aktywować ją niejako ponownie, w nowym kontekście, w odniesieniu do rzeczywistości, równocześnie dążąc do poznania i rozumienia jej istoty. Nawet gdyby oznaczało to krytyczną refleksję nad wartościami, które kultura symboliczna przechwuje i utrwała. Wynika z tego bowiem możliwość świadomego i aktywnego kształtowania się tożsamości jednostki, o którą w kontekście współczesności

---

<sup>12</sup> K. Olbrycht, *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Verba, Lublin 2006, s. 82–83.

<sup>13</sup> Tamże, s. 83–84.

tak wyraźnie dopominali się Charles Taylor czy Chantal Delsol<sup>14</sup>. Bo przecież, jak zaznacza Alina Szczurek-Boruta<sup>15</sup>:

Jednostka nie może [...] zbudować tożsamości poza kulturą, ulepić jej z indywidualnego doświadczenia, które zawsze naznaczone jest szczególnością przeżytych sytuacji. Żadna jednostka nie rozwija się bowiem poza kulturą. Każdy człowiek nosi w sobie pewien wzorzec myślenia, odczuwania i zachowania, który przyswaja w ciągu życia (najwięcej we wczesnym dzieciństwie). Owo zaprogramowanie umysłowe jest kształtowane przez społeczeństwo, w jakim dorasta, i przez zbiór jego własnych doświadczeń<sup>16</sup>.

Znaczenie kultury dla antropocentrycznej praktyki edukacyjnej, zaznaczone w refleksji Jędrzychowskiej i syntetycznie ujęte przez Polakowskiego, rozbudowuje Agnieszka Kłakówna, która wskazuje jej wyznaczniki realizacyjne, łącząc ideę ukierunkowania na osobę człowieka z zobowiązaniami wobec dzieł kultury:

Antropocentryzm może być bowiem rozumiany różnie. Po pierwsze zatem, dotyczyć może właśnie przedmiotu poznania, którym czyni się nie tyle literaturę, język czy szerzej kulturę dla wiedzy o nich samych, co człowieka, który kulturę tworzy i poprzez nią właśnie daje się poznawać. Podstawowym przedmiotem poznania stają się przy takim założeniu egzystencjalne wymiary ludzkiego bytowania ujawnione przez tworzoną kulturę, w tym ukazywane poprzez literaturę w nieporównywalny z niczym, jedyny w swoim rodzaju sposób. Literatura staje się tu swoistym laboratorium, w którym sprawdzane są granice człowieczeństwa.

Po drugie, antropocentryzm koncepcji kształcenia oznacza konieczność szukania rozwiązań metodycznych umożliwiających samodzielne dochodzenie do wiedzy. Tego wymaga bowiem idea respektowania podmiotowości uczniów i nauczycieli, współczesne ustalenia psychologii i świadomość mechanizmów towarzyszącym procesom uczenia się, a także [...] stan współczesnej kultury.

Naturalnie, sugerowany tu rodzaj dochodzenia do wiedzy o człowieku wymaga zawsze solidnej analizy tekstów literackich i innych tekstów kultury oraz opanowania odpowiedniego do tych celów języka. Dążenie do kumulowania wiedzy o literaturze/kulturze czy o historii literatury/kultury lub wiedzy o języku nie może jednak stanowić prymarnego celu na żadnym z ogólnych etapów kształcenia<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> A. Bielik-Robson, *Wstęp*, [w:] Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński i in., PWN, Warszawa 2001, s. XXV; Ch. Delsol, *Esej o człowieku...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>15</sup> Opiera się ona na poglądach Edwarda T. Halla i Geerta Hofstedeego.

<sup>16</sup> A. Szczurek-Boruta, *Kultura – społeczeństwo – jednostka: zaniebane i zaniechane obszary edukacji szkolnej*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Verba, Lublin 2006, s. 158.

<sup>17</sup> A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003, s. 52.

Wyrastająca na fundamencie myśli Polakowskiego koncepcja antropocentryczna, doprecyzowana w pracach Jędrychowskiej i Kłakówny, wyraźnie dowartościowała znaczenie uczniowskiego sposobu postrzegania świata. Sam Polakowski podkreślał rolę nieprofesjonalnego odbioru lektury, akcentował rolę czynników psychologicznych, zwłaszcza motywacyjnych w procesach recepcji dzieł literatury<sup>18</sup>. Jednocześnie nie odzęgnywał się od tradycji, w sposób otwarty traktując to wszystko, co do tej pory funkcjonowało w dydaktyce przedmiotu, a także doceniając wartość tego, co przynosi nowe, indywidualne doświadczenie szkolne<sup>19</sup>. Ta ostatnia kwestia wiązała się u Polakowskiego z zaakcentowaniem roli nauczyciela w opisywanej koncepcji edukacyjnej:

Kolejną konsekwencją przyjęcia założeń nurtu antropocentryczno-kulturowego jest upodmiotowienie nauczyciela. Oznacza to przede wszystkim odejście od traktowania go jako „pasa transmisyjnego”, uwolnienie od gotowych recept i wszelkich tekstów usiłujących zamknąć go w ściśle określonym kręgu rozwiązań<sup>20</sup>.

To upodmiotowienie nauczyciela staje się w tej koncepcji warunkiem *sine qua non* relacji między uczniem i nauczycielem. W uczniowskim dążeniu do budowania własnej autonomii rola nauczyciela jest bowiem absolutnie podstawowa, gdyż na niej wspiera się możliwość odkrycia, uznania i utrzymania podmiotowości samego ucznia. Jak zaznacza Mieczysław Łobocki, o podmiotowości możemy mówić tylko wtedy, gdy nauczyciel uznaje „każdego ucznia za jednostkę w pełni autonomiczną, której przysługuje prawo do własnej podmiotowości, czyli wewnętrznej niezależności i odpowiedzialności za swoje postępowanie – łącznie z prawem w miarę samodzielnego kształtowania własnego losu”<sup>21</sup>.

To wskazanie kierunku działań praktycznych musi prowadzić do powiązania podmiotowości z procesualnością, mozolnym stawaniem się, które w rzeczywistości szkolnej może być wspierane czy nawet inspirowane przez określone działania metodyczne, wprzęgnięte w realizację założeń idei antropocentrycznego rozwoju jednostki w przestrzeni rozlicznych doświadczeń kulturowych. Przyjęcie tego założenia – stawania się podmiotu – wydaje się całkowicie logiczną konsekwencją, którą uwzględnia współczesna humanistyka. Pisze o tym Chantal Delsol:

---

<sup>18</sup> J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej...*, dz. cyt., s. 12.

<sup>19</sup> Tamże, s. 29.

<sup>20</sup> Tamże, s. 31.

<sup>21</sup> M. Łobocki, *Warunki podmiotowego funkcjonowania uczniów w procesie wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3–4, s. 11.

Podmiotowość nie jest dana przez naturę. Osoba buduje siebie jako podmiot, uznając twarde prawo rzeczywistości. W tym celu musi w pełni świadomy sposób określić sferę tego, co możliwe. Dopiero uznając kategorię możliwości, staje się zdolna do dokonywania wyborów. Podmiot kształcony do podejmowania inicjatywy przejmuje prawo od ojca i autorytetów zastępczych, aby następnie móc sobie nadać swoje prawo – w ten sposób staje się autonomiczny. Człowiek staje się autonomiczną osobą tylko wtedy, gdy przyswaja sobie prawo, gdy wedle własnej myśli godzi się na istnienie granic, nawet jeżeli musi stale i po omacku szukać ich konturów. [...] Istota ludzka może stać się autonomiczna jedynie pod warunkiem, że poświęca zasadę przyjemności i zamieszkuje rzeczywistość własnych ograniczeń<sup>22</sup>.

Nakreślona przez francuską filozof koncepcja podmiotu wydaje się tą najbardziej pożądaną, uwzględniającą zarówno rolę tradycji-przeszłości w rozwoju człowieka, jak i konieczność dochodzenia do własnej drogi poznawania świata – prawdy o nim, także o egzystencji ludzkiej. Takie widzenie rzeczy wydaje się zbiegać z personalistyczną myślą Karola Wojtyły, który akcentował podmiotowe dążenie do doskonałości osoby ludzkiej we wszystkich wymiarach<sup>23</sup>. Wynika z tego, jak zaznacza Zygmunt Wiatrowski, podmiotowa właściwość intelektualnego poznania, a także umiejętność dokonywania swobodnego wyboru, podejmowania kompetentnych decyzji i wreszcie odpowiedzialnego działania, które może się uzewnętrznić<sup>24</sup>. Kluczowa jest tutaj świadomość siebie, własnego wnętrza<sup>25</sup>. Co istotne, a na co zwraca uwagę Ch. Delsol, ważnym elementem podmiotowego rozwoju jest uznanie własnych ograniczeń, a zatem odejście od pozorów samowystarczalności, a także etyczny wymiar życia – rezygnacja z wartości niższych dla potrzeb rozwoju własnego człowieczeństwa. Równocześnie Delsol podkreśla odchodzenie od tych idei w świecie ponowoczesnym, co prowadzi do dewaluacji idei podmiotowości, przechodzenia jej w karykaturalne odbicie samej siebie: „Człowiek dawnych społeczeństw dobrze wiedział, że nie jest samowystarczalny. Jego świat dawał mu prawo, rozciągał nad nim opiekę i uznawał go w jego roli. Największy błąd późnej nowoczesności polega na tym, iż wierzy ona, że droga postępu jest drogą jednostkowej samowystarczalności – w tym sensie ciągle się żywi duchem utopii”<sup>26</sup>.

---

<sup>22</sup> Ch. Delsol, *Esej o człowieku...*, dz. cyt., s. 84.

<sup>23</sup> K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001, s. 37.

<sup>24</sup> Z. Wiatrowski, *Wielopodmiotowość w edukacji*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>25</sup> L. Górńska, *Podmiot i podmiotowość jako kategorie pedagogiczne*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji...*, dz. cyt., s. 156.

<sup>26</sup> Ch. Delsol, *Esej o człowieku...*, dz. cyt., s. 89.

Opis kryzysu podmiotu nie unieważnia jednak samej idei podmiotowości i jej znaczenia dla osobowościowego rozwoju człowieka. Pozwala także określić jej rolę w świecie postmodernistycznym – akceptującym wielość prawd i poglądów, szukającym demokratycznego uzasadnienia dla wszelkich idei, niezależnie od ich wydzźwięku etycznego i konsekwencji dla życia jednostek i organizacji społeczeństw.

Podmiot, o który nam chodzi – zauważa Delsol – nie ma żadnego powodu, aby akceptować dowolne twierdzenie, bo zna pretensje głosicieli absolutu, niezależnie od tego, jakie ów absolut nosi imię. Ale wierzy w istnienie prawdy i szuka jej. Natomiast nigdy całkowicie prawdy nie posiada, bo wie, że jest z gruntu niekompletny, niezdolny do ogarnięcia możliwej wiedzy o bycie i egzystencji. Pewniejsza do jakiegokolwiek pewności jest dla niego pewność własnej skończoności, własnej niemocy odsłonięcia całości bytu, kruchości własnego myślenia<sup>27</sup>.

Formowanie się takiego podmiotu związane jest w znaczącym stopniu z tym, jak kształtuje się on w sferze społeczno-kulturowej, w której edukacja ma niebagatelne znaczenie. Sygnalizowane przez Polakowskiego zagadnienia podmiotowości ucznia i nauczyciela w szkole sytuują się w specyfice relacji, które uwikłane są w uwarunkowania instytucjonalne, a które, jak trafnie diagnozuje Kłakówna, wpisują się w przestrzeń ustawicznych zależności rozciągających się między pojęciami wolności i przymusu – stanowiących integralny i podstawowy składnik funkcjonowania w ramach rozmaitych placówek oświatowych<sup>28</sup>. Żadnego z tych składników w szkole unieważnić się nie da, stąd istota działania szkoły siłą rzeczy musi uwzględniać stałą i konieczną obecność obu tych elementów. Można nawet dodać, że oba te pojęcia opisują uwarunkowania, którym podlegają zarówno ci, którzy kształcą, jak i ci, którzy są kształceni. I jedni, i drudzy mogą być ofiarami i wygranymi szkolnych gier, prowadzonych między wolnością a przymusem – a zatem bohaterami dramatów, których, że posłużę się odwołaniem do myśli dialogików, codzienną sceną jest rzeczywistość szkolna. Co ważne, trudno poddawać ją jednoznacznej waloryzacji, bo przebieg kształcenia i jego skutki nie pozwalają się opisywać w zamkniętych formułach wartościujących, przypominając o tym, że wolność oznacza wybór. A zatem przestrzeń rozmaicie rozumianej podmiotowości, o ile faktycznie zależy nam na oddaniu istoty tego pojęcia, każdorazowo wyraża się w obszarze decyzyjnym – wolności do czegoś i od czegoś, który Kłakówna opisuje formułami „możesz” i „możesz nie”, wyprowadzając je ze znaczeń wpisanych

<sup>27</sup> Ch. Delsol, *Esej o człowieku...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>28</sup> Por. np. A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 21–22.

w hebrajskie *timszel*<sup>29</sup>. Nie tyle chodzi tu jednak o doraźne emancypowanie własnej swobody działań i myślenia, ile kształtowanie poczucia niezależności, decyzyjności, obronę własnej wartości – godności człowieka otwartego na drugiego, jego potrzeby, tym samym zobowiązanego etycznie wobec innego człowieka, w poczuciu odpowiedzialności za jego życie.

## Świadomość formacji aksjologicznej

Skupienie uwagi na podmiocie – uruchomienie perspektywy egzystencjalnej – gdy odniesie się go do edukacji, w wyraźny sposób prowadzi także do zrewidowania filologicznych zobowiązań na godzinach polskiego, określenia w nich miejsca ucznia i nauczyciela. Jędrychowska akcentuje:

Polonistyka edukacyjna bowiem niosąc dar filologicznego poznania, dotyczy w swej najgłębszej istocie relacji osobowych, które zachodzą podczas każdej lekcji języka polskiego między uczniami a nauczycielem, a które są znakami kultury i aktami kultury równocześnie – ucznia i nauczyciela. Mówiąc o uczniu, trzeba pamiętać o nauczycielu. Projektując wzory czy modele nauczycielskiego działania, nie wolno z pola widzenia eliminować ucznia, jego potrzeb, oczekiwań i możliwości związanych z wiekiem. Tak najogólniej można by scharakteryzować przyjęte tu założenie podmiotowości i antropocentryzmu<sup>30</sup>.

Z tego wynika także fundamentalne dla koncepcji antropocentryczno-kulturowej uwzględnianie w jej obrębie czynnika aksjologicznego, bezpośrednio wiążącego się z kategorią wartości, postaw, etycznych wyborów człowieka, ideałów i wzorców, w które można się wpatrywać, do których można się zbliżać. Oznacza to, że antropocentryzm w takim ujęciu to przede wszystkim formacja osobowości wychowanka<sup>31</sup>: „Zakładamy, że celem naczelnym wszelkiej edukacji jest człowiek, któremu należy pomóc w rozwinięciu jego naturalnych możliwości, sprawić, by „mógł rozwinąć się w porę”, „być”. W takim założeniu zawiera się przekonanie, że każdy człowiek jest wartością. To rozpoznanie i uznanie implikuje w relacjach międzyludzkich obecność szacunku”<sup>32</sup>.

Z tych etycznych, a co za tym idzie wychowawczych zobowiązań wynika szczególna troska o moralny rozwój człowieka. Kluczem jest dążenie do działań

<sup>29</sup> A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 75–78. Por. także: A. Kłakówna, *Moje Maroko czyli skok do głębokiej wody*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa–Kraków 1994, s. 119–126.

<sup>30</sup> M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996, s. 7.

<sup>31</sup> Tamże, s. 101.

<sup>32</sup> Tamże, s. 84.

formacyjnych, które można ujmować jako stwarzanie uczniowi możliwości, by mógł kształtować w sobie wymiar osobowy, co sankcjonuje zakorzenienie edukacji w wartościach. Szczegółowo objaśnia to Jędrychowska:

Formowanie, zawsze będące procesem, należałoby widzieć w takich oto przestrzeniach, wyznaczanych przez główne potrzeby ludzkie właściwe każdej jednostce:

- potrzeba poznania, ciekawość poznawcza (dążenie do Prawdy);
- potrzeba ładu moralnego, także w wykonywanej pracy szkolnej (dążenie do Dobra);
- potrzeba zaspokajania wrażliwości estetycznej, obecnego w człowieku kalotropizmu (dążenie do Piękną).

Wobec tego daje się wskazać w obrębie formacji, rozumianej jako kategoria ogólna, trzy jej odmiany: formację intelektualną, formację moralną i formację estetyczną. Każda z nich wspiera się na właściwym sobie systemie wartości, a zatem wpisuje się w określony obszar aksjologiczny<sup>33</sup>.

Wskazane wyżej kwestie muszą w integralny sposób wiązać się z wyborem drogi kształcenia, a także podejściem do dorobku kultury, która pojawia się na lekcjach języka polskiego. Dotyczy to z jednej strony wyboru samej literatury, ale przede wszystkim uruchomienia możliwości omawiania jej w taki sposób, by uwalniać niezależność myślową uczniów, ich potrzebę eksponowania własnego stanowiska, wyzwalając refleksję ujawniającą się na podmiotowo-przedmiotowym styku między poznającym człowiekiem a literaturą czy innymi dziełami kultury. Taką okoliczność trzeba traktować jako niewątpliwą szansę na działania formacyjne, mogące znaleźć zaplecze w konkretnym materiale kulturowym. Zwraca na to uwagę Bożena Chrzęstowska, akcentując jednocześnie odpowiedzialność polonisty za jego aksjologiczne zobowiązania:

Polonista nie może się zrzec powinności wychowawczych, ponieważ nie da się oddzielić wymiaru aksjologicznego zarówno od literackich i kulturowych tekstów, jak i od języka. Jeżeli nauczyciel dobrze uczy, rozwija samodzielność, rzetelnie kontaktuje uczniów z utworami, rozbudza zainteresowanie, wprowadzając konteksty egzystencjalne, to młodzi ludzie doświadczają wartości. Polonista wychowuje wyłącznie poprzez kontakt z literaturą, z tekstami kultury, z językiem – ma szansę wprowadzać uczniów w przestrzeń wartości, tworzyć ich pejzaż aksjologiczny, oswajając z pojmowaniem wartości<sup>34</sup>.

I chociaż trzeba w tej edukacji pamiętać także o czynniku osobowym nauczyciela – jego postawie, autentyczności, realizowanych w życiu wartościach – to

<sup>33</sup> M. Jędrychowska, *Szkic do pejzażu aksjologicznego...*, dz. cyt., s. 31–32.

<sup>34</sup> B. Chrzęstowska, *Formacja uczniów*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 64.

niewątpliwie literatura jest podstawą dla obserwacji natury człowieka, która może być punktem wyjścia do aksjologicznych deklaracji, być przyczynkiem do świadomych wyborów.

### Na gruncie szeroko rozumianej kultury

Orientacja na podmiot na poziomie kultury, a zatem także na poziomie wyboru zawartych w niej możliwości, jest kluczowa dla organizacji procesu kształcenia w obrębie opisywanej koncepcji. Naturalnie wybór ten jest na poziomie instytucjonalnym ograniczany przez obowiązujące w danym czasie podstawy programowe, warunkują go kompetencje i upodobania nauczyciela, kształt programów nauczania oraz podręczników. Uczeń ma w tym zakresie stosunkowo niewielkie możliwości wpływu na wybierane w szkole propozycje kulturowe, funkcjonując w gorsecie instytucjonalnego przymusu. Ma on poznać określoną wizję kultury – opartą zwykle na pozycjach kanonicznych, reprezentujących tradycję, pewien obraz kultury narodowej. Sytuacja ta prowadzi z jednej strony do ograniczenia jego podmiotowości, z drugiej do utrudnienia faktycznych i owocnych kontaktów z kulturą, która, w zaprezentowanym tutaj widzeniu rzeczy, ma być fundamentem egzystencjalnych rozpoznań i budowania osobowości ucznia. Jędrzychowska za najbardziej szkodliwe dla uczniowskich kontaktów z kulturą uznała: 1. uproszczenia i schematyzm szkolnych prezentacji dzieł, twórców, zdarzeń czy ideologii; 2. tradycjonalizm, wyrażający się odrzuceniem tego, co nowe i do tej pory nie praktykowane w edukacji; 3. wreszcie kształtowanie postaw w duchu wartości pożądaných przez szkołę, a zatem w opozycji do uczniowskich prób relatywizacji i subiektywizacji sfery norm i wartości<sup>35</sup>.

Myślenie o podmiotowości w edukacji wymaga z jednej strony przewartościowania myślenia o tradycji literackiej i kulturowych kanonach, z drugiej dystansu do procesu jednowymiarowej transmisji wiedzy. Kryterium stanowi założenie znaczenia danych materiałów nauczania dla procesu rozwoju podmiotowości ucznia i wynikających z niej potrzeb oraz oczekiwań<sup>36</sup>.

Decydującymi kryteriami doboru lektury jako źródła wiedzy o człowieku są [...] rozważany właśnie problem, intelektualna dostępność i estetyczne walory tekstów. Istotna jest też ich różnorodność. [...]

Jeśli z kolei idzie o formację sposobu myślenia, istotny jest respekt dla autentyczności uczniowskich zainteresowań i waga dobieranych tematów, dyskusowanych problemów, działań, tekstów, postaw, rezultatów pracy oraz dbałość o tworzenie warunków do uświadamiania sobie znaczeń tego wszystkiego.

<sup>35</sup> M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek...*, dz. cyt., s. 26–27.

<sup>36</sup> Por. K. Koc, *Filozofia nauczania*, [w:] *Innowacje i metody...*, dz. cyt., s. 64.



Takie myślenie wymaga równoważenia doznań emocjonalnych i intelektualnych, osobistych i wspólnotowych, otwartego spojrzenia na świat, ludzi i kulturę w krytycznym kontakcie zarówno z tekstami arcydzielnymi, jak i typowymi, a także z wytworami kultury masowej. W przypadku kultury wysokiej zwykle chodzi też o niwelowanie barier recepcyjnych, zaś w przypadku tekstów kultury masowej zarówno o odkrywanie sposobów i intencji upraszczania obrazu świata, jak i odkrywanie powtarzalności pewnych zjawisk, sytuacji, postaw mimo zmieniających się kostiumów<sup>37</sup>.

Celem okazuje się już nie tyle uznanie czy dowartościowanie dorobku kultury, ale, jak słusznie zauważa Jerzy Kaniewski, „stymulowanie (wspomaganie) niezbędnych procesów identyfikacyjnych”<sup>38</sup>. Kluczowy jest zatem porządek problemów, bezpośrednio związany z tym, co nieodłączne dla ludzkiej egzystencji. Rolą szeroko rozumianej kultury jest zaś kształtowanie się człowieka jako podmiotu świadomego, „stającego się”, poznającego samego siebie i otaczającą go rzeczywistość. Warto zauważyć wskazaną tutaj potrzebę uwzględnienia w kształceniu oprócz dzieł, które niezaprzeczalnie mają swoje wartości uniwersalne, także przekazów popkulturowych, mogących wchodzić ze sobą w kontekstowy dialog. Rolę tych zderzeń podkreślają i Agnieszka Kłakówna, i Maria Jędrychowska.

Literatura, wielka sztuka w ogóle – zaznacza Kłakówna – ewidentnie muszą więc ustąpić nieco miejsca w programach także mniej znacnym, za to niezwykle ekspansywnym zjawiskom kultury, tekstom „w życiu zanurzonym”, użytecznym (co może stanowić synonim znanych w dydaktyce jako „użytkowe”, ale nie zawsze i niekoniecznie), bo to one przede wszystkim stanowią nasze kulturowe otoczenie i nierozwągałoby pozostawiać z nimi uczniów sam na sam. [...] Kształcenie humanistyczne w „kłączowatej”, postmodernistycznej kulturze nie może się sprowadzać do organizowania kontaktów z wielką sztuką tylko, choć wyłącznie ona daje oparcie dla prób tworzenia myślowego ładu<sup>39</sup>.

Jędrychowska zaś dodaje:

[...] trzeba zdobyć się na odwagę, by literaturę, nie zaniedbując jej roli w uświadamianiu tożsamości kulturowej i więzi z tradycją, wpisywać w kontekst współczesnej kultury masowej, w to wszystko, czym dziecko żyje poza sferą oddziaływań szkoły. Jest to warunek konieczny, by antropocentryzm dydaktyczny nie pozostawał tylko szlachetną, teoretyczną deklaracją<sup>40</sup>.

<sup>37</sup> A. Kłakówna, *Język polski...*, dz. cyt., s. 104–105.

<sup>38</sup> J. Kaniewski, *Kulturowe przestrzenie szkolnego dyskursu tożsamościowego na przykładzie edukacji polonistycznej w gimnazjum*, [w:] *Narodowe oraz europejskie dziedzictwo kulturowo-literackie w programach nauczania i podręcznikach szkolnych*, red. B. Kędzia-Klebeko, L. Jazownik, B. Louichon, Księgarnia Akademicka, Szczecin–Zielona Góra 2014, s. 20.

<sup>39</sup> A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>40</sup> M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek...*, dz. cyt., s. 115.

Równocześnie pamiętać trzeba także o zagrożeniach, które wiążą się z funkcjonowaniem kultury popularnej i jej relacjami z odmianą elitarną. Kłakówna zaznacza:

Kultura wysokiego obiegu wymaga od odbiorców kompetencji i wysiłku, więc przegrywa w konkurencji z kulturą masową, której istotą jest właśnie od wysiłku uwalnianie. Ta zwalnająca z wysiłku kultura, dysponująca wielką siłą uwodzenia, chętnie jednak korzysta z nośnych znaczeniowo figur, obrazów, metafor i symboli charakterystycznych dla kultury wysokiej, odzierając je z owych głębokich znaczeń tak, że tracą moc międzypokoleniowej transmisji wartości<sup>41</sup>.

Wskazane niebezpieczeństwo istnieje realnie, a szkoła musi o nim pamiętać. Stąd jej zadaniem jest m.in. odślanianie różnic nie tylko między kulturą wysokiego obiegu a popularną, ale także stwarzanie warunków do odkrywania tego, że w kulturze popularnej można wskazywać na wytwory wartościowe dla prowadzenia refleksji egzystencjalnej, mające ambicje artystyczne<sup>42</sup>, ale także te, które, pozbawione walorów estetycznych, ograniczają i spłycają myślenie, deformują nośność kulturową wyzyskiwanych przez nie archetypów<sup>43</sup>. Nie jest to łatwe, zwłaszcza że produkty popkulturowe, funkcjonujące często w naturalnej dla ucznia cyberprzestrzeni, programowo ograniczają aktywność odbiorczą, generując bierność i łatwe poddawanie się ich połykliwości<sup>44</sup>. Stąd

<sup>41</sup> A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>42</sup> Na gruncie kulturoznawczym uzasadnienie dla takiego stanowiska oraz przykłady propozycji do lekcyjnego wykorzystania można odnaleźć w artykule B. Skowronka, *Nie elitarna, nie popularna – po prostu kultura*, „Polonistyka” 2010, nr 5. Wagę kultury popularnej jako zjawiska autonomicznego i wartościowego podkreśla także Maria Kwiatkowska-Ratajczak. Zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba, konieczność?*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 2, red. M. Czermińska i in., Universitas, Kraków 2005. Z jej głosem współbrzmia również tekst Agnieszki Kruszyńskiej. Por. A. Kruszyńska, *Literatura i kultura popularna – czy gorsze w szkole?*, [w:] *GorszeNIE w literaturze, języku, mediach i edukacji*, red. B. Skowronek, E. Rudnicka-Fira, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013. Dyskusję nad wskazywanymi zagadnieniami przynosi także książka *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog?*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

<sup>43</sup> Przykłady takich produkcji filmowych omawiałem w artykule: P. Sporek, *Rozbrajanie filmowego kiczu. Mit o Herkulesie na szklanym ekranie (Refleksje dydaktyka)*, [w:] *Kicz w języku i komunikacji*, red. B. Kudra i E. Szkudlarek-Śmiechowicz, Łódź 2016. Analizowane przeze mnie przykłady filmów dobitnie odślaniają tego typu mechanizm postępowania z kulturą wysoką – odzierania jej ze znaczeń i transformowania dla potrzeb i oczekiwań „popcornowego” widza.

<sup>44</sup> Radosław Bomba zauważa, że w przestrzeni wirtualnej wytwarza się rodzaj cybertozsamości, która kusi tym, że nie wymaga aktywności. Por. R. Bomba, *Tożsamość w środowiskach cyfrowych*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Verba,

rodzi się potrzeba kształtowania aktywnego i krytycznego stosunku ucznia do tego wszystkiego, co serwuje mu kultura. Także krytycznej refleksji wobec dzieł kanonicznych, uznanych za istotne w procesie transmisji kulturowej, ważnych dla budowania tożsamości kulturowej. Konieczność dystansu do zdobywanej wiedzy i form jej transmisji jest oczywistością z racji indywidualnego dochożenia człowieka do samoświadomości i własnych dróg postrzegania świata, jest także naturalną reakcją na następujące zmiany cywilizacyjne, które, wraz z rozwojem mediów i technologii, unieważniają potrzeby kształcenia tradycyjnego, opartego na niezmienności świata i użytecznej w nim wiedzy.

### **Pozorowanie podmiotowości a proces kształcenia**

Scharakteryzowane wyżej rozumienie podmiotowości, związane z działaniami formacyjnymi, uwzględniające przedstawioną koncepcję edukacji antropocentryczno-kulturowej, kontrapunktowo należy zestawiać ze wszelkimi działaniami pozorowanymi, w których rozumienie podmiotowości jest odarte ze swych podstawowych cech dystynktywnych, ewentualnie traktowane jako hasło pozorujące ten typ edukacji bądź maskujące sprzeczne z nią idee i wizje kształcenia<sup>45</sup>. Trudno odrzucić bowiem myśl, że choć hasło „podmiotowość” ciągle jest używane w odniesieniu do szkoły, bardzo często stanowi ono jedynie nowocześnie i dobrze brzmiący slogan, który służy do maskowania działań reprezentatywnych dla bardzo tradycyjnych wizji edukacji czy też wręcz sprzecznych z głoszoną ideą orientacji na człowieka jako podmiot edukacji<sup>46</sup>. Niewątpliwie do takich działań można zaliczyć przywoływane w niniejszej pracy wizje

---

Lublin 2006, s. 273. Nie oznacza to oczywiście, że ta aktywność się nie pojawi, zwłaszcza wtedy, gdy mówimy o środowisku wirtualnym, którego immanentną cechą jest interaktywność. Niemniej prawdą jest, iż ta aktywność nie jest konieczna i łatwo sobie wyobrazić przebywanie w wirtualnej przestrzeni pozbawione wszelkiej dynamiki recepcyjnej, przynoszące bezrefleksyjny odbiór, trwanie, które może wynikać z przyzwyczajenia czy nałogowego przywiązania do internetowej rzeczywistości.

<sup>45</sup> Por. E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość w rozważaniach pedagogicznych – kategoria znana, ale czy poznana?*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji...*, dz. cyt., s. 48.

<sup>46</sup> Jeszcze inny problem stanowiło do niedawna niewłaściwe rozumienie samego pojęcia podmiotowości. Pisze o tym Jerzy Niemiec: „W przeszłości najczęściej mylnie utożsamiano podmiotowość z aktywnością nauczyciela i jeszcze bardziej ucznia. Stosownie do tego poglądu, inicjowano pracę w małych grupach, propagowano różne formy nauczania programowanego, starano się upowszechnić różnorodne maszyny dydaktyczne, opisywano walory wielu gier dydaktycznych, a także (choć słusznie) zachęcano bardzo nauczycieli do stosowania nauczania problemowego”. Por. J. Niemiec, *Podmiotowość w intencjach edukacyjnych*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji...*, dz. cyt., s. 10.

swobodnych wypowiedzi w ujęciu Wojciecha Pasterniaka czy Karoliny Pojawskiej. Dla przypomnienia – oboje oni doceniali znaczenie swobodnych wypowiedzi w edukacji kulturowo-literackiej, ale odpowiednio łączyli je z bezpośrednim ukierunkowaniem procesu lektury bądź też ideologicznymi wymaganiami recepcji dzieł literackich, dopuszczając możliwość korekt w myśleniu ze względu na czynnik światopoglądowy. Przykładów takich działań, stojących w opozycji do opisywanej tutaj koncepcji, można wskazywać więcej, z których wiele jest pozbawionych wyraźnego zaangażowania ideologicznego, a raczej wynika z potrzeby transmisji wiedzy, ograniczenia zaufania dla samodzielności i dojrzałości uczniów, podporządkowania edukacji szkolnej dyscyplinom naukowym czy formatowania edukacji ze względu na system kontroli i oceniania, motywowany kształtem podstaw programowych czy systemem egzaminów zamykających określony etap kształcenia. Zresztą przyczyn ograniczenia podmiotowości może być więcej. Wynikać mogą z zakorzenionych w teorii i praktyce szkolnych paradygmatów oświeceniowo-pozytywistycznych, przywiązania do form i metod kształcenia utrwalających dominację asocjacyjnej strategii dydaktycznej w procesie przekazywania gotowej wiedzy, a także sankcjonującego taki stan rzeczy systemu kształcenia nauczycieli. Także z niefunkcjonalnego traktowania w szkole wiedzy teoretycznej, która wpisuje się w mrzonki o przenoszeniu do kształcenia porządków macierzystych określonych dziedzin wiedzy czy ich subdyscyplin. Być może również z bezrefleksyjnego odtwarzania w dydaktyce teoretycznej i w metodycznej praktyce rozwiązań nieprzystających do aktualnej rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz faktycznych potrzeb uczniów – także pewnego zapotrzebowania edukacyjnego, które jest regulowane przez rozwój cywilizacyjny i kształtujące się społeczności. Za przykład mogą tutaj posłużyć chociażby zapisy w *Podstawie programowej* z 2008 roku, która, eksponując na poziomie deklaracji podmiotowość, ogranicza samodzielność i kreatywność uczniów, a równocześnie opisuje wizję edukacji uczniów językiem standardów kształcenia, znacząco ograniczających przestrzeń faktycznej wolności kształcenia, dostosowania jej do potrzeb, pasji i zainteresowań samych podmiotów<sup>47</sup>. Obraz pozorowanej podmiotowości mogą także egzemplifikować rozmaite

<sup>47</sup> Deklaratywny charakter dokumentu oraz obecność w nim rozwiązań sprzecznych z ideą dydaktyki podmiotowej analizuje m.in. A. Kłakówna. Zob. Z.A. Kłakówna, *Po pierwsze edukacja humanistyczna*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 6–12. Zob. także: P. Kołodziej, *Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”*, „Polonistyka” 2010, nr 2. Odwracanie się od współczesnych kontekstów postmodernistycznych ministerialnemu dokumentowi zarzucał z kolei M. Pieniążek. Zob. M. Pieniążek, *Szkolny dialog modernizmu z postmodernizmem: z dramatu milczącej wrogości ku metodyce dramatycznego poznania*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

podręczniki szkolne, które akcentując samodzielność poznawczą uczniów, zamykają ich aktywność poznawczą do poznawania procesu historycznoliterackiego czy porządku teoretycznoliterackiego, czy takie, które poznawanie obrazu świata człowieka i kultury sprowadzają do odtwarzania już istniejącej wiedzy czy utartych schematów interpretacyjnych<sup>48</sup>. Wyraźne ograniczenie uczniowskiej podmiotowości przynosi także obowiązująca od 2017 roku *Podstawa programowa* dla szkół podstawowych, która lekceważy aktualne potrzeby czytelnicze dzieci i młodzieży, eksponuje poznawanie literatury w kontekście historycznoliterackim (zwłaszcza w klasach siódmej i ósmej), a rozwijane przez lata dążenie do komunikacyjnego modelu kształcenia językowego zastępuje powrotem do gramatyki systemowej, pozbawionej komunikacyjnej użyteczności, sprowadzonej do teoretycznego poznania struktur języka<sup>49</sup>. Tego typu praktyki można odnaleźć także w kształceniu egzaminów gimnazjalnych i maturalnych zgodnych z *Podstawą programową* z 2009 roku<sup>50</sup>, również w propozycjach zadań egzaminacyjnych zamieszczonych w *Informatorze o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, zaprojektowanym przez CKE jako pomoc do przygotowania uczniów do egzaminu po klasie ósmej<sup>51</sup>. Sprowadzają one rezultaty edukacji w poszczególnych typach szkół odpowiednio do sprawdzania poziomu opanowania instrumentalnych sprawności odbiorczych i redakcyjnych, redukują recepcję literatury do kluczy i schematów interpretacyjnych (gimnazjum, liceum), a także rekonstruowania zdobytej wiedzy o literaturze i kulturze w kontekstach odległych od uczniowskich doświadczeń<sup>52</sup>.

<sup>48</sup> Szczegółową analizę tego typu rozwiązań podręcznikowych przedstawiłem w książce *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016. Analiza podręczników do szkoły gimnazjalnej przekonuje, że w zasadzie wszystkie one na poziomie deklaracji otwierają się w stronę podmiotowości ucznia. Sprzeczność z tą ideą dokumentują dopiero konkretne rozwiązania formalne, które zostały zastosowane na poziomie konstrukcji wielu badanych książek szkolnych.

<sup>49</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/J%20C4%98ZYK%20POLSKI/Podstawa%20programowa%20ksza%20C5%82cienia%20og%20C3%B3lneho%20z%20komentarzem.%20Szko%20C5%82a%20podstawowa,%20j%20C4%99zyk%20polski.pdf [dostęp: 17.07.2018].

<sup>50</sup> Por. np. materiały (arkusze z poszczególnych lat z języka polskiego) zamieszczone na stronie: <https://cke.gov.pl/komisje-egzaminacyjne/> [dostęp: 3.09.2018].

<sup>51</sup> *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa 2017, [cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator\\_P1\\_polski.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf) [dostęp: 17.07.2018].

<sup>52</sup> Tendencje do instrumentalnego ujmowania tekstów, dodatkowo traktowanych niejako w bezpiecznej odległości od doświadczenia życiowego i lekturowego uczniów, obecne na egzaminie gimnazjalnym, maturze oraz, w propozycji egzaminu po klasie ósmej, zostały wzmocnione naciskiem na wiedzę formalną z zakresu przedmiotu oraz pamięciowe

Wypunktowane wyżej przejawy realizacji podmiotowości pozorowanej czy deklaratywnej często wpływają na praktykę szkolną. Tego typu zjawiska czy działania w znacznym stopniu są elementami determinującymi sposób myślenia i działania nauczycieli, który kształtowany jest w ramach realizacji koniecznych obligacji wynikających z mniej lub bardziej świadomej polityki oświatowej. Niejednokrotnie mają zaplecze w tradycji nauczania (choćby przywiązanie do przewodniej roli historii czy teorii literatury w procesie kształcenia, przekonanie o wadze wiedzy językoznawczej w szkole), wyrastają z bezrefleksyjnych prób przeniesienia edukacyjnych doświadczeń kształcenia w Europie Zachodniej (choćby system testów, który na lata zdominował profil edukacji w polskich szkołach)<sup>53</sup>, czasem także braku uwzględnienia współczesnych uwarunkowań cywilizacyjnych i społeczno-kulturowych, które w oczywisty sposób determinują potrzeby i oczekiwania, jakie spełniać powinna nowoczesna szkoła. Maskowanie tych bolączek i ograniczeń edukacyjnych pozorami podmiotowości wyraźnie z jednej strony obnaża ich nieadekwatność do wymogów kształcenia zorientowanego na człowieka-podmiot, z drugiej stanowi ogólne potwierdzenie kierunku, w którym powinna zmierzać szkoła.

## Z perspektywy indywidualizacji procesów kształcenia

Podmiotowe uwzględnienie potrzeb, oczekiwań i możliwości ucznia wyraźnie wskazuje na znaczenie postrzegania kształcenia w aspekcie indywidualnym – orientacji na każdego ucznia, który, wdrożony w ramy instytucjonalnie ujednocniającej szkoły, powinien jednak rozwijać się w zgodzie z samym sobą – z tym, co już konstytuuje go jako człowieka, wyznacza horyzont oczekiwań i pragnień, ale także tym, co może dopiero rozwinąć się w przyszłości, wynikać z odkrywania w sobie określonych właściwości osobowych, kształtowania się tego, co może decydować o charakterze ludzkiego bytu. Rozdarcie szkoły między tym, co jednakie dla wszystkich, wspólne, społeczne a tym, co różne, osobne i indywidualne, znacząco utrudnia klarowność myślenia o szkole i realizowanych przez nią funkcjach, prowadzi do dylematów związanych z realizacją określonych wizji kształcenia. Wybór idei edukacji uwzględniającej ukierunkowanie na podmiot w ramach koncepcji antropocentryczno-kulturowej generuje jednak potrzebę

---

opanowanie treści pokaźnego zestawu lektur, który został przewidziany dla poszczególnych klas szkoły podstawowej. Kwestie te rozwijam w swoim tekście: *Suma wszystkich strachów czyli rok z życia pewnej siódmej klasy albo już za rok matura*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, nr 10.

<sup>53</sup> Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007, s. 210.

uwzględniania przede wszystkim zdiagnozowanych uprzednio, ale i zmieniających się potrzeb jednostki – respektowania jej naturalnego zanurzenia w sieci relacji międzyludzkich i kontaktów społecznych, pozwalających określić się jej jako takiej, ale także w odniesieniu do innych ludzi, otaczającego świata.

Przedstawione wyżej uwarunkowania wynikające z dialogicznego bycia w świecie nie mogą nigdy pomijać znaczenia osoby – rozumianej z jednej strony jako indywidualne „Ja”, ale także określone „Ty” – traktowane jako jednostka zaznaczająca niepowtarzalność swej egzystencji, posiadająca niezbywalną godność (co sankcjonuje jej wartość jako takiej), wobec której, by zawierzyć intuicji dialogików, „Ja” musi się jakoś określić, zająć stanowisko, odpowiedzieć na wyzwanie każdorazowo wpisane w obecność „Ty”. Ta współzależność, tak kluczowa chociażby dla filozofii spotkania Józefa Tischnera<sup>54</sup>, otwiera perspektywę edukacyjnego postrzegania człowieka – „Ja”, który definiuje się wobec aksjologicznego porządku rzeczy, do którego przynależy sam jako osoba, ale także w obrębie którego musi postrzegać drugiego – „Ty”; w tym ujęciu oba podmioty tej naturalnej relacji dialogicznej muszą być widziane jako ucieleśnienie wartości ogólnej, tak wyraźnie akcentowanej chociażby przez Dietricha von Hildebranda czy Maxa Schelera osobowej wartości człowieka<sup>55</sup>. Kwestia tej dialogiczności zostanie omówiona w dalszej części rozważań.

Szkoła jako instytucja o określonych zobowiązaniach wychowawczych musi respektować potrzeby jednostki, które wskazują aksjologiczny kontekst wszelkich działań dydaktycznych i wychowawczych (a zatem składających się na złożony proces kształcenia), odbywających się w przestrzeni edukacyjnej. Ważne staje się z jednej strony projektowanie edukacji ukierunkowanej na uwzględnianie tego, co pozwala określać indywidualne potrzeby uczniów, z drugiej wykorzystywanie w procesie dochodzenia do wiedzy o człowieku i świecie doświadczeń uczniów. Ten pierwszy aspekt opiera się na diagnozie tego, co wyznacza horyzont zainteresowań poznawczych i potrzeb psychologicznych uczniów, także uchwycenia, co może mieć charakter wspólnotowy, wpływać na kształtowanie się tego, co jednostkowe. Na gruncie kształcenia

<sup>54</sup> Por. np. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.

<sup>55</sup> Widzenie sprawy w ujęciu M. Schelera przedstawia J. Galarowicz, wskazując, że dla niemieckiego filozofa wartości osobowe łączyły się w naturalny sposób z wartościami moralnymi. Por. J. Galarowicz, *W drodze do etyki odpowiedzialności*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1997, s. 100–115. Zaznaczyć tutaj trzeba, że dla Schelera najpełniej wartości osoby urzeczywistniały się w osobie Chrystusa. Por. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności...*, dz. cyt., s. 52. Podobne było stanowisko Dietricha von Hildebranda, który odwołując się do dorobku Schelera, wzbogacił teorię obiektywistyczną wartości o koncepcję dobra obiektywnego. Zob. J. Galarowicz, *W drodze do etyki odpowiedzialności...*, dz. cyt., s. 259–272.

kulturowo-literackiego takim punktem odniesienia może być obszar kultury symbolicznej, a w jej obrębie to, co stałe i co wyznacza przestrzenie egzystencji. Chodzi bowiem o to, że „naszą egzystencję przenikają odwieczne, powtarzalne sprawy, z którymi każde pokolenie musi się uporać. Że interpretując te problemy na swój własny, wyznaczony nam czasem naszego trwania użytek, dokonujemy wyborów aksjologicznych w najbardziej dramatycznym obszarze rzeczywistości – w polu walki dobra i zła”<sup>56</sup>.

Tym samym perspektywa tego, co wspólne i jednostkowe, może łączyć się w jedno – pozwala sytuować jednostkę na planie szerszych odniesień kulturowych.

Drugi aspekt obejmuje m.in. potrzebę włączenia w proces dydaktyczny tego, co można traktować z jednej strony jako wiedzę potoczną, z drugiej jako obraz indywidualnych doświadczeń ucznia. O znaczeniu wiedzy potocznej i jej roli w rozwoju ucznia oraz dochodzeniu do bardziej złożonych systemów znaczeń pisał Stanisław Dylak. Poznański pedagog tak postrzegał jej miejsce w procesie kształcenia:

Epistemologiczna przestrzeń szkolna jest zatem wypełniona niejako dwoma rezerwuarami wiedzy – systemowym gmachem wiedzy naukowej – choć lepiej byłoby powiedzieć dydaktycznej, szkolnej oraz rozlewiskiem wiedzy potocznej, sączonej do szkoły przez uczniów. I jeżeli nie chcemy, aby uczniowie wychodzili z dwoma gmachami wiedzy, szkolną (naukową) oraz osobistą, potoczną i żyli (większość) w epistemologicznej schizofrenii, to musimy jako edukatorzy podejmować w szkole działania uruchamiające procedury aktywowania uczniowskiej wiedzy potocznej oraz jej modyfikowania przez wiedzę naukową, w której chcemy uczniów w szkole „zanurzyć”. To może się zdarzyć tylko wtedy, gdy uczniowie będą aktywnie budować swą wiedzę o świecie z wykorzystaniem posiadanej już wiedzy potocznej. Nie osiągniemy powyższego stanu poprzez tak powszechne a nieuzasadnione w kontekście konstruktywistycznej teorii przekazywanie wiedzy na lekcjach przez nauczycieli<sup>57</sup>.

Wykorzystanie wiedzy potocznej opiera się w dużej mierze na tym, co wyrasta z osobistych przeżyć i wynikających z nich doświadczeń. Te z kolei w edukacji ciągle wydają się niedostatecznie wyzyskiwane, zwłaszcza w kształceniu kulturowo-literackim. Píše o tym Marek Pieniążek, wskazując jednocześnie ich niepodważalny potencjał:

W szkole mamy często do czynienia ze zjawiskiem wyobcowywania ucznia z jego doświadczenia rzeczywistości poprzez nieadekwatne do potrzeb operacje eksplikacyjne i interpretacyjne. Poloniści często negują indywidualnie nabyte

<sup>56</sup> M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek...*, dz. cyt., s. 118.

<sup>57</sup> S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013, s. 139–140.



przeświadczenia młodego człowieka. W ten sposób powstaje problem niezborności doświadczeń ucznia z oferowanym mu za pośrednictwem podręcznika i polonisty sposobem czytania świata. Ujawnia się on najintensywniej przy okazji lekcji dających młodzieży szansę na odsłonięcie postaw wobec rzeczywistości kulturowo-społecznej. Poszkodowanym w tym konflikcie najczęściej jest uczeń, jego wrażliwość, prawda wewnętrzna – niewpisująca się w oferowane mu anachroniczne prawdy<sup>58</sup>.

Uwzględnienie warstwy znaczeń, które wynikają z przestrzeni symbolicznej, wiedzy potocznej, a także indywidualnego, osobistego doświadczenia, zespolonych w procesie konstruowania wiedzy o człowieku i formującej się w nim wiedzy o świecie, każe postrzegać indywidualizację procesu kształcenia jako kluczowy wymiar respektowania podmiotowości jednostki. Naturalnie takie postępowanie nie jest wolne od zagrożeń, zwłaszcza wtedy, gdy owa wiedza „z życia” jest czerpana z cyfrowych mediów i popkultury – wówczas, zrównana z wiedzą naukową, może ograniczać faktyczne możliwości rozwoju ucznia<sup>59</sup>. Niemniej jednak ta obawa nie może hamować słusznej potrzeby sięgania do osobistego doświadczenia ucznia, nawet wówczas, gdy źródło tego doświadczenia nie mieści się we własnych przeżyciach, lecz wynika z recepcji treści medialnych.

Szkoła od dawna ma świadomość roli i znaczenia indywidualizowania, a co za tym idzie różnicowania procesu kształcenia ze względu na potrzeby, ale i zainteresowania, także możliwości intelektualne i emocjonalne ucznia. Znaczenie takiego nurtu w edukacji swego czasu przypomniała Alicja Rosa, eksponując rolę pracy pod kierunkiem jako rozwiązania dydaktycznego wspierającego i kształtującego indywidualne spojrzenie na ucznia – podmiot w procesie kształcenia<sup>60</sup>. Wspomniana autorka źródeł tego typu myślenia szukała w tradycji międzywojnia, a także psychologii różnic indywidualnych i psychologii uczenia się oraz fundamentalnych ustaleniach pedagogicznych.

Za znaczący etap rozwoju myślenia o rozwoju indywidualizmu w szkole należy uznać kształtowanie się i dalszy rozwój charakteryzowanej wcześniej koncepcji antropocentryczno-kulturowej, która w polskiej dydaktyce najpełniejszą wykładnię znalazła w cyklu podręczników *To lubię!*. Mimo iż

<sup>58</sup> M. Pieniżek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 122.

<sup>59</sup> Por. F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści*, przeł. K. Makaruk, PIW, Warszawa 2002, s. 72.

<sup>60</sup> A. Rosa, *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998. Co ważne, Rosa nie utożsamiała indywidualizacji kształcenia z procesem jego różnicowania, wskazując na inny charakter interesującego ją pojęcia.

wyrugowanie wspomnianych książek z rynku podręczników, nacisk na formatowanie kształcenia do ram testowych egzaminów, wreszcie kolejne, formowane w ramach instytucjonalnych podstawy programowe wskazują na coraz wyraźniejsze – na poziomie praktyki – odchodzenie od możliwości dydaktyki podmiotowej, szkoła ciągle ma świadomość tego, jak ważne jest uwzględnienie indywidualności ucznia w procesie kształcenia. Kwestia ta, wielokrotnie podnoszona w rozmaitych wypowiedziach z pogranicza dydaktyki czy publicystyki skierowanej na sprawy edukacyjne<sup>61</sup>, jest jednym z przeświadczeń, któremu, przynajmniej na poziomie deklaratywnym, szkoła jest ciągle bliska. O znaczeniu tego zagadnienia świadczy także chociażby jeden z tomów serii wydawniczej redagowanej przez Annę Janus-Sitarz, który przynosi szerokie spojrzenie na niniejszą problematykę. W rozprawie o znaczącym tytule *Każde dziecko w szkole jest inne – każde jest ważne* redaktorka tomu zaznacza, iż zasada indywidualizacji „zakłada takie organizowanie procesu dydaktycznego, aby zostały w nim uwzględnione różnice w poziomie rozwojowym u poszczególnych uczniów w tym samym wieku”<sup>62</sup> i dodaje, iż warunkiem jej wdrażania „jest dobre rozpoznanie aktualnego stadium rozwoju podopiecznego, zdiagnozowanie jego predyspozycji i ograniczeń, a następnie zaprojektowanie dla niego optymalnych warunków uczenia się”<sup>63</sup>. Z kolei analizująca rozmaite definicje indywidualizacji nauczania w szkole Elżbieta Piątek zaznacza, że podstawowy problem wiąże się nie tyle z ustaleniem zawartości pojęciowej tego terminu, ile problemami z jej wdrażaniem w praktykę i skutecznością<sup>64</sup>. Ten aspekt zagadnienia wymaga stawiania pytań o to, jak indywidualizować, gdy nauczyciel, przekonany do słuszności tej idei, musi zmagać się z mnóstwem rozmaitych ograniczeń – przede wszystkim instytucjonalnych, ale także tych, które wynikają ze złożoności całego procesu edukacyjnego<sup>65</sup>. Stąd trzeba myśleć zarówno o właściwościach psychofizycznych uczniów i wynikających z nich konsekwencjach dla ich rozwoju, ale także powiązanych z tym

---

<sup>61</sup> Zagadnienia te wielokrotnie były podejmowane w tekstach opublikowanych w ramach interdyscyplinarnej dyskusji zatytułowanej *Co z tą szkołą?*, którą swego czasu zainicjowała redakcja „Nowej Poliszczyny” wraz z prof. Lechem Mankiewiczem z Centrum Fizyki Teoretycznej PAN. Wspomniane artykuły odnaleźć można w numerach 1–4 z 2008 roku.

<sup>62</sup> A. Janus-Sitarz, *Każde w dziecko w szkole jest inne – każde jest ważne*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2017, s. 12.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> E. Piątek, *Indywidualizacja nauczania w opinii polonistów*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny...*, dz. cyt., s. 20–21.

<sup>65</sup> Por. K. Malina, *Same schody*, „Nowa Poliszczyna” 2008, nr 3; A. Sporek, *45 minut na cały mecz*, „Nowa Poliszczyna” 2008, nr 3.

wyborem strategii, form i metod kształcenia. Również o rozmaitych dostosowaniach (myśleć tu można o tym, co wynika ze zdiagnozowanej np. dysleksji), a także procesie oceniania, które w oczywisty sposób powinny uwzględniać potrzebę indywidualizacji związanej z ewaluacją pracy ucznia<sup>66</sup>. Osobne zagadnienie, z racji sposobu ujmowania tematu nieomówione szerzej w niniejszej publikacji, wiąże się z indywidualizacją kształcenia ucznia o specyficznych potrzebach edukacyjnych, także tych, które wiążą się z problemem migracji czy dwujęzyczności<sup>67</sup>. Pamiętać należy także o opracowanym w dydaktyce temacie pracy z uczniem zdolnym. Inną ważną kwestią jest indywidualizacja związana z realizacją programów nauczania czy wykorzystywaniem treści podręczników, multimedialnych form przekazu oraz audiowizualnych dróg i ścieżek kształcenia. W kontekście prowadzonych tutaj rozważań bardzo istotny etap indywidualizacji wiąże się przede wszystkim z wyborem rozwiązań metodycznych, które mogą wspierać czy nawet umożliwiać dostosowanie edukacji do potrzeb, oczekiwań czy możliwości uczniów.

Nie podlega dyskusji fakt, że kluczowe znaczenie dla tak postrzeganego rozwoju uczniów będą miały formy organizacyjne i metody, które niejako programowo otwierają się na to, co uczeń ma do zakomunikowania, wiążą się z tym, jak postrzega on otaczający go świat, wreszcie jak odbiera – doświadcza, przeżywa, rozumie dzieła i wytwory kultury, które kierują go w stronę refleksji nad rozmaitymi wymiarami człowieczeństwa, wyzwalają reakcję na różne typy jakości aksjologicznych ujawniających się na rozmaitych poziomach strukturalnych analizowanych przekazów. Ekspozowane w niniejszej publikacji swobodne wypowiedzi, o ile traktuje się je poważnie i rozumie z całą podbudową formalną, która składa się na ich kształt, charakter oraz spełniane funkcje, można uznać za drogę do respektowania tego, co w strukturze myślenia i przeżywania ucznia jednostkowe i niepowtarzalne, ale także pozwala się ujmować w szerszą strukturę dociekań lekcyjnych i autentycznego

---

<sup>66</sup> W. Bobiński zauważa, że owa indywidualizacja zazwyczaj sprowadza się do obniżania wymagań, nie zaś do faktycznego brania pod uwagę w procesie kształcenia tego, co wynika z uwzględnienia różnic indywidualnych, które są przecież charakterystyczne dla każdego ucznia. Por. W. Bobiński, *Indywidualizacja jako wyzwanie dla współczesnej szkoły. Rozwiązania amerykańskie*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny...*, dz. cyt., s. 46–47.

<sup>67</sup> O tych sprawach oraz innych, sygnalizowanych niżej w tekście wywodu, można przeczytać w rozlicznych rozprawach, które zostały zamieszczone w przywoływanym wyżej tomie *Każdy uczeń jest ważny...*, dz. cyt. Por. rozdziały: *Nauczyciel polonista w pracy z uczniem ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi i wychowawczymi*; „Swoi” i „obcy” na lekcjach języka polskiego; *Realizacja programu a odmiennosć potrzeb i zainteresowań uczniów. Narzędzia indywidualizacji*.

dialogu, w którym wartością jest wymiana myśli i doświadczeń, będących nie tyle wyrazem rozumienia i interpretowania dzieła/tekstu jako takiego, ile przede wszystkim sposobu postrzegania świata, waloryzowania obowiązujących w nim prawideł, oceny postaw i zachowań, szukania sposobów pojmowania natury ludzkich wyborów i złożonych motywacji psychologiczno-społecznych, które legły u ich fundamentu. Gdy w sposób spontaniczny, ale i metodycznie zorganizowany, swobodne wypowiedzi stają się elementem dialogu szkolnego, przestrzenią interakcji podporządkowanych budowaniu własnej wiedzy uczniów o świecie i poznawaniu ich samych jako jednostek, wówczas można o tych wypowiedziach myśleć jako o rozwiązaniu umożliwiającym spotkanie z drugim człowiekiem – jego sposobem myślenia, jednostkową wrażliwością, aksjologią, która jest dla niego ważna, spotkaniu, które może wyznaczać światopoglądową bliskość, ale także prowadzić do dialogicznej refleksji, potrzeby przewartościowania własnego stanowiska i wygłaszanych poglądów. Szczególnej wartości mogą one nabierać wtedy, gdy otwierają możliwości problemowego spojrzenia na rzeczywistość ukazaną w danych tekstach kultury, a potem w naturalny sposób wprowadzają w dalszą pracę nad lekturą, którą w proponowanym ujęciu należałoby traktować jako okazję do rozwinięcia tego, co ogniskuje umysły uczniów, skłania ich do spontanicznych wypowiedzi czy motywuje do polemik. Pozwalają na to swobodne wypowiedzi realizowane ustnie czy pisemnie. Gdy w szerszym zakresie wyrażają się one w tej drugiej formie, mogą łatwiej poddawać się rygoryzmowi myślowemu, a co za tym idzie dążeniu do większej precyzji językowo-stylistycznej. Stąd nierzadko ukoronowaniem użycia swobodnych wypowiedzi może być tekst uczniowski, który, podobnie jak wypowiedzi ustne, może być wyrazem samodzielności, kreatywności, sprawności językowej, ale także indywidualizmu. Wpisując się w ramy edukacyjne kształcenia komunikacyjnego, stanowić on może z jednej strony element doskonalący rozmaite sprawności, z drugiej można go traktować jako formę ekspresji ucznia i wyraz jego myślenia. Szczegółowo te kwestie ujmuje Ewa Nowak, która uznaje jego rolę tekstotwórczą oraz wskazuje na dwa podstawowe aspekty:

Specyfika tekstu uczniowskiego wynika z sytuacji komunikacyjnej, w jakiej tekst ten powstaje. Z jednej strony stanowi on jedno z narzędzi dydaktycznych, dzięki któremu przekazywana jest wiedza i rozwijane są określone umiejętności, przekładające się na kompetencję tekstotwórczą. Jest to wynikiem nakierowania sytuacji komunikacyjnej, warunkującej powstanie uczniowskiego tekstu, na proces kształcenia (polonistycznego, najogólniej rzecz ujmując). Z drugiej strony, uczeń może (i powinien) wyjść poza granice nakreślone społeczną rolą uczącego się. Ma on możliwość wypowiadania się jako podmiot, przekazywania

osobistych przemyśleń, spostrzeżeń, refleksji. Tekst staje się narzędziem dialogu o świecie. Dialogu, w którym nadawca jest równorzędnym partnerem, przekazuje swoją wizję rzeczywistości, swój obraz świata.

Jak zatem można zauważyć, uczeń jako nadawca tekstu sytuowany jest w podwójnej roli: jedna związana jest ze strategiami dydaktycznymi przyjętymi przez nauczyciela, druga – z procesem komunikacji międzyludzkiej, która wychodzi poza uwarunkowania szkolne. Tym samym tekst uczniowski funkcjonuje w dwóch równie ważnych i niezbędnych wymiarach: dydaktycznym i kognitywnym. Świadomość istnienia płaszczyzny kognitywnej uczniowskiego tekstu stwarza możliwość indywidualizacji pracy w toku rozwijania kompetencji tekstotwórczej ucznia<sup>68</sup>.

Z perspektywy myślenia o wykorzystaniu swobodnych wypowiedzi uczniowskich priorytetowo należy traktować tekst w wymiarze kognitywnym. Chociaż w sytuacji, gdy planuje się na zakończenie pracy z lekturą pisemne zadania uczniów, które mają w jakimś sensie odwoływać się do ustaleń wyprowadzonych na wstępnych zajęciach, wówczas można mówić i o aspekcie dydaktycznym. Niemniej z perspektywy wykorzystania uczniowskiego tekstu na lekcji trzeba myśleć przede wszystkim o formie wyrażającej uczniowskie postrzeganie świata. Stąd w odniesieniu do opisywanego tutaj rozwiązania szczególnie uprzywilejowany musi być aspekt kognitywny tekstu uczniowskiego, chociaż równocześnie trudno wyrażnie te dwa wymiary od siebie oddzielać. Pisze o tym przywołana wcześniej Ewa Nowak:

Dydaktyczna płaszczyzna uczniowskiego tekstu współlistnieje z jego płaszczyzną kognitywną. Tworzony tekst jest dla ucznia sposobem wyrażania siebie, własnego myślenia o świecie, własnego obrazu rzeczywistości, własnych opinii, ocen, przemyśleń. W ten sposób eksponowana jest podmiotowość ucznia jako nadawcy, który wyrażnie zaznacza ekspresywną funkcję swej wypowiedzi. Wagi nabierają nieoperacyjne cele kształcenia, związane z uznawaną hierarchią wartości, sposobem myślenia, waloryzowania elementów świata. Piszący uczeń nie tyle zdobywa konkretną wiedzę i kształci umiejętności, co uczy się siebie i świata, dzięki czemu dydaktyka zyskuje perspektywę antropocentryczną. Zmieniają się intencje wypowiedzi – przymus pisania (*pokazuję, co wiem i umiem*) zastępowany jest osobistą chęcią nawiązania dialogu o rzeczywistości. „Piszę, bo muszę” ustępuje miejsca „piszę, bo chcę” (*żebyś wiedział, co myślę o świecie, jak go postrzegam*). Nauczyciel – odbiorca, czytając uczniowski tekst, staje się uczestnikiem tego dialogu<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> E. Nowak, *Wyrzucić siebie, zrozumieć świat. Tekst uczniowski a indywidualizacja nauczania*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny...*, dz. cyt., s. 122–123.

<sup>69</sup> Tamże, s. 126.

Wymiar antropocentryczny kształcenia nie pozostawia wątpliwości, iż dla prowadzonej edukacji kluczowy jest podmiotowy rozwój jednostki, który koncentrować się powinien na przeżyciach i przemyśleniach młodego człowieka, najistotniejszych w jego rozwoju osobowym. To, że młodzi ludzie chcą wyrazić swój sposób myślenia o świecie i odczuwania, wie każdy nauczyciel, który zapewnił uczniom bezpieczne warunki do wyrażania siebie. Poniżej przykład wypowiedzi jednej z uczennic, inspirowany pracą nad *Buszującym w zbożu*, a konkretnie tytułową wizją, o której swej siostrze opowiadał główny bohater powieści Holden Caulfield: „Wizję Holdena można interpretować nie tylko jako spełnianie marzeń o pomaganiu innym i byciu, w jego mniemaniu, pożytecznym dla społeczeństwa. Dla mnie jest to bunt przeciw egoizmowi ludzkości, ogólnym oczekiwaniom społecznym oraz ojca bohatera (Natalia, lat 14)”<sup>70</sup>. Poziom rozumienia sceny z powieści w powyżej wypowiedzi wykracza poza podstawowe ustalenia, które w dosyć oczywisty sposób przychodzą na myśl, gdy uwzględni się lekturowy kontekst. Szczególnie warte podkreślenia jest to, że poziom uogólnienia zawarty w wypowiedzi czternastolatki wyrażnie nie tylko odnosi wizję Holdena do indywidualnej sytuacji bohatera, ale dotyka bolączek świata zdeterminowanego przez relatywizm wartości i wszechobecną hipokryzję. By jednak tego typu przykłady odbioru pojawiały się na lekcjach częściej niż okazjonalnie i dotyczyły większej liczby uczniów, konieczne jest odpowiednie rozłożenie akcentów w obrębie prowadzonego procesu dydaktycznego. Potrzebne jest także stałe stwarzanie możliwości, by młodzi ludzie mogli rozwijać swą indywidualność i uczyli się samodzielnie myśleć oraz wyrażać siebie w aktach językowych – tak ustnych, jak i pisemnych. Nie do końca można zatem zgodzić się z konkluzją Ewy Nowak, która stwierdza:

Kognitywny wymiar tekstu uczniowskiego immanentnie łączy się z indywidualizmem kształcenia. Nie potrzeba tu żadnych działań dydaktycznych, sposobów pracy umożliwiających indywidualizację nauczania, bowiem wypowiedź sama w sobie (zwłaszcza jej zawartość treściowa) odzwierciedla indywidualne podejście ucznia do świata, które w toku kształcenia jest doceniane i uznawane za ważne<sup>71</sup>.

O ile powiązanie tak rozumianego tekstu uczniowskiego z kształceniem indywidualnym jest sprawą oczywistą i niebudzącą wątpliwości, o tyle trudno

---

<sup>70</sup> Wypowiedź dziewczyny była odpowiedzią na możliwość samodzielnego interpretowania wizji Holdena, po uprzednim omówieniu kontekstu, w jakim została ona przez bohatera wywołana. Lekcja wpisywała się w ogólną tematykę podręcznika związaną z buntem i marzeniem w książce *To lubię!* dla klasy II gimnazjalnej.

<sup>71</sup> E. Nowak, *Wyrazić siebie, zrozumieć świat...*, dz. cyt., s. 127.

zaakceptować stwierdzenie, iż rozwijanie indywidualizmu nie wymaga szczególnych zabiegów dydaktycznych. Co prawda wypowiedź (tekst pisemny) odzwierciedla stosunek ucznia do świata, zaznaczyć jednak trzeba, że nie zawsze i nie w każdych okolicznościach. Obserwacja praktyki szkolnej aż nadto często przekonuje, że wypowiedzi uczniów, o ile występują i mają dla przebiegu zajęć jakieś znaczenie, często podszyte są chęcią utrafienia w preferencje nauczyciela, a zatem pozbawione autentyzmu, wynikające, by posłużyć się określeniem Marii Jędrychowskiej, z „konformistycznej akceptacji”<sup>72</sup>. Stąd wyraźna potrzeba istnienia metodyki zaangażowanej w stymulowanie aktywności uczniowskiej, której swobodne wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej mogą być istotnym wyrazem, także etapem wzrastania uczniów do tego, by stawać się jednostkami samodzielnymi, samostanowiącymi, takimi, które nie obawiają się kształtować siebie w odniesieniu do tego, co ich otacza, także w relacjach, często niełatwych, z innymi ludźmi. Fundamentem takiego rozwoju są jednak każdorazowo lekcyjne interakcje, przyjmujące rozmaite formy – dyskusji, rozmów, wszelkiej prowadzonych w szczeroci wymiany zdań i polemik, które otwierają człowieka na to, co buduje jego świadomość własnej egzystencji i poziom rozumienia świata.

Ważnym aspektem realizacji podmiotowości oraz indywidualizacji procesu kształcenia jest także kwestia dostosowania konkretnego materiału nauczania do potrzeb ucznia. Respektowanie tej kwestii nie może się wspierać tylko na wyborze lektury dobranej każdorazowo do konkretnego ucznia (choć i to jest możliwe w nauczaniu zindywidualizowanym, które wyrasta poza ramy instytucjonalnych lekcyjnych jednostek zajęć), ale także zakładać poszukiwanie tego, co może mieć znaczenie dla większej grupy<sup>73</sup>. Taką potrzebę dostrzega Barbara Myrdzik:

[...] dobór „materiału” literackiego w programach edukacyjnych winien być tak konstruowany, by wychowanek mógł w lekturze znaleźć odpowiedź na własne pytania i niepokoje, a w przypadku dzieł dawnych – prześledzić intelektualne i emocjonalne przesłanki owych odpowiedzi bądź znaleźć „miejsca wspólne” w sferze stawianych pytań.

<sup>72</sup> M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek...*, dz. cyt., s. 58.

<sup>73</sup> Zazwyczaj w tym aspekcie zaznacza się istnienie indywidualizacji ze względu na specyfikę klasy, a także konkretnego ucznia. Por. E. Piątek, *Indywidualizacja nauczania w opinii polonistów*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny...*, dz. cyt., s. 23. W. Bobiński zwraca jeszcze uwagę na trzeci aspekt indywidualizacji, który wiąże się faktem, iż uczeń także może indywidualnie zarządzać procesem własnego kształcenia. Dydaktyk wskazuje tutaj na aspekt personalizowania w edukacji. Zob. W. Bobiński, *Indywidualizacja jako wyzwanie dla współczesnej szkoły. Rozwiązania amerykańskie*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny...*, dz. cyt., s. 48 i nast.

Oferta lekturowa skierowana do uczniów powinna zatem uwzględniać nie tylko dzieła doniosłe w naszej tradycji, ale także teksty kwalifikowane przez znawców jako popularne czy ludyczne<sup>74</sup>.

Na poziomie realizacji praktyczne opracowanie materiałów lekcyjnych może generować indywidualne różnice – ze względu na specyfikę całego zespołu, a także wchodzących w jego obręb indywidualów. Stąd potrzeba tak wyraźnego eksponowania podmiotowego wymiaru kształcenia, który musi być osadzony na fundamencie wolności. On bowiem wyzwala aktywność i krytyczny stosunek do świata, uruchamia potrzebę indywidualnego rozwoju. Kwestie te ujmowane były już dawno temu, chociażby w pracach francuskich pedagogów Roberta Glotona i Claude'a Clero. W ich znaczącej dla polskiej dydaktyki książce *Twórcza aktywność dziecka* można przeczytać:

Jedynie w poczuciu wolności może być realizowana pełna autonomia jednostki pozwalająca na postawę receptywną w stosunku do rzeczy i do istot żywych po to, by zmysły zostały maksymalnie rozbudzone. Nie oznacza to braku interwencji. Tradycyjne struktury pedagogiczne nie brały zupełnie pod uwagę czynnika „wolności”. Z tej przyczyny pozostał w nas uraz na temat obsesyjnego obrazu nauczyciela (ojca), który posiada wszelką wiedzę i przekazuje ją z wysokości swego biurka, gdzie króluje zgodnie z prawem i w ten sposób przytłacza wszelką wrażliwość, jaką dziecko nosi w sobie<sup>75</sup>.

Warunek podmiotowego podejścia wydaje się kluczowy dla autonomii myślowej ucznia, jego wrażliwości i sposobu postrzegania świata. Taki sposób widzenia jednostki to podstawa dla respektującej wszelakie potrzeby ucznia wizji kształcenia spod znaku personalizmu.

Personalistycznie ukierunkowana filozofia kształcenia – zauważa Elżbieta Mikoś – zawiera uczniowi i jego potencjalnym możliwościom rozwojowym. Zasadniczą rolę edukacji i wychowania widzi się w pobudzaniu motywacji ucznia jako najważniejszej siły sprawczej jego rozwoju we wszystkich aspektach i wymiarach (tzn. intelektualnym, emocjonalnym, estetycznym, moralnym etc.), wspomaganiu go w zdobywaniu samoświadomości i świadomości społeczno-wspólnotowej oraz – co szczególnie istotne – w stwarzaniu mu warunków do kreacji i autokreacji oraz do aktywnego „bycia w świecie”. Każdy człowiek jest w ujęciu tej filozofii podmiotem swoich działań i celem „samym w sobie”, liczą się przede wszystkim jego indywidualne potrzeby, zainteresowania, aspiracje i możliwości<sup>76</sup>.

<sup>74</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 192.

<sup>75</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1976, s. 171.

<sup>76</sup> E. Mikoś, *O dialogu edukacyjnym*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 16.



Co ważne, taki sposób rozumienia filozofii kształcenia nie musi, a raczej nie może prowadzić do marginalizacji indywidualizmu nauczyciela, ale ujawnia go w inny sposób – nie na poziomie dominacji lekcyjnej wspartej autorytarnym stylem prowadzenia zajęć, ale w jego otwarciu na samodzielność i twórczość ucznia, a także budowaniu autentycznych relacji ze swoimi podopiecznymi, kształtowaniu więzi wspartych wspólnym dociekaniem tajemnic świata i egzystencji człowieka<sup>77</sup>. Zadanie to wydaje się mieć kluczowe znaczenie dla szkoły, a dodatkowo wagi nabiera obecnie, gdy podmiotowe dążenie jednostki do kształtowania siebie dokonuje się w świecie determinowanym przez komponenty ponowoczesne. Stąd, jak pisze Marek Pieniążek:

Nauczyciel powinien być otwarty na przyjęcie i objęcie uwagą innej podmiotowości uczniowskiej, rozproszonej i skazanej na nieustanne projektowanie siebie, tworzącej się chwilowo podczas indywidualnego czytania lektur, świata i kolejnych doświadczeń. Jak bowiem prognozują współcześni badacze, w czytaniu siebie w kontekście kultury „przychodzi czas na subiektywność”<sup>78</sup>.

Gdy to indywidualne budowanie więzi i relacji ogniskuje się nie wokół wiedzy o kulturze, literaturze, języku, gramatyce, ortografii itp., ale wokół istotnych zagadnień ludzkiej egzystencji, wówczas można liczyć na kluczową dla indywidualnego rozwoju organizację procesu kształcenia wokół pojęć natury aksjologicznej. Otwiera się wówczas owa przestrzeń dialogu – tak istotnego chociażby dla Tischnera spotkania człowieka z człowiekiem, a równocześnie człowieka z wartościami. Tę kluczową dla filozofii dialogu kwestię trafnie komentuje A. Ryk: „«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 winnym”<sup>79</sup>.

Przestrzenią opisanych procesów, wpływających na formowanie się osobowości wychowanka, może być organizowany przez szkołę jego kontakt z kulturą symboliczną. Jak zauważa Barbara Myrdzik: „Proces ten dokonuje

---

<sup>77</sup> Elżbieta Mikoś trafnie rozwija wskazane kwestie, uzasadniając istotę personalistycznej edukacji: „Nie chodzi tu bowiem o sterowanie, manipulowanie czy wymuszanie – podkreśla Mikoś – lecz o spontaniczne, wyzwalające kontaktowanie się nauczyciela z uczniami, co umożliwi wymianę autentycznych poglądów, prezentację własnego rozumienia i interpretowania zjawisk, indywidualny, ale i wspólny namysł nad treściami nauczania, wreszcie – co bardzo ważne – bliskość emocjonalną”. Zob. E. Mikoś, *O dialogu edukacyjnym...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>78</sup> M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy...*, dz. cyt., s. 123

<sup>79</sup> A. Ryk, *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 23.

się w doświadczeniu indywidualnym, charakteryzującym się czynną postawą podmiotu, ale również w konfrontacji lub dialogu z innymi podmiotami. Jest to rodzaj doświadczenia, dzięki któremu wartości aktualizują się i wpływają na człowieka, wywołując refleksję, stwarzając sytuację aksjologiczną sprzyjającą realizacji wartości<sup>80</sup>.

Naturalnie stan taki jest możliwy jedynie wówczas, gdy podmiotowość nie jest tylko deklaracją, ale głęboko rozumie ją odpowiedzialny za przebieg procesu kształcenia nauczyciel, który na lekcji stwarza warunki do jej realizacji. By tak się mogło dziać, warto, aby miał on uzasadnienie dla takiej organizacji pracy dydaktycznej w podstawowych dokumentach szkolnych – podstawach programowych, programach, podręcznikach, by założenia takiej koncepcji kształcenia znajdowały odbicie w ewaluacji szkolnej i pozaszkolnej, znajdowały przełożenie na kształt zewnętrznych form kontroli, a zwłaszcza egzaminów, które zamykają poszczególne etapy kształcenia. Gdy tego wsparcia zabraknie, może się okazać, że postulaty uwzględnienia aspektu indywidualizacji kształcenia mogą okazać się utopijne<sup>81</sup>, zwłaszcza gdy myśli się o edukacji w aspekcie ogólnospołecznym. Witold Bobiński wprost mówi o indywidualizacji jako niespełnionym postulatcie dydaktyki, zresztą nie tylko polskiej<sup>82</sup>. Gdy jednak zostaną spełnione warunki do jej realizacji, może ona być elementem fundamentalnym dla budowania porozumienia jednostek między sobą oraz wspólnoty, która będzie w stanie twórczo i z otwartością realizować nie tylko plany i marzenia poszczególnych indywiduali, ale także zobowiązania społeczne.

## W ujęciu dialogicznym

Współczesna szkoła – pisze Elżbieta Mikoś – chcąc przygotować młodego człowieka do prawidłowego uczestnictwa w społeczności ludzkiej, sama nie może być zaprzeczeniem świata demokracji. [...] Aby wychować do demokracji, szkoła musi więc stwarzać warunki do doświadczania wolności, ale i wspólnoty, współdecydowania, współlistnienia i współpracy. Społeczeństwo demokratyczne jest przede wszystkim społeczeństwem dialogizującym. Dialog nie może w nim być luksusem, lecz koniecznością<sup>83</sup>.

Wskazana przez badaczkę perspektywa, łącząca rozwój demokracji społecznej z pojęciem dialogu, wydaje się niezbędnym dopełnieniem dla refleksji nad ideą kształcenia antropologiczno-kulturowego sprzężonego w naturalny

<sup>80</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, dz. cyt., s. 106.

<sup>81</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *Każde w dziecko w szkole jest inne...*, dz. cyt., s. 12.

<sup>82</sup> W. Bobiński, *Indywidualizacja jako wyzwanie...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>83</sup> E. Mikoś, *O dialogu edukacyjnym...*, dz. cyt., s. 17.

sposób z ideą podmiotowości. Stąd też jest konieczne przekraczanie tego, co indywidualne, i równocześnie otwarcie na to, co wspólnotowe, co daje możliwość organizacji jednostek dla jakiegoś wspólnego dobra.

W kontekście współczesnych teorii podmiotowości – tłumaczy E. Mikoś – których autorzy zainteresowani są zachowaniem tożsamości jednostkowej, podmiot empatyczny postrzegam nie jako wyizolowaną monadę i zamkniętą w sobie indywidualność, lecz istotę relacyjną, otwierającą się na kontakt z innymi osobami, najbliższym środowiskiem ludzkim (przyrodą i miejscami ważnymi w przestrzeni życiowej człowieka), co nie redukuje jej indywidualnego wymiaru i nie burzy jej autonomii<sup>84</sup>.

Naturalnie nie idzie tutaj o jakąkolwiek negację indywidualizmu podmiotu, ale jego zaangażowanie wynikające, warto dodać, z pobudek etycznych i emocjonalnych, w budowanie relacji z innymi osobami, wspólne poszukiwanie odpowiedzi na pytania związane z ludzkim byciem w świecie, kształtem otaczającej człowieka rzeczywistości.

Przedłużeniem tego myślenia, uwzględniającego czynnik empatii jako istotny w spojrzeniu na drugiego człowieka, może być idea wielopodmiotowości, która, jak tłumaczy Z. Wiatrowski, jest kategorią pojęciową oddającą „istotę zespolenia lub bycia i współpracy ze sobą wielu podmiotów dążących do uzyskania wspólnego dobra”<sup>85</sup>. To ewidentnie agatologiczne rozwinięcie etycznych powinności podmiotów wskazuje na potrzebę istnienia dialogu, który, wyrastający z ukierunkowanych prób przeniesienia do edukacji myśli filozoficznej Emmanuela Levinasa, Martina Bubera czy Józefa Tischnera, można sytuować w kontraście do rozwiązań opartych na fundamencie przedmiotowym. Przywołane wyżej i scharakteryzowane aspekty dydaktyki podmiotowej realizowane w ramach koncepcji antropocentryczno-kulturowej nie są możliwe do urzeczywistnienia, gdy ich próby wdrażania w praktykę szkolną wspierać się będą na usankcjonowanej przez lata tradycyjnej metodyce.

Używając określenia „tradycyjna”, mam na myśli kształcenie oparte na metodach podawczych, zorientowane na asocjacyjne przekazywanie i przyjmowanie wiedzy gotowej, koncentracji na przedmiocie nauczania w oderwaniu od podmiotu poznającego. A także odtwarzanie wiedzy nabytej i kontrolę wierności opanowania danego materiału, świadcząca o stopniu opanowania (bądź nie) danej partii wiedzy przedmiotowej, pochodnej wobec macierzystej

---

<sup>84</sup> E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 298.

<sup>85</sup> Z. Wiatrowski, *Wielopodmiotowość w edukacji...*, dz. cyt., s. 20.

dyscypliny naukowej. Za tradycyjną uznaję metodykę skoncentrowaną wokół samego przedmiotu kosztem poznającego go podmiotu, marginalizującą aktualne, ale i zmieniające się potrzeby ucznia, zorientowaną na odtwarzanie tego, co w szkole obecne od zawsze, lekceważącą zmieniające się potrzeby i oczekiwania cywilizacyjno-społeczne. W ten nurt należy wpisywać postępowanie dydaktyczne rugujące z przestrzeni edukacyjnej świadomość wolności ucznia wraz z wszelkimi konsekwencjami, które wynikają z jej zanegowania i odrzucenia. Wreszcie, posiłkując się ustaleniami Janusza Morbitzera, za przejaw edukacji tradycyjnej uznaję uczenie się skupione tylko na nauczaniu o świecie bez zaangażowania w jego strukturę, rozbudzania chęci angażowania się w niego, zmieniania go, współtworzenia<sup>86</sup>. W aspekcie formacyjnym taki obraz edukacji będzie się wspierał na transmisji wartości, które w założeniu mają być przez ucznia poznane, przyswojone i zaakceptowane.

W kontraście do tak zarysowanej wizji kształcenia można zaproponować jej wersję opartą na myśleniu dialogicznym, respektującym wolność wyboru jednostki, uznającą samodzielność dochodzenia do wiedzy i negocjowania znaczeń, a także konieczność kształtowania siebie przez ucznia zderzanego z sytuacjami, które generować mogą refleksje natury aksjologicznej. Jej cechą charakterystyczną jest przede wszystkim poszanowanie wolności myślenia i przeżywania, które wyrasta z autentyzmu doświadczeń uczniów, a także pomoc w wyzwoleniu przez nich świadomego oraz krytycznego stosunku zarówno do samej kultury, jak i ukazywanych w niej sytuacji, zachowań i postaw. Wytwarzanie sytuacji, które podbudzają do działalności twórczej i kreatywnej. W najszerszym wymiarze można ją sytuować w obrębie scharakteryzowanej wyżej koncepcji antropocentryczno-kulturowej (osadzonej na gruncie m.in. filozofii personalistycznej), wspartej także elementami konstruktywizmu<sup>87</sup>, sytuującej się blisko idei nowej kultury uczenia się<sup>88</sup>. Jako o przeciwstawie dla opisanej wcześniej koncepcji tradycyjnej trzeba w niniejszej propozycji alternatywnej pamiętać także o roli i znaczeniu idei wychowania dysonansowo-konsonansowego, która zakłada zaistnienie w edukacji ważnego pierwiastka odkrywania wartości wolności i prawdy o świecie w aktach rozwiązywania sytuacji konfliktowych, wymagających wartościowania i zajmowania określonych postaw moralno-etycznych, co równocześnie sprzyja rozwojowi krytycznego

---

<sup>86</sup> J. Morbitzer, *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*, [w:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2014, s.143.

<sup>87</sup> Por. S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.

<sup>88</sup> Jej idee propagował wspomniany J. Morbitzer. Por. J. Morbitzer, *Nowa kultura uczenia się...*, dz. cyt.

myślenia oraz wyzwala potrzebę twórczego działania<sup>89</sup>. Kluczem dla zaistnienia takiej wizji procesu kształcenia musi być uprzywilejowana pozycja dialogu rozumianego jako droga do prowadzenia tak pomyślanego i projektowanego procesu dydaktycznego.

Pojęcie *dialogu* nie jest łatwe dla naukowych eksploracji ze względu na jego wręcz nawykową obecność we wszelkich możliwych dyskursach: kulturowym, społecznym politycznym, naukowym... Na jego natarczywe istnienie w języku zwraca uwagę publicysta Jan Turnau, dla którego dialog to „okropne słowo, wyswiechtane jak niemal żadne. Używane, nadużywane – i puste. Byt idealny, tylko z rzadka mający odpowiednik w naszej polskiej przyziemności”<sup>90</sup>. Chciałoby się dodać, że pewnie nie tylko w polskiej przyziemności, ale też tej ludzkiej czy ogólnoludzkiej. Jego nadużywanie we wszelkich możliwych dyskursach, wieloznaczność w życiu naukowym i społecznym, wreszcie nachalność w języku polityki czynią z niego słowo, że posłużę się parafrazą z Norwida *Rzeczy o wolności słowa*, „podrzędnione przez nałóg codzienny”<sup>91</sup>. Zazwyczaj jest on skażony w życiu polityczno-społecznym intencją interesowności, budzi obawy o to, iż skrywa za sobą partykularne interesy osób czy określonych grup. W przestrzeni edukacyjnej jednak, być może, sytuuje się miejsce, pewnie jedno z nielicznych, gdzie dialog może wybrzmieć jako forma autentyczna, pozbawiona fałszu, otwierająca faktycznie jego uczestników na poszukiwanie jakiejś prawdy, na drogę dochodzenia do wiedzy, indywidualnego rozwoju, który dokonuje się w kręgu wspólnoty klasowej. Oczywiście jego wcielenie w życie nie jest łatwe, co zauważał Marian Śnieżyński: „Dialog jest trudny, bo wymaga bezinteresownej cierpliwości, przewyciężenia miłości własnej, zaufania wobec drugiego człowieka, a także systematycznego korygowania siebie w świetle jego myśli”<sup>92</sup>.

---

<sup>89</sup> W. Komar, „Wojna” w edukacji: stosunki nauczyciel – uczeń, [w:] *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996, s. 148–149. Komar postrzega w tym modelu wychowawczym alternatywę zarówno dla twardej dyscypliny, jak i wychowania bezstresowego.

<sup>90</sup> Przywołuję za U. Kazubowska, *Dialog z uczniem – studentem jako jeden z najważniejszych warunków powodzenia w edukacji*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, cz. 2, red. W. Kojis, R. Mrózek, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998, s. 193–194.

<sup>91</sup> *Najmniej-bo znaną rzeczą, lub znaną najbłędniej,*

*Bywa słowo. Nałóg je codzienny podrzędni*

*I rozlewa, jak wodę, tak, że niema chwili*

*Na globie, w której nic by ludzie nie mówili.*

Zob. C. K. Norwid, *Rzecz o wolności słowa*, [w:] tegoż, *Pisma wszystkie*, red. J.W. Gomulicki, t. 3, Warszawa 1971, s. 557–623.

<sup>92</sup> M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2001, s. 10.

Pamiętając o kontekście poczynionych tutaj zastrzeżeń, trzeba stwierdzić, że filozoficzne zaplecze znaczeniowe pojęcia można uznać za kluczowe dla humanistycznego spojrzenia na człowieka, traktowanego jako podmiot edukacji kształtujący siebie w przestrzeni relacji z innymi ludźmi. Istotne jest ono również dla kształcenia kulturowo-literackiego, zwłaszcza tego, które ogniskuje się wokół wizji antropologiczno-kulturowej oraz koncentruje na wartościach i podstawowych problemach ludzkiej egzystencji. Warto sięgnąć do wybranych zagadnień kluczowych dla reprezentowanych przez powyższych myślicieli koncepcji filozoficznej i osadzić je w kontekście myśli pedagogicznej oraz dydaktyki przedmiotowej.

Na czym polega istota dialogu? Stanisław Michałowski, zainspirowany lekturą J.A. Kłoczowskiego, stwierdza: „Przyjmuje się, że „dia-logos” to tyle, co „dwa słowa”, dwa przynajmniej umysły, dwa żywe podmioty, które spotykają się w jakiejś wymianie”<sup>93</sup>. Zatem zasadniczo opiera się on na jakiejś formie kontaktu i porozumienia między dwiema osobami oraz tym wszystkim, co sobą one reprezentują. W filozofii dialogu jest on kategorią najbardziej podstawową dla ukazania podmiotowych relacji między „Ja” a „Ty”, osobami dramatu. Podmiotowe „Ja” zawsze odnosi się do drugiego, także „Ty” ma rację bytu w odniesieniu do „Ja” – stąd, jak zaznaczał wyraźnie Emmanuel Levinas, rodzi się nieustanna potrzeba kontaktu z Innym, relacji z drugim człowiekiem<sup>94</sup>.

„Ja” i „Ty” (Levinasowska twarz) egzystują w określonym czasie i określonych przestrzeniach, między którymi dochodzi do spotkania – to również jedno z kluczowych pojęć, za pomocą którego dialogicy szukają sposobu opisywania podmiotowych i etycznych relacji międzyludzkich. J. Tischner przypisuje mu podstawowe znaczenie. Pisze o nim w następujący sposób: „Spotkanie wydaje się wydarzeniem przypadkowym – nie wiadomo kiedy, gdzie, dlaczego... Gdy jednak nastąpi, okazuje się, że było przygotowane przez całą przeszłość osób, które się spotkały. Widać wówczas, jak istotną rolę we wzajemnym napręciu siebie odgrywa to, co ci ludzie mają poza sobą”<sup>95</sup>. Jego zapleczem jest zatem przeszłość – bagaż doświadczeń, wspomnień, pewna rzeczywistość społeczno-kulturowa, z której człowiek „wychodzi”, która determinuje to, kim jest, jak się zachowuje, co sobą reprezentuje. W tej sferze mieszczą się także ludzkie

---

<sup>93</sup> S. Michałowski, *Spotkanie i dialog drogą do mądrości życia w świetle pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja...*, dz. cyt., s. 142–143.

<sup>94</sup> Por. E. Levinas, *Czas i to, co inne*, przeł. J. Migasiński, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999, s. 24–26.

<sup>95</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001, s. 18.

hierarchie wartości, które z kolei rzutują na postawy i dokonywane wybory<sup>96</sup>. Są one, jak zaznaczał Nicolai Hartmann, w zasadzie niemożliwe do przejścia przez innych bez narażania jednostki na utratę swej istoty<sup>97</sup>.

W chwili spotkania zatem nie tylko spotykają się osoby, ale także hierarchie aksjologiczne – często bardzo od siebie różne – organizujące świat danego podmiotu. One, choć wyrosłe z przeszłości, zasadniczo rzutują na „tu i teraz”, wpływają na terażniejszość spotkania<sup>98</sup>. Jak zaznacza krakowski filozof: „Coś musi się stać najpierw, by coś innego mogło stać się potem. Na wszystkim, co staje się potem, znać jakiś ślad tego, co było przedtem”<sup>99</sup>. Samo zaś doświadczenie, oprócz tego, że jest zapleczem spotkania, staje się aktem spotkania – wykraczającym poza zewnętrżność, doświadczaniem innego na scenie w określonym czasie, któremu towarzyszy dramatyczna konieczność rozstania<sup>100</sup>. To ono otwiera na rzeczywistość aksjologiczną<sup>101</sup>, zawiera w sobie roszczenie – zobowiązanie do udzielenia odpowiedzi Innemu – *twarży*, a zatem u Levinasa obrazowi Innego (całkowicie różnemu od „Ja”), a u Tischnera także Absolutowi, który w ujęciu autora *Sporu o istnienie człowieka* stanowi ucieleśnienie Nieskończoności<sup>102</sup>. Spotkanie z Innym, z *twarżą*, to zerwanie z monadycznością jednostki, prawdziwe otwarcie przestrzeni wolności i odpowiedzialności za drugiego człowieka. Nie można jej odrzucić, jeżeli chce się pozostać sobą, a tym samym nie wyzbyć się konstytuującej podmiot

---

<sup>96</sup> Zagadnienie istnienia wielości tych hierarchii podkreślał Karol Wojtyła, wskazując, że istnieją one jako przynależne dla jednostek, ale i danych grup społecznych. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności...*, dz. cyt., s. 243.

<sup>97</sup> N. Hartmann, D. von Hildebrand, *Wypisy z „Etyki”*, przeł. Z. Zwoliński, M. Grabowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999, s. 84.

<sup>98</sup> Kwestię związków temporalnych w momencie spotkania podkreślał wielokrotnie także E. Levinas. Por. E. Levinas, *Czas i to, co inne*, przeł. J. Migasiński, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999, s. 86, 90–94.

<sup>99</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu...*, dz. cyt., s. 8.

<sup>100</sup> Por. P. Sporek, *Doświadczenie jako kategoria wyznaczająca podstawy edukacyjnego dialogu. Zarys koncepcji kształcenia wyrastającej z myśli filozoficznej Józefa Tischnera*, „Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad. Konstruowanie podmiotu” 2013, t. 6.

<sup>101</sup> J. Kwapiszewski, *Filozofia księdza Józefa Tischnera jako źródło dialogu*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk 1998, s. 33.

<sup>102</sup> Formuła *twarży* wyrasta z pism Levinasa, chociaż Tischner, prawdopodobnie pod wpływem Rosenzweiga, rozszerza jej znaczenie. Kwestie te omawia ks. P. Sobczak. Zob. P. Sobczak, *Koncepcja nadziei w ujęciu filozoficznym św. Tomasza i Józefa Tischnera*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów 2005, s. 64–65. To kluczowe znaczenie Boga w wyrażanej przez Tischnera koncepcji dialogu akcentuje także Tadeusz Gadacz. Zob. T. Gadacz, *Bóg w filozofii Tischnera*, „Znak” 2001, nr 3, s. 25.

wolności. Jest to, zdaniem E. Levinasa, forma odpowiedzialności za bliźniego, a tym samym cały świat<sup>103</sup>.

Gdy „Ja” spotka się z „Ty”, w sposób wolny od zasłon i masek<sup>104</sup>, pojawia się możliwość otwarcia dialogicznego, szansa na udzielenie odpowiedzi na pytanie, które stawia drugi człowiek i którym staje się drugi człowiek. Na horyzoncie wyłania się zatem kwestia wzajemności, zakładająca etyczne wezwanie do udzielenia odpowiedzi. Może się ona dokonywać jedynie w warunkach zachowania wolności podmiotów. „Czy dialogiki można by w ogóle żądać – pyta Martin Buber. – Nie narzuca się nikomu dialogu. Odpowiadanie nie jest sprawą powinności, lecz wolności”<sup>105</sup>. To dla filozofa bardzo istotny moment spotkania, określający relacje między podmiotami. Jak rozumieć ową wzajemność, która wynika z woli podmiotu?

Buber podkreśla – zauważa B. Myrdzik – że wzajemność oznacza – słuchać, słyszeć i odpowiadać na wezwanie. Jednakże stwierdza, że nie narzuca się nikomu dialogu, a odpowiadanie nie jest sprawą powinności, lecz możliwości, którą Buber nazywa też „uważnością”, czyli dostrzeganiem tego, co odczuwa druga osoba i co jej się przydarza<sup>106</sup>.

Marian Śnieżyński zaznacza, że kluczem do niego jest dobra wola, zaś sam dialog ma wpływać na uczestniczące w nim podmioty i wyzwalać w nich chęć docierania do wartości<sup>107</sup>

Wskazane przestrzenie relacji dialogicznej otwierają możliwość wspólnoty, która może zrodzić się z doświadczenia cierpienia. Poczucie braku, biedy, słabości wyzwala potrzebę szukania odpowiedzi, dociekania prawdy – pytanie o nią okazuje się także wyzwaniem, by oba podmioty dialogu, mimo iż funkcjonują w poczuciu bycia monadami bez okien<sup>108</sup>, mogły przemierzyć wspólną

<sup>103</sup> E. Levinas, *En decouvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, za: J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001, s. 48–49.

<sup>104</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu...*, dz. cyt., s. 76. Por. także: A. Kępiński, *Poznanie choroego*, PZWL, Warszawa 1978, s. 56.

<sup>105</sup> M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, PAX, Warszawa 1992, s. 242.

<sup>106</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, dz. cyt., s. 171. Zob. M. Buber, *Ja i Ty...*, dz. cyt., s. 104.

<sup>107</sup> M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2001, s. 17–18.

<sup>108</sup> J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001, s. 221–261. To poczucie zniewolenia człowieka w egzystencji towarzyszyło Tischnerowi zawsze, gdy mówił o podmiocie. M. Bielawski pisze o nim jako o „myślicielu jaskini”. Zob. M. Bielawski, *Teologiczne manowce Tischnera*, „Znak” 2001, nr 3 (marzec), s. 11.



drogę, zjednoczyć się w swoim dążeniu do wartości<sup>109</sup>. Warunkiem takiego współdziałania jest przekonanie, iż drugiego nie można uprzedmiotwić, poniżyć wobec siebie – hierarchia jest naturalną konsekwencją odebrania drugiemu statusu podmiotu. Reifikacja ogranicza możliwości otwarcia dialogicznego, redukuje autentyczność relacji, tym samym uniemożliwia spotkanie w pełnym tego słowa znaczeniu – stawianie pytań i szukanie odpowiedzi, zaspokajanie roszczenia, które wynika z aktywnej postawy podmiotu, którego obecność stanowi dla „ja” wyzwanie i który zobowiązuje swą obecnością „do-świadczenia” o wartościach.

### **W stronę dialogu edukacyjnego**

Ta skrótowo opisana relacja, stanowiąca o istocie transponowanej i twórczo rozwijanej na polskim gruncie przez Tischnera filozofii dialogu, otwiera możliwość wykorzystania jej dla zobrazowania pożądaných relacji międzypodmiotowych w przestrzeni edukacyjnej. Czym zatem może być dialog edukacyjny? Ze względu na niezliczone ujęcia zagadnienia, co najmniej kilka kwestii należy tutaj wyjaśnić, sięgając do opracowań pedagogów i dydaktyków, którzy próbowali uporządkować rozumienie tego pojęcia. Na początek warto zacząć o syntetycznego ujęcia Elżbiety Mikoś, która zaznacza, iż w nowocześnie pojętej działalności edukacyjnej dialog należy rozumieć jako:

- istotę procesu kształcenia i wychowania;
- metodę komunikacji interpersonalnej (która ma na celu wzajemne zrozumienie się, zbliżenie i współdziałanie, co z kolei stanowi istotny warunek powodzenia dydaktycznego);
- sposób bycia w sytuacji spotkania „ja” i „ty” (ucznia i jego mistrza, wychowawcy i wychowanka, partnerów w procesie edukacyjnym);
- szczególnego rodzaju postawę (polegającą na stałej gotowości dążenia przez rozmowę, jak też inne środki do szukania porozumienia i bliskości emocjonalnej z drugim człowiekiem);
- cel, metodę i warunek osiągnięcia sukcesu w edukacji;
- formę uczenia się;
- sposób warunkujący skuteczne osiągnięcie celów kształcenia przedmiotowego;
- sposób przygotowania uczniów do życia w wolności i demokracji<sup>110</sup>.

<sup>109</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu...*, dz. cyt., s. 107–114.

<sup>110</sup> E. Mikoś, *O dialogu edukacyjnym...*, dz. cyt., s. 18.

To wieloaspektowe ujęcie, niemożliwe tutaj do pełnego rozwinięcia, domaga się na początek przynajmniej kilku słów komentarza. Bowiem dialog w ujęciu Mikoś ze swej istoty wiąże się z procesem edukacyjnym, który z kolei jest, zaznacza U. Morszczyńska: „procesem dialogowym – dialogiem o sprecyzowanym kierunku i celu, w którym uczestnicy mają wyznaczone określone role, determinujące ich zachowania”<sup>111</sup>. Wyznacza on z jednej strony płaszczyznę komunikacji między podmiotami – samymi uczniami, uczniami i nauczycielem, organizuje ich relacje w wymiarze przekraczającym zobowiązania przedmiotowe, pozwala na postrzeganie siebie nawzajem w duchu poszanowania dla godności ludzkiej i odpowiedzialności etycznej. Te znaczenia wydają się mieć kluczowe znaczenie dla jego istoty i obecności w przestrzeni szkolnej, co oczywiście nie unieważnia aspektu użytecznościowego – postrzegania dialogu jako rozwiązania teoretycznego, które ma metodyczne zastosowanie w praktyce szkolnej, mało tego, może być (czego dowodzi m.in. Marian Śnieżyński) traktowane jako fundamentalne dla procesu kształcenia i rozmaitych działań wychowawczych<sup>112</sup>. Co ważne, zakłada on skuteczność wpisanych w jego obręb rozwiązań, zastosowania tekstów dydaktycznych, które umożliwiają wyzwolenie reakcji odbiorcy, tzw. rozumienia odzownego<sup>113</sup>.

Myśląc o dialogu edukacyjnym w kontekście charakteryzowanej tutaj idei podmiotowości i koncepcji antropologiczno-kulturowej, należy przywrócić się przynajmniej kilku aspektom wyznaczającym jego wystąpienie w przestrzeni kształcenia, które wykraczają poza rozumienie go w kategoriach metody czy innego rozwiązania dydaktycznego.

Istotne wydaje się tu przede wszystkim wyjaśnienie wątpliwości z synonimicznym traktowaniem w dyskursie edukacyjnym dialogu jako tożsamego z pojęciem rozmowy:

Dialogu nie należy kojarzyć wyłącznie z rozmową – pisze E. Mikoś. – Pedagogika humanistyczna traktuje go jako kategorię scalającą spotkanie dwóch podmiotów, nauczyciela i ucznia: „ja” i „ty”. Jest więc dialog szczególnym rodzajem komunikacji nastawionej na wzajemne rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie wychowawcy i wychowanka. Rozmowa może jednak stanowić ważny element dialogu. Nie jest w niej wymagana aprobatą poglądów rozmówcy, lecz aprobatą partnera jako człowieka, osoby. Jeśli rozmowa ma służyć dialogowi, winna być wolna od dominowania, imponowania i efektywnego zaznaczania własnego stanowiska<sup>114</sup>.

<sup>111</sup> U. Morszczyńska, *Normatywne aspekty dialogu edukacyjnego*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>112</sup> M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny...*, dz. cyt.

<sup>113</sup> U. Morszczyńska, *Normatywne aspekty dialogu...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>114</sup> E. Mikoś, *O dialogu edukacyjnym...*, dz. cyt., s. 18.

Badaczka przede wszystkim wyraźnie zaznacza konieczność zrewidowania świadomości potocznej w spojrzeniu na kwestię pozornej identyczności form dialogu i rozmowy. Ten kłopot pojęciowy punktuje także Katarzyna Olbrycht:

Zanim nauki o wychowaniu, śladem innych nauk humanistycznych, sięgnęły po kategorie zaczerpnięte z filozofii dialogu, dialog utożsamiany był z rozmową, a pojęcia te najczęściej używane były zamiennie (np. w programach nauczania do dziś, zalecając wykorzystywanie rozmowy, mówi się o niej jako ćwiczeniu mowy dialogowej). Wielu autorów kontynuuje tę praktykę do dziś<sup>115</sup>.

Dla oddania istoty dialogu ważne jest także zaznaczenie jego funkcji komunikacyjnej między uczniem a nauczycielem, a także faktu, iż prawdziwy dialog w edukacji musi opierać się na aprobacie drugiego człowieka niezależnie od wyznawanych przez niego poglądów, reprezentowanych stanowisk.

Dialog nauczyciela z uczniem – komentuje S. Michałowski – jest świadectwem bliskości i wierności. Bliskość buduje w dziecku poczucie bezpieczeństwa i podtrzymuje w nim zwyczajną, ludzką nadzieję. Otwartość, indywidualność i jej poszanowanie tworzy serdeczność, zafascynowanie światem, odwagę myślenia oraz daje prawo do błędów. W ten sposób dochodzi do spotkania nie tylko w sferze fizycznej, jako warunek zaistnienia dialogu, ale także psychicznej i duchowej<sup>116</sup>.

Celem dialogu jest dochodzenie do jakiejś prawdy-wiedzy<sup>117</sup>, a także specyficzny sposób pojmowania i akceptacji drugiego-innego człowieka, co dla myślenia o edukacji i jej powodzeniu ma kluczowe znaczenie, gdyż dowartościowuje zarówno ucznia, jak i nauczyciela jako osoby, wpływa na ich duchowy, wewnętrzny rozwój. Uczy także odpowiedzialności za człowieka, który dla „Ja” staje się partnerem dialogu i podmiotem, wywołując etyczne zobowiązanie.

Odkrycie i uznanie tej inności – pisze Anna Janus-Sitarz – nie może być oczekiwaniem, że relacja z Innym doprowadzi do zniwelowania separacji, do jedności z drugim człowiekiem (Inny pozostaje innym na zawsze). [...] Poszanowanie inności nie może też być ograniczone jedynie do zrozumienia Drugiego (co więcej, to zrozumienie jest właściwie niemożliwe), oznacza natomiast przejęcie

---

<sup>115</sup> K. Olbrycht, *Nieporozumienia wychowawcze wokół „rozmowy”*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja...*, dz. cyt., s. 129.

<sup>116</sup> S. Michałowski, *Spotkanie i dialog drogą do mądrości życia w świetle pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja...*, dz. cyt., s. 145.

<sup>117</sup> Odwołując się do poglądów starożytnych, Urszula Morszczyńska stwierdza, że immanentną cechą dialogu jest otwartość i analiza krytyczna, a zatem nie jest on nastawiony na krytykę samą w sobie, prowadzenie polemiki, ale przyświeca mu dążenie do prawdy, zdobycia wiedzy. To rozumienie jest zgodne także z duchem hermeneutyki. Zob. U. Morszczyńska, *Normatywne aspekty dialogu...*, dz. cyt., s. 22–23.

na siebie odpowiedzialności za niego. Wzięcie na siebie odpowiedzialności za innych jest jednocześnie formą usprawiedliwienia naszej wolności i sensu naszego istnienia, jest także szansą na czerpanie radości („rozkoszowanie się”) z suwerennej, aktywnej egzystencji, z życia „dla” (dla drugiego człowieka)<sup>118</sup>.

Istotnym dopowiedzeniem, ale i ujęciem komplikującym zaprezentowane wyżej, a wyrastające z myśli Levinasa widzenie rzeczy, może być perspektywa pragmatyczna, która na poziomie podstawowym sprowadza dialog do werbalnego lub niewerbalnego przekazu informacji między nadawcą a odbiorcą<sup>119</sup>. Kwestie te rozwija Urszula Morszczyńska:

W dialogice, nazywanej też pragmatyczną teorią dialogu określa się go [dialog – P.S.] jako proces, a więc zjawisko dynamiczne, będące swoistym mechanizmem społecznym, umożliwiającym społeczne funkcjonowanie jednostki i komunikowanie się. Jest on swoistą interakcją, zakładającą wzajemną wymianę między partnerami [...]. W ujęciu skrajnym uczestnictwo w dialogu ogranicza się do jednej osoby. Ona sama wystarczy do prowadzenia rozmowy i nie potrzebuje nikogo innego, ponieważ to, co dla rozmowy istotne rozgrywa się wewnątrz jednej i tej samej osoby. [...] Dialog jest więc w każdym wypadku rozważaniem własnych racji w zestawieniu z również własnym rozumieniem racji innych. Trudno tu więc mówić o komunikowaniu się, choć nie jest to monolog wewnętrzny<sup>120</sup>.

Powyższe widzenie akcentuje społeczny i komunikacyjny wymiar dialogu, otwierając jednocześnie perspektywę psychologiczną. Ujęcie to wskazuje także na będący składową dialogu jako takiego dialog z samym sobą, a zatem uwzględnia duchowy charakter tego, co ostatecznie zostaje uzewnętrznione. Częściowo znosi wręcz tak wyraźne w filozofii dialogu rozróżnienie na „Ja” i „Ty” jako opozycje dialogiczne, negując tradycyjne postrzeganie aktywności nadawcy i bierności odbiorcy<sup>121</sup>. Forma odpowiedzi na roszczenie jest zawsze wynikiem wewnętrznej decyzji, która ma charakter etyczny. Może mieć charakter otwarcia na drugiego człowieka, przyjęcia zobowiązania – być, jak pisał

<sup>118</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, dz. cyt., s. 147.

<sup>119</sup> M. Królicza, *Dialog – wartość i metoda w edukacji małego dziecka*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja...*, dz. cyt., s. 31.

<sup>120</sup> U. Morszczyńska, *Normatywne aspekty dialogu...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>121</sup> Zdaniem U. Morszczyńskiej nie jest właściwe posługiwanie się tutaj klasyczną opozycją „ja” – „ty” w dialogu, gdyż oba podmioty mają charakter czynny, a słuchanie czasem może mieć większą wartość, być bardziej twórcze niż mówienie. Por. U. Morszczyńska, *Normatywne aspekty dialogu...*, dz. cyt., s. 24. Nie jest to ujęcie do końca sprzeczne z tradycyjnym myśleniem dialogicznym, gdyż w spotkaniu drugi zawsze jest do pewnego stopnia aktywny – to on już samą swoją obecnością zobowiązuje do działania, stawia pytanie, samym sobą determinuje sens i charakter spotkania i powstającej relacji.

M. Buber, ruchem *zwrócenia się*, które kieruje w jego stronę drugi, ale także wyznaczać, jak wskazywał na to Tischner, przestrzeń odmowy, odwrócenia się od innego<sup>122</sup>, co Buber nazwał *odsunięciem się*<sup>123</sup>. Wyrazem tego ostatniego może być wymowne milczenie. Może ono jednak, na co również zwracał uwagę Buber, być wyrazem samego dialogu i owego otwarcia<sup>124</sup>. Jego znaczenie podkreśla współczesna teologia i mistyka chrześcijańska. Benedykt XVI wskazuje, iż milczenie wewnętrzne, w zjednoczeniu z Chrystusem, jest drogą do rozumienia Boga, pojmowania jego słów<sup>125</sup>. Niech punktem wyjścia do rozwinięcia tej myśli będzie wspomnienie dziennikarza Nicolasa Diata, który tak oto opisuje mistyczne doświadczenie milczenia, które stało się udziałem kardynała Roberta Sarah, a związane było z osobą śmiertelnie chorego zakonnika ojca Vincenta:

Wracaliśmy do Rzymu po kilku dniach spędzonych w opactwie Lagrasse. W tym wspaniałym klasztorze, leżącym między Carcassonne a Narbonn, kardynał odwiedził swego przyjaciela, brata Vincenta. Młody, powalony przez stwardnienie rozsiane zakonnik wiedział, że dobiega kresu życia. W sile wieku został sparaliżowany, przykuty do łóżka w infirmerii, skazany na bezlitosne procedury medyczne. Najlżejszy oddech był dla niego ogromnym wysiłkiem. Na tej ziemi brat Vincent-Marie od Zmartwychwstania żył już w wielkiej ciszy nieba.

Pierwsze spotkanie miało miejsce 25 października 2014 roku. Dzień ten odcisnął głębokie piętno na kardynale Sarahu. Od razu rozpoznał żarliwą duszę, ukrytego świętego, wielkiego przyjaciela Boga. Jakże zapomnieć duchową moc brata Vincenta, jego milczenie, piękno jego uśmiechu, wzruszenie kardynała, łzy, skrępowanie, natłok uczuć? Brat Vincent już nie mógł wymówić prostego zdania, gdyż choroba pozbawiła go możliwości używania mowy. Mógł jedynie podnieść wzrok na kardynała. Mógł wpatrywać się w niego długo, serdecznie, z miłością. Nabiegłe krwią oczy Vincenta miały już barwę wieczności. [...] Kardynał przyjeżdżał parokrotnie, żeby pomodlić się razem ze swoim przyjacielem [...]. Stan chorego stale się pogarszał, ale w sposób coraz bardziej nadprzyrodzony rosła jakość milczenia, które spajało rozmowę wysokiego dostojnika z małym kanonikiem. Przebywając w Rzymie, kardynał często dzwonił do brata. Jeden cicho mówił, drugi trwał w milczeniu. Na kilka dni przed śmiercią brata Vincenta kardynał Sarah jeszcze z nim rozmawiał. Mógł usłyszeć jego chrapliwy i nierówny oddech, przyływy bólu, ostatnie wysiłki jego serca, i udzielić mu błogosławieństwa.

W niedzielę 10 kwietnia 2016 roku [...] brat Vincent oddał ducha Bogu [...]. Po tylu ciężkich przejściach, jego droga zakończyła się spokojnie. [...]

<sup>122</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu...*, dz. cyt., s. 70–73.

<sup>123</sup> M. Buber, *M. Buber, Ja i Ty...*, dz. cyt., s. 171–173.

<sup>124</sup> Por. także: M. Królicza, *Dialog – wartość i metoda...*, dz. cyt., s. 31–32.

<sup>125</sup> Benedykt XVI, *Przedmowa*, [w:] R. Sarah, N. Diat, *Moc milczenia*, przeł. A. Kuryś, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2017, s. 10–11.

W ostatnich miesiącach życia skromny chory wiele modlił się za kardynała. Kanonicy, który nieustannie opiekowali się bratem, mają pewność, że pozostał przy życiu o dodatkowych kilka miesięcy dłużej, żeby lepiej chronić Roberta Saraha. Brat Vincent wiedział, że wilki czyhają, że przyjaciel go potrzebuje, że może na niego liczyć<sup>126</sup>.

To duchowe doświadczenie mocy i znaczenia milczenia, którego Sarah doznał podczas spotkań z ojcem Vincentem w zakonie kartuzów, prowadzi kardynała do dociekań dotyczących istoty Boga i roli ciszy w życiu człowieka:

Rzeczy wielkie dokonują się przecież w ciszy. Nie w hałasie i zamęcie zewnętrznych zdarzeń, lecz w jasności wewnętrznego widzenia, w łagodnym odruchu decyzji, w utajonych ofiarach i aktach przewycięzania siebie [...]. Boga spotykamy tylko w wiecznym milczeniu, gdzie przebywa [...]. Głos Boga jest milczący. W istocie także i człowiek musi dążyć do tego, by stać się ciszą<sup>127</sup>.

W tej apoteozie ciszy, skrywającej niejednokrotnie tajemnice ludzkiego cierpienia i zawierzenia Bogu, Sarah próbuje oddać charakter milczenia, który wiąże z podmiotowym zrozumieniem samego siebie oraz formą obecności: „Milczenie nie jest nieobecnością. Przeciwnie, jest przejawianiem się pewnej obecności, najbardziej intensywnej ze wszystkich. [...] Prawdziwe pytania życiowe nasuwają się w ciszy”<sup>128</sup>. W przestrzeni milczenia duchowny sytuuje także doświadczenie drugiego człowieka: „Cisza życia codziennego jest jednym z niezbędnych warunków, by żyć razem z innymi. Bez zdolności milczenia człowiek nie potrafi usłyszeć swojego otoczenia, pokochać go i zrozumieć. Miłość rodzi się z milczenia. Pochodzi z serca milczącego, umiającego słuchać, słyszeć i przyjmować”<sup>129</sup>.

Duchowość kardynała pozwala mu z indywidualnego doświadczenia przeżycia oraz filozoficznej głębi w spojrzeniu na rzeczywistość transcendentną dostrzec wartość milczenia jako drogi do odkrywania Boga i drugiego człowieka. Tym samym daje on świadectwo dialogicznego otwarcia, które może wyrazić się bez słów, a może właśnie w szczególny sposób dlatego, że musi wznieść się ponad wymiar słowa, uruchomić wewnętrzną siłę ducha – emocji, uczuć, które mogą być źródłem relacji opartej na miłości i odpowiedzialności. Przeżycie Saraha dowodzi wartości „uważności”, czyli tego, co Buber tłumaczył jako dostrzeganie tego, co przeżywa druga osoba, co jej się przytrafia, a na co

<sup>126</sup> R. Sarah, N. Diat, *Moc milczenia...*, dz. cyt., s. 17–18.

<sup>127</sup> Tamże, s. 33–34.

<sup>128</sup> Tamże, s. 42.

<sup>129</sup> Tamże, s. 50.

odpowieź nie wymaga słów<sup>130</sup>. Niewątpliwie realizacja tej możliwości dialogicznej wiąże się z poczuciem empatii, wrażliwości na sam dialog i uczestniczące w nim „Ty”.

W dialogu szkolnym potrzeba chociażby namiastki tego, co wyrasta z założeń filozofii dialogu, z etyki spojrzenia na drugiego człowieka, wrażliwości, która pozwala otwierać się na drugiego – jego potrzeby, oczekiwania, sposób przeżywania kluczowych dla egzystencji spraw i problemów. I chociaż można zrozumieć obawy wielu nauczycieli, którzy być może w tak ujmowanych wymaganiach dopatrują się relacji idealnej, niemożliwej do spełnienia, etyczne zobowiązanie nie daje w tej materii przyzwolenia na rezygnację z dialogu – jej zaakceptowanie oznacza bowiem nieuchronnie rezygnację z człowieka, odrzucenie podmiotowości i przyjęcie możliwości uprzedmiotowienia Innego.

Dialog w przestrzeni szkolnej może realizować się w różnych konfiguracjach. Na poziomie podstawowych relacji międzyludzkich może się on dokonywać w spotkaniu między uczniami w obrębie klasy czy szkoły, a także, a może przede wszystkim, ze względu na aspekt edukacyjny, między uczniem a nauczycielem. Z perspektywy kształcenia kulturowo-literackiego należy mieć także świadomość dialogu z tekstem, który jest udziałem tak ucznia, jak i nauczyciela.

By dialog między uczniami, a także między nimi a nauczycielem mógł być możliwy, podmiot musi być podmiotem relacyjnym, tzn. być, jak zaznacza Danuta Łazarska, otwartym na relacje z Innym i oczekiwać, że będzie mógł nauczyć się budować relacje dialogiczne i odkrywać siebie, własne „Ja”. By stan ten mógł zaistnieć w pełnym wymiarze, między podmiotami musi zaistnieć zarówno relacja dialogiczna, jak i etyczna.

Potrzeba namysłu nad nastolatkiem – zaznacza D. Łazarska – jako podmiotem relacyjnym, a więc skłonny do prowadzenia dialogu z nauczycielem, innymi uczniami oraz z literaturą i jej twórcami albo też oczekującym takiego właśnie przygotowania wyrasta z przekonania, iż w sprzyjających okolicznościach lekcyjnych młody człowiek ustosunkuje się zarówno do tego, co jest poza nim (np.: w literaturze, otaczającej kulturze, egzystencji), jak i do tego, co jest w jego wnętrzu<sup>131</sup>.

„W relacji dialogowej wytwarza się sfera łącząca oba podmioty, które można nazwać *między* jako rzeczywiste miejsce ludzkiego «stawania się»”<sup>132</sup> – możliwe

<sup>130</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, dz. cyt., s. 172.

<sup>131</sup> D. Łazarska, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015, s. 80–81.

<sup>132</sup> S. Michałowski, *Spotkanie i dialog drogą do mądrości życia w świetle pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja...*, dz. cyt., s. 144.

jest to tylko w obecności drugiego człowieka, współuczestnika spotkania. Z kolei etyka bezpośrednio wiąże się z odczuciem własnej słabości i egzystencjalnej biedy podmiotu oraz potrzebą odpowiedzialności za drugiego człowieka i jego mizerność. Może to być poczucie beznadziei ludzkiej egzystencji, losowość, z którą musi mierzyć się człowiek, może także bieda poznawcza, która wywołuje głód poszukiwania odpowiedzi i stawiania zobowiązań temu, z którym podmiot się spotyka. Wywołuje także postrzeganie Innego jako osoby, która nie jest drogą do celu, ale celem samym w sobie, wartością bezwzględną<sup>133</sup>, jednocześnie kształtującą swoją hierarchię spraw aksjologicznych. Sytuacja taka wymaga pokonania poczucia inności drugiego, czasem nawet tego, że Inny jest obcy (choć przyjmując założenia filozofii Levinasa, trzeba to uznać za fakt). Jest to trudne w relacjach uczniów, ale jeszcze trudniejsze w relacji uczeń – nauczyciel. O ile w tych pierwszych łatwiej o wspólne doświadczenie, zbliżoną hierarchię wartości, podobne doświadczenia życiowe, zbliżony sposób oceny rzeczywistości, w tym pojmowania kultury, o tyle w przypadku relacji uczeń – nauczyciel sprawa jest o wiele bardziej złożona i wymaga tutaj rozważania. Nauczyciel i uczeń bowiem, chociaż dialog zakłada dramatyczne współuczestniczenie, by znów posłużyć się językiem autora *Myślenia według wartości*, przychodzą z wnętrza różnych hierarchii. Nie zamyka to możliwości spotkania, ale zazwyczaj utrudnia dialog. Krakowski filozof zaznaczał, że dialog jest możliwy, ale musi istnieć jakaś sytuacja podobieństwa bądź szansa na zbliżenie do siebie poszczególnych hierarchii wartości. Czy w tym wypadku jest to możliwe?<sup>134</sup>

Postrzeganie nauczyciela-Innego wyrasta z przyjęcia perspektywy Ja, które na zasadzie *pars pro toto* może ogniskować w sobie wizerunek zbiorowy dzisiejszego ucznia. Kim jest zatem uczniowskie „Ja”? Najogólniej można stwierdzić, że jest głęboko zakorzenione w świecie technologii i przekazów medialnych<sup>135</sup>, świecie postmodernistycznym, nieciągłym, z wyraźnie relatywizowanym postrzeganiem sfery aksjologicznej. Jest zatem krańcowo odmienne od reprezentacji rzeczywistości, którą proponuje szkoła i działający w jej imieniu nauczyciel.

---

<sup>133</sup> Por. S. Ruciński, *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski i A. M. de Tchórzewski, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999, s. 29.

<sup>134</sup> Kwestię relacji między uczniem a nauczycielem w kategoriach dialogu przedstawiłem w tekście *Uczeń jako Inny, nauczyciel jako Inny. Edukacyjny dialog w przestrzeni wspólnych oraz odmiennych doświadczeń osobistych i kulturowych na tle filozoficznej koncepcji człowieka Józefa Tischnera*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, red. M. Piasecka, A. Irasiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

<sup>135</sup> W zasadzie już nie nowych, ale uczniowi niejako „przyrodzonych”, towarzyszących mu od początku życia, jego funkcjonowania w kulturze.



Stąd częste postrzeganie nauczyciela jako innego-obcego. Może nawet jako wroga, na pewno jako wyraziciela innego porządku świata i wartości, być może wreszcie jako egzotycznego reprezentanta przestrzeni obcej, nieznannej, sytuującej się poza osobistym i bezpośrednim doświadczeniem ucznia. Nauczyciel to przecież przedstawiciel świata kultury symbolicznej – uczniowi raczej nieznannej lub rzadko obecnej w dotychczasowej empirii. Jest pedagog także reprezentantem innej formacji kulturowej – wychowany w erze Gutenberga, często krytyczny wobec popkultury i dyktatury obrazu, którą ta ze sobą przynosi. W naturalny sposób wyraża ona sobą także inny porządek aksjologiczny – często uprawniony w obiektywistycznej teorii wartości. Dodatkowo dla ucznia to ktoś, kto komunikuje się za pomocą specyficznego, trudnego dla ucznia kodu kulturowego, który jest dla młodego człowieka źródłem rozmaitych barier, a którego słabe zrozumienie jest podstawą do krytycznego wartościowania osoby ucznia w świecie, jaki personifikuje sobą nauczyciel. Jest on również przedstawicielem instytucjonalnego porządku szkolnego, dbającym o realizację wymagań przedmiotowych, zabezpieczającym realizację polityki oświatowej państwa. Stereotypowo uosabia szkolny przymus, a tym samym programowo wywołuje opór ucznia, który postrzega go jako wyraziciela porządku bezpośrednio ograniczającego przestrzeń wolności młodego człowieka.

Z kolei uczeń przychodzi z zupełnie innego „zaplecza”. Zanurzony we wszechogarniającej ikonografii, immersyjnie zespólny z rzeczywistością wirtualną, niesie z sobą bagaż odmiennych doświadczeń organizujących hierarchię relacji cywilizacyjnych, społecznych czy rodzinnych, jest żywym przykładem dominacji kultury prefiguratywnej, względnie kofiguratywnej<sup>136</sup>. Postrzega świat w sposób ekranowy<sup>137</sup>, a nawet interaktywny<sup>138</sup>, i zgodnie z tymi paradygmatami odbiera nie tylko wytwory kultury masowej, ale i wybitne dzieła literatury i sztuki. Wyłania się jako podmiot z rzeczywistości aksjologicznie rozchwianej, wewnętrznie niekoherentnej, w której o dominację walczą rozmaite koncepcje wartości, których wiele jest pochodnymi propagowanych w mediach modeli życia – wyrazem pluralizmu światopoglądowego i coraz wyraźniej akceptowanego liberalizmu postaw. Z perspektywy nauczycielskiego Ja wyłania się zatem uczeń-Inny, traktowany jako reprezentant odmiennej formacji kulturowej, a także, co ważniejsze dla bariery dialogicznej, wyraziciel wartości krytycznie

<sup>136</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

<sup>137</sup> Por. A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996; A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowe czytanie...*, „Polonistyka” 1993, nr 10.

<sup>138</sup> P. Sporek, *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 2010, nr 11.

ocenianych i odrzucanych przez nauczyciela, stojącego przynajmniej z pozoru na straży kultury wysokiej<sup>139</sup>. Również uczeń to dla Ja-nauczyciela użytkownik obcego już języka, uproszczonego kodu, w obrębie którego młody człowiek aktualizuje niezrozumiałe dla pedagoga konteksty, upraszczając komunikację do ram wyznaczanych przez komunikatory internetowe. Z tego wynika kolejna, istotna dla szkolnego dialogu niedogodność – uczeń to człowiek, który próbując wyrazić siebie, własne problemy egzystencji, nie potrafi tego uczynić za pomocą utrwalonych w tradycji znaków i symboli – tym samym staje w opozycji wobec utrwalonej w literaturze i kulturze formy komunikowania się, która w widzeniu szkoły staje się fundamentem przekazu ponadpokoleniowego.

W kontekście powyższych ustaleń wraca pytanie o możliwość zaistnienia relacji dialogicznej. Towarzyszyć musi temu świadomość, że Inny, stojący przed „Ja” jako twarz, jest dany bezwarunkowo i jednocześnie absolutnie inny, co wywołuje zaistnienie asymetrii dialogicznej<sup>140</sup>. Chodzi zatem o szukanie tego, co może być wspólne, co mimo różnic może zbliżyć podmioty na tyle, by mogła pojawić się bliskość i autentyczność, wreszcie etyczna odpowiedzialność za drugiego człowieka. Być może warto znów wrócić do Levinasowskiej biedy, która ujawnia potrzebę stawiania pytań i pojawienia się roszczeń wobec drugiego. Po pierwsze postawione pytanie musi być rzeczywiste, wiązać się z ciężarem egzystencji, który człowiek musi dźwigać na swych barkach. Po drugie odpowiedź musi wynikać ze zdążania do prawdy i być tak samo istotna dla obu podmiotów – daje to szansę na odnajdywanie tego, co wspólne. To wówczas kształtuje się sytuacja wspólnego poszukiwania, ale i błędzenia, co zbliża do siebie podmioty dialogu. Bo przecież tym, co łączy ucznia i nauczyciela, jest perspektywa egzystencjalna, zacierająca nieco asymetrię opisanego dialogu. Uczeń szuka możliwości określenia swojej sytuacji w świecie, dąży do odkrywania swej tożsamości, próbuje określić się wobec innych. Kwestie te mogą też być kluczowe dla nauczyciela. Dodatkowo dochodzi problem ograniczenia możliwości poznawczych, niemożność dotarcia do sensu świata i funkcjonujących w nim bytów, stałe poczucie niepewności aksjologicznej, wreszcie konieczność potwierdzania siebie w roli nauczyciela czy ucznia, a jednocześnie jako człowieka. To przestrzeń wspólna – *między*, przestrzeń szukania ocalenia siebie jako osoby, przewyciężenia Levinasowskiej biedy. Fundamentalne jest tutaj podkreślane

---

<sup>139</sup> Chodzi o to, że nauczyciel broni kultury wysokiej przed „szkolnymi barbarzyńcami”, krytykuje jej masową odmianę, a równocześnie sam jest zanurzony w popkulturze – co we współczesności wydaje się nieuniknione. Niemniej programowe odrzucanie kultury popularnej i odżegnywanie się od niej można uznać za formę hipokryzji.

<sup>140</sup> Zob. E. Levinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, przeł. P. Mrówczyński, Aletheia, Warszawa 2000, s. 145–146.

przez Tischnera dążenie do wzajemności, które filozof tłumaczy jako przekraczanie siebie, wychodzenie poza bycie *dla-siebie* i droga do bycia *wobec-drugiego*<sup>141</sup>. Oznacza to wyjście poza monadyczność podmiotu (zdaniem Tischnera, inaczej niż u Leibniza, człowiek nie jest monadą bez okien, ale monadą – jak pisał Levinas – z zatrzaśniętymi oknami), które umożliwia tak spotkanie, jak i wystąpienie roszczenia wobec Innego<sup>142</sup> (a więc *zobo-wiązania*, czyli inaczej związania obowiązkiem) – tym samym umożliwia odpowiedź, a przynajmniej wspólne dochodzenie do odpowiedzi. I wreszcie trzecia kwestia. Gdy spełnione zostaną dwa pierwsze warunki, urzeczywistni się możliwość wynikającej z moralnej odpowiedzialności tak za drugiego, jak i przebieg dialogu, chociaż, trzeba to zaznaczyć, w edukacji nie rozkłada się ona równomiernie. Archetypowy układ mistrz – uczeń decyduje o tym, że większy ciężar spoczywa na osobie nauczyciela<sup>143</sup>. Gdy wskazane uwarunkowania dialogiczne zaistnieją, wówczas odmiennosc może być atutem na drodze wspólnego odkrywania siebie i świata, pozwalając na możliwość wymiany doświadczeń oraz poznanie wieloaspektowe, z różnych perspektyw. Sytuacja taka daje możliwość powstania pewnej zbieżności aksjologicznej na drodze dochodzenia do wartości uniwersalnych, odkrywania współzależności między nimi, a także waloryzowania postaw ujawniających się w odniesieniu do wartości i antywartości.

Istotnym aspektem omawianego tutaj problemu jest dialog czytelnika – ucznia z literaturą, tak wyraźnie podkreślany chociażby przez Annę Janus-Sitarz w *Przyjemności i odpowiedzialności w lekturze* czy Krystynę Koziołek w *Czytaniu z Innym*<sup>144</sup>. Naturalnie ujęcie takie jest możliwe przy założeniu pewnej umowności tej sytuacji. Objasnia ją trafnie Barbara Myrdzik: „Mówienie o tekście jako partnerze dialogu jest oczywiście metaforą. Chodzi tu o to, że na utwór można spojrzeć jako na «rzeczywistość ludzką», jako na wypowiedź jednego człowieka skierowaną do drugiego człowieka, bez którego nie mogłaby urzeczywistnić się «wieszczą najjaśniejsza chwała» twórcy i dzieła”<sup>145</sup>.

Za metaforą tą kryje się także określona relacja, która może się zawiązać między autorem dzieła – twórcą a jego czytelnikiem, tym wszystkim, co pozwala się wydobyć z tekstu – a swoistą przestrzenią rozumienia odbiorcy, wyznaczaną za pomocą jego dyspozycji intelektualnych i emocjonalnych.

---

<sup>141</sup> S. Szary, *Człowiek – podmiot dramatu. Antropologiczne aspekty filozofii dramaty Józefa Tischnera*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2005, s. 99.

<sup>142</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>143</sup> P. Sporek, *Czy dialog z uczniem jest możliwy? O technologii informacyjnej – refleksja antropocentryczna*, „Forum Nauczycieli” 2011, nr 2.

<sup>144</sup> Problemy te wymagają osobnego rozwinięcia i zostaną ujęte w innym rozdziale.

<sup>145</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, dz. cyt., s. 77.

Oddajmy raz jeszcze głos autorce *Zrozumieć siebie i świat*:

Dialog z tekstem odbywa się zatem w sytuacji paradoksalnej, kiedy tekst, wyrażający treści o wysokim stopniu refleksyjności, interpretowany jest przez młodego czytelnika o niewielkim doświadczeniu życiowym i niezbyt pogłębionej kulturze literackiej. A jednak jest w tym nierównym dialogu partnerstwo, gdyż dzięki nawet tak niedoskonałej lekturze odbywa się życie dzieła literackiego, przewyciężanie dystansu, spowodowanego nie tylko odmiennością historycznego czasu, zmiennych społecznie uwarunkowań, ale także odmiennością każdego człowieka jako Innego. Ów dialog odbywa się często dzięki samotnej lekturze, ale w szkole ma możliwość stać się rozmową wielu osób (polilog). W takim dialogu wyróżnić można dwie płaszczyzny: pierwszą z nich tworzy odniesienie się do każdej z osób do tekstu – jest to indywidualna czynność interpretacji, w czasie której powstaje osobista wizja utworu; druga – rozmowa uczniów i nauczyciela – interpretatorów tego samego tekstu.

Koncepcja lektury jako dialogu stwarza szansę na przewyciężenie poczucia obcości tekstu, który spełnia w niej rolę mediatora, jest niby-Ty, które inicjuje rozmowę z wieloma odbiorcami. To w dialogu można wyartykułować własne przeświadczenia i swój sposób rozumienia danego tekstu, podjąć obronę prywatnego fundamentu aksjologicznego, a także zrewidować i modyfikować własny świat wartości<sup>146</sup>.

Wskazane za pośrednictwem wypowiedzi znawców zagadnienie kategorii dialogu odnoszone do tekstów wymaga pogłębienia, w odwołaniu zarówno do ujęć literaturoznawczych, jak i dydaktycznych, odsłaniających złożoność zaledwie tutaj zasygnalizowanego zagadnienia sięgnięcia do hermeneutyki i etycznego odbioru literatury. Tymczasem warto jednak zaznaczyć, że uwzględnienie dialogicznej perspektywy w szkolnym spojrzeniu na dzieła literackie czy szerszej teksty kultury, daje możliwość oparcia relacji nauczyciel – uczeń na płaszczyźnie konkretnego dzieła, które, o ile jest czytane<sup>147</sup>, ma możliwości wpływania na kształt szkolnego dialogu i podmiotowe dojrzewanie człowieka do określania swego miejsca w świecie i relacjach z innymi ludźmi, a równocześnie na nabieranie przez ucznia odpowiedniej kompetencji kulturowej.

\*\*\*

<sup>146</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, dz. cyt., s. 77–78.

<sup>147</sup> Kwestię tę jako fundamentalną podnosi Stanisław Bortnowski: „Literatura na lekcjach języka polskiego, aby przydawała się jeszcze w wychowaniu, pozostawiając znaczny ślad w świadomości ucznia, musi być przezeń czytana. Jest to warunek, bez którego fikcja literacka zawarta w słowie przestaje istnieć, gdyż dociera do wychowanka w formie zniekształconej jako znak wtórny, zapośredniczony”. Zob. S. Bortnowski, *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyka literatury*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Sopot 2005, s. 263–264.

Sygnalizowane wyżej warunki edukacji ukierunkowanej na indywidualny rozwój osobowy jednostki w przestrzeni jej relacji z innymi ludźmi i światem wymagają korzystania z takich rozwiązań dydaktycznych, które nie ograniczają podmiotowości człowieka, ale wyzwalają w nim potrzebę manifestowania swego ja – myślącego, odczuwającego, decydującego o widzeniu rzeczy, spraw, ludzi. Związek swobodnych wypowiedzi z ideą podmiotowości, kluczową dla orientacji antropocentryczno-kulturowej, jest naturalny i opiera się na szacunku dla sposobu myślenia ucznia i jego wrażliwości na innego człowieka, a także literaturę, czy szerzej dzieła kultury. Ich poważne uwzględnienie w procesie kształcenia prowadzi do dowartościowania szkolnej, uczniowskiej recepcji dzieł i jej funkcjonalnego wykorzystania dla projektowania dydaktycznego oraz kształtowania indywidualizmu jednostki, a także świadomego i żywego stosunku do świata kultury – przestrzeni, w której obszarach od zawsze człowiek funkcjonuje i wobec której zawsze w jakiś sposób się wyraża, dokonując mniej lub bardziej świadomych wyborów. Czasem prowadzić to może do zadziwiających rezultatów. Oto wypowiedź jednej z uczennic, która zafascynowana *Hamletem* i pracą na lekcjach nad dziełem Szekspira, postanowiła sięgnąć do źródeł anglojęzycznych związanych w analizowaną tragedią:

Czytałam o tym *Hamlecie* dużo w domu. Patrzyłam do oryginału i tego, jak można interpretować ten tekst. Okazuje się, że polski przekład, który czytamy<sup>148</sup>, jest zupełnie inny od oryginału, dużo kwestii zostało przetłumaczonych zupełnie inaczej, np. różne humorystyczne miejsca, które wynikają z języka angielskiego, w tłumaczeniu brzmią zupełnie inaczej. Dochodzę do wniosku, że oryginał jest lepszy, a tłumaczenie się mi nie podoba i przede wszystkim nie oddaje tego, co faktycznie napisał Szekspir. Interpretacja oryginału może prowadzić do innych wniosków. Interpretacje tego, o czym mówimy [na lekcjach], są na różnych stronach angielskich zupełnie inne, zwracają uwagę na rzeczy, których w tłumaczeniu wcale nie widać (Ania, lat 14).

Powyższy głos, wyrażający prawo do myślenia innego niż to ogólnie przyjęte, usankcjonowane wspólnym lekcyjnym trudem, można przyjąć jako przykład krytyki interpretacyjnych schematów. Można w nim jednak też widzieć wyraz poczucia bezpieczeństwa i zaufania do nauczyciela oraz rówieśników – członków zespołu uczniowskiego, rezultat przyzwolenia na swobodę myśli i własnych poszukiwań. Gdy głos taki nie zostanie zlekceważony, a wręcz przeciwnie, doceniony, wówczas poza oczywistym utwierdzeniem autorytetu

---

<sup>148</sup> Chodziło o tłumaczenie Stanisława Barańczaka.

nauczyciela wzmocnić może się klasowa przestrzeń kreowania własnych postaw uczniów wobec lektury, dowartościowane w oczach rówieśników zostanie także samo dzieło, wymykające się jednoznaczności, budzące rozmaite uwagi czy kontrowersje.

## Rozdział II

# Swobodne wypowiedzi na tle aksjologicznego wymiaru przedmiotu<sup>1</sup>

*Funkcja edukacyjna kultury zakłada czynne uczestniczenie w niej jednostki, która pod wpływem przeżycia i rozumienia przekazów kultury zaczyna pytać o swoje życie, jego sens, otrzymuje motywację aksjologiczną, potrzebną do budowania indywidualnej tożsamości. Jej najprostszą formą jest uświadomienie sobie, że wartości istnieją, są rzeczywistym składnikiem świata człowieka, że można je rozpoznawać i realizować<sup>2</sup>.*

Barbara Myrdzik

Refleksje nad kształceniem kulturowo-literackim w szkole, co zostało już wstępnie zarysowane w poprzednim rozdziale, nie mogą pomijać podstawowych kwestii aksjologicznych, które, jak zaznacza Barbara Myrdzik, nieodłącznie

<sup>1</sup> Niniejszy rozdział zawiera obszerne fragmenty następujących publikacji: P. Sporek, *O wartościach w świetle swobodnych wypowiedzi uczniów. Przestrzeń aksjologicznego projektowania sytuacji lekturowej*, [w:] *Polonistyka i świat wartości: edukacja polonistyczna jako wartość*, red. M. Marzec-Jóźwicka, A. Karczewska, S.J. Żurek, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019, s. 701–716; P. Sporek, *Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2020, nr 1.

<sup>2</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 104.

wiążą się z formacyjnym charakterem edukacji. Wyznaczają one kierunki działań wychowawczych, organizują sposób widzenia kultury oparty na opisanym wcześniej fundamencie antropocentryczno-kulturowym, są niezbędnym punktem odniesienia dla procesu kształcenia, który na godzinach polskiego skupia się wokół rozmaitych dzieł. To właśnie w przestrzeni aksjologicznej<sup>3</sup> odbywa się to, co dla edukacji najważniejsze – kluczowe z perspektywy dociekań nad istotą egzystencji ludzkiej, byciem człowieka w świecie, nad jego rozpoznaniem dotyczącymi tego, co uniwersalne, zakorzenione w tym, co *kiedyś*, ważne dla tego, co istotne *tu i teraz*.

Waga tak pojmowanego kształcenia nabiera szczególnego znaczenia w płynnej rzeczywistości ponowoczesnej, tak chętnie uchylającej jakikolwiek obiektywizm, degradowanej w przestrzeni medialnej autorytetu moralne, narzucającej relatywizm wartości, postaw i zachowań, usuwającej z pola widzenia dystyngtywne rozróżnienie między dobrem a złem w imię pragmatycznej względności wszelkich osądów i ocen. Prowadzi to do coraz częściej społecznie sankcjonowanego unieważnienia kategorii obiektywnych, przedefiniowania, ze względu na subiektywnie rozumiany pożytek określonych grup interesów, podstawowej semantyki wpisanej w określone pojęcia wartości i antywartości. Skutkiem ubocznym jest również, tak wyraźnie akcentowana przez Charlesa Taylora<sup>4</sup> czy Chantal Delsol<sup>5</sup>, degradacja podmiotowości jednostki, która, ulegając złudzeniu wolności i poczucia samowystarczalności, redukuje potrzeby duchowe i intelektualne, sprowadzając swe istnienie do ustawicznego dążenia do zaspokajania tych materialnych i biologicznych, przeobrażając się w konsumenta przedmiotów i doznań, stanowiących dla współczesnego człowieka substytut powierzchownie rozumianego szczęścia. Zwłaszcza ten drugi aspekt wydaje się dla jednostki szczególnie niebezpieczny, gdyż odwołuje ją od tego, co musi być osadzone na fundamencie kulturowej refleksji, co jest elementem kulturowego poznania i zakorzenienia. Mowa oczywiście o dziedzictwie kultury, będącym nośnikiem określonych jakości aksjologicznych, ujawniającym w akcie obcowania z nim wartości moralne i estetyczne, decydujące o kształcie i charakterze ludzkiej egzystencji. Inspirująca się pracami Charlesa Taylora Aleksandra Piętka trafnie dokumentuje ten stan rozbicia wewnętrznego jednostki:

---

<sup>3</sup> Użycie i pojemność semantyczną tej nazwy tłumaczę w książce *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.

<sup>4</sup> Por. Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości*, przeł. M. Gruszczyński i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

<sup>5</sup> Ch. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003.



Kryzys podmiotu przejawia się w utracie zdolności do postrzegania samych siebie w czasie („dziś to też wczoraj”), w tym, że niesiemy jak najlżejszy bagaż egzystencjalny (parę zasad i kilka podstawowych norm) oraz w braku świadomości historii, kultury, tradycji, których jesteśmy częścią. Absolutny brak zainteresowania własną przeszłością, odrzucenie utrwalonego dotąd modelu kultury, modelu samodoskonalenia się (modelu *paidei*), zadowalanie się takim, jakim się jest i niepodejmowanie wysiłku artykulacji prowadzi do duchowej dezintegracji kultury Zachodu<sup>6</sup>.

Przyczyny takiego stanu rzeczy sięgają jednak głębiej:

Człowiek dwóch ostatnich stuleci – zauważa Ch. Delsol – przypomina zdetronizowanego króla: zrozumiał, że jego planeta nie jest środkiem świata, że on sam pojawił się późno i zniknie wcześniej we wszechświecie, który obył się i obejdzie bez niego, wreszcie że nie ma biologicznego zerwania między nim a długim łańcuchem istot żywych, pozbawionych świadomości. Ta detronizacja prowadzi do odebrania człowiekowi wartości: ludzkość wątpi w swą rzeczywistą wyższość. Zastanawia się, czy wartość jaką sobie przypisuje, nie jest przypadkiem parawanem egoizmu; przypisywanie człowiekowi szczególnej wartości staje się synonimem „gatunksizmu”, rasizmu gatunku ludzkiego w stosunku do zwierzęcych... Od tej pory, skoro człowieczeństwo nie jest już święte, wszystko staje się możliwe, od nienawiści po masowe zabójstwa [...]. Późna nowoczesność popada w całkowitą sprzeczność ze sobą, kiedy jednocześnie broni praw człowieka i przekreśla jego transcendencję w stosunku do praw przyrody<sup>7</sup>.

Metaforycznie opisana degradacja podmiotu, będąca wynikiem szeroko rozumianych zmian w sposobie myślenia samego człowieka, jest także rezultatem szerszych, następujących w ostatnich kilkudziesięciu latach przeobrażeń o charakterze cywilizacyjno-kulturowym – zwłaszcza procesów globalizacyjnych, które w znaczący sposób rzutują na sposób postrzegania rzeczywistości, wiążą się ze zmianami w sposobie rozumienia czasu i przestrzeni, są elementem charakteryzującym dynamikę przeobrażeń zachodzących w późnej nowoczesności<sup>8</sup> oraz siłą rzeczy wchodzą w konflikt z szeroko pojętą lokalnością,

---

<sup>6</sup> A. Piętka, *Bycie bez obramowania czyli zarys tożsamości ponowoczesnej na tle tendencji współczesnej kultury Zachodu. Szkic syntezy*, [w:] *Etyka w mediach. Człowiek jako podmiot norm i wartości*, t. 4, red. W. Machura, Scriptorium, Poznań–Opole 2010, s. 51–52.

<sup>7</sup> Ch. Delsol, *Esej o człowieku...*, dz. cyt., s. 26.

<sup>8</sup> Waga tego zjawiska jest podnoszona w zasadzie przez wszystkich badaczy, którzy zajmują się ponowoczesnością. Wiele miejsca tym kwestiom poświęcali m.in. A. Giddens czy Z. Bauman. Por. Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, PIW, Warszawa 2000. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

w obrębie której sytuuje się płaszczyzna znaczeń i doświadczeń indywidualnych<sup>9</sup>. Wyrastają one z postmodernistycznych negacji wartości tradycyjnych i marzeń o budowie nowych, utopijnych społeczności, które miałyby stanowić alternatywę dla odrzuconej i obnażanej przeszłości. Proces ten diagnozuje Delsol, akcentując jednocześnie upadek nadziei wiązanych z poszukiwaniem sensu życia w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej:

Dzisiejszy brak nadziei świadczy o tym, że nie możemy żyć ani w świecie, który przekazały nam ubiegłe stulecia, ani w wymarzonym świecie utopii: w pierwszym dlatego, że go zanegowaliśmy, w drugim – ponieważ ostatecznie okazał się niemożliwy do zrealizowania. W ten sposób rozpada się wspólny świat społeczeństwa, które jednoczy już tylko pogarda dla siebie: bunt przeciwko przeszłości, religijnej lub totalitarnej; bunt przeciwko powracającej rzeczywistości, której zaborcza obecność ukazuje czczość utopii. Wylano morze atramentu, by ukazać niegodziwości różnych epok. Można powiedzieć, że podoba nam się tylko to, co piętnuje czasy dawne i wczorajsze<sup>10</sup>.

Tendencje te, zdaniem Delsol, wyznaczyły nowy sposób myślenia oraz formę kultury, a także model prowadzenia życia. Za ich elementy dystynktywne filozof uznała m.in. upadek znaczenia ojcowsko-macierzyńskiego projektu rodzinnego opartego na stałych wartościach, wypieranego przez pozbawioną trwałych zasad organizację rodzicielstwa plemiennego, negację znaczenia pracy, zastępowanej przez kult wolnego czasu, a nawet bezczynności, także spadek znaczenia człowieka, który bywa wartościowany na równi z innymi elementami przyrody, również tej nieożywionej<sup>11</sup>.

Wspomniany kryzys podmiotowości<sup>12</sup>, upadek znaczenia integracji społeczności w obrębie stałego systemu norm i wartości prowadzi do zupełnie odmiennego od tradycyjnego formowania się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Nasilające się tendencje globalistyczne swą moc łączenia jednostek i grup ludzkich opierają na fundamencie i spoiwie tendencji charakterystycznych dla późnej nowoczesności. Stąd rezultatem jest powierzchowna integracja kultur, o której decydują procesy konsumpcyjne, w znaczący sposób wpływające na

---

<sup>9</sup> Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, dz. cyt., s. 52–53. Zob. także: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 89–94.

<sup>10</sup> Ch. Delsol, *Esej o człowieku...*, dz. cyt., s. 9–10.

<sup>11</sup> Tamże, s. 10.

<sup>12</sup> Pojęcie kryzysu jako takiego jest cechą dystynktywną całej późnej nowoczesności. Anthony Giddens zaznacza, że w postmodernizmie nie ma ona charakteru chwilowego, ale jest procesem, trwa, jest rozciągnięty w czasie. Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, dz. cyt., s. 26.

rozwój człowieka, kształtowanie się jego potrzeb i oczekiwań<sup>13</sup>. Formujący się tą drogą świat, zdominowany przez nowe media, staje się światem, jak zauważa Neil Postman, pozbawionym myślenia historycznego i kulturowych kontekstów, w którym dekonstrukcja, upadek znaczenia informacji i kult statystyk oraz instytucji eksperckich prowadzą do stopniowego upadku wielkich narracji i symboli kulturowych. Przestają one być źródłem prymarnych znaczeń, ale, zawłaszczane przez nową rzeczywistość, tracą swą kulturową nośność, ulegając dewaluacji, włączane w obieg skomercjalizowanej popkultury<sup>14</sup>. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest, co akcentuje Zygmunt Bauman, stopniowe wykończenie człowieka z naturalnych dla niego przestrzeni terytorialnych<sup>15</sup>, narodowych, czy wreszcie najszerzej – kulturowych<sup>16</sup>, co skutkuje odwróceniem od tradycji, a przede wszystkim od budowanej przez lata i utrwalanej w kulturze aksjologii – egzystencjalnym *constans*, na którym można było opierać funkcjonowanie społeczeństw i formowanie tożsamości indywidualnych. Skutkiem jest akcentowane przez A. Giddensa „wyrwanie” kontaktów społecznych z lokalnych, utrwalonych w przeszłości przestrzeni i budowanie ich na nowo w bliżej nieokreślonych czasoprzestrzeniach<sup>17</sup>, także tych wirtualnych. Dominujące znaczenie cyberprzestrzeni, szczególnie uprzywilejowanej w rzeczywistości globalnej, wspiera te ponowoczesne tendencje kulturowe, formatując kształt rzeczywistości – fragmentarycznej, niestałej, z pozoru łatwej i dostępnej, ale pozbawionej moralnego rdzenia<sup>18</sup> i odartej z egzystencjalnej głębi. Tym samym następuje stopniowy odwrót od historii, zaś terażniejszość, wyzbyta z kontekstów, staje się podstawowym, a często jedynym punktem odniesienia, który, pozbawiony ugruntowania w dziedzictwie przeszłości, nie daje współczesnemu człowiekowi solidnych fundamentów do mierzenia się z dramatycznymi doświadczeniami egzystencji, dla których rozumienia i akceptacji kluczem może być wielowiekowa tradycja humanistyczna przechowywana w Braudelowskich

<sup>13</sup> Kwestie te podnosił m.in. Zbyszko Melosik. Por. tegoż, *Słoneczne (pozakulturowe) wakacje – tożsamość typu „all inclusive”*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Poznań–Kraków 2010.

<sup>14</sup> N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2004, s. 11–13. Kwestie te rozważałem także w pracy: P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna...*, dz. cyt., s. 225–226.

<sup>15</sup> Na proces ten zwracał uwagę także Anthony Giddens. Por. tegoż, *Konsekwencje nowocześnieści*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 14.

<sup>16</sup> Por. Z. Bauman, *Utopia bez toposu*, [w:] *Kultura w czasach globalizacji*, red. M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2004.

<sup>17</sup> A. Giddens, *Konsekwencje nowocześnieści...*, dz. cyt., s. 28.

<sup>18</sup> Sformułowania tego używał N. Postman, charakteryzując opisywany przez niego „świat technopolu”. Por. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2004.

figurach długiego trwania<sup>19</sup>. Klęska tradycji oznacza jednocześnie zachwianie świata wartości, a tym samym zakwestionowanie znaczenia jednostki, której emancypacja jest tylko pozorna i opiera się na ekspozycji jej potrzeb materialnych i oczekiwań konsumpcjonistycznych. Tę faktyczną degradację człowieka, wspieraną przez mechanizmy medialne, opisuje Marek Pieniążek, który zainspirowany poglądami Giddensa, komentując ustalenia amerykańskich socjologów, konstatuje:

Media, przepełnione przekazami o przymusie nadążania za zachodzącymi zmianami, mają ogromny wpływ na poszczególne jednostki, a co za tym idzie na społeczeństwo, które funkcjonuje za sprawą nieustannego procesu nawoływania do „kształtowania indywidualności”. Jedną z podstawowych cech takiego indywidualizmu jest niezdolność do powstrzymywania się od kolejnych wyznań i medialnie wykreowanych potrzeb<sup>20</sup>.

A podkreślając opozycyjność kultury ponowoczesnej wobec dziedzictwa tradycji, dodaje:

Współczesna kultura, która głosi samorealizację wbrew społeczeństwu, kulturze, historii i naturze może być w wielu wymiarach postrzegana także jako destrukcyjna. Coraz wyraźniej odsłania się brak wzorców, kodeksów i zasad, które można by uznać za punkty orientacyjne dla budowania tożsamości człowieka. Rozluźniają się więzi społeczne i kulturowe, niemal każda forma współczesnego doświadczenia jest relatywna<sup>21</sup>.

Konsekwencje opisanego stanu rzeczy wpływają na sposób życia współczesnego człowieka. Dążenie do rozumienia przeszłości z myślą o dojrzeniu ku teraźniejszości i przyszłości ustępuje temu, co połykliwe, chwilowe, mieni się barwami popkulturowej tandety, która jest natychmiastowo dostępna, nie kosztuje wysiłku, da się wycenić i kupić, przeliczyć na konkretne środki finansowe. W takim świecie człowiek – konsument wrażeń – nie tylko zatracza swe osadzenie w podstawowym kontekście aksjologicznym dziedzictwa przeszłości, ale ogranicza swą egzystencję do wszelakich możliwych form konsumpcjonizmu. Proces ten oraz istotę bycia jednostki funkcjonującej w ramach takiego sposobu życia trafnie punktował Zygmunt Bauman: „Konsumenci są przede wszystkim zbieraczami wrażeń; kolekcjonują rzeczy jedynie wtórnie,

---

<sup>19</sup> Por. F. Braudel, *Historia i nauki społeczne. Długie trwanie*, [w:] tegoż, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Czytelnik, Warszawa 1999, s. 77–78.

<sup>20</sup> M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 26.

<sup>21</sup> Tamże, s. 29.

jako pochodne doznań<sup>22</sup>. Fundament takiego kształtowania się jednostek na podłożu kulturowym, uwzględniając aspekt aksjologiczny, niezwykle dobitnie opisują Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek, pokazując powstanie specyficznego, nowego doświadczenia pokoleniowego:

Dla tego pokolenia „przyrost zmiany”, który w poprzednich pokoleniach występował przez ćwierćwiecze, odbywa się w ciągu kilku lat. Świat wiruje (świruje?) i coraz mniej ludzi się tym martwi. W takim świecie wartości nie odgrywają już kluczowej roli w procesach zakorzenienia i poczucia identyfikacji. Wartości można przyjmować i porzucać – niemal do woli. Nowe pokolenie ma już ten nawyk postrzegania rzeczywistości w kategoriach „oferty”. Rzeczywistość traktowana jest jak supermarket. Wrzucamy do koszyka kolejne wartości, nie bacząc, czy są spójne z poprzednimi (kogo będzie w markecie raziło, gdy u klienta w koszyku zobaczy piwo obok bobo-frutów, niskokaloryczny jogurt i mrożone hamburgery?)<sup>23</sup>.

Stąd tworzy się model życia w kulturze natychmiastowej przyjemności, której synonimem są McDonald i coca-cola oraz formatujące społeczne formy narcyzmu<sup>24</sup> media społecznościowe na czele z Facebookiem, w którym nie ma miejsca na tradycyjnie rozumiane autorytety<sup>25</sup>. Te zresztą, jak dobitnie akcentowała przed laty Margret Mead, tracą na znaczeniu wraz ze stopniowym ustępowaniem kultury postfiguratywnej oraz nasilaniem się jej odmiany kofiguratywnej i prefiguratywnej<sup>26</sup>. Na tym tle rodzą się rozmaite odmiany tożsamości ponowoczesnej, które zapisują w sobie nasilające się tendencje społeczno-kulturowe<sup>27</sup>.

Przywołany wyżej kontekst, warunkujący myślenie o wartościach, wskazuje dobitnie na znaczenie aksjologii w edukacji, która, jak zauważa Ch. Delsol, choć oparta na posiadającej swe wady kulturze tradycyjnej, jest podstawą budowania człowieczeństwa i w konsekwencji jego ocalania w świecie<sup>28</sup>. Ujęcie takie można potwierdzić w licznych publikacjach, które poświęcone są

<sup>22</sup> Z. Bauman, *Globalizacja...*, dz. cyt., s. 99.

<sup>23</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 56.

<sup>24</sup> Por. A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 230 i nast.

<sup>25</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna...*, dz. cyt., s. 203–278.

<sup>26</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołowska, Warszawa 2000.

<sup>27</sup> Typy tych tożsamości wyodrębniają Z. Melosik i T. Szkudlarek. Według nich można wyróżnić tożsamości: a. globalną przezroczystą; b. globalną; c. upozorowaną; d. typu „supermarket”; e. typu „brzytwa”. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 59–68.

<sup>28</sup> Ch. Delsol, *Esej o człowieku...*, dz. cyt., s. 77.

tej problematyce w kontekście oświatowym. Jej wagę dla szkoły podkreślali m.in. Kazimierz Denek<sup>29</sup>, Władysław Cichoń<sup>30</sup>, Katarzyna Olbrycht<sup>31</sup>, a także dydaktycy języka polskiego, jak chociażby Bożena Chrzóstowska<sup>32</sup>, Jadwiga Puzynina<sup>33</sup> czy Ryszard Jedliński<sup>34</sup>. W ich pracach można także odnaleźć rozliczne próby definiowania, kategoryzacji i typologii wartości, które odbijają w sobie teoretyczne fundamenty filozofii, psychologii czy socjologii. Nie ma tutaj miejsca na przywoływanie szczegółowe ich sposobów ujęcia zagadnienia. Kwestie te poza tym były już opracowane<sup>35</sup>. Warto jednak zaznaczyć, że kluczowa dla szkoły jest nie tylko sama obecność tematyki aksjologicznej, ile jej potencjał urzeczywistnienia (także w działalności wychowawczej)<sup>36</sup>, który, co trzeba podkreślić, wykracza poza obręb szkoły i z trudem poddaje się empirycznej weryfikacji, z konieczności ograniczając się do badania stanów deklaracyjnych, niekoniecznie zbieżnych z praktyką życiową. O tym, że perspektywa ta jest kluczowa także z perspektywy edukacji kulturowo-literackiej, przekonuje przywoływana już wyżej Bożena Chrzóstowska<sup>37</sup>, a Maria Kwiatkowska-Ratajczak<sup>38</sup> dodaje, że droga ku tak ujmowanym wartościom wiedzie przez wszechstronny rozwój osobowości jednostki.

<sup>29</sup> K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, S.C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

<sup>30</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.

<sup>31</sup> K. Olbrycht, *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wybrane problemy przekazu wartości*, t. 4, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.

<sup>32</sup> Por. np. B. Chrzóstowska, *Czy i jak istnieją wartości w szkolnej edukacji polonistycznej?*, „Polonistyka” 2005, nr 2.

<sup>33</sup> J. Puzynina, *Język – edukacja – wartości*, „Nowa Polska” 1998, nr 1; J. Puzynina, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

<sup>34</sup> Np. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000; R. Jedliński, *Między miłością a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.

<sup>35</sup> Por. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości...*, dz. cyt.; P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna...*, dz. cyt.

<sup>36</sup> Kwestie te swego czasu podnosił w wartościowej publikacji Władysław Cichoń. Por. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie...*, dz. cyt.

<sup>37</sup> Por. B. Chrzóstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, WSiP, Warszawa 1987, s. 201.

<sup>38</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, NAKOM, Poznań 1994, s. 39.

## Obraz aksjologii młodych ludzi w świetle prowadzonych badań

Powyższe konstatacje każą podnieść także problem wyborów wartości uznanych za hierarchicznie najistotniejsze. Rozpoznania tego typu prowadzone są od lat i pozwalają analizować pozycję i rangę określonych wartości w różnych czasach, ich poziom akceptacji społecznej, także w kontekście rozmaitych uwarunkowań wpływających na określone deklaracje aksjologiczne. Z perspektywy edukacyjnej można to przesledzić na przykładzie ukierunkowanych pedagogicznie badań określających świadomość aksjologiczną młodych ludzi oraz deklarowane przez nich wybory wartości. Nie wchodząc w tym miejscu w szczegółowe rozważania, warto zaznaczyć, że na przestrzeni ostatnich ponad trzydziestu lat sporo było tego typu prób badawczych, obejmujących uczniów szkół podstawowych, średnich i studentów. Podejmowali je m.in. w latach siedemdziesiątych Emilia i Zbigniew Kwieciński, Ryszard Borowicz czy Wiesława Pielasińska, w latach osiemdziesiątych Irena Boreczko czy Stanisław Witek<sup>39</sup>. Kierunki tych badań były rozwijane także w latach następnych. Warto tutaj wspomnieć o powstających od lat siedemdziesiątych po połowę pierwszego dziesięciolecia XXI wieku badaniach Hanny Świdy-Ziemby, prowadzonych w latach dziewięćdziesiątych badaniach Mirosława Szymańskiego, Ryszarda Jedlińskiego, Kazimierza Denka. Uwzględnić należy także stosunkowo nieodległe w czasie badania Małgorzaty Karwatowskiej oraz Magdaleny Kleszcz i Małgorzaty Łączyk<sup>40</sup>.

Zwróćmy uwagę na kilka kwestii, które są pochodną dokumentowanych tam analiz. Okazuje się bowiem, że obraz aksjologiczny pokolenia młodych ludzi na przestrzeni prawie czterdziestu lat jest mocno niejednorodny i trudno znaleźć wspólny mianownik dla dokonanych rozpoznań wśród dorastających

---

<sup>39</sup> Por. E. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Młodzież wobec naczelných wartości życia*, „Nauczyciele i Wychowanie” 1977, nr 4; R. Borowicz, *Struktura wartości młodzieży*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania”, t. 4, Toruń 1982; W. Pielasińska, *Jakie wartości ceni młodzież?*, „Książka Szkolna” 1978, lipiec-wrzesień; I. Boreczko, *Z badań nad hierarchią wartości i aspiracjami młodzieży*, „Nowa Szkoła” 1983, nr 6; S. Witek, *System wartości preferowanych przez uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła” 1988, nr 4.

<sup>40</sup> Por. S. Witek, *System wartości preferowanych przez uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła” 1988, nr 4; H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Instytut Stosowany Nauk Społecznych, Warszawa 1990; H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, WL, Warszawa 2005; M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Wydawnictwo IBC, Warszawa 1998; R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000; M. Karwatowska, *Autorytet w opiniach młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012; M. Kleszcz, M. Łączyk, *Młodzież licealna wobec wartości samotności i pasji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

pokoleń dzieci i młodzieży. Charakterystyczna jest stosunkowo wyraźna nie-spójność aksjologiczna, a także wyrażana przez dojrzewające pokolenia dychotomia w spojrzeniu na otaczający ich świat wartości. Względnie stała na przestrzeni lat jest ciągle wysoka pozycja w hierarchii młodzieży wartości takich jak rodzina czy przyjaźń, względnie miłości. Ważna jest także praca, status społeczny, sukces zawodowy. Widoczny jest z kolei sukcesywny upadek wartości o charakterze religijnym. Także nasilający się dystans do pojęć takich jako dobro czy prawda. Niewątpliwie obraz aksjologii młodych ludzi zapisuje zmieniający się kontekst społeczno-kulturowy związany z rozwojem cywilizacji, coraz silniejszym wpływem mediów, które propagują wartości hedonistyczne i materialne oraz powierzchownie rozumiane jakości witalne i estetyczne<sup>41</sup>. Publikujący swe badania w 2017 roku Leszek Tymiakin i Małgorzata Karwatowska dobitnie akcentują, że w wyborach młodych ludzi następuje spadek znaczenia wartości allocentrycznych kosztem ekspansji jakości egocentrycznych, a wartości hedonistyczne wypierają transcendentalne<sup>42</sup>. Ten swoisty kryzys aksjologiczny, oparty m.in. na sytuacjonizmie czy światopoglądowym pluralizmie, to przecież jeden z wyznaczników dominującego modelu kultury ponowoczesnej<sup>43</sup>. I choć zaznaczyć należy, że preferencje aksjologiczne dzieci i młodzieży są zmienne, zwłaszcza w dzisiejszym świecie, to wskazane wyżej wnioski wydają się przedstawiać coraz wyraźniejsze i bardziej nasilające się tendencje. Wydaje się, że najbardziej reprezentatywny dla współczesnego pokolenia młodzieży jest globalny nastolatek, o którym Zbyszko Melosik pisze, iż w mniejszym stopniu jest kształtowany przez wartości narodowe i państwowe, zaś w znacznie większym przez kulturę popularną, mass media oraz konsumpcję<sup>44</sup>. Jeszcze dalej idzie Maryla Hopfinger, która mówi wręcz o *tożsamości online*, kształtowanej w świecie internetu<sup>45</sup>. Taka sytuacja skłania do refleksji nad faktem dokonywanych wyborów wartości przez młodych ludzi i obserwowanych przemian w postrzeganiu opisanego uniwersum oraz wywołuje potrzebę namysłu nad kluczowym dla szkoły zadaniem – kształtowania

<sup>41</sup> Kwestie te szerzej omawiam w książce: P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna...*, dz. cyt., s. 72–77.

<sup>42</sup> M. Karwatowska, L. Tymiakin, *Zmiany w etosie polskiej szkoły (wybrane aspekty)*, [w:] *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Tymiakin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, s. 99.

<sup>43</sup> Por I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetów w zmieniającym się społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 20–21.

<sup>44</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna...*, dz. cyt., s. 149.

<sup>45</sup> M. Hopfinger, *Otwarcie na świat i problem tożsamości*, [w:] *Gry o tożsamość w czasach wielkiej zmiany*, red. A. Werner, T. Żukowski, Warszawa 2013, s.19.



postaw aksjologicznych<sup>46</sup>. Wydaje się, że jest to perspektywa niezwykle istotna dla procesu projektowania edukacji, konkretnych działań, które w rzeczywistości szkolnej muszą uwzględniać profil aksjologiczny kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży.

Istotnym dopełnieniem takiego ujęcia, szczególnie z perspektywy praktyki edukacyjnej i prowadzenia procesu dydaktycznego, jest uświadomienie sobie tego, w jakich obszarach aksjologia najczęściej ujawnia się w przestrzeni szkolnej. Po pierwsze na poziomie deklaracji wpisanych w podstawę programową, programy nauczania, podręczniki szkolne. W tym zakresie funkcjonuje również w rozkładach materiałów, planach wynikowych, również innych obowiązujących w szkołach dokumentach – statutach, planach profilaktycznych, przygotowywanych przez nauczycieli planach wychowawczych. Po drugie też na poziomie deklaracji, ale już w obrębie rozpoznania na określonych jednostkach lekcyjnych, w aktach analiz i interpretacji tekstów kultury, przestrzeni refleksji nad językiem oraz jego rolą w procesie wartościowania. Wówczas pozwala się ona odkrywać w warstwie formalnej danych dzieł (tu głównie wartości estetyczne, ale i nadestetyczne), postawach i zachowaniach bohaterów, ich deklaracjach czy polemikach, również w warstwie narracyjnej utworów, także partiach lirycznych czy nawet nacechowanych aksjologicznie opisach składających się na tekst poboczny w ujęciach dramatycznych (tutaj przede wszystkim ujawniają się wartości etyczne, często sprzężone w wartościami dziedzictwa kulturowego). Wreszcie, po trzecie, zaznacza się ona w aspekcie praktycznym, gdy urzeczywistnia się na poziomie jednostkowego, podmiotowego określania stosunku do świata i drugiego człowieka – w nauczycielskich i uczniowskich wyborach, które wyrażają się w relacjach międzyludzkich, wykraczających poza rzeczywistość szkolną.

Pierwszy zasygnalizowany aspekt nie zostanie uwzględniony w rozważaniach w niniejszym rozdziale ze względu na określone założenia teleologiczne i metodologiczne prowadzonego wywodu<sup>47</sup>. Także względ trzeci zostanie pominięty z racji badawczej nieweryfikowalności, jednostkowości i niepowtarzalności, która może być przedmiotem obserwacji jednostkowej i niepowtarzalnej, a której próba opisu może być traktowana jako studium przypadku. Co za tym idzie – jedynie świadectwem, być może z perspektywy aksjologicznej i indywidualnej bardzo istotnym, ale zgoła nieprzydatnym w badawczym po-

---

<sup>46</sup> Por. M. Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 167.

<sup>47</sup> Kwestiom tym, w odniesieniu do dokumentów ministerialnych, podręczników i programów na poziomie gimnazjalnym, poświęciłem książkę: *Przestrzeń aksjologiczna...*, dz. cyt.

szukiwaniu określonych stałych punktów odniesienia czy nośnych i przekonujących uogólnień. Przedmiotem rozważań będzie zatem wymiar rozpoznania aksjologicznych powiązanych z lekturą szkolną, jej opracowaniem lekcyjnym, a ściślej z fazą wstępną pracy nad wybranym do czytania dziełem literackim, czy szerzej kultury.

### **Wartości na lekcjach języka polskiego – wybrane zagadnienia**

Oczywiste jest, że aksjologia ma swoje stałe miejsce na lekcjach języka polskiego, przy czym trzeba zaznaczyć, że w obrębie konkretnych zajęć może się przejawiać w rozmaity sposób, identyfikować ją można w różnych ogniwach lekcji. Z całą pewnością znaczenie dla jej uzewnętrznienia mają stosowane rozwiązania warsztatowe, a przede wszystkim używane przez nauczyciela metody i formy pracy, również strategie nauczania i wynikające z nich drogi zderzania uczniów z materiałem lekcyjnym. Niewątpliwie wpływ na fakt i sposób ujawniania się wartości mają także indywidualne osobowe właściwości nauczyciela, jego kompetencje, a także reprezentowany przez niego styl nauczania. Znaczenie mają także dyspozycje członków zespołu uczniowskiego – ich otwartość na dialog, orientacja na czytanie dzieł literatury ukierunkowane na poszukiwanie obrazu doświadczeń egzystencjalnych, ciekawość świata oraz chęć docierania do rozumienia złożoności struktury człowieka – przyjmowanych przez niego postaw, określonych motywacji, dokonywanych wyborów. Wreszcie, znaczenie dla projektowanej edukacji aksjologicznej ma typ materiałów będących przedmiotem lekcji.

Opisane wyżej widzenie rzeczy może egzemplifikować się w odniesieniu do wskazanych uwarunkowań. Na przykład metoda dyskusji, rozsądnie wsparta analizą dokumentacyjną (np. formą pracy pod kierunkiem), adekwatnie dobrana do danego materiału, respektująca predyspozycje intelektualne i emocjonalne uczniów może wyzwać refleksję aksjologiczną np. na poziomie rozpoznania fabularnych czy w obrębie wartościowania postaw bohaterów literackich w odniesieniu do ich działań bądź zachowań. Tego typu rozwiązań można byłoby podać więcej, ilustrując je stosownymi przykładami z konkretnych lekcji. Dla edukacji ukierunkowanej aksjologicznie ważniejsze jest jednak myślenie koncepcyjne, pozwalające się ujmować w obszarze teorii nauczania i uczenia się. Oczywisty jest fakt, że projektowanie kształcenia w duchu myślenia antropocentrycznego, szanującego podmiotowość nauczycieli i uczniów, w sposób o wiele bardziej naturalny wspiera myślenie o wartościach moralnych niż edukacja ukierunkowana tekstocentrycznie, organizowana wokół przemian procesu

historycznoliterackiego czy zakładająca konfrontację z dziełami literatury traktowanymi jako artystyczne egzemplifikacje porządku teoretycznoliterackiego<sup>48</sup>.

Powyższe uwarunkowania wymagałyby osobnego studium opartego na fundamencie analiz programów nauczania, podręczników szkolnych i obserwacji praktyki lekcyjnej. W odniesieniu do tej ostatniej musiałyby one uwzględniać, w jaki sposób działania metodyczne, pośredniczące w uczniowskich kontaktach z materiałem lekcyjnym, a zatem tekstami kultury, wpływają na rozwój i kształtowanie się myślenia o wartościach. Perspektywa ta wymagałaby niewątpliwie również złożonych badań, biorących pod uwagę analizę uwarunkowań społeczno-kulturowych wybranych materiałów nauczania, praktyki lekcyjnej (użytych form, metod) i wreszcie ewentualnych zmian w świadomości aksjologicznej uczniów. Ten ostatni aspekt wymagałby zaś przede wszystkim skonstruowania adekwatnych narzędzi, które pozwoliłyby na wgląd w tę sferę uczniowskich doświadczeń, co jest czynnikiem kluczowym dla ich wiarygodności. Pamiętać bowiem trzeba, że autentyczne doświadczenia i przeżycia związane ze sferą aksjologiczną trudno badać i weryfikować, zwłaszcza wtedy, gdy ma się świadomość ograniczeń języka młodych ludzi, a także, co ważniejsze, rozbieżności między wartościami deklarowanymi a realizowanymi.

Choćby punktowe ujęcie powyższych zależności pozwala na refleksję nad rolą i znaczeniem swobodnych wypowiedzi uczniowskich, które umożliwiają obserwację reakcji uczniów na dane dzieło, a równocześnie są świadectwem odbioru, wyrazem określonego myślenia nie tylko o danym np. utworze literackim, ale o świecie wartości, który można rozpoznawać w przestrzeni myślowej i emocjonalnej wyznaczonej przez poznawany tekst czy dzieło filmowe lub teatralne. Ta funkcja diagnostyczna ujawnia także obszary zainteresowań uczniów, sytuujące się w przestrzeni poznawanego tekstu i sonduje sposób, w jaki młodzi ludzie mogą reagować na określone problemy aksjologiczne, ujawniające się w strukturze przykładowej powieści czy opowiadania, a równocześnie pozwala nauczycielowi realizować zobowiązania wynikające ze struktury teleologicznej przedmiotu.

### **Aksjologia w świetle swobodnych wypowiedzi uczniów – z doświadczeń lektury**

Gdy swobodne wypowiedzi uczniowskie traktuje się jako rozwiązanie dydaktycznie potrzebne, zaś na ich organizację poświęca się w przypadku pracy nad

<sup>48</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009, s. 140–205.

lekturą co najmniej jedną godzinę, wówczas można poważnie myśleć o nich jako drodze docierania do rozumienia wartości przez uczniów i sposobie odsłaniania określonych aktów wartościowania. Ich systematyczne użycie, będące wyrazem akceptacji uczniowskiego podmiotowego widzenia lektury, wzmacniające oddziaływanie czynnika motywacyjnego, może być istotnym elementem edukacji lekturowej nachylonej aksjologicznie. Naturalnie podstawowym warunkiem jest sytuacja, w której uczniowie czują się na lekcji na tyle bezpiecznie, że mogą sobie pozwolić na autentyczny wyraz swych przeżyć i przemyśleń, są przeświadczeni, że ich sądy mają znaczenie, będą poważnie potraktowane przede wszystkim przez nauczyciela i rówieśników. Nad kształtowaniem takich relacji w klasie należy jednak pracować, możliwie systematycznie przyzwyczajając uczniów do mówienia i poważnego traktowania dzieł literatury i siebie nawzajem, akcentując wagę lekcyjnego dialogu i interakcji opartych na podmiotowej wymianie myśli i odczuć. Szczególne znaczenie mogą tu mieć swobodne wypowiedzi ujęte w uporządkowany model lekcji, który generuje uczniowską aktywność w różnych formach i na rozmaitych poziomach organizacji wypowiedzi<sup>49</sup>. Tak pomyślane ich użycie umożliwia otwieranie uczniów na refleksję nad wartościami natury etycznej i estetycznej, dostrzeganie ich w dziełach kultury, będących nośnikami wartości dziedzictwa kulturowego<sup>50</sup>.

Kilkanaście lat pracy z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi uczniowskich ustrukturyzowanych w modele zajęć pozwoliło mi zgromadzić obfity materiał egzemplifikujący potencjał tego rozwiązania dydaktycznego dla rozpoznania aksjologicznych dzieci i młodzieży, który ma możliwość ujawnienia się w tak organizowanym kontakcie z lekturą. Za przykład posłużą tu głosy uczniów do lekcyjnego opracowania trzech tekstów kultury: opowiadania Ernesta Hemingwaya *Stary człowiek i morze*, powieści *Córka czarownic* Doroły Terakowskiej oraz inspirowanego *Iliadą* Homera filmu *Troja* w reżyserii Wolfganga Petersena. Zaprezentowany niżej materiał pochodzi z rozpoznania dokonywanych w klasach gimnazjalnych (klasy pierwsze i drugie), a zatem tworzą go wypowiedzi młodych ludzi formułowane w specyficznym i niezwykle ważnym okresie ich życia, gdy dokonywane akty wartościowania są zazwyczaj bardzo skrajne, oparte na emocjonalnych reakcjach, a uczniowie są na etapie dynamicznego budowania własnej osobowości, zwłaszcza na poziomie

---

<sup>49</sup> Takie alternatywne modele zajęć przybliżam w III części niniejszej pracy.

<sup>50</sup> Por. P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna...*, dz. cyt., s. 14. O wątpliwościach związanych z kategoriami wartości dziedzictwa społeczno-kulturowego i dziedzictwa kulturowego traktuje także tekst R. Jedlińskiego, będący recenzją niniejszej książki. Zob. R. Jedliński, *Recenzja: Paweł Sporek, Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2019, nr 4.

aksjologicznym. Ich deklaracje są wówczas czynione ze względu na siebie, towarzyszy im potrzeba określania własnej tożsamości w odniesieniu do innych ludzi (często o odmiennych poglądach), dążenie do kształtowania siebie według własnych celów i potrzeb. Organizacja zajęć z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi daje wówczas szansę poznania indywidualnych preferencji wartości poszczególnych uczniów oraz uzyskania określonego obrazu stanu świadomości aksjologicznej młodych ludzi.

### ***Stary człowiek i morze***

Tekst Hemingwaya należący do współczesnej klasyki literackiej, mający swoją tradycję lekturową w szkole, omawiałem zazwyczaj w klasie II gimnazjalnej w obrębie szerszego zagadnienia mierzenia się człowieka z losem, tym, co przynosi życie, trudami walki ze wszystkim, co jest źródłem czy przyczyną cierpienia i co zmusza jednostkę do udowadniania wartości swego człowieczeństwa. Uczniowie w moich klasach, przyzwyczajeni do pracy z książkami *To lubię!*, a zatem wdrożeni do tego, by literaturę postrzegać jako złożoną historię ludzkiego życia, zawsze na pierwszych zajęciach wyraźnie akcentowali potencjał aksjologiczny dzieła noblisty, przy czym ich obserwacje dotyczyły kwestii związanych z warstwą fabularną oraz poruszały zagadnienia obejmujące problemy struktury utworu, jego ukształtowania formalnego. Zwracali uwagę na nużącą narrację i wolne tempo opowieści, zredukowanie akcji i niewielką liczbę zdarzeń „działających się”, ale akcentowali także fakt, iż utwór dotyczy spraw ważnych, zaś kluczem do jego rozumienia jest postawa bohatera, jego wybory i decyzje, a także jego dyspozycje charakterologiczne, które Hemingway wyraźnie wyartykułował w konstrukcji postaci. Oto kilka ciekawych głosów, które ujawniły się w początkowej fazie organizowanych lekcji<sup>51</sup>:

Przeczytałam. Było to krótkie, ale czytałam długo. Całość bardzo się dłużyła. Miałam wrażenie, że nic się nie działo. Ale warto to było przeczytać. Coś w tym było wartościowego. Santiago był twardy, uparty, niezniszczalny, chociaż już stary (Gabrysia, lat 14).

Takie to było nijakie. Nie czytało się mi dobrze, ale sam Santiago w porządku. Taki jakiś ciepły. I fajnie ukazane jego relacje z chłopcem. To było najlepsze (Ania, lat 14).

---

<sup>51</sup> Przykłady te, a także wiele innych przywołanych w niniejszym rozdziale, przedstawiałem w tekście *O wartościach w świetle swobodnych wypowiedzi uczniów...*, dz. cyt. Zamieszczone zostały także w skróconej wersji tego tekstu opublikowanej na łamach czasopisma „Polonistyka. Innowacje”. Por. P. Sporek, *O wartościach w świetle swobodnych wypowiedzi uczniów. Przestrzeń aksjologicznego projektowania sytuacji lekturowej*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7.

Całość można byłoby skrócić o dwie trzecie. Wtedy miałoby się wrażenie, że w tekście więcej się dzieje. Ale przeczytałem z zainteresowaniem. Zaskoczył mnie koniec. Myślałem, że uda mu się [Santiago] dowieźć rybę. To zakończenie nie było kiczowate (Mateusz, lat 14).

Wskazane wyżej przykładowe wypowiedzi dokumentują, że już wstępne rozeznania aksjologiczne, chociaż nie wprost, pozwalają na identyfikację obrazu wartości, które wpisane są w postawę rybaka Santiago. Warto podkreślić w tym miejscu, że koncentracja na osobie bohatera łączy się z oceną artystycznej jakości dzieła, orientacją na walory artystyczne utworu. Nie zawsze jest jednak tak, że przesłanie dzieła i jego ideowa wartość przyjmowane są bezkrytycznie. Oto stanowisko jednej z uczennic:

Wiem, że jest to ważny utwór. I to, o co w nim chodzi, jest ważne. Ten jego [rybaka] upór, niezłomność, walka z losem i to, że się nie poddaje. Tak się pisze o *Starym człowieku*... Ale dla mnie w tym nie ma nic nowego, czego nie wiedziałabym wcześniej, o czym bym nie czytała w innych książkach. Znacznie lepszych, ciekawszych, nie tak nudnych jak ta (Natalia, lat 14).

Warto w tym miejscu podkreślić, że autorką powyższych słów była osoba bardzo czytana, świetnie radząca sobie z przedmiotem, a poza tym odważna, myślowo niezależna i bezkompromisowa, potrafiąca zaznaczyć swe zdanie, także jego odmiennosc od stanowisk rówieśników. Co ważne, wypowiedź ta (wywołująca w dużej mierze uznanie i aprobatę wielu osób w klasie) zdradza znaczne kompetencje uczennicy, a przede wszystkim reprezentowane przez nią postrzeganie literatury, czy szerzej kultury jako całości – mozaiki znaczeń, powtarzających się motywów, które wchodzą ze sobą w rozmaite relacje. Dziewczyna, rozpoznając i celnie nazywając u Hemingwaya to, co dla niej znane z rozległej lektury, wykraczającej poza szkolny zestaw lektur, dosyć swobodnie potraktowała sprawę oryginalności literackiej. Wydaje się jednak, że taki sposób wartościowania jest dosyć typowy dla wieku gimnazjalnego, często ujawnia się w odniesieniu do innych lektur szkolnych, które zalicza się do tzw. klasyki literackiej.

Odnosząc się do powtarzalnych doświadczeń w ramach tak organizowanych zajęć, należy także stwierdzić, że faza zasadnicza lekcji z Hemingwaya, po wstępnych refleksjach uczniowskich, w zasadzie za każdym razem spełniała swoje zadanie, jeżeli chodzi o diagnozę i identyfikację intuicyjnych rozpoznań uczniowskich<sup>52</sup>. Każdorazowo bowiem, co potwierdzają moje wieloletnie

---

<sup>52</sup> Oczywiście nie zawsze można w tym wypadku mówić o odbiorze intuicyjnym. Zdarza się bowiem, że po odczytaniu tekstu, a przed pierwszą lekcją z lektury, uczniowie przedyskutowali tekst z rodzicami lub starszym rodzeństwem bądź skorzystali z rozmaitych opracowań. Niemniej stanowią oni zdecydowaną mniejszość.

doświadczenia, uczniowie za najważniejsze zagadnienia wpisane w lekturę uznawali: 1. walkę rybaka z marlinem i samym sobą, własną starością; 2. kwestię samotności starca i równocześnie jego przyjaźni z Manolinem; 3. także zagadnienie losu, z którym zmagają się Santiago; oraz 4. wyjątkowy obraz miłości rybaka do morza i świata natury. Czasami zwracali także uwagę na: 5. zagadnienie relacji społecznych w ukazanej przez pisarza wiosce; 6. zasygnalizowane tylko w tekście kwestie rodzinne. Sposób ujęcia tych zagadnień bywa zwykle różny – forma ich problematyzowania zależy od klasy, działań nauczyciela, znanych kontekstów, kompetencji uczniów, ich sprawności językowej oraz wielu czynników zmiennych, które w naturalny sposób formatują przebieg zajęć lekcyjnych. Doświadczenie pokazuje, że powtarzająca się w kolejnych klasach praca nad tym samym utworem może też przynosić rozmaite zaskoczenia. Na prowadzonych przez mnie lekcjach od czasu do czasu pojawiały się zagadnienia bardzo oryginalne, jak chociażby obraz kontaktów między Kubą a Stanami Zjednoczonymi czy wielkich sportowców czasów Hemingwaya. Chociaż były bardzo luźno związane z głównym wątkiem fabularnym opowiadania, również one zainteresowały pojedynczych uczniów, mających prawo do indywidualnej konkretyzacji lektury. Można przecież założyć, że rozmaite dzieła literackie w osobniczym odbiorze uczniów mogą wywoływać tematy o tyleż zaskakujące, np. zupełnie nieuwzględnione przez literaturoznawców – profesjonalnych odbiorców dzieł czy znawców tematu. Godziny polskiego są specyficznym czasem na „chwytanie” tego typu doświadczeń lekturowych i ich dowartościowanie, być może także rozważanie w aspekcie aksjologicznym.

### ***Córka czarownicy***

Interesującym przykładem rozpoznań aksjologicznych uczniów może też być powieść Doroty Terakowskiej, metrykalnie znacznie bliższa dzisiejszym uczniom niż utwór Hemingwaya, stanowiąca ważną pozycję w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży, coraz częściej pojawiająca się w szkolnych wyborach lekturowych. Zgromadzone przeze mnie na przestrzeni lat wstępne wypowiedzi uczniów ujawniły dosyć podobny sposób waloryzowania samej powieści, jak było to w przypadku dzieła Hemingwaya, niemniej w mniejszym stopniu eksponowały samą aksjologię (przede wszystkim na poziomie rozpoznań dotyczących jakości etycznych czy moralnych) możliwą do odczytania z utworu. Ujawniały jednocześnie rozmaite wątpliwości uczniów co do rodzaju i wartości samej lektury. Poniżej kilka wypowiedzi, które egzemplifikują częsty sposób myślenia o lekturze uczniów w wieku trzynastu lub czternastu lat:

Książka średnio mi się podobała. Ta lektura była dziecinna. Trochę jak bajka, baśń. Nie lubię takiej lektury, chociaż chyba nie była to książka tylko dla dzieci (Julia, lat 13).

Niejednoznacznie oceniam książkę. Fabuła była typowa dla fantasy. Ale czytało mi się dobrze, szybko. Ciekawy był motyw z czarownicami. Dobrze była też pokazana sprawa pustyni. Rozczarowało mnie zakończenie. Terakowska je urwała, zamknęła na dwóch stronach (Ania, lat 14).

Niewiele mnie w powieści zdziwiło. To typowa książka o dojrzewaniu, tyle że w klimacie fantasy. Dobrze pisarka pokazała to, jak Luelle się zmienia, walczy ze sobą, uczy się bycia władcą. Szkoda, że ten wątek z Ajokiem tak dziwnie się skończył (Natalia, lat 14).

Uzyskiwane we wstępnej fazie zajęć swobodne wypowiedzi uczniów przekonują, że *Córka czarownic* zachęca uczniów do podejmowania rozmów na temat walorów formalnych i artystycznych dzieła, kwestii ujawniających się w czasie recepcji wartości estetycznych. Wynika to prawdopodobnie z bardzo ambiwalentnego odbioru lektury. Okazuje się bowiem, że uczniowie często krytykują powieść za wtórność i powtarzalność tego, co typowe i od lat zadowmowane w literaturze fantasy, czy w ogóle tego typu książkach adresowanych do dzieci i młodzieży. Co jednak istotne, swobodne wypowiedzi inspirowane utworem Terakowskiej wskazują także na dwuadresowość lektury. Uczniowie, zwłaszcza ci literacko „wyrobieni”, mają świadomość, że za warstwą fabularną utworu skrywają się złożone problemy wykraczające poza dziecięcy sposób widzenia świata, istotne z perspektywy dorosłego czytelnika. Druga faza zajęć opracowanych z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi przekonuje, że te uczniowskie intuicje mogą się bardzo dojrzałe konkretyzować w opracowaniu lekcyjnym, czyli rozwinięciu i sprobematyzowaniu kwestii wskazywanych w pierwszych reakcjach na tekst. Oto blok spraw najczęściej wskazywanych przez uczniów: 1. powtarzające się losy wielkich imperiów; 2. obraz społeczeństwa w podbitym i okupowanym kraju; 3. problem władzy i związane z nim cechy władcy; 4. dorastanie i dojrzewanie do bycia nie tylko władcą, ale i wartościowym człowiekiem. Poniżej kolejne głosy nastolatków, ujawniające się w drugiej fazie zajęć organizowanych z wykorzystywaniem swobodnych wypowiedzi:

Najważniejsze wydaje mi się to, jakie cechy ma mieć władca, co znaczy być dobrym [władcą]. Zwłaszcza gdy chodzi o jego sposób myślenia o poddanych, ludziach (Michał, lat 14).

W powieści widać analogię do losów starożytnego Rzymu. Jego rozkwitu i upadku. I nie tylko. Terakowska pokazuje, jakie są koleje potężnych mocarstw, które są wielkie, a potem upadają (Ola, lat 15).



Wypunktowane problemy warto uzupełnić w zakończeniu lekcji zasygnalizowaniem obecności w powieści przestrzeni archetypowych (np. Lasu, Miasta, Wsi, Pustyni...), które są ugruntowane w kulturze oraz występują w utworze autorki *Poczwarki* jako nośniki rozmaitych znaczeń. Ważne wydaje się także zwrócenie uwagi na rolę i znaczenie twórczości, która opiera się zło, pozwala na zachowanie tożsamości narodowej. Dla pełniejszego obrazu można także podpowiedzieć młodzieży specyficzny kontekst biograficzny i historyczny, który rzuca światło na genezę omawianego tekstu<sup>53</sup>.

### **Troja**

Wskazana produkcja filmowa to stały materiał w mojej praktyce nauczycielskiej. Zadawałem jej obejrzenie uczniom w wieku gimnazjalnym, gdy planowałem skonfrontować ich z eposem Homera, ze świadomością, że na lekturę całej *Iliady* jest jeszcze zdecydowanie zbyt wcześnie. Wykorzystywałem film (kontynuując tego typu postępowanie w obecnych starszych klasach zreformowanej szkoły podstawowej), jednak przede wszystkim jako dzieło autonomiczne i wartościowe samo w sobie, wpisujące się w kulturową refleksję nad archetypem herosa (Achilles) bądź bohatera ojczyzny (Hektor). Organizację pracy z filmem poprzedzało oparte na materiale lekturowym wstępne rozpoznanie przyczyn wojny trojańskiej (na podstawie mitów) oraz przybliżenie postaci istotnych dla fabuły eposu Homera. Ta wstępna, choć przecież cząstkowa prezentacja powoduje, że główni bohaterowie epepei mogą konkretyzować się uczniom w filmowym dziele Petersena.

Zasadniczo wstępne swobodne wypowiedzi uczniów każdorazowo pozytywnie, czasem wręcz entuzjastycznie opisują *Troję*. Młodzi ludzie chętnie dają się uwieść epickiej historii sprawnie przeniesionej na ekran, poddają się magii największych gwiazd kina z Bradem Pittem na czele. W opiniach o filmie zazwyczaj skupiają uwagę na widowiskowości poszczególnych scen, przepięknych kostiumach i bogatej scenografii, a także wyrazistych postaciach, w które wcielili się rozpoznawalni aktorzy, mający w dorobku role w znanych produkcjach filmowych czy popularnych serialach. Pod wpływem informacji

---

<sup>53</sup> Pamiętać warto, że powstanie książki zbiegło się w czasie ze śmiercią matki pisarki, co niewątpliwie wpłynęło na patetyczny i podniosły charakter narracji. Por. K.T. Nowak, *Moja mama czarownica*, WL, Kraków 2005, s. 25. Bez wpływu na kształt całości nie pozostał także fakt, iż utwór ostatecznie kształtował się w czasie stanu wojennego. Bezkrwawy przewrót zamykający ukazane przez Terakowską rządy Najeźdźców wydaje się korespondować z ówczesną sytuacją społeczną i polityczną Polski. Pisze o tym A. Baluch, *Wokół tematu spełnienia w „Córce czarownicy” Doroty Terakowskiej*, [w:] tejsze, *Ceremonie literackie*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998, s. 76.

zamieszczonych na portalu Filmweb uczniowie wskazują jako wady fakt niewyraźnego ukazania upływu czasu w biegu przedstawionych zdarzeń, czasem specyficzną kolorystykę zastosowaną w produkcji, która zniekształca oczekiwane wrażenia wizualne. Dziewczyny w swych wypowiedziach dosyć często eksponują „ładne”, wręcz romantyczne ukazanie wątku miłosnego Achilleśa i Bryzeidy (wskazując zwłaszcza na urok Brada Pitta), a także zazwyczaj dosyć wyraźnie dystansują się od licznych krwawych scen, które dla chłopców są zwykle zaletą – ich zdaniem wpływają one na urealnienie obrazu wojny, ukazanie jej w sposób prawdziwy, podkreślają, że jest ona okrutna, a zatem powinna także być w taki sposób wizualizowana.

Faza wstępna zajęć zorganizowanych z użyciem swobodnych wypowiedzi poświęconych filmowi raczej przynosi wartościowania o charakterze artystycznym. Co może mieć na to wpływ? Doświadczenie podpowiada, że wynika to ze stosunkowo rzadszego w szkole kontaktu uczniów z filmem niż tekstem, co wyzwała specyficzny typ refleksji. Stąd właśnie, można przypuszczać, wypowiedzi uczniów siłą rzeczy na początku rozmowy kierują się w stronę tworzywa, warsztatu reżyserskiego czy aktorskiego.

Przestrzeń wyraźnie różną od jakości artystycznych otwiera zazwyczaj dopiero faza zasadnicza zajęć. We wszystkich sprawdzonych przeze mnie przypadkach, także na obserwowanych przeze mnie lekcjach prowadzonych według scenariuszy lekcji mojego autorstwa przez zaproszonych do eksperymentów badawczych polonistów, ujawnia się potencjał filmu dla aktualizowania wypowiedzi nacechowanych aksjologicznie, wywołujących problem rozmaitych kategorii wartości: moralnych (etycznych), religijnych, a także witalnych czy materialnych. Co należy podkreślić, pogłębienie rozmów o produkcji drogą swobodnych wypowiedzi generuje głosy bardzo wyraźne, dotykając spraw aksjologii – znaczeń uruchamianych przez analizowany film. Warto przyjrzeć się kilku wypowiedziom, które ujawniały się na marginesie działań zasadniczych – gromadzenia głównych problemów i tematów ukazanych w filmie. Dokumentują one wspomnianą tendencję do wyrazistych rozpoznań aksjologicznych:

Bardzo mi się podobał Agamemnon [śmiech klasy]<sup>54</sup>. Był tak zły, że jak się tylko pokazywał, to było widać, że jest straszny. I reżyser pokazał, inaczej niż było w mie, że zależało mu [Agamemnonowi] tylko na bogactwach Troi, a nie na bracie i Helenie (Julia, lat 13).

Film mówi o słabości religii. Nie mogłem już znieść tego starego dziada Priama. Jak można być tak naiwnym? Wszyscy mówili mu, że ten koń jest podejrzany,

---

<sup>54</sup> Wszelkie dopiski w wypowiedziach uczniów w nawiasach pochodzą ode mnie.

że to jakiś podstęp, a on się uparł, by go wprowadzić do Troi. Tu nawet Parys był od niego mądrzejszy (Maciej, lat 13).

Najlepszy był Hektor. On walczył o coś, o ojczyznę. Pokazywał sobą patriotyzm. Bana [aktor odtwarzający rolę herosa] był genialny. Wchodził w kamerę i to był ktoś. Szlachetny, dzielny, no i sto razy mądrzejszy od brata. Ten był beznadziejny. Najbardziej mi było szkoda tego, że zginął [Hektor] (Piotrek, lat 13).

Przywołane na prawach *exemplum* wypowiedzi pojawiały się, co warto jeszcze raz podkreślić, na tle głównych wskazań problemów, które zdaniem uczniów wywoływał film. Doświadczenia pokazują, że na podstawie omawianej produkcji Petersena młodzi ludzie potrafią wskazać skrajne wartości, za które walczą bohaterowie, dostrzegają m.in. ukazaną przez reżysera rolę miłości w życiu Achillesa, punktują różne cele ludzi, których tragiczne losy zaprowadziły pod mury Illium. Ujawniają także bogactwo rozpoznanych aksjologicznych, które wymagają hierarchizacji, zwłaszcza w odniesieniu do obserwowanych postaw i wyborów. W przywołanych wyżej wypowiedziach widać bowiem podziw, akceptację, wątpliwości, a nawet pogardę. Warto także zaznaczyć, że również problemy, które dostrzegają uczniowie w omawianej produkcji filmowej, wiążą się z zagadnieniem wartości. Gromadzone przeze mnie doświadczenia wykazują bowiem pewne powtarzające się tendencje myślowe, które ujawniają się w odniesieniu do filmowej *Troi*. Uczniowie najczęściej proponowali do opracowania lekcyjnego: 1. cele, za które ludzie są gotowi walczyć i ginąć; 2. odpowiedzialność na ojczyznę, życie własne i szczęście rodziny czy kraju; 3. miłość i wojna a postawy głównych bohaterów dzieła; 4. kwestia religii i wiary w odniesieniu do *Troi* i poznawanych fragmentów *Iliady* Homera. Związek tych problemów z kategoriami wartości jest bezsporny i otwiera rozliczne możliwości dalszej pracy z filmem. Tak zbudowane zestawienie problemów dotyczących kwestii wartości, ujawniające pierwsze próby uczniowskiego wartościowania, można uznać także za obiecujące wytyczne dla procesu projektowania dydaktycznego dalszej pracy z analizowanym tekstem kultury.

### Wobec literackiej klasyki<sup>55</sup>

Przywołane wyżej przykłady swobodnych wypowiedzi uczniowskich inspirowane były kontaktami młodych ludzi z dziełami przynależnymi do szeroko

---

<sup>55</sup> Zawarte w tym oraz kolejnym podrozdziale rozważania są zmienioną, poszerzoną i rozbudowaną, względnie myślowo przetransformowaną wersją materiału: P. Sporek, *Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” 2020, nr 1.

rozumianej współczesności. Istotne jednak jest również to, w jaki sposób przebiega konfrontacja ucznia z dziełami reprezentującymi epoki minione oraz wartości ugruntowane w paradygmatach aksjologicznych bardzo odległych od promowanych dzisiaj sposobów życia i waloryzowania świata otaczającego człowieka. Szkoła jest przestrzenią wielu tego typu ciekawych doświadczeń wynikających z takiego rodzaju zderzenia.

Współczesny uczeń istotnie różni się od tego, z którym nauczyciel spotykał się w szkole pięćdziesiąt czy trzydzieści lat temu. Jest również inny od tego, który w murach szkoły pojawiał się lat temu dziesięć. Także inny niż ten, który chodził do szkoły kilka lat temu. Oczywiście nie chodzi o żadne zmiany zewnętrzne (choć i te są zauważalne gołym okiem), ale głębokie i dynamiczne przeobrażenia w strukturze myślenia i wartościowania świata, za którymi nie są w stanie nadążyć badania świadomości aksjologicznej kolejnych pokoleń. Te zmiany odczuwalne są na co dzień, na szkolnych korytarzach, w indywidualnych kontaktach nauczyciela z uczniem, ale przede wszystkim na lekcjach, gdy polonista, w odniesieniu do konkretnych tekstów literackich, może obserwować aktualny sposób myślenia pojedynczego wychowanka i grupy, ujawniający się w aktach interpretacji i wartościowania.

Stałym punktem odniesienia dla prezentowanej refleksji są obecne od lat w szkole i czytane przez współczesnych uczniów teksty, na których rozumienie oraz wartościowanie wpływa współczesny kontekst aksjologiczny. Materiałem dokumentującym tego typu zjawiska można uczynić chociażby świadectwa odbioru uczniów w wieku gimnazjalnym, konfrontowanych w szkole z takimi klasycznymi dziełami, jak średniowieczna *Pieśń o Rolandzie* czy *Romeo i Julia* Williama Szekspira.

Nim jednak odda się głos uczniom konfrontowanym z epokowymi dziełami literatury, warto poczynić kilka zastrzeżeń i obserwacji związanych z rolą klasyki w edukacji. Ta bowiem ma swoje niepodważalne miejsce w szkole. Widzi się w niej istotny składnik transmisji kulturowej, budowania tożsamości narodowej (zwłaszcza w kontekście dzieł z literatury polskiej), czynnik umożliwiający porozumienie ponadpokoleniowe, gwarant trwałości dziedzictwa przeszłości i punkt odniesienia aksjologicznego dla dorastających pokoleń dzieci i młodzieży. Pomimo problemów z lekturą dzieł „kanonicznych” w szkole, barier<sup>56</sup>,

---

<sup>56</sup> Kwestię barier w odbiorze literatury przed laty świetnie zdiagnozował Zenon Uryga. Por. Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, PWN, Warszawa–Kraków 1982. Mimo zachodzących zmian w świecie, istnienie tych barier (choć może już wartych poddania pewnej rewizji z perspektywy nowych czasów) ciągle potwierdza praktyka nauczycielska i codzienne borykanie się ze szkolnym czytaniem, zwłaszcza dawnych dzieł, które operują językiem czy aksjologią w dużej mierze obcymi nowym pokoleniom ekranowych czy

które znacząco utrudniają (czy wręcz uniemożliwiają) ich odbiór, wezwań do aktualizacji zestawów lektur szkolnych czy rewizji kryteriów ich doboru, ciągle słychać zasadne głosy poważnych dydaktyków podkreślających doniosłość zderzania uczniów z dziełami tradycyjnie już zespolonymi ze szkołą.

Anna Janus-Sitarz, zdając sobie sprawę ze złożoności zagadnienia, wskazując zarówno na istnienie głosów wzywających do trwałości stałego kanonu, jak i tendencji do jego weryfikacji stwierdza, że:

Trzeba się pogodzić z myślą, że kanon nie stanowi listy arcydzieł do obowiązkowego podziwiania, ale jest raczej punktem odniesienia, który służy uczeniu dokonywania samodzielnych wyborów, przyswajaniu różnych sposobów poznawania i czytania dzieł, wykorzystywaniu pewnych kryteriów ich oceny. Aby zaspokoić takie potrzeby, w kanonie muszą znaleźć się tytuły stanowiące swoiste pomniki kultury narodu. Uczeń powinien zapoznać się z historycznymi uwarunkowaniami, które wpłynęły na ich pozycję w kanonie, z kryteriami oceny artystycznych i pozaartystycznych walorów tych dzieł, z polemikami, jakie wywoływały, z literackimi dialogami, jakie toczyli z nimi kolejni twórcy, ulegając ich wpływom bądź buntując się przeciw nim, ale – dowodząc ich żywotności i zdolności wywoływania mentalnego czy emocjonalnego poruszenia<sup>57</sup>.

Chwalebna chęć obrony dzieł najważniejszych dla polskiej czy światowej kultury zderza się jednak ze szkolnymi uwarunkowaniami i ograniczeniami, które wynikają z określonego kontekstu społeczno-kulturowego. Mieszczą się w nim tak postmodernistyczna relatywizacja tradycyjnych paradygmatów aksjologicznych, jak i bezpośredni wpływ na uczniów współczesnych immersyjnych mediów interaktywnych<sup>58</sup>. Konsekwencją jest odwrót od tradycji, a także głęboki i ogólnonarodowy kryzys czytelnictwa (znajdujący odbicie oczywiście także w szkole)<sup>59</sup>, swoista moda na nieczytanie, która łączy się ze zmianami

interaktywnych czytelników. Por. także: A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996; P. Sporek, *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 2010, nr 11.

<sup>57</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, dz. cyt., s. 63. Trzeba zaznaczyć, że choć A. Janus-Sitarz podkreśla rolę tekstów kanonicznych, to w swej książce wielokrotnie akcentuje także wagę sięgania po teksty nowe, pochodzące z ostatnich lat. Por. tamże, s. 18–19.

<sup>58</sup> Por. B. Myrdzik, *Czy immersja jest nową poetyką odbioru?*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2018, nr 9.

<sup>59</sup> Traktują o tym chociażby prace, które publikuje Zofia Zasacka. Por. np. Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2008; tejsze, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014. Wnikliwie kryzys czytelnictwa w ostatnich latach dokumentuje też raport przygotowany przez Bibliotekę Narodową: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1492689764.pdf> [dostęp: 25.06.2017].

w obrębie języka nowych pokoleń<sup>60</sup>, a co za tym idzie znacznym ograniczeniem recepcyjnej kompetencji kulturowej – bariery wielokrotnie są nie do pokonania dla ucznia zderzanego z dziełami reprezentującymi potwierdzone wartości artystyczne, ale odnoszącymi się do paradygmatów kulturowych obcych i niezrozumiałych współczesnym dorastającym pokoleniom.

Fakt powszechnego nieczytania, chociaż od zawsze był przedmiotem nacechowanej pedagogicznie troski dydaktyków przedmiotu<sup>61</sup>, obecnie, ze względu na zasygnalizowane wyżej uwarunkowania, nasila się. Szczególną ofiarą tej sytuacji pada właśnie klasyka literacka, która, od lat już lekceważona i odrzućcana przez większość uczniów<sup>62</sup>, ulega w szkole lekturze pozorowanej<sup>63</sup>, opartej na zastępowaniu jej różnymi substytutami (filmy, streszczenia, bryki). Tym samym obniża się jej ranga i znaczenie społeczne, możliwość wpływu na formowanie postaw, istnienie pewnego narodowego i kulturowego *continuum*. Dodatkowym skutkiem ubocznym jej przymusowej obecności w szkole jest narastanie wśród młodych pokoleń niechęci do samego procesu czytania oraz postawy obronne niedorosłych czytelników, sięgających do lektury rzadko, a jeżeli już, to raczej do powieści powstałych w ostatnich latach, funkcjonujących w medialnym obiegu popkultury.

Oczywiście taki stan rzeczy w żaden sposób nie może sprzyjać łatwym wnioskom, a już szczególnie tym, że klasyka powinna być wyrugowana z przestrzeni szkolnej. Jej dobór musi być jednak starannie przemyślany ze względu na kształt artystyczny i emocjonalną czy intelektualną dostępność młodemu pokoleniu, znaczenie dla transmisji kulturowej, zwłaszcza w jej aspekcie aksjologicznym. Stąd za wyborem klasyki do szkolnego czytania nie powinna stać jej reprezentatywność dla danych epok czy prądów literackich, ale myślowa

---

<sup>60</sup> Badania nad wpływem technologii komputerowej i języka angielskiego na język i sposób myślenia uczniów dokumentują istnienie powszechnego wśród młodych ludzi, ograniczonego ze względu na wiek kodu językowego, który jest swoistym sztyfem funkcjonującym wśród tej grupy. Por. np. M. Szymańska, P. Sporek, *Język współczesnych uczniów – użytkowników gier komputerowych*, [w:] *Język a edukacja*, t. 5, red. J. Nocoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017.

<sup>61</sup> Kwestie te podnosili m.in. Z. Uryga, S. Bortnowski czy A. Janus-Sitarz. Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Kraków 1996, s. 31–37; S. Bortnowski, *Jak zmieniać polonistykę szkolną?*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2009, s. 91–102; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, dz. cyt., Kraków 2009, s. 36–42.

<sup>62</sup> Por. B. Kryda, *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacji. Księga referatów Zjazdu Polonistów*. Warszawa 1995, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Instytut Badań Literackich, Warszawa 1996.

<sup>63</sup> Kwestę tę podnosi np. P. Kalwiński, *Nauczyciele polonisci wobec (nie)możliwości czytelnickich gimnazjalistów*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenia dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki i in., Universitas, Kraków 2014.

ność, wpisane w nią ponadczasowe trwanie, które może się aktualizować „tu i teraz”, potencjał dla lekcyjnych dyskusji, polemik. Naturalnie w sytuacji szkolnego czytania zastosowanie takich rozwiązań selekcyjnych może się okazać niewystarczające. Być może konieczne będzie uwzględnienie szczegółowych kryteriów doboru lektury<sup>64</sup> – co z perspektywy praktyki najistotniejsze – zorganizowanie sytuacji dydaktycznej, która będzie sprzyjała omawianiu wybranej do czytania pozycji w trudnej sytuacji przymusu szkolnego. Stąd kluczem do otwierania lektury staje się czytanie kontekstowe, uruchamiające rozmaite utwory stanowiące dla danego dzieła kontekst problemowy, pochodzące z różnych czasów, także współczesnych, które mogą podkreślać ponadczasowy wymiar podstawowego tekstu, wyzwolić motywację do jego poznania, otworzyć na rozmaite napięcia znaczeń pozwalających się identyfikować w określonych blokach problemowych. Takie rozwiązanie daje szansę na ochronę klasycznego dzieła przed „szkolnymi barbarzyńcami”, uruchamia jego potencjał semantyczny, a co najważniejsze, pozwala na wyzwolenie motywacji czytelnicy, być może kluczowej dla dalszych kontaktów młodych ludzi ze słowem piśmianym. Nie oznacza to jednak, że rezultatem będzie wartościowanie utrzymane w kategoriach obiektywistycznych, wychowawczo pożądane, gdyż pozbawione pierwiastka relatywistycznego w odniesieniu do podstawowych wartości dobra i zła oraz ich aksjologicznych jakości pochodnych. Raczej na tym poziomie – rozmowy o postawach i zachowaniach bohaterów – lekcja ujawni aksjologiczną różnorodność.

Swobodne wypowiedzi, jak było to już zaznaczone wcześniej, traktowane jako fundament osobnych lekcji wprowadzających do omawiania lektury czy jako ogniwo zajęć poprzedzające czynności analityczno-interpretacyjne, mogą w sposób spontaniczny diagnozować sposób odczytania i zarazem pierwsze rozumienie dzieł literackich (czy szerzej tekstów kultury) oraz odsłaniać wstępne rozpoznania uczniów w obrębie świata wartości. Naturalnie najlepszym polem do obserwacji poziomu świadomości aksjologicznej uczniów są lekcyjne działania analityczno-interpretacyjne, dopełniane próbami rozmaitych wartościowań, które umocowane są w kryteriach oceny jakości artystyczno-estetycznej badanych dzieł i uwzględniają aspekt moralny, relacje z różnymi typami wartości (np. witalnymi, użytecznościowymi, materialnymi i innymi). Co wielokrotnie było już podkreślane w literaturze przedmiotu, ujawniać się

---

<sup>64</sup> P. Sporek, *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 2, red. E. Jaskółowa i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016. Zob. także rozdział 2 cz. 3 niniejszego opracowania.

one mogą na rozmaitych poziomach konstrukcji dzieła literackiego<sup>65</sup>, ale także w lekcyjnej rozmowie, zwłaszcza w autentycznej relacji dialogicznej, która uwzględniając podmiotowość rozmówców, służyć może nie tylko procesowi identyfikacji wartości, ale wystąpieniu swoistego naddatku aksjologicznego, nadbudowanego w rozmowie na fundamencie odkrytych i nazwanych, poszczególnych wartości. Co istotne, mogą one być pochodną swobodnych wypowiedzi uczniowskich, wstępnego przedyskutowania problematyki między uczniami oraz między nimi a nauczycielem. A zatem na działaniach analityczno-interpretacyjnych wyraźny ślad może odciskać intuicyjny odbiór uczniowski (także wzajemne sugestie i inspiracje rówieśników), który może stać np. w opozycji do ustaleń lekcyjnych, wyrastających z oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego nauczyciela. Zaznaczyć bowiem trzeba wyraźnie, że organizacja zajęć, wybrana przez polonistę strategia działania, metody, mogą wyraźnie wpływać z jednej strony na przebieg analizy i interpretacji, z drugiej na lekcyjne wartościowanie. Tym samym należy zauważyć, że pedagog i podejmowane przez niego działania pełnią funkcję ogniwa pośredniczącego między uczniem a tekstem, tym samym między uczniem a rozpoznawanymi, nazwanymi, deklarowanymi i wreszcie uznawanymi (bądź nie) wartościami, a interpretacja, dająca w szkole swobodę w zakresie wyboru metodologicznych rozwiązań<sup>66</sup>, może być kluczowym elementem dociekań aksjologicznych. Od działań nauczyciela zatem w dużej mierze zależy kształt i charakter uczniowskich rozpoznań. Im bardziej szanuje on podmiotowość osoby ucznia i autonomię jego myślenia i odczuwania, tym bardziej prawdopodobne jest odkrycie u ucznia jego naturalnej refleksji wartościującej, jak i otwarcie go na samodzielne, a więc świadome dochodzenie do rozumienia wartości i podejmowania prób ich hierarchizowania.

Doświadczenia szkolne w pracy z wskazanymi wyżej tekstami kanonicznymi – bo za takie należy uznać zarówno *Pieśń o Rolandzie*, jak *Romeo i Julię* Szekspira – pozwalają mi postawić tezę o widocznej zmianie w sposobie wartościowania czynów i postaw bohaterów literackich. Szczególnie jest to widoczne u uczniów w wieku 13–16 lat. Skrótowo można by powiedzieć, że charakterystyczne jest negowanie wartości tradycyjnie uznanych za pozytywne, czy nawet mocniej, wartości godnych naśladowania i propagowania, a co za tym idzie, stosowanie odmiennych kryteriów oceniania świata – niejako wbrew

---

<sup>65</sup> Por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości...*, dz. cyt.

<sup>66</sup> Kwestie te porusza A. Janus-Sitarz, która akcentuje potrzebę otwarcia szkoły na rozmaite metodologie, modele czytania tekstów. Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, dz. cyt., s. 209–386 (rozdział: *O modelach czytania*).



intencjonalności wpisanej w czytane lektury czy utrwalonej w szkole formy wartościowania związanej z odbiorem powyższych dzieł.

Jak zatem może w praktyce wyglądać zderzenie trzynasto- czy czternastolatka z fragmentami obu utworów? Oto przykłady zanotowanych na lekcji głosów uczniowskich, pojawiających się na przestrzeni kilku lat na moich zajęciach w ramach swobodnych wypowiedzi czy działań analityczno-interpretacyjnych inspirowanych ich lekturą. Najpierw francuski poemat:

Roland był strasznie głupi. Ja na jego miejscu bym uciekał. To nienormalne, żeby się tak zachowywać. To jest po prostu głupie (Filip, lat 13).

Roland chciał być honorowy, a był głupi. Jeżeli nie masz na nic szans, to trzeba uciekać. Co to jest honor? Nie rozumiem go (Miłosz, lat 14).

Gdybym ja był na miejscu Karola, a Roland by przeżył, to postawiłbym go przed sąd. Dzisiaj tak się zresztą dzieje. [Poza tym] to jakiś fanatyzm religijny, żeby go tak wychwalać, że Bóg specjalnie przychodzi, bo podoba mu się jego [Rolanda] zachowanie (Piotrek, lat 14).

Co ważne, takie głosy każdorazowo zyskiwały akceptację większości. Przez uczniów przemawiał nie tylko pragmatyzm czy ewentualne odczucie braku odpowiedzialności Rolanda. Sprawa dysponowania życiem swoich rycerzy przez dowódcę, choć zawsze uwzględniana w rozmowach lekcyjnych, ustępowała oburzeniu młodych ludzi, którzy uzmysławiali sobie, że to honor kierował przede wszystkim postępowaniem krewniaka Karola. Negacja była tutaj podwójna. Po pierwsze bardzo abstrakcyjne traktowanie honoru jako wartości (bez refleksji nad jego uwarunkowaniami natury historycznej, moralno-społecznego charakteru pojęcia), po drugie brak zrozumienia dla faktu, że może on w życiu człowieka odgrywać znaczącą rolę. Próby dalszych dociekań lekcyjnych też zazwyczaj nie wyglądały najszcześliwiej. Odniesienie tej jakości aksjologicznej do praktyki życiowej wyraźnie wskazywało, że zasadniczo wartość ta (a przynajmniej jej świadomość) nie mieści się w przestrzeni codziennego funkcjonowania w świecie, także we własnym, rówieśniczym gronie uczniów. Szukanie przeciwwagi dla takiego odbioru rzeczy na moich godzinach przynosiło raczej mizerne skutki. Próby wprowadzenia wątków zachowania rycerskiego nie przekraczało kwestii uprzejmości i szacunku dla innych (starszych, kobiet), paradoksalnie większy poziom zrozumienia (choć raczej nie akceptacji czy tolerancji) pojawiał się w wypowiedziach uczennic, które tłumaczyły zachowanie rycerza jego poczuciem męskości, dbałością o jak najlepsze postrzeżenie przez innych, chociaż i tak poddawały wybory Rolanda krytyce. Oto przykład takiej wypowiedzi:

Roland chciał być takim macho. Zależało mu na tym, co powiedzą inni. Po prostu był męski, ale to było bezsensowne. Przynajmniej w tej sytuacji. To, że jest pokazywany w pieśni jako wzór, jest dla mnie dziwne. Ja tego zrozumieć nie mogę (Julia, lat 14).

Zupełnie odmienny od tradycyjnego sposób postrzegania wartości pojawia się również w odniesieniu do dramatu Williama Szekspira.

Dla mnie ta sytuacja [samobójstwa bohaterów] jest sztuczna i dziwna. Żeby od razu się zabijać z miłości? Poza tym mogli [Romeo i Julia] przecież gdzieś uciec, wyjechać, a nie popełniać samobójstwa (Piotrek, lat 13).

Moim zdaniem Romeo i Julia byli kompletnie nieodpowiedzialni. Niby zachowywali się jak dorośli, ale zachowywali się zupełnie inaczej! Właśnie jak dzieci. Widać, że zupełnie nie zastanawiali się nad całą sprawą, nie widzieli innych możliwości poradzenia sobie z sytuacją, a przecież można było zrobić różne rzeczy (Gabryś, lat 13).

Nawet gdy uczniowie uznawali prymat wartości miłości (prędzej dziewczyny niż chłopcy) w życiu bohaterów, to sami raczej się dystansowali od wyborów, których dokonywali Romeo i Julia. Za dokumentację takiej postawy niech posłuży znów wartościująca wypowiedź trzynastoletniej nomen omen Julki:

Rozumiem ich, wielka miłość i te sprawy. To był ich wybór, który wynikał z tego, że oni myśleli o miłości właśnie tak, maksymalistycznie. Ale ja nigdy bym się tak nie zachowała. W takim wieku ma się całe życie przed sobą, można związać się np. z kimś innym. Romeo też przecież niby się kochał w Rozalinie. Może ta jego miłość do Julii też byłaby przejściowa. Ale bohaterowie nie dali sobie czasu na nic (Julia, lat 13).

Naturalnie dziewczyna zdawała się nie pamiętać o wizji ślubu Julii z Parysem, ale, co istotniejsze, jej wypowiedź dowodziła zupełnie odmiennego postrzegania miłości niż to, jakiego wizerunek wykreował Szekspir. Poza tym pojawienie się uczucia między kochankami z Werony, a zatem scena z ogrodu pod balkonem młodej Kapuletti, też chyba utraciła wiele ze swej magii, a na pewno z siły przekonywania, mimo iż przecież porządnie wykonana przez nauczyciela praca powinna prowadzić do odkrycia pewnej konwencji rozmowy, w poetyce której odbywał się słynny dialog między zakochaną parą. Oto wypowiedź tym razem czternastoletniej Marysi, która tak oto odnosiła się do omawianej na lekcji sceny balkonowej:

Mnie to nie przekonuje, taka romantyczna gadka. Rozumiem, że kiedyś mówiono takim językiem, ale jest to wszystko sztuczne, takie dziwne. Mnie ta scena rozczarowała. Spodziewałam się czegoś wyjątkowego. Nie rozumiem, dlaczego

ta scena jest taka słynna. Niby może się podobać, ale liczyłam, że będzie w niej jakaś magia, coś innego.

Przytoczone wyżej wypowiedzi, przepisane z kartek uczniów, nagrań bądź zanotowane z pamięci, choć są świadectwem indywidualnego widzenia, na moich lekcjach stawały się głosami reprezentatywnymi. Odzwierciedlały daleki od romantycznego sposób postrzegania miłości oraz pragmatyzm, który wyraźnie podporządkowywał sobie sprawy odczuć, emocji. Dokumentowały zmiany w aksjologii, ale także negację sposobu ukazania miłości w najsłynniejszym utworze, który został jej poświęcony. I chociaż praca z różnymi zespołami uczniowskimi nad dziełem Szekspira zazwyczaj przynosiła ostatecznie zadowalające rezultaty, to nie zawsze skutecznie odsłaniały one niezwykłość myślową i artystyczną dzieła geniusza ze Stratford-upon-Avon. Raczej ich wartość sprowadzała się do wywołania twórczej refleksji, wybicia z uprzedzeń i barier, które ujawniła lektura tekstu, zainteresowania ostatecznie prowadzącego do ciekawych analiz i rozmów.

## Z innej perspektywy

Wskazane wyżej zmiany w sposobie postrzegania i wartościowania świata najwyraźniej widoczne są w kontaktach młodych ludzi z klasyką. Przywołane przykłady są jednak odbiciem tendencji ogólniejszych – sprzeciw wobec tradycyjnej aksjologii, wyraz relatywizacji świata wartości można odnaleźć także w uczniowskich zderzeniach z utworami, które są młodzieży stosunkowo bliskie, budzą ich żywe emocje, wpasowują się w potrzeby i zainteresowania nastolatków. Takim utworem jest na przykład powieść *Zabić drozda* Harper Lee.

Generalnie powieść amerykańskiej autorki budzi żywe zainteresowanie młodzieży. Uczniowie dostrzegają w niej mądrą opowieść o postawach wobec odmienności – przede wszystkim rasowej, ale też wynikającej z różnic kulturowych, wreszcie tej, która opiera się na różnicach światopoglądowych. Zaciekawienie budzą izolowany przez rodzinę od społeczności Artur „Boo” Radley, dziecięcy bohaterowie utworu – Smyk i Jem, wreszcie niezłomny prawnik Atticus Finch, który podejmuje się karkołomnego zadania obrony czarnoskórego Toma Robinsona, oskarżonego o pobicie i gwałt na młodej kobiecie, mieszkance przesyconego rasistowską atmosferą Maycomb, małego miasteczka w południowej części Stanów Zjednoczonych. Rozmaita skala odcieni nietolerancji i dyskryminacji ukazana w dziele Lee otwiera zazwyczaj uczniów na złożone i niełatwe dyskusje o ludzkich zachowaniach, także mechanizmach (psychologicznych i społecznych), które generują postawy jednostek, reakcje i działania

zbiorowości. Wywołuje także potrzebę sięgania do źródeł sytuacji ukazanej w powieści, tym samym do eksplorowania historii niewolnictwa w USA. Najciekawsza jest jednak płaszczyzna interpretacji utworu w kategoriach aksjologicznych związanych z niezłomną postawą Fincha, adwokata, który w imię obrony prawdy i sprawiedliwości staje w obronie oskarżonego czarnoskórego, budząc agresję społeczności Maycomb.

Mimo wskazywanych wcześniej zmian w sposobie wartościowania świata u nastoletnich uczniów, Atticus Finch cieszy się zawsze sympatią i szacunkiem młodzieży, którzy doceniają jego niezłomność i odwagę w mierzeniu się z zaistniałą sytuacją. Kontrapunktowo waloryzowana postać oskarżyciela, pana Gilmera, odsłania jednak interesujące akty wartościowania. Co prawda uczniowie zazwyczaj zwracają uwagę na pełen uprzedzeń język prokuratora, ale niektórzy traktują go jako element strategii sądowej. Ciekawe rezultaty przynosi natomiast pewna dydaktyczna prowokacja, którą wykorzystuję w toku pracy nad utworem. Opiera się ona na założeniu, że Gilmer jako inteligentny człowiek wie (opierając się o stan wyjściowy sprawy, odsłaniające się w procesie dowody i poszlaki), że oskarżany przez niego domniemany gwałcieł jest niewinny. Co prawda kwestia świadomości prawnika nie jest w powieści wyraźnie określona, ale przyjęcie takiego założenia wydaje się mieć umocowanie w lekturze. Zadaniem uczniów jest odpowiedź na pytania, co powinien zrobić prokurator, jak powinien się zachować, czy przy swojej wiedzy ma obowiązek dążenia do skazania obwinionego Toma Robinsona. Młodzież odpowiada na to w rozmaity sposób. Oto kilka wypowiedzi, które ilustrują najczęściej pojawiające się widzenie rzeczy:

Gilmer powinien być profesjonalistą. Z jego zawodu wynika, że ma oskarżać, a bronić ma adwokat, a za skazanie odpowiada sędzia. Powinien więc robić swoje, niezależnie od swoich poglądów, wiedzy (Michał, lat 14).

Prokurator Gilmer powinien pracować zawsze tak samo. Nie może udawać, że oskarża. Poza tym to mogłoby być widoczne dla innych. Wtedy on sam mógłby być, tak jak Finch, ofiarą w Maycomb. Też mieszkańcy mogliby go szykanować, grozić jego rodzinie (Natalia, lat 14).

Gilmer musi wykonywać swoją pracę najlepiej jak umie. Jeżeli tego nie będzie robił, to straci posadę. Poza tym wszyscy patrzą mu na ręce. On też jest po presję, musi dążyć do skazania Robinsona. Nawet jeżeli Tom zostanie skazany, to jego śmierć nie obciąża przecież Gilmera, ale innych, np. Ewella, który fałszywie oskarżył czarnego, przysięgłych czy całą społeczność [wywierającą presję] (Tomek, lat 14).

W powyższych wypowiedziach uderza powiązanie zachowania Gilmera z tym, co zdaniem młodzieży określa jego etykę zawodową. Paradoksalnie

etyka ta została w tych głosach sprowadzona do wypełniania obowiązków niezależnie od sytuacji – od faktycznego stanu zdarzeń, odpowiedzialności za życie drugiego człowieka, kwestii prawdy i sprawiedliwości. , Widać wyraźnie, że młodzi ludzie ze zrozumieniem podchodzili do działań prawnika – uwzględniali wpływ na jego sytuację okoliczności zewnętrznych, które mogły oddziaływać na jego dalsze życie, funkcjonowanie rodziny. Rozumiejąc jego sytuację, dawali tym samym przyzwolenie na przedkładanie osobistego interesu prawnika nad obiektywną prawdę i sprawiedliwość, a także, co przeraża, nad ludzkie życie. Powyższe wypowiedzi, wynikające ze spontanicznej reakcji, nie są równoważone przez inne ujęcia, chociaż te na szczęście, często w radykalnej formie, również się pojawiają. Oto przykład:

Jeżeli Gilmer wie, że Robinson jest niewinny i robi wszystko, by wygrać, skazać oskarżonego, to jest najzwyczajniej w świecie mordercą. Niezależnie od wszystkiego. I nic go nie usprawiedliwia. Wystarczy popatrzeć na Atticusa – był pod presją, ryzykował wiele, ale robił wszystko, by uratować niewinnego człowieka (Ania, lat 14).

Czternastoletnia Ania nie miała wątpliwości co do tego, jak powinien zachować się pan Gilmer. Nie wszyscy uczniowie bliscy temu stanowisku wyrażali je w sposób tak bezkompromisowy. Zawsze w klasie są jednak też tacy uczniowie, którzy rozumiejąc sytuację Gilmera, jej złożoność, uważają, że powinien podjąć ryzyko, gdyż od jego zachowania, działania, zależy ludzkie życie.

Lekcja jest czasem przeznaczonym na konfrontowanie rozmaitych sądów, przede wszystkim tak skrajnych, jak te zaprezentowane wyżej. Powyższe głosy uczniów dotyczące lektury *Zabić drozda* – swobodne wypowiedzi ujawniające się w toku działań analitycznych nad tekstem amerykańskiej pisarki – potwierdziły z jednej strony znaczące przeobrażenia dokonujące się w świadomości aksjologicznej młodzieży, z drugiej fakt, iż kwestia wartościowania dokumentować może postawy różne – często skrajnie odmienne, będące obrazem stosunku człowieka do wartości. Dowiodły także, iż stary jak świat spór między aksjologicznym obiektywizmem, relatywizmem a subiektywizmem ciągle dochodzi do głosu w sytuacji, gdy jednostka musi dokonać aksjologicznej oceny ludzkich postaw czy zachowań. Naturalnie szacunek dla ucznia, poszanowanie jego autonomii myślowej i światopoglądowej muszą pozostawiać kwestię deklaracji wyboru wartości otwartą. Nie można liczyć, że wartościowanie uczniowskie zawsze będzie mieściło się w kategoriach poszanowania dla obiektywnych wartości. Ważne jest jednak, by nie pozostawiać uczniów z ich raz sformułowanymi sądami, ale dążyć do myślowej konfrontacji, uwzględnienia stanowiska nauczyciela, inaczej myślących kolegów i koleżanek. Świadomość wartościowania jest

nie tylko świadectwem zachodzących zmian w myśleniu nowych pokoleń, ale także znakomitym materiałem dla nauczyciela, który mając obraz określonego stanu, może tak projektować działania dydaktyczne, by otwierać swych wychowanków na rozumienie i respektowanie podstawowych wartości. Wspierać ich aksjologiczne dojrzewanie w perspektywie agatologicznej.

Przywołane wyżej przykłady nowego osądu świata i rzeczywistości, waloryzowania czynów i zachowań bohaterów literackich, wreszcie innego hierarchizowania w obrębie aksjologicznego uniwersum nie mają charakteru jednostkowego (taki przecież zawsze w szkole występował), ale zaryzykować można stwierdzenie, że opisują wartościowanie znacznej części uczniów, często wręcz większości. Młodych ludzi kształtujących swoją tożsamość w rzeczywistości ponowoczesnej, wraz z wszystkimi konsekwencjami takiego stanu rzeczy. Formatowanie sposobu poznawania świata przez pryzmat nowych mediów elektronicznych, w rzeczywistości zdominowanej przez relatywizm moralny, kwestionujący tradycyjne wartości i autorytety, wyznacza nowy sposób postrzegania ludzkich zachowań i wyborów, również inny sposób czytania kultury i wpisanych w nią paradygmatów aksjologicznych. Z perspektywy szkoły sytuacja ta niewątpliwie może i powinna niepokoić; nie ze względu na inną możliwość odczytywania tradycyjnych utworów i reinterpretację oceny bohaterów. Ożywcze i odmienne spojrzenie na literaturę, poszukiwanie nowych kluczy do otwierania tradycyjnych tekstów zawsze stanowi cenne doświadczenie w kontaktach uczniów z wielkimi dziełami poznawanymi w szkole. Rzecz idzie raczej o intelektualną i emocjonalną negację zasad etycznych, zastępowanie obiektywnie rozumianych kategorii dobra i zła oraz ich aksjologicznych jakości modalnych myśleniem relatywistycznym. Praktyczną konsekwencją takiego myślenia jest deklarowanie wyboru wartości korzystnych z perspektywy jednostki, usuwające z pola widzenia etykę, emancypujące indywidualny interes człowieka, który, działając dla własnego dobra, uznaje za właściwe unieważnienie wartości osobowej innego, także istnienia obiektywnego dobra i zła. Wprowadzenie kategorii „mniejszego zła”, które tak wyraźnie doszło do głosu w wypowiedziach uczniów o lekturze *Zabić drozda*, rozumianego jako rezygnacja z wartości wyższej ogólnej w imię wartości niższej, ale powiązanej z własną osobą, prywatną korzyścią, jest praktycznym znakiem obserwowanego „przesunięcia aksjologicznego”, czy precyzyjniej, żeby posłużyć się terminem Maxa Schelera, złudzenia aksjologicznego<sup>67</sup>. Świadomość zachodzącej zmiany jest konieczna, by myśleć poważnie o oddziaływaniu wychowawczym. Dobra diagnoza pozwala

---

<sup>67</sup> H. Buczyńska-Garewicz, *Wstęp*, [w:] M. Scheler, *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1977.

eliminować dydaktyczną naiwność, chroni przed zbanalizowanym i zupełnie niewiarygodnym dla uczniów wartościowaniem, otwiera pole dla dyskusji, polemik, konfrontacji światopoglądowych, uwzględniających konsekwencje wynikające z ludzkich wyborów. W roli takiego narzędzia diagnozującego mogą występować właśnie swobodne wypowiedzi uczniowskie. Ich użycie umożliwia wyzwalanie pokładów twórczego myślenia, ale także wywołuje potrzebę ustawicznego modyfikowania i doskonalenia warsztatu nauczycielskiego. Świadome zastosowanie tego zabiegu pozwala znacząco wpływać na proces budowania wspólnoty doświadczeń polonisty ze swoimi podopiecznymi, a funkcja diagnostyczna – myśleć o nich jako narzędziu badawczym, służącym określeniu zmian w myśleniu i wartościowaniu młodych ludzi, które pod wpływem rozmaitych czynników cywilizacyjnych czy społeczno-kulturowych ulegają rozmaitym modyfikacjom. Umożliwia również określenie stopnia świadomości etycznej uczniów oraz ich rozeznania w materii artystyczno-estetycznej, co z kolei może wyznaczać pewne szanse badawcze dla aksjologicznego obrazu nowych pokoleń uczniów.

### **W kontekście wychowawczym**

Swobodne wypowiedzi otwierają szeroko perspektywę wychowawczą i wywołują refleksję nad aspektem formacyjnym kształcenia literacko-kulturowego. Pozwalają bowiem na naturalne zaistnienie na lekcjach języka polskiego autentycznej potrzeby wartościowania, która konfrontuje indywidualny akt preferencji wartości z widzeniem innych ludzi, aktami wartościowania opartymi na różnych fundamentach światopoglądowych i etycznych. Dają szansę zderzenia ze sobą moralności fundowanej na obiektywnym porządku aksjologicznym z widzeniem ponowoczesnym, kontynuującym tradycje relatywistyczne, co w praktyce szkolnej oznacza owocne i merytoryczne polemiki, wymianę myśli, czy szerzej, by posłużyć się na tę okoliczność określeniem Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak, „wymianę idei”<sup>68</sup>, zasadzającą się na przedstawieniu własnej wiedzy i pozyskaniu wiedzy innych ludzi dla budowania osobowości oraz światopoglądu, które kształtują się w przestrzeni nabywania rozmaitych doświadczeń i interakcji międzyludzkich. Stąd swobodne wypowiedzi można postrzegać jako

---

<sup>68</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Wydawnictwo TetraStudio, Poznań 2016. Autorka postuluje rozumienie tytułowego pojęcia oczywiście szerzej, przede wszystkim jako drogę do doskonalenia praktyki edukacyjnej, która może dokonywać się także na polu wymiany doświadczeń nawet między, wydawać by się mogło, bardzo różnymi dyscyplinami naukowymi czy dziedzinami wiedzy.

jeden z fundamentów autentycznego dialogu lekcyjnego, ukierunkowanego na odkrywanie w literaturze i szeroko rozumianej kulturze wymiarów ludzkiej egzystencji, fundamentów człowieczeństwa, drogę do budowania, można powtórzyć za Stanleyem Fishem, wspólnot interpretacyjnych<sup>69</sup>, niewspieranych przez narzucany światopogląd, ale kształtowanych na fundamencie uczniowskiej podmiotowości. Naturalnie sytuacja taka jest możliwa wtedy, gdy myśli się o swobodnych wypowiedziach w duchu Szyszkowskiego jako o formie wolnej, która nie krępuje swobody i prawdomówności uczniów, nieograniczonej przez zewnętrzne sterowanie, ukierunkowane na uzyskanie określonych rezultatów drogą korekt ideologicznych i narzucania jedynych słusznych poglądów, niezależnie, czy są one pochodną oświatowej polityki państwa, czy rezultatem wewnętrznych przekonań nauczyciela. Tegoż znaczenie i pozycja są tutaj niebagatelne, jego autorytet buduje się bowiem nie w narzucaniu innym własnego myślenia lub też forsowaniu swego stanowiska, lecz w tolerancji i akceptacji dla zdania uczniów, umiejętności organizacji lekcyjnego dialogu, by był oparty na rzeczowej wymianie zdań, dochodzeniu do rozumienia faktów, zjawisk i postaw, by sprzyjał procesowi indywidualnego kształtowania się światopoglądu uczniów, ogniskującego się wokół problemu wartości kluczowych dla egzystencji człowieka.

Działanie nauczyciela powinno się zatem koncentrować na podejmowanym stale dociekaniu istoty rzeczy, niuansowaniu dostrzeganych zagadnień i problemów, otwieraniu uczniów na widzenie złożoności świata i natury ludzkiej. Ma ono szczególne znaczenie dzisiaj, gdy z jednej strony warunki społeczno-kulturowe rzutują na kształtowanie się rozmaitych odmian tożsamości ponowoczesnych, z drugiej strony zaś do głosu dochodzą potrzeby podejmowania na nowo refleksji nad kwestiami moralnymi, które ważą nad jakością ludzkiego życia. Wyrazem tych tendencji jest dopuszczenie do głosu w badaniach literaturoznawczych zaplecza kulturowego, na którym wspierają się chociażby założenia zwrotu etycznego, eksponującego w lekturze osobę – podmiot wchodzący w relacje z drugim człowiekiem, za pośrednictwem których można odczytywać tekst literacki, szukając wiedzy nie tyle o literaturze, ile o człowieku jako takim, a zatem i o sobie samym<sup>70</sup>. Konieczne jest tutaj uznanie uczniowskiego czytania dzieła, respektowanie jednostkowego doświadczenia<sup>71</sup>, co oznacza poszanowanie

---

<sup>69</sup> Por. S. Fish, *Interpretacja, retoryka, polityka*, przeł. K. Abriszewski i in., Universitas, Kraków 2002, s. 251.

<sup>70</sup> Kwestie te przybliży m.in. A. Włodarczyk, *Ku etyce odczytania tekstu*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.

<sup>71</sup> D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. M. Mościcki, Universitas, Kraków 2007.



dla autonomii odbioru młodego czytelnika. Wiązać się to musi, warto powtórzyć za Krystyną Koziółek, z poczuciem etycznej korzyści, która pozwala widzieć lekturę jako drogę do odkrywania elementarnych potrzeb egzystencjalnych<sup>72</sup>. „Przede wszystkim – zauważa K. Koziółek, nawiązując do myśli Marthy Nussbaum i Wayne’a Booth’a – chodzi o rozpatrzenie związku między moim życiem a czytaniem; o motywacje i konsekwencje lektury w realnym życiu, a następnie wyzyskanie możliwości tkwiących w literaturze do budowania modelu „dobrego życia”<sup>73</sup>. We wskazanym kontekście kluczowa jest zatem typowa dla nurtu antropocentryczno-kulturowego tendencja do przesuwania akcentów w organizacji procesu dydaktycznego: od badania struktury tekstu literackiego do poznawania jego recepcji, co zasadniczo wpływa na kształt pracy dydaktycznej podejmowanej przez nauczyciela<sup>74</sup>. Stąd wciąż, a może szczególnie właśnie w takiej sytuacji, aktualne wydają się słowa Ryszarda Handkego:

Literatura to sztuka iluzji i nie oczekuje dociekliwego badania, lecz gotowości uczestnictwa w grze, którą proponuje. Gra zaś, przynajmniej w znacznej liczbie wypadków, polega na umożliwieniu czytelnikowi nabycia przeświadczenia, że komunikowane mu myśli, podsuwane wrażenia i refleksje, sugerowane uczucia – wszystko to w trakcie lektury rodzi się w nim samym, a uświadomione – ukazuje nowe, czasem zaskakujące wymiary jego własnej osobowości<sup>75</sup>.

Wskazane wyżej tendencje pozwalają nie tylko na wartościowanie ukazanych w literaturze postaw czy światopoglądów, ale wyznaczają nowy sposób postrzegania i oceniania literatury, która dla współczesnego odbiorcy o tyle ma znaczenie, o ile odkryje w niej to, co wiąże się z jego życiem, dostrzeże w niej wartość korelującą z jego osobistym doświadczeniem, przemówi do swego czytelnika, dotykając sfery przeżyć i emocji, które mogą mu być bliskie. Względnie, gdy utrafi w jego aktualne potrzeby i oczekiwania wiążące się z tym, co życiowo ważne i aktualne. Taki sposób widzenia kontaktów człowieka z kulturą wydaje się najbardziej zasadny z perspektywy edukacyjnej, a także naturalny ze względu na najważniejsze życiowe potrzeby człowieka, które ostatecznie prowadzą go do pytań kluczowych dla ludzkiej egzystencji. Rację ma Barbara Kryda,

---

<sup>72</sup> K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 13.

<sup>73</sup> Tamże, s. 14.

<sup>74</sup> Na tendencję tę wskazywał przed laty Jan Polakowski. Por. J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998, s. 25.

<sup>75</sup> R. Handke, *Lektura jako poznanie i samopoznanie*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki...*, dz. cyt., s. 99

która ideę szkolnego kontaktu z lekturą ujmuje w formuły wielkiego dialogu człowieka z samym sobą, drugim człowiekiem czy społecznością<sup>76</sup> i dodaje, że:

Źródła tego dialogu są dla nas wszystkich wspólne, określone podstawową kondycją człowieczeństwa: tajemnicą narodzin i śmierci, dramatycznym rozdarciem między pragnieniem a możliwą realizacją, poszukiwaniem ładu, harmonii a bylejąkością, cząstkowością, przypadkowością spełnienia. Każdy tekst literacki może na to pole prowadzić, a świadome ich dobieranie, odsłanianie owego wspólnego źródła może być jednym z najważniejszych zadań polonisty-nauczyciela<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> B. Kryda, *Cztery wariacje na temat Rzymu – refleksja o przemijaniu*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki...*, dz. cyt., s. 130.

<sup>77</sup> Tamże.

## Rozdział III

# Swobodne wypowiedzi wobec zagadnień recepcji dzieł literackich

*Tak więc arcydziełami można nazwać te twory symboliczne, których ukryta zawartość sensów wciąż nie jest wyczerpana, które nadal komunikują w niezamierzonych przez twórcę sytuacjach odbioru<sup>1</sup>.*

Maria Jędrychowska

Myślenie o dydaktycznym wykorzystaniu swobodnych wypowiedzi nieodłącznie wiąże się z zagadnieniami odbioru dzieła literackiego, a w szerszym ujęciu – recepcją rozmaitych tekstów kultury. Niektóre z nich, jak zauważa Maria Jędrychowska, mają nieograniczony potencjał semantyczny, ujawniający się w sytuacjach wydawać by się mogło odległych od założonej intencji twórców. Często może on się ujawniać w określonych sytuacjach dydaktycznych, które, podporządkowane ustalonym celom, uruchamiające wielorakie typy kontekstów, odsłaniają różne możliwości rozumienia wielkiej literatury oraz złożone zagadnienia związane z ich recepcją. W polskiej dydaktyce istnieją cenne badania poświęcone tym kwestiom, wiążące problemy odbioru z różnymi

---

<sup>1</sup> M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996, s. 23.

uwarunkowaniami teleologicznymi. Pozwalają one na diagnozowanie barier odbioru, postaw uczniów wobec literatury i sztuki, także analizowanie adekwatność wyborów lekturowych na określonym etapie rozwojowym uczniów. Stąd z kolei wyłaniają się problemy stylów odbioru literatury oraz możliwości zaangażowania rozmaitych metodologii i kierunków interpretacji w proces szkolnego czytania. Wskazane badania mogą być istotne również ze względu na sprawdzanie możliwości, jakie dają w szkole określone propozycje czytania. Wreszcie mogą stanowić fundament refleksji psychologicznej, która wiąże rozumienie z procesami rozwoju, także społecznej, analizującej socjologiczne uwarunkowania odbioru literatury. W końcu mogą, z literaturoznawczego punktu widzenia, weryfikować poziom rozumienia czytelniczego danych dzieł literackich w szeroko rozumianej przestrzeni odbioru. I choć współczesne ujęcia chętnie analizują obraz nowego odbiorcy wpisanego w powstające przekazy kulturowe<sup>2</sup>, to dla myślenia o recepcji w szkole najważniejsze są ujęcia osadzone na gruncie badań z zakresu dydaktyki, uwzględniające przede wszystkim osobę samego ucznia sytuowanego w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej, wyposażonego w rozmaite kompetencje recepcyjne, widzianego z perspektywy psychologiczno-pedagogicznej, uwidaczniającej się w aktach odbioru.

Samo pojęcie odbioru, synonimicznie określane mianem recepcji, kryje w sobie złożoność materii. Umocowane w psychologii, która akcentuje przede wszystkim znaczenie działania zmysłów i odbioru za ich pośrednictwem wrażeń przekazywanych do mózgu, z powodzeniem zakotwiczyło się literaturoznawstwie, zaś szczególne znaczenie uzyskało na gruncie dydaktyki. W pracy Jana Polakowskiego można odnaleźć trzy przestrzenie, które mogą wyznaczać obszar naukowej refleksji nad wskazanym zagadnieniem: 1. ujęcie z perspektywy nauki o literaturze i estetyki, 2. badania sytuujące się w obrębie problematyki socjologii kultury, i wreszcie 3. prace psychologiczno-pedagogiczne<sup>3</sup>. Nakreślenie rozumienia i wagi odbioru w każdej z trzech wymienionych perspektyw nie wymaga tutaj szczegółowego przywołania, niemniej wskazuje na potrzebę postrzegania recepcji wieloaspektowo, pamiętania o tym, że w odniesieniu do godzin polskiego trzeba uwzględniać specyfikę materii literackiej czy kulturowo-literackiej, znaczenie komunikacji literackiej, sytuującej się w przestrzeni społeczno-kulturowej i dokonujących się w jej obrębie zmian, zwłaszcza tych, które wynikają z przeobrażeń cywilizacyjnych, także respektowania osiągnięć nauk humanistycznych zorientowanych na wieloaspektowy

---

<sup>2</sup> Por. np. A. Kowalska, *Nowy odbiorca?*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2014.

<sup>3</sup> J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1980, s. 25.

rozwój człowieka. Ten ostatni aspekt, postrzegany z perspektywy zobowiązań formacyjnych szkoły i przedmiotu język polski, wymaga także szczególnego uwzględniania rozwoju moralnego człowieka. Stąd wynika też potrzeba poszerzonego rozumienia samego odbioru, nieobca zresztą większości prac dydaktycznych poświęconych temu zagadnieniu. Obejmować on będzie zatem sam proces czytania (siłą rzeczy nieprzezroczysty, dokonujący się w jakiś określony sposób w umyśle odbiorcy), reakcje czytelnicze na poznawaną lekturę (wyrażone pośrednio lub bezpośrednio, w mowie lub piśmie, wprost bądź w odniesieniu do reakcji innych odbiorców), ale także pewne operacje wewnętrzne dokonujące się w trakcie konfrontowania poznawanego dzieła z bogactwem własnych doświadczeń, przeżyć czytelnika, które mogą (choć nie muszą) prowadzić do określonych świadectw odbioru. W obrębie recepcji sytuowałyby się także pewne zmiany osobowościowe, rozwijające się w czasie, niekiedy nie możliwe do uchwycenia w sytuacji szkolnej, ale ujawniające się raczej w perspektywie długoterminowej, w wymiarze formacyjnym odbiorcy. Takie rozumienie recepcji uwzględniać musi także określone działania percepcyjne i wsparte na ich fundamentach operacje myślowe, które mogą prowadzić do werbalizacji bądź też zmian dokonujących się w obrębie danej osobowości. Ten sposób widzenia, wynikający z przyjętej tutaj perspektywy badawczej, znajduje umocowanie w tradycji. Mechanizmy psychologiczne odbioru opisane zostały już w wiekowych pracach autorów takich jak Józef Pieter<sup>4</sup>, ale także w nowszych, jak podręcznik Edwarda Nęcki, Jarosława Orzechowskiego i Błażeja Szymury, którzy recepcję ukazują jako proces wielorakiego przetwarzania kategoryzowanych bodźców<sup>5</sup>. Perspektywa socjologiczna, zorientowana na potrzeby i rozpoznania czytelnicze, chętnie zbliża recepcję do zaczerpniętego z estetyki i teorii literatury pojęcia konkretyzacji, o czym świadczy chociażby wiekowa już praca Bogusława Sułkowskiego, dokumentująca widzenie odbioru jako formę prowadzącą do rozmaitych diagnoz o charakterze społecznym<sup>6</sup>, czy opracowanie Stefana Żółkiewskiego, ukazujące zagadnienia odbioru w kontekście

---

<sup>4</sup> J. Pieter, *Czytanie i lektura*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1967, s. 18–21.

<sup>5</sup> Por. E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013. Ciekawy jest również opis procesów poznawczych w ujęciu H. Rudolpha Schaffera, który zestawia struktury umysłu z komputerowym hardwarem, zaś procesy poznawcze ujmuje jako software. Zob. H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 247–249. Zastosowanie takiej paraleli każe postrzegać odbiór jako element owego software'u, a zatem proces przetwarzania dochodzących do struktur umysłu bodźców, materiałów zewnętrznych.

<sup>6</sup> B. Sułkowski, *Powieść i czytelnicy. Społeczne uwarunkowania zjawisk odbioru*, PWN, Warszawa 1972, s. 25 i nast.

komunikacji społecznej<sup>7</sup>. Osobną grupę stanowią wybrane prace teoretycznoliterackie i literaturoznawcze, m.in. Romana Ingardena<sup>8</sup>, Michała Głowińskiego<sup>9</sup> czy Stefana Sawickiego<sup>10</sup>. Takie rozumienie odbioru ma uzasadnienie, gdy sięgnie się do opracowań dydaktycznych, chociażby wspomnianego Polakowskiego, Zenona Urygi<sup>11</sup>, Bożeny Chrzęstowskiej<sup>12</sup>, Barbary Myrdzik<sup>13</sup> czy Mariana Sinicy<sup>14</sup>, również powstałych na pograniczu psychologii i dydaktyki prac Stefana Szumana<sup>15</sup> czy Ewy Guttmejer<sup>16</sup>, a także w nowszych propozycjach – np. zorientowanej metodologicznie monografii Anny Pilch<sup>17</sup> czy pracy szukającej przełożenia założeń teorii na język dydaktyki szkolnej Anny Janus-Sitarz<sup>18</sup>.

W kontekście prowadzonych tutaj rozważań wskazane wyżej ujęcia będą się przenikać, podporządkowane nie tyle samemu zagadnieniu recepcji, ile postrzeganiu go w kontekście znaczenia dla metodycznego ujmowania lekcyjnych kontaktów ucznia z dziełem literackim, związanych z tym możliwości, szans i ograniczeń, organizacji procesu kształcenia i mechanizmów determinujących uczniowski udział w zajęciach poświęconych lekturze szkolnej. Stąd wynika także specjalna potrzeba respektowania spraw, które łączą się z problemem recepcji nieprofesjonalnej, akcentujących językowe możliwości i formy reagowania na tekst, dane dzieło, uwzględniających zmiany zachodzące w człowieku, zderzającym się ze tym wszystkim, co przynosi lektura.

---

<sup>7</sup> S. Żółkiewski, *Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka*, PIW, Warszawa 1979.

<sup>8</sup> Zob. R. Ingarden, *O poznawaniu dzieła literackiego*, PWN, Warszawa 1976.

<sup>9</sup> M. Głowiński, *Style odbioru*, WL, Kraków 1977.

<sup>10</sup> S. Sawicki, *Poetyka. Interpretacja. Sacrum*, PWN, Warszawa 1981.

<sup>11</sup> Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, PWN, Warszawa 1982.

<sup>12</sup> B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka*, WSiP, Warszawa 1987.

<sup>13</sup> B. Myrdzik, *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1992.

<sup>14</sup> M. Sinica, *Wybrane obszary badań edukacji literackiej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.

<sup>15</sup> S. Szuman, *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, Kraków 1931.

<sup>16</sup> E. Guttmejer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci klas III-V*, PWN, Warszawa 1982.

<sup>17</sup> A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2003.

<sup>18</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009. Różne aspekty praktyczne odbioru rozmaitych tekstów kultury odsłania także monografia pod redakcją tej autorki: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004.

## Swobodne wypowiedzi wobec intuicyjnego odbioru dzieła literackiego

Dla rozważań dydaktycznych nad swobodnymi wypowiedziami ucznia ważna jest koncepcja Stefana Sawickiego. Istotne jest w niej nawiązanie do pierwszej fazy recepcji wskazanej przez Kleinera, a zatem intuicyjnego ujęcia całości dzieła, które miało poprzedzać dalsze dociekania badawcze oraz ponowne, recepcyjne skonstruowanie obrazu utworu i odczucie go jako pewnej całości, jaka może wyłaniać się z tekstu<sup>19</sup>. Ukazując specyfikę analizy dzieła literackiego, Sawicki podkreśla wagę przednaukowej percepcji, intuicyjnego oglądu tekstu, w trakcie którego można odnaleźć jego istotne, charakterystyczne cechy, zwracające na siebie uwagę czytelnika. Dalsza praca nad utworem ma być formą sprawdzenia, zweryfikowania i udokumentowania tych wstępnych intuicji<sup>20</sup>. Badacz zdaje sobie jednak sprawę z pewnej nieufności, która może wystąpić w odniesieniu do takiej drogi postępowania<sup>21</sup>, zaznaczając, że pierwszy wgląd w lekturę jest

jedynie chwytem metodycznym pomocniczym, pierwszą roboczą hipotezą, która musi być zawsze sprawdzona i może ulec [...] daleko nieraz idącym modyfikacjom. Nadto badacz powinien dążyć do jak największej obiektywizacji swego „oglądu” utworu przez kilkakrotne odczytywanie tekstu w różnych – zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych – warunkach percepcji, przez porównanie swego odbioru dzieła z odbiorem innych osób itd.<sup>22</sup>.

I dalej, zabezpieczając się przed podważeniem swoistej irracjonalności wpisanej w użycie określenia intuicja czy jego powiązaniem z ujęciem filozoficznym, dodaje:

Czasem zresztą wątpliwości budzi samo określenie „poznanie intuicyjne”, które wywołuje skojarzenia z pewnymi tendencjami filozoficznymi. Warto więc zwrócić uwagę, że jest to intuicja intelektualna, że jest ona po prostu zdolnością syntetycznego ujmowania przedmiotu artystycznego poprzez zjawiska najbardziej wyraźne, że może być przecież oparta na długim doświadczeniu i utrwalonej sprawności w tym zakresie, odwołującej się zresztą z koniecznością do tzw. „słuchu literackiego”, do tego, co można nazwać „aktorstwem przeżyć”, czyli w końcu do zdolności właściwej percepcji utworów literackich. Najważniejsze jest jednak to, aby mieć zawsze świadomość hipotetyczności tego punktu wyjścia oraz pamiętać stale o możliwości poważnej nieraz omyłki<sup>23</sup>.

<sup>19</sup> J. Kleiner, *Analiza dzieła*, [w:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, t. 1, red. H. Markiewicz, WL, Kraków 1960, s. 222–223.

<sup>20</sup> S. Sawicki, *Uwagi o analizie utworu literackiego*, [w:] tegoż, *Poetyka. Interpretacja. Sacrum*, PWN, Warszawa 1981, s. 128.

<sup>21</sup> Tamże, s. 128–129.

<sup>22</sup> Tamże, s. 129.

<sup>23</sup> Tamże.

Uwzględnienie przez Sawickiego odbioru intuicyjnego odślania wartość recepcji czytelniczej, pierwszych konkretyzacji, a także ich oparcie na fundamencie wiedzy i doświadczeń, które mogą stanowić przeciwagę wobec zarzutu dowartościowania czystego subiektywizmu, wolnego od stosownego aparatu poznawczego, mogącego się ujawniać w świadomości narzędzi i sposobów pracy z lekturą. Takie rozumienie intuicyjnego odbioru zawsze wyrasta z określonych kompetencji i doświadczeń, znajomości, można powtórzyć za Stefanem Żółkiewskim, odpowiednich kodów<sup>24</sup>, choć w przypadku odbiorców literatury zawsze są one zróżnicowane. Często także sam czytelnik, zwłaszcza w sytuacji odbioru w szkole, nie ma świadomości, na podstawie jakiego zaplecza intelektualnego formułuje takie a nie inne sądy, co składa się na jego sposób postrzegania i rozumienia lektury. Nie zmienia to faktu, iż jego sądy na temat utworu w gruncie rzeczy są bardziej racjonalne niż intuicyjne<sup>25</sup>. W procesie recepcji ujawnia się, jak czytelnik-odbiorca interpretuje tekst. Także dalsze czynności analityczne i interpretacyjne, następujące nie tylko po lekturze, ale także w trakcie, dokonywane są niejako bezwiednie, bez świadomości, co jest fundamentem takiego czy innego rozumienia utworu<sup>26</sup>. Weryfikacja uczniowskich intuicji następuje w przestrzeni klasy. Zastosowanie swobodnych wypowiedzi w sposób naturalny otwiera taką możliwość, która pozwala na wymianę doświadczeń, ukazanie własnego punktu widzenia, konfrontację z postrzeganiem lektury z perspektywy innych członków zespołu uczniowskiego. Na weryfikację dróg analizy oraz budowanych interpretacji przyjdzie czas na dalszych lekcjach poświęconych opracowaniu danego tekstu.

## Od metodologii literaturoznawczej do dydaktyki

Docenienie znaczenia intuicji w procesie lektury, widoczne także w inspirujących Bożenę Chrzęstowską pracach Janusza Sławińskiego, znalazło odbicie w wielu pozycjach metodologicznych proponowanych na użytek szkoły. Dzięki autorce *Lektury i poetyki* na stałe znalazła ona miejsce w kanonie postępowania

<sup>24</sup> S. Żółkiewski, *Kultura. Socjologia...*, dz. cyt., s. 536–542.

<sup>25</sup> O takim rozróżnieniu w odniesieniu do prac Antoniego Sikory i Eugeniusza Piotrowskiego pisze Beata Oelszlaeger-Kosturek, [w:] *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 72.

<sup>26</sup> Por. J. Lalewicz, *Semantyczne wyznaczniki lektury*, [w:] *Problemy odbioru i odbiorcy*, red. T. Bujnicki, J. Sławiński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, s. 20.



z dziełem literackim jako niezbędne ogniwo interpretacji<sup>27</sup>. Zaczęła także z czasem funkcjonować poza proponowaną przez Chrząstowską strukturalną analizą dzieła literackiego.

Obecność intuicji w procesie odbioru można dostrzegać także w innych propozycjach metodologicznych. Uporządkowania i znaczącej transpozycji osiągnięć literaturoznawczych i kulturoznawczych na grunt szkoły dokonała Anna Janus-Sitarz, choć ze świadomością, że traktować je należy jedynie jako narzędzia przydatne do wpływania na jakość szkolnego czytania<sup>28</sup>.

Kluczową rolę niewątpliwie pełni powiązana z dydaktyką szkolną hermeneutyka<sup>29</sup>. Ona wydaje się także najbliższa prezentowanemu w niniejszej pracy spojrzeniu na teoretyczne postrzeganie i praktyczną użyteczność swobodnych wypowiedzi. Jak pisze Maria Kwiatkowska-Ratajczak, jej fundamentem jest podmiotowość czytającego, stanowiąc, jak dodaje Marian Sinica, alternatywę dla procesów edukacyjnych, technologicznych i dyrektywnych<sup>30</sup>. Jako filozofia czerpiąca rozliczne motywacje z etyki, wiąże się przede wszystkim z widzeniem Innego, do którego rozumienia wiedzie droga przez doświadczenie (rodzi się z włączania wiedzy w praktyczną świadomość podmiotu)<sup>31</sup>, dialog i *phronesis* (wiedza powiązana z jednostkowym i niepowtarzalnym doświadczeniem moralnym)<sup>32</sup>. Zwolennicy hermeneutyki nie wypracowali jednej wspólnej

---

<sup>27</sup> Zob. B. Chrząstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, WSiP, Warszawa 1987, s. 43. To dzięki intuicji powstaje zdaniem Chrząstowskiej „domysł struktury” (termin autorstwa Sławińskiego), który umożliwia dalsze działania – w tym proponowaną przez badaczkę rekonstrukcję samego dzieła.

<sup>28</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009, s. 14–15.

<sup>29</sup> Mimo iż hermeneutyka bywa negowana jako metoda (por. M. Januszkiewicz, *Hermeneutyka i nihilizm. Wokół „myśli słabej” Gianniego Vattimo*, [w:] *Hermeneutyka i literatura – ku nowej koiné*, red. K. Kuczyńska-Koschany, M. Januszkiewicz, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2006, s. 136–137), to z perspektywy literaturoznawczej, a przede wszystkim związania jej z dydaktyką, powiązanie hermeneutyki z metodologią jest możliwe do utrzymania, o czym świadczą liczne publikacje cenionych dydaktyków literatury, jak chociażby Barbary Myrdzik, Elżbiety Mikoś czy Anny Janus-Sitarz. Inna sprawa, że jako pewien sposób postępowania hermeneutyka z chęcią korzysta z dorobku innych metodologii, co jednak dla samej dydaktyki, zwłaszcza tej utrzymanej w duchu antropocentryzmu kulturowego, nie stanowi ograniczenia, a wręcz rozszerza pole do rozmaitych działań metodycznych, które z racji teleologii edukacji szkolnej mają przyzwolenie na łamanie czyściwości metodologicznej.

<sup>30</sup> M. Sinica, *Wybrane obszary badań...*, dz. cyt., s. 217.

<sup>31</sup> H.-G. Gadamer, *Teoria, technika, praktyka*, przeł. A. Przyłębski, [w:] tegoż, *Teoria, etyka, edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 39.

<sup>32</sup> Oczywiście jest możliwe także widzenie hermeneutyki w odniesieniu do doświadczeń zbiorowych, wyznaczających horyzont postrzegania dziejów i dokonujących się w nich

drogi analitycznej – według powszechnie znanych wskazań H.-G. Gadamera – wszelkie metody, które przynoszą pożytki, mogą znaleźć swe zastosowanie w tym postępowaniu badawczym<sup>33</sup>. Dokumentują to różne wzorce hermeneutycznego obcowania z dziełem<sup>34</sup>, z czego wynika wielość możliwości dochodzenia do rozumienia tekstu, co podkreślał Gianni Vattimo, znaczenie samych interpretacji i osoby interpretatora<sup>35</sup>. Hermeneutyka jest więc też pewną praktyczną umiejętnością, która łączy rozmaite metodologie, w tym także wspiera się (może się wspierać) nawet zupełnie odmiennym strukturalizmem. Zasada się na procesie wyjaśniania, tłumaczenia tekstu (jego „inności”)<sup>36</sup>, ustalaniu jego możliwie najpełniejszej wersji (uwzględniając w procesie dochodzenia do rozumienia rozmaite istniejące konteksty), przykładając do tekstu podmiotowość interpretatora – jego wrażliwość, kompetencje, wycucie, cechy osobowościowe. Jej podstawowa idea opiera się na zasadzie tzw. koła hermeneutycznego – wyjaśniania poszczególnych elementów, prób objaśniania ich z uwzględnieniem wstępnych intuicji (a zatem pewnej wiedzy – Gadamer zaznaczał, że nie ma czytelnika całkowicie pozbawionego informacji)<sup>37</sup>, a dalej, jak zaznaczał Paul Ricoeur, niwelowania dystansu czasowego (między powstaniem dzieła a czasem, kiedy jest ono interpretowane), który musi być pokonany, by możliwe było dochodzenie do rozumienia<sup>38</sup>. Stąd w hermeneutyce znaczenie będą miały rozmaite materiały kontekstowe, które pomogą w uchwyceniu sytuacji związanej z narodzinami danego dzieła, wychwyceniem specyfiki czasu powstania. By zatem zrozumieć całość, należy rozumieć

---

przemian. Por. np. W. Torzewski, *Hermeneutyka jako filozofia dziejowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.

<sup>33</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody*, [w:] *Innowacje i metody*, t. 1, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 364. O problemach z rozumieniem samej hermeneutyki, złożonością oraz zastosowaniem pojęcia w różnych obszarach kultury pisze też Arkadiusz Faltny we *Wstępie* [w:] tegoż, *Hermeneutyka w polskich badaniach literackich*. Maria Janion. Ryszard Przybylski. Michał Paweł Markowski, Instytut Badań Literackich, Warszawa 2014, s. 9–58.

<sup>34</sup> Katarzyna Rosner pisze o trzech: psychologicznym, historycznym i immanentnym. K. Rosner, *Hermeneutyczny model obcowania z dziełem literackim*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Wydawnictwo KUL, Lublin 1982.

<sup>35</sup> G. Vattimo, *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*, przeł. K. Kasia, Universitas, Kraków 2011, s. 25–37.

<sup>36</sup> Por. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 372.

<sup>37</sup> H.-G. Gadamer, *Poetica*, przeł. M. Łukasiewicz, IBL, Warszawa 2001, s. 87.

<sup>38</sup> P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka*, przeł. K. Tarnowski, [w:] tegoż, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. E. Bieńkowska i in., Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1985, s. 183.

szczegóły. One zaś stają się niejasne, gdy na ich rozumienie nie nakłada się widzenia całości. Co warto podkreślić, drogą do hermeneutycznej interpretacji może być, jak zaznaczał Gadamer, rozmowa, która zwłaszcza gdy dokonuje się na poziomie języka potocznego, daje nieskrępowaną możliwość stawiania pytań i odpowiedzi, szczególnie wtedy, gdy nie jest ujęta w teoretyczne ramy. Dla prowadzącego rozmowę ważne jest tutaj przede wszystkim wytrącanie rozmówcy z rutynowych przyzwyczajęń, prowadzenie go do wykraczania poza jego horyzont rozumienia<sup>39</sup>, przy jednoczesnym dążeniu do porozumienia z Innym<sup>40</sup>. Oprócz pytań stawianych w rozmowie drugiemu człowiekowi, kluczem do interpretacji stają się także pytania kierowane w stronę tekstu, a także szukanie odpowiedzi uwarunkowanych tym, co pochodzi od samego odbiorcy-interpretatora, tego, co konstytuuje go jako czytelnika. W tym ujęciu, jak akcentuje Gadamer, dzieło poddawane interpretacji staje się „doświadczeniem, które przemienia doświadczającego”<sup>41</sup>.

Odnosząc założenia hermeneutyki do kontekstu edukacyjnego, sięgając do ustaleń Barbary Myrdzik<sup>42</sup> oraz pracy Elżbiety Mikoś<sup>43</sup>, Anna Janus-Sitarz wyodrębniła dwa modele postępowania, które w jej założeniu da się przełożyć na postępowanie lekcyjne. Model I opiera się na intuicji w interpretacji, model II pozwala na wykorzystywanie różnych narzędzi: strukturalnych, psychoanalitycznych i innych, typowych dla historyków literatury itp<sup>44</sup>. Dla prowadzonych tutaj rozważań szczególnie ważne wydaje się przywołanie pierwszego modelu. Obejmuje on ciąg ogniw, które można było skrótowo przedstawić w następujący sposób:

- określenie (po pierwszym czytaniu) tego, o czym jest tekst;
- refleksja nad tym, co do intuicyjnej lektury wnoszą „zewnętrzne” wyznaczniki tekstu – tytuł, gatunek, zapis graficzny...;
- powtórna lektura lub refleksja nad tym, co wzbudzało niejasności (zwroty, sformułowania, o co chodzi w danej chwili, czemu służy retrospekcja...);
- formułowanie odpowiedzi na pytania, wybieranie tego, co irytuje, intryguje, odwołanie do rozmaitych kontekstów;

<sup>39</sup> P. Dybel, *Wstęp*, [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 10.

<sup>40</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, dz. cyt., s. 519–522.

<sup>41</sup> Tamże, s. 159.

<sup>42</sup> B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.

<sup>43</sup> E. Mikoś, *Empatia w hermeneutycznej interpretacji tekstu literackiego*, „Polonistyka” 2008, nr 2.

<sup>44</sup> Modele referują za: A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, dz. cyt. Wspieram się także publikacją autorstwa M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, *Metody...*, dz. cyt.

- powrót do pierwszych reakcji na tekst i namysł nad ich ewentualną modyfikacją;
- próba odpowiedzi na pytania: co tekst mówi do ciebie, czy coś mówi o tobie?<sup>45</sup>

Wartością tego modelu, wynikającego z bogatej tradycji hermeneutycznej, jest szczególne docenienie odbioru ucznia. Janus-Sitarz, w duchu przedstawianej przez nią metodologii, projektuje sposób postępowania, który z jednej strony otwiera się na uczniowskie reakcje na tekst (a zatem dialog z tekstem), z drugiej szuka możliwości wstępnego uporządkowania wrażeń z lektury i intuicji odbiorczych w odwołaniu do wybranych elementów konstrukcji danego utworu (otwarcie na tekst). Wskazany model, zamykający się w ramach danej jednostki lekcyjnej, pozwala także na zrewidowanie wstępnych intuicji przez pogłębienie rozważań wspartych na rozmaitych wyznacznikach tekstu.

Inna propozycja autorki odwołuje się do programowo projektowanej lektury intertekstualnej. Ten sposób postępowania opiera się na czytaniu „między tekstami”, poruszaniu się w mozaice znaczeń, fragmentów, które nakładają się na siebie, „przezierają” przez rozmaite dzieła, wchodzą w mniej lub bardziej skomplikowane relacje, odwołują się do siebie na różnych poziomach – mowa tu o rozmaitych zapożyczeniach, istniejących aluzjach, reminiscencjach. Zakłada istnienie dialogiczności w różnych układach. Stąd A. Janus-Sitarz proponuje przebieg zajęć oparty na wyznaczonych ogniwach. Najpierw akcentuje zaistnienie wstępnego dialogu między nauczycielem, uczniem i tekstem (nauczyciel – uczeń – tekst):

1. Działania motywujące uczniów do przeczytania lektury.
2. Rozmowa o indywidualnych refleksjach dotyczących odbioru.
3. Rozważania na temat: miejsc „trudnych” (próby intuicyjnego tłumaczenia niejasności), miejsc „znajomych” (domysły na temat źródeł elementów odebranych jako znajome).

Dalej, w ramach dialogowania tekstów z szerokim zapleczem kulturowym (tekst – kody kultury), wyznacza kolejne fazy:

4. Poszukiwanie sygnałów w tekście, odsyłających do innych tekstów (gatunków, konwencji, stylów...).
5. Analiza porównawcza tekstów i ich potencjalnych archetektów. Identyfikacja przedmiotu dialogu między tekstami.
6. Wykorzystanie interpretantów do czytania tekstu.

---

<sup>45</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, dz. cyt., s. 251–252.

A potem, w ramach wprowadzenia do powyższej relacji dialogowej odbiorcy (tekst – tekst – odbiorca), dodaje dwa kolejne etapy:

7. Próby odczytywania znaczeniowoczej funkcji intertekstów (nowe sensory elementów zapożyczonych – w nowym kontekście).
8. Samodzielne interpretacje utworu (prawo do „oświeclania” go przez inne teksty kultury, składające się na doświadczenie empirycznego czytelnika)<sup>46</sup>.

Ostatnią transponowaną przez Annę Janus-Sitarz na grunt edukacyjny metodologią jest dekonstrukcjonizm. Wyrastający z prac Jacques’a Derridy, w literaturoznawstwie miał odświeżyć proces lektury i krytykę literacką, uderzając w tradycyjne interpretacje (Susan Sontag, Roland Barthes), wyznaczając myślenie postrukturalistyczne. Wspiera się on na przekonaniach o kryzysie *mimesis*, podmiotu, znaku oraz hermeneutyki<sup>47</sup>. Z przyjęcia dekonstrukcjonizmu, zdaniem Anny Janus-Sitarz, wynikają pewne znaczące konsekwencje dla przebiegu działań lekcyjnych. „W naszej praktyce czytania dekonstrukcyjnego – pisze autorka *Przyjemności i odpowiedzialności w literaturze* – muszą się pojawić takie wyróżniki, jak otwartość (sens odczytany nigdy nie będzie sensem ostatecznym, zamykającym drogę innym odczytaniom), historyczność (ważne jest, kto, kiedy i gdzie czyta), tekstotwórczość (czytanie, interpretacja jest twórczością), intertekstualność (uruchomienie kontekstów pozwalających wydobyć z tekstu nowe znaczenia)”<sup>48</sup>. Na tej podstawie Janus-Sitarz wskazuje na następujące etapy dekonstrukcyjnego modelu czytania szkolnego:

1. Bardzo uważna lektura.
2. Ustalamy pewne oczywistości, założenia, co do których jesteśmy pewni (może gatunek, konwencja, czas powstania, konstrukcja opowieści), a które wydają nam się pomocne w naszych rozważaniach.
3. Wyznaczamy konteksty do lektury (filozoficzne, kulturowe, historyczne...).
4. Czyniąc te konteksty punktem wyjścia naszej opowieści o tekście, próbujemy zmierzyć się z wyczytanymi z utworu przekazami, skupiamy się na tym, co nieoczywiste, niejasne, niejednoznaczne.
5. Podążamy różnymi tropami, nie zamykamy się w jednej interpretacji, nie pozwalamy sobie na poczucie pewności, że odkryliśmy jedynie słuszne znaczenie tekstu.
6. Pozostawiamy szeroko otwarte drzwi dla interpretacji innych czytelników<sup>49</sup>.

<sup>46</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, dz. cyt., s. 348.

<sup>47</sup> A. Burzyńska, *Dekonstrukcja i interpretacja*, Universitas, Kraków 2001, s. 97.

<sup>48</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, dz. cyt., s. 306

<sup>49</sup> Tamże, s. 312.

Z tej perspektywy dekonstrukcja to już nie tylko filozofia, ale szkoła czytania.

Dekonstrucjonizm – pisze Anna Janus-Sitarz – poddaje krytyce myślenie tradycyjne, atakuje każdą analizę tekstu bądź wywód teoretyczny. Kiedy wydaje się, że dokonana analiza może zostać uznana za autorytet, wtedy dekonstrucjonizm podaje wszystko w wątpliwość, pokazuje, jak wszelkie zasady, pojęcia i struktury „tłumią pierwotną różnicę na rzecz wątpliwej tożsamości”<sup>50</sup>.

Niemniej przyjęcie dekonstrukcji jako proceduralnej drogi szkolnego czytania budzić może rozmaite wątpliwości. Maria Kwiatkowska-Ratajczak pisze:

Zanegowanie pojęć struktury, systemu, dystans wobec kategorii intencji autorskiej i uczynienie z niej jednego z poziomów gry znaczeń wewnątrztekstowych, a opowiedzenie się za splątany, pozbawiony początku, końca i środka wizerunkiem rzeczywistości, za nieuchronnym „niedoczytaniem” utworu – to cechy niepozwalające na zbudowanie stałego algorytmu pracy szkolnej<sup>51</sup>.

Każda z powyższych metodologii, choć może budzić wątpliwości co do formy ich wdrażania w praktykę<sup>52</sup>, inspiruje do refleksji prowadzonej z perspektywy prezentowanej tutaj koncepcji swobodnych wypowiedzi, tym bardziej że Janus-Sitarz zaznacza, że w kontekście szkoły trzeba na nie patrzeć z przyzwoleniem na modyfikacje, które uwzględniać będą potrzeby, zainteresowania i możliwości uczniów<sup>53</sup>, ale także z myślą o kształtowaniu właściwych nawyków lekturowych<sup>54</sup>. Jeżeli chodzi o model czytania hermeneutycznego, cenne jest szukanie przez Annę Janus-Sitarz związku lektury z indywidualną sytuacją ucznia (uczeń jako interpretator, który przynosi z sobą określoną kompetencję). Równocześnie jednak autorka zakłada, że przestrzeń na tę fazę rozważań sytuuje się w zamknięciu modelu, co sugerowałoby, zgodnie zresztą z pierwotną ideą hermeneutycznych dociekań, koncentrację przede wszystkim na wyjaśnianiu tekstu, dążeniu do jego objaśnienia. Sankcjonuje to priorytetową rolę dociekań związanych z rozumieniem dzieła, choć z wyraźnym zaakcentowaniem podmiotowego charakteru jego odbioru. Z perspektywy antropocentrycznej można byłoby myśleć o przeorientowaniu takiego modelu hermeneutycznego, aby podejmowane w jego obrębie działania ukierunkowane na tekst wpisywały się w ramy wyznaczane przez doświadczenie podmiotowe uczniów. Tym bardziej, jak zaznacza Ricoeur, naturalne jest dla hermeneutyki pokonywanie drogi od rozumienia do bycia, a zatem od interpretacji do objaśniania

<sup>50</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, dz. cyt., s. 272.

<sup>51</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody...*, dz. cyt., s. 365.

<sup>52</sup> Zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody...*, dz. cyt., s. 367.

<sup>53</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*, dz. cyt., s. 22.

<sup>54</sup> Tamże, s. 24.

spraw egzystencji<sup>55</sup>. Tekst, wpisany w niego Inny, otwiera interpretatorowi pole do rozumienia siebie, drogę swego rodzaju „zawłaszczania” sensów, przeobrażania ich w elementy formujące ucznia jako „Ja” podmiotowe. Przykład takiego zastosowania modelu wystąpił na hospitowanej lekcji z omawiania lektury *Komu bije dzwon* Ernesta Hemingwaya. Wyjście od swobodnych wypowiedzi uczniowskich wywołało m.in. głos ucznia na temat sposobu ukazania wojny w powieści.

Książka Hemingwaya dla mnie jest opowieścią o bezsensie wojny, jej okrucieństwach, o tym, że ludzie z niewiadomych bliżej powodów stają przeciw sobie i są w stanie się krzywdzić. To w *Komu bije dzwon* widać w ukazanej rzezi ludności cywilnej, ale też w walce partyzantów, bez celu, bez sensu, takich ludzi, którzy znaleźli się w sytuacji, gdy ktoś kazał im walczyć, zabijać (Kamil, lat 14).

Lekcja, która na poziomie projektu miała służyć wstępnemu zdiagnozowaniu utworu i orientacji w poziomie lektury uczniowskiej, pod wpływem powyższej wypowiedzi i zgody nauczyciela na rozwinięcie wskazanego w niej tematu w rozważania na tematy wymowy lektury, jej antywojennego przesłania, sposobu ukazania głównego bohatera. I choć z pewnością rozmył się cel lekcyjnych założeń, to niewątpliwą jej wartością było wstępne, ale też poparte argumentacją i odniesieniami do tekstu rozważenie tezy, którą postawił uczeń. Nauczyciel, dostrzegając wartość takiego ukierunkowania zajęć, w trakcie lekcji sformułował temat: „Czy *Komu bije dzwon* jest powieścią antywojenną? Wstępne refleksje na temat utworu E. Hemingwaya”. Pojawiły się odwołania do tytułu utworu, ukazanych w nich scen, które wiązały się z obrazem wojny, w końcu zajęcia zamknęło odwołanie się do stwierdzenia, które wyznaczyło ramy dociekań lekcyjnych. Całość lekcji, pewnie w sposób nieuświadomiony, przybrała kształt zbliżony do pierwszego modelu hermeneutycznego opisanego przez Annę Janus-Sitarz. Tak prowadzone zajęcia umożliwiły użycie swobodnych wypowiedzi oraz sprawne wykorzystanie konkretnego stwierdzenia ucznia, które stało się podstawą dla sformułowania intuicyjnej hipotezy interpretacyjnej.

Warta docenienia jest też lektura intertekstualna. Model zaproponowany przez A. Janus-Sitarz wydaje się wielce ciekawy i wartościowy – jego organizacja i wdrożenie w praktykę może się dokonywać na konkretnej lekcji, ale warto byłoby o nim pomyśleć jako sposobie organizowania całych działów podręcznika skupionych wokół danych tematów czy problemów, w których uczniowie

---

<sup>55</sup> P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka*, przeł. K. Tarnowski, [w:] tegoż, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. E. Bieńkowska i in., Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1985, s. 185.

mogliby mieć możliwość obserwacji „gier międzytekstowych”, niekoniecznie na poziomie tak bardzo abstrakcyjnym, jak to wynika chociażby z założeń postmodernizmu<sup>56</sup>. Trzeba jednak pamiętać, że samo występowanie owych „gier”, wspólność tekstów, nie są warunkiem wystarczającym, by budować motywację większości uczniów. Możliwości zestawiania ze sobą w różny sposób tekstów do siebie nawiązujących musi łączyć też przemyślana przez nauczyciela czy autora podręcznika idea pokrewieństw myślowych, znaczeniowych, które będą skupiać się wokół danych problemów i odsłaniać ich złożoność – tym samym dotykać uniwersalnego doświadczenia człowieka.

Czytanie w duchu dekonstrukcji w szkole traktować trzeba raczej jako eksperyment dosyć rewolucyjny, zwłaszcza gdy zważy się na tradycjonalizm szkoły i jej przywiązanie do czytania strukturalnego. Zaproponowany przez A. Janus-Sitarz model zajęć zdaje się uwzględniać powyższy fakt, gdyż dosyć ostrożnie uwzględnia osiągnięcia dekonstrukcji. Nie dziwi to także dlatego, że projektowanie lekcji w tym duchu wydaje się obecnie najbardziej adekwatne przy okazji pracy nad spektaklami teatralnymi czy różnymi formami performansów, mniejsze zastosowanie wydaje się mieć w odniesieniu do literatury. Rzecz ciekawa, ale wymagająca podjęcia dalszych badań ukierunkowanych na możliwość wykorzystania tej metodologii w szkole nie tylko okazyjnie<sup>57</sup>.

Swobodne wypowiedzi są z jednej strony wolne od wskazanych wyżej metodologii, w tym sensie, że żadna z nich ostatecznie nie determinuje ich kształtu, z drugiej strony obficie mogą wykorzystywać potencjał, który uruchamia każda z nich. Nie wyklucza to także korzystania z dorobku strukturalizmu, który choć w odwrocie (przynajmniej na poziomie dyskursu akademickiego, gdyż w szkole jest wyraźnie zadomowiony i ma się dobrze), ciągle może być wykorzystywany jako wartościowe narzędzie wspierające lekturę<sup>58</sup>. Swobodnym

---

<sup>56</sup> R. Handke, *Poetyka dzieła literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 23. Autor wskazuje na postmodernistyczne rozumienie intertekstualności, przywołując wizję tekstów pozbawionych podmiotów sprawczych, które „w niekończących się wzajemnych odesłaniach do innych tekstów podobnie jak one stają się częstkami swoistego tekstu odpowiadającego utekstowionej rzeczywistości i historii ludzkiej”.

<sup>57</sup> Próby szukania przełożenia metodologii literaturoznawczej czy antropologiczno-kulturowej Anny Janus-Sitarz nie stanowią oczywiście tutaj publikacji odosobnionej, choć niewątpliwie, przynajmniej w odniesieniu do wykorzystania dekonstrukcji w edukacji szkolnej można uznać je za pionierskie. Ciekawą propozycję szukania w literaturoznawstwie inspiracji dla szkolnego czytania przynosi także książka A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

<sup>58</sup> O swoich dylematach z oceną przydatności szkolnej strukturalizmu pisał swego czasu Stanisław Bortnowski, ostatecznie uznając jego trwałą wartość dla lektury szkolnej. Por. S. Bortnowski, *Jednak pochwała strukturalizmu*, [w:] tegoż, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2005, s. 246–248.



wypowiedziom najbliższej z pewnością do hermeneutyki, gdyż ich struktura sprzyja dociekaniu znaczeń tekstu, choć pewnie wzbogaconej, jak chciałaby Anna Burzyńska, o performatykę, która dotyka kwestii związanych z tym, jak dzieło może wielorako poruszać odbiorcę, nawet jeżeli powstało w stosunkowo odległej przeszłości<sup>59</sup>. Punktem odniesienia jest tu osoba ucznia interpretatora, autora hipotez interpretacyjnych opartych na intuicji, również wytwórcy sądów interpretacyjnych, ustaleń problematyzujących widzenie lektury, „przepuszczająca” widzenie danego tekstu przez pryzmat swej wiedzy i własnych emocji, które mogą wyznaczać określone postrzeganie dzieła. W naturalny sposób sprzyjają one wykorzystaniu dociekań hermeneutycznych już na kolejnych godzinach pracy z lekturą. Blisko hermeneutycznej drogi postępowania jest konieczne w złożonym widzeniu swobodnych wypowiedzi dochodzenie do precyzyjnego ujęcia problematyki utworu.

Swobodne wypowiedzi mogą jednak również otwierać się na intertekstualność, zwłaszcza wtedy, gdy uczeń korzystając ze swej kompetencji kulturowej, szuka sposobów ujmowania danego tekstu w rozmaitych, znanych sobie kontekstach, najczęściej w odniesieniu do innych dzieł wykazujących podobieństwa czy różnice w zestawieniu z przedmiotem lekcyjnego opracowania. Oto przykład zanotowanej, cennej badawczo swobodnej wypowiedzi ucznia, który zabrał głos po lekturze *Małego Księcia*:

To książka, która od razu skojarzyła mi się z *Mostem do Terabithii*. Wiem, że tu zupełnie inne lektury, ale są w nich ukazane różne relacje między ludźmi, także między dziećmi a dorosłymi. Ukazują one różne problemy, które mają dorośli, ale też dzieci. I że one [problemy – P.S.] są realne i mogą się zdarzyć w realnym świecie. Stąd myślę, też po rozmowie z mamą, że to lektura dla dzieci i dorosłych (Mateusz, lat 14).

Wskazana wypowiedź dokumentuje przykład intertekstualnego dostrzegania mniej lub bardziej świadomych nawiązań literackich. Niezależnie od tego, że powyższa wypowiedź może budzić rozmaite wątpliwości, m.in. razić ogólnikowością analogii i jej powierzchownym wymiarem, to jednak wskazuje na samą wartość takich poszukiwań. Przywołany głos ucznia klasy gimnazjalnej z pierwszej lekcji poświęconej powiastce francuskiego pisarza wywołał sprzeciw rówieśników, wyraźnie nieprzekonanych do analogii, ale także wyzwolił inne przestrzenie poszukiwania podobieństw. Koleżanki i koledzy Mateusza mówili o podobieństwach z książkami Schmita i Milne’a, inni przywoływali Vasconcelosa, wywołując temat różnych poziomów nawiązań możliwych do

<sup>59</sup> A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, [w:] *Doświadczenie lektury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Universitas, Kraków 2012, s. 28.

obserwacji w rozmaitych utworach, dając okazję do rozważań na temat tego, w jaki sposób można postrzegać jedne teksty przez pryzmat innych.

Nie można także wykluczyć, że tendencje typowe dla dekonstrukcji znajdują odbicie w swobodnych wypowiedziach uczniów. Mogą one się wyrażać w prowokacyjnych sądach, celowym rozbijaniu oczywistych, wydawać by się mogło, konstatacji (zwłaszcza gdy uczeń przed pierwszą lekcją z lektury zapoznał się z jej omówieniami), twórczym wychodzeniu poza pierwsze skojarzenia, przykładaniu do lektury kontekstów wymykających się tradycyjnemu widzeniu literatury, także w negocjowaniu bohatera czy zaprezentowanego w utworze ukształtowania fabularnego. Wskazane możliwości wyzyskania ukazanych przez A. Janus-Sitarz kierunków interpretacji dzieł kultury w kontekście swobodnych wypowiedzi mogą w naturalny sposób wpisywać się w perspektywę podmiotową, gdyż podporządkowane są subiektywnemu widzeniu rzeczy, choć ugruntowanemu w określonych kompetencjach kulturowych. Sytuacja taka jest częsta do zaobserwowania w przypadku uczniów, którzy przyzwyczajeni są do możliwości zabierania głosu w ramach swobodnych wypowiedzi bądź w obrębie innych rozwiązań metodycznych. Najważniejsze stają się te, które dowartościowują i praktycznie uruchamiają podmiotowe widzenie lektury, będące wynikiem jej doświadczania<sup>60</sup>.

### **W stronę „bliskiego” i „głębokiego” czytania**

Wskazane wyżej metodologie odsłaniają różne możliwości, które w sposób czysty lub eklektyczny mogą zaistnieć podczas godzin polskiego. Każdorazowo jednak kluczowe jest doświadczenie lektury, bez którego nie ma odbioru. Oznacza ono, co zostało już zaznaczone, nie tylko sam akt czytania, ale i otwarcie na tekst, formę zbliżenia się do niego, która może prowadzić do odczucia jego bliskości, wywołania rozmaitych reakcji – emocjonalnych i intelektualnych, wywołania potrzeby dociekania znaczeń, łamania trudności, mogących z różnych powodów stawać w poprzek oczekiwaniom czytelnika. Ta ostatnia kwestia będzie przedstawiona w dalszej części rozważań. Odczucie pewnej ważności samej literatury czy kultury w ogóle, odkrycie tego, jak zaznaczał Ryszard Koziołek, że dobrze myśli się literaturą, wydaje się dalekosiężnym celem działań dydaktycznych ukierunkowanych na przywrócenie czytelnika literaturze, o jakie upomina się w licznych publikacjach Anna Janus-Sitarz. Droga do lektury prowadzić musi jednak do przezwyciężenia tego, co czytelnika oddziela od lektury.

---

<sup>60</sup> Kwestii tej poświęcony został tom *Doświadczenie lektury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Universitas, Kraków 2012.

A zatem bryków, ściąg, szkolnych opracowań, filmów zastępujących czytanie, które w założeniu mają być substytutem czytania. Istotne jest jednak także to, aby przewyciężyć zniewolenie szkolnego czytania przez utrwalone w historii literatury gotowe interpretacje, pewną siłę autorytetu zawodowego czytania, które ograniczać może ucznia i kierującego się profesjonalną wiedzą nauczyciela, uginającego się pod ciężarem opracowań kanonicznych utworów, pisanych swego czasu przez wybitnych znawców literatury, zamykających szkolne czytanie w zewnętrznie ustalonych ramach interpretacji. Sytuację tę wraz z jej konsekwencjami trafnie opisuje Krystyna Koziółek:

Fundamentem dla szkolnej dydaktyki literatury była i jest standaryzacja wiedzy o literaturze, oparta na piramidzie profesjonalizmu. Na jej szczycie znajdują się wybrane osiągnięcia nauki o literaturze, adaptowane do poziomu komunikacyjnego podręcznika do nauki literatury w szkole i dalej (to już efekty połączenia dydaktyki i rynku), do poziomu bryków i streszczeń lektur. Dzięki takiej symbiozie szkoły i ekonomii czytania (oszczędzać czas czytania książki, która jest inwestycją o nader niepewnych korzyściach) tworzy się „wspólnota” szkolnego sądu o literaturze. Efekt jest potworny. Rzeczywistość czytania ulega zatracie, jednostkowe przeżycie tekstu pozostaje bez znaczenia, fikcyjna jest wspólnota wiedzy o literaturze i jej społecznych oraz jednostkowych funkcjach<sup>61</sup>.

A w innym miejscu dodaje: „Nauczyciel i uczeń czytający literaturę w szkole są niemal całkowicie zablokowani (trafnymi niewątpliwie) komentarzami zawodowców. Cóż zatem im pozostaje poza – podwojoną teraz – adoracją: tekstu i jego objaśnienia?”<sup>62</sup>.

Równocześnie Koziółek widzi absolutną koniczność przewyciężenia takiego stanu rzeczy:

Nie widzę innego środka zaradczego niż usilne, może nawet utopijne, próby odzyskania fenomenu indywidualnej lektury i kładzenie nań nacisku ponad wymogami standaryzacji wiedzy o literaturze. Najważniejszą „jednostką” procesu dydaktycznego jest sytuacja lektury i nadbudowana na niej sytuacja dydaktyczna. Obie eksponują indywidualne przeżycia i sądy czytelnika; te zaś są zaczynem problematyzacji tekstu, rozmowy o nim i nad nim, prób porządkowania znaczeń, wreszcie budowania sporu czy też konsensusu interpretacyjnego. Abstrahowanie od indywidualnej sytuacji lektury utwierdza tylko fikcję szkolnego czytania, ponieważ – mimo rozlicznych procedur standaryzacji wiedzy w szkole – nie sposób nie ujednotlić tych sądów w jeden wypadkowy „sąd ucznia w szkole”. Literatura będąca zbiorem wypowiedzi jednostkowych, często skrajnie indywidualnych, nastawiona na indywidualny odbiór prowokuje wręcz

<sup>61</sup> K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 42.

<sup>62</sup> Tamże, s. 75.

nastawienie jednostkowe podczas lektury. Każdorazowe spotkanie nad tekstem jest w znacznej części nieprzewidywalnym splotem sądów, które bywają zwykle tłumione i zredukowane do jednego sądu spodziewanego. Często nawet nie z powodów opresyjnych, ale w imię ekonomii nauczania, konieczności przerobienia materiału<sup>63</sup>.

Postulowane zbliżenie do lektury wymaga przedsięwzięcia działań, które mogą przełamywać dystans wobec szkolnego czytania i wpływać na motywacje uczniów. Każdorazowo ważne jest tutaj uruchomienie perspektywy osobistej, umożliwienie indywidualnego widzenia tekstu i konfrontacji powstałych tym sposobem wyobrażeń z rezultatami recepcji pozostałych członków zespołu uczniowskiego. Możliwe jest to tylko przy wyzwoleniu się spod dyktatu gotowych interpretacji, utartych sposobów dochodzenia do z góry założonych znaczeń, uruchamianiu rozlicznych kontekstów, dążeniu do aktualizacji tekstu w obrębie uczniowskich doświadczeń. Działanie takie jest konieczne nawet w sytuacji postępujących ograniczeń instytucjonalnych, których narzędziem zazwyczaj są podstawy programowe i wytyczne lekturowe, służące standaryzacji kształcenia, wynikające z centralizacji systemu edukacji bądź też aktualnie obowiązujących przesłanek ideologicznych.

Zbliżenie do tekstu, np. w obrębie wskazanych wyżej metodologii, wymaga pochylenia się nad nim samym, nie zaś jego substytutem czy chociażby najbardziej interesującym opracowaniem. Stąd w myśleniu o sposobach czytania mówi się o pojęciach takich jak *critical reading*, *slow reading*, *close reading* czy *deep reading*, które, umocowane w nomenklaturze anglojęzycznej, robią ostatnio karierę w rozmaitych, mniej lub bardziej profesjonalnych dyskursach poświęconych czytaniu. Ze względu na istotę zjawiska, które starają się opisać, warto poświęcić im nieco miejsca z myślą o sposobach dowartościowania lektury.

Oto jak tłumaczy te pojęcia oraz istniejące między nimi różnice Krystyna Koziółek:

*Slow reading* bywa utożsamiane z *close reading* czy *deep reading*. O ile jednak *close reading* (uważne, bliskie czytanie) i *deep reading* (głębokie czytanie), to raczej ćwiczenia z uważności w celu lepszego zrozumienia tekstu, o tyle *slow reading* jest raczej kontestacją szybkiego tempa czytania w celu osiągnięcia większej przyjemności z lektury<sup>64</sup>.

Słuszne objaśnienia K. Koziółek warto dopełnić jeszcze kilkoma zdaniem dopowiedzenia. Powstająca swego rodzaju moda na wskazane wyżej formuły

<sup>63</sup> K. Koziółek, *Czytanie z innym...*, dz. cyt., s. 42.

<sup>64</sup> K. Koziółek, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 28–29.

czytania, zapoczątkowana pojawianiem się tych tendencji w edukacji uniwersyteckiej, dowartościowuje to, co z perspektywy szkolnej jest szczególnie potrzebne i wartościowe. Z formułą *slow reading* (autorem książki poświęconej temu zagadnieniu jest John Miedema, choć formuła ta zda się korespondować z innymi popularnymi obecnie modami typu *slow life* czy *slow fashion*)<sup>65</sup> współwybrzmiewa postulat przywrócenia pierwiastka przyjemności w lekturze szkolnej, który Anna Janus-Sitarz zawarła w tytule swojej ważnej dla dydaktyki pracy. Szczególnego znaczenia nabiera on w sytuacji, gdy przedmiotem lektury nie jest przezroczysty tekst informacyjny, ale świadomie skonstruowana całość o rozmaitych walorach artystycznych, która ma potencjał do wyzwalań rozmaitych doznań, tych natury etycznej i estetycznej. *Close reading* czy *deep reading*, widziane z dzisiejszej perspektywy, to inna forma wyrażania postulowanego przez Jana Błońskiego romansu z tekstem, niosącego przyjemność, opartego na uzyskaniu bliskości pomiędzy podmiotem czytającym a utworem, zakładającym pewną formę duchowego czy emocjonalnego zbliżenia z lekturą. *Close reading* (uważne czytanie), a właściwie jego pierwotne rozumienie, łączy się zazwyczaj z amerykańską Nową Krytyką, która, jak zauważa Michał Paweł Markowski, skupiać się miała na skrupulatnej analizie utworu (poezji, zwłaszcza jej warstwy retorycznej) jako przekazu autonomicznego, odseparowując go m.in. od wszelakich kontekstów zewnętrznych, prozy oraz języka masowego, co miało zapewnić badanemu tekstowi możliwość ujawniania tego, co jest w nim uniwersalne<sup>66</sup>. Jako pewna technika krytyki literackiej zasadniczo funkcjonuje obecnie w ograniczonym wymiarze uniwersyteckim, gdzie bywa traktowana jako formalna analiza utworu oparta na wyraźnie określonych regułach, która docelowo powinna przyjąć formę pisemną<sup>67</sup>. W powszechnym, współczesnym rozumieniu *close reading* wyzwała się od pierwotnych zobowiązań krytycznych, dokumentując potrzebę samego uważnego czytania, zbliżenia do tekstu, pewnej wrażliwości na to, czym on jest i jakich sensów może być nośnikiem.

Bliskie powyższej formule *deep reading*, kojarzone z niewydaną w Polsce książką Svena Birkertsa *The Gutenberg Elegies* (1994), wskazuje nie tylko na

---

<sup>65</sup> Zjawisko to, popularne na Zachodzie (co dokumentują rozmaite materiały internetowe), zaczyna się powoli rozwijać także w Polsce, o czym świadczyć może chociażby blog *Slow reading (Czytaj uważniej)*, <https://slowreading.pl/> [dostęp: 12.08.2019].

<sup>66</sup> M.P. Markowski, *Formalizm amerykański – New Criticism*, [w:] *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 139–140.

<sup>67</sup> Por. *Harvard College Writing Center: How to Do a Close Reading*, <https://writingcenter.fas.harvard.edu/pages/how-do-close-reading> [dostęp: 13.08.2019]; *The Writing Center University of Wisconsin – Madison: A Short Guide to Close Reading for Literary Analysis*, <https://writing.wisc.edu/handbook/assignments/closereading/> [dostęp: 13.08.2019].

potrzebę uważnej czy bliskiej lektury, ale i na konieczność dociekania znaczeń, deszyfrowania znaków i docierania do głębi utworu. Oznaczać może potrzebę „wczytania się” i „wmyślenia się” w książkowy świat, „wczucia się” w ukazaną w nim rzeczywistość, potrzebę zaangażowania się czytelnika, uruchomienia własnej aktywności.

Wskazane pojęcia akcentują z jednej strony znaczenie lektury, z drugiej samego czytania, które staje się wartością samo w sobie, ale także może prowadzić do odkrywania innych wartości skrywanych przez tekst. Pod warunkiem, że przebywa się wobec niego w odpowiedniej bliskości i pochyla się nad nim z właściwą starannością, zaangażowaniem. Wymaga to z całą pewnością emocjonalnego stosunku do lektury, gdyż nawet *close reading*, rozumiane jako drobiazgowa, analityczna czy krytyczna lektura, wymaga szczególnego zaangażowania i pewnego pietyzmu w podejściu do tekstu. Łączy się to zatem z uznaniem jego znaczenia. Swobodne wypowiedzi uczniów, traktowane jako droga do zderzenia uczniów z lekturą, są okazją do wyzwolenia takiego emocjonalnego podejścia, zaangażowania, uruchomienia perspektywy osobistej – własnego zainteresowania, rozmaitych procesów intelektualnych i psychicznych. W polu widzenia jest perspektywa poznawcza. Przedstawione bowiem wyżej pojęcia opisujące proces czytania nie mogą zawęzić myślenia o lekturze do odczytywania intencjonalności tekstu czy odczuwania samej przyjemności lektury. Uznanie wagi tych zalet lektury musi ustępować świadomości, że literatura jest kluczem dla humanistycznego bycia w świecie i dążenia do samorozwoju człowieka, kształtowania przymiotów umysłu i serca. Stąd celem tak podjętego czytania, tak bliskiego tradycji hermeneutycznej, uwzględniającego głębokie i wolne „wczytanie się”, każdorazowo powinno być dochodzenie do rozumienia – nie tyle samego tekstu, choć jest to warunek nieodzowny, gdyż rozumienie utworu wydaje się tutaj formułą niemożliwą do wyczerpania, ile siebie samego stawianego w określonych sytuacjach, które odsłania czytane dzieło. Istota tego rozumienia polega na empatycznym, ale i intelektualnym doświadczeniu tego, co niesie z sobą dzieło. Stąd można też mówić, że celem staje się rozumienie świata i praw, które wpisane są w jego funkcjonowanie, odczytywanie stałości i zmienności, postrzeganie w nich istnienia i niepowtarzalności jednostki ludzkiej, widzenie przez ten pryzmat samego siebie. Trawestując słynną dla Uniwersytetu w Harvardzie formułę „Uczenia dla rozumienia” (*Teaching for Understanding*), można byłoby tutaj mówić o „Czytaniu dla rozumienia”, osadzając tę kategorię w głęboko humanistycznym wymiarze lektury traktowanej jako źródło wiedzy o świecie i życiu.

Zastosowanie swobodnych wypowiedzi w odniesieniu do szkolnego czytania pozwala na zaistnienie sytuacji, o której pisze Krystyna Koziołek. Chodzi

o płynne przejście od doświadczenia lektury do eksperymentowania z tekstem<sup>68</sup>. Oznacza to przechodzenie od procesu pasywnego do aktywnego, od przeżywania, niepowtarzalności odbioru do ujęcia literatury jako analizowanego przypadku, a więc do procesów modelowania, intersubiektywizacji, wymiany doświadczeń, które stają się elementem analizy dzieła. Oznacza to włączenie w jej obręb doświadczeń własnych i cudzych, pewną zgodę na wykorzystanie zapośredniczonego widzenia lektury w rozumieniu dzieła, w rozpoznawaniu i wytwarzaniu jego sensów. W tej perspektywie pomocne byłoby także dopełniające spojrzenie literaturoznawców – zawodowych znawców i badaczy literatury – których widzenie tekstu mogłoby również stać się elementem eksperymentowania z tekstem w przestrzeni klasy, uprawomocniłoby się na etapie wymiany doświadczeń. Paradoksalnie, takie wykorzystanie odbioru zapośredniczonego lektury nie byłoby zamachem na podmiotowość ucznia i uczniowskie odczytania, widzenia tekstu, ale mogłoby wspierać procesy subiektywizacji lektury, wpływać na szersze i głębsze dostrzeżenie jej sensów.

### Bariery i style odbioru

Wskazane wyżej rozmaite sposoby podchodzenia do dzieł literatury każą także zastanowić się nad tym, co może warunkować sam odbiór, wpływać na niego, ewentualnie go zakłócać. Podjął również namysł nad pewnymi procesami i zjawiskami, które uwidaczniają się w sytuacji odbioru i pozwalają dookreślić jego charakter. Muszą zatem też wiązać się z możliwymi do identyfikacji barierami i stylami odbioru, a także związanymi z nimi postawami. Kwestia możliwych barier została znakomicie zdiagnozowana swego czasu przez Zenona Urygę, badającego odbiór poezji w klasach maturalnych. Zebrany materiał stał się podstawą do wyznaczenia czterech podstawowych typów trudności, które determinowały jakość i charakter szkolnego czytania literatury przez młodych ludzi. Badacz analizując kontakty uczniów z poezją współczesną, identyfikował bariery: kulturową, językową, postaw i sprawności recepcyjnych, które od czasu opublikowania jego rozprawy na trwałe weszły do kanonu zdobyczy dydaktyki literatury. Uznając wskazaną przez Romana Ingardena problematykę konkretyzacji dzieła w aktach recepcji, zaznaczał, że ich świadomość może wyznaczać kierunki podejmowania dalszych działań<sup>69</sup>. W tym duchu trzeba spojrzeć także na teorię dzieła otwartego, która zakłada jego tworzenie na nowo w akcie odbioru<sup>70</sup>, na co

<sup>68</sup> K. Koziółek, *Czas lektury...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>69</sup> Z. Uryga, *Odbiór liryki...*, dz. cyt., s. 38–39.

<sup>70</sup> U. Eco, *Dzieło otwarte*, przeł. L. Eustachiewicz i in., Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2008.

zwracał uwagę także Uryga<sup>71</sup>. Z perspektywy szkoły owa świadomość może nie tylko stanowić istotny element diagnozowania odbioru, ale powinna wyznaczać dla nauczyciela-polonisty płaszczyznę oddziaływań dydaktycznych, które docelowo powinny neutralizować negatywny wpływ owych barier na uczniowską lekturę, a tym samym stwarzać możliwości dochodzenia do rozumienia spraw, które skrywają się w problematyce i strukturze tekstu poddanego analizie lekcyjnej. Wyodrębnione przez Urygę bariery mogą się z jednej strony ujawniać w swobodnych wypowiedziach. Z drugiej strony trzeba założyć, że ich wystąpienie warunkuje kształt samych swobodnych wypowiedzi. Kłopot np. z rozpoznawaniem znaków kulturowych wpisanych w dany tekst, opór materii językowej czy niedostatek sprawności recepcyjnych ujawniają się w tym, co uczeń mówi i pisze, a zatem w tym, jak myśli, odczuwa rzeczywistość – tę, która go otacza, oraz tę składającą się na świat przedstawiony, wyrażony za pomocą określonych rozwiązań formalnych. W swobodnych wypowiedziach może się także ujawniać nastawienie ucznia – do lektury, samego procesu czytania, być może także do wyrażania swego stanowiska w określonej sytuacji lekcyjnej, wobec rówieśników i nauczyciela.

Kwestią postaw zajmowanych wobec literatury zajmował się m.in. Jan Polakowski. Priorytetowe miejsce w jego badaniach zajął uczeń – wiedza o nim, jego potrzebach, możliwościach, uwzględnienie wagi jego motywacji, ale też przekonanie, że dzieło to układ otwarty, którego poszczególne aspekty mogą być odkrywane w akcie odbioru, pod warunkiem sprostania pewnym wymaganiom, jakie przed swym odbiorcą stawia. Wyodrębniając postawy czytelnicze: poznawcze, kompensacyjne, ludyczne i estetyczne<sup>72</sup>, miał Polakowski świadomość licznych uwarunkowań, które na nie wpływają<sup>73</sup>. Wskazanie komunikacji masowej czy wpływu popkultur wydaje się zasadne szczególnie dzisiaj, choć z pewnością obejmują one inne spektrum zjawisk i zupełnie w innym natężeniu niż wskazywał to ponad czterdzieści lat wcześniej Polakowski. Zwłaszcza w kontekście przeobrażeń języka współczesnych młodych odbiorców, który powiązany jest z rozwojem technologii cyfrowej i ogromnym wpływem mediów (zwłaszcza w swych nowych odmianach) na kształtowanie się osobowości współczesnych pokoleń uczniów i ich dyspozycji w zakresie percepcowania otaczającej ich rzeczywistości, w tym także możliwości recepcji rozmaitych przekazów kultury, a zwłaszcza literatury.

Uwzględnienie przez badacza wpływu szkolnej edukacji literackiej na uczniowskie postawy jest słusznym kierunkiem również dla współczesnej

<sup>71</sup> Z. Uryga, *Odbiór liryki...*, dz. cyt., s. 63.

<sup>72</sup> J. Polakowski, *Badania odbioru prozy...*, dz. cyt., s. 183–250.

<sup>73</sup> Tamże, s. 136–175.



refleksji. Wskazanie opozycji szkoły wobec odbioru ludycznego, jej systematycznego wpływu, bezpośredniości oddziaływania opartej na interpersonalnych kontaktach, wreszcie ram instytucjonalnych (wraz z programami, podręcznikami...), wzmocnionych przymusem lekturowym – to rozpoznania aktualne także ze współczesnej perspektywy. Na pewno jednak trzeba zauważyć wyraźniejsze otwarcie dzisiejszej szkoły na ludyczną lekturę, rozluźnienie form kontaktów między nauczycielem a uczniami, niemniej pozostałe ze wskazanych przez Polakowskiego uwarunkowań nie straciły na aktualności. Można wręcz dostrzec wzmożenie wpływu instytucjonalnego szkoły przez coraz mocniej wzmacnianą dyrektywność podstaw programowych i towarzyszących jej dokumentów, która dokonuje się po jakże ważnej dla edukacji reformie z 1998 roku. Tym samym zauważalna jest wskazywana także przez Polakowskiego tendencja do standaryzacji postaw, na którą w małym stopniu wpływa postulowana obecnie kulturowa różnorodność. Konsekwencją owych tendencji jest, jak zauważa Polakowski, ograniczenie metodycznej różnorodności i utrwalanie wielokrotnie powielanych wzorców postępowania metodycznego<sup>74</sup>. Prowadzi to do ograniczenia odbioru w postawie estetycznej (ten w zasadzie w formie czystej w szkole się nie pojawia), redukuje także wartość pozostałych postaw, powodując zniechęcenie, wzmocnienie negatywnego wpływu przymusu lekturowego. W kontekście opisywanych tutaj swobodnych wypowiedzi zagadnienie postaw czytelniczych zdaje się mieć duże znaczenie dla uczniowskiej recepcji. Uruchomienie podmiotowej perspektywy lekcyjnego opracowania lektury, potencjału uczniowskich przeżyć i doświadczeń, wyzwolenie pierwiastków twórczych wraz z przyzwoleniem na intelektualną wolność i wyrażanie własnych przeżyć i emocji może stanowić szansę na wyzwalenie czytelniczych postaw najbardziej pożądanых, także uwalnianie lektury od wielu negatywnych ograniczeń, które punktował Polakowski i które można dostrzegać we współczesnych uwarunkowaniach edukacji szkolnej. Swobodne wypowiedzi ujawniają wielorakie postawy uczniów, pozwalają odkrywać wartość każdej z nich, umożliwiają ich ewoluowanie w trakcie trwania procesu edukacyjnego. Oczywiście kluczową kwestią jest tutaj odpowiedź na pytanie postawione swego czasu przez Jerzego Kaniewskiego: „Po co czytamy na lekcjach języka polskiego?”. Dydaktyk słusznie zauważa, że od nauczycielskiej odpowiedzi na to pytanie zależy przyjęta w szkole koncepcja pracy z tekstem<sup>75</sup>. Jeżeli w polu możliwych odpowiedzi sytuować się będą wyniki egzaminu, zobowiązania wobec historii literatury czy obligacje programowe, wówczas możemy mieć do

<sup>74</sup> J. Polakowski, *Badania odbioru prozy...*, dz. cyt., s. 149–150.

<sup>75</sup> J. Kaniewski, *Radość czytania a szkolne pragmatyzmy*, [w:] *Doświadczenie lektury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Universitas, Kraków 2012, s. 112.

czynienia ze skarłowaciałą formą występowania wskazanych przez Polakowskiego postaw, zaś oczekiwana przez Annę Janus-Sitarz przyjemność lekturowa może nie występować bądź pojawiać się pozaintencjonalnie, bez świadomego oddziaływania szkoły.

Zapleczem takiego rozróżnienia postaw, które wyodrębnił Polakowski, były m.in. style odbioru scharakteryzowane przez zajmującego się komunikacją literacką Michała Głowińskiego, odbijające kompetencje odbiorcy<sup>76</sup>. Wyróżnione przez badacza style: mityczny, alegoryczny, symboliczny, instrumentalny, mimetyczny, ekspresyjny i estetyzujący<sup>77</sup> są odbiciem nastawienia wobec dzieła, ale także formą dokumentującą umiejętności i aktualne możliwości odbiorcy. To, że istnieje między nimi łączliwość (a przynajmniej między niektórymi z nich, gdyż inne po prostu się wykluczają), wpływa na to, iż czasem trudno dokonywać jednoznacznej klasyfikacji określonych wypowiedzi czy tekstów uczniowskich. Nie o czystość klasyfikacyjną tu jednak idzie, ale o świadomość możliwości tego, co może uwidaczniać się w swobodnych wypowiedziach, również o diagnozę poziomu myślenia uczniów, ich odczuwania dzieła, ogólną kompetencję kulturową, a w szczególności recepcyjną. Założenie konfrontacji swobodnych wypowiedzi uczniowskich pojawiających się u progu pracy z lekturą z rozumieniem, które można obserwować po lekcyjnym opracowaniu tekstu literackiego, pozwala obserwować przeobrażenia postrzegania spraw motywowanych danym utworem, dostrzegać rozwój myślenia ucznia, przenosić się na różne poziomy recepcji wyrażające się nachyleniem w stronę takiego czy innego stylu odbioru. Tym samym swobodne wypowiedzi uczniów mogą dokumentować poziom interpretowania utworu i zaświadczać o aktualnych kompetencjach odbiorczych, wskazując także sposób widzenia dzieła z subiektywnej perspektywy podmiotowej. Wyróżnione swego czasu przez Mariana Sinicę interpretacje emocjonalne, semantyczne, formalne<sup>78</sup> czy wskazane przez Bożenę Chrzęstowską (na podstawie badań Ewy Guttmejer) faktyczne, refleksyjne i symboliczne<sup>79</sup>, można ująć jako świadectwa odbioru odzwierciedlające kulturę literacką czytelników, dokumentujące ich postawy wobec dzieła i odsłaniające poszczególne bariery. Można je także potraktować jako wyznaczniki owego poziomu rozumienia lektury, również indywidualnego, wspartego kompetencjami i życiowym doświadczeniem widzenia ukazanych w literaturze kwestii, które mogą być odnoszone do świata realnego, być drogą zbliżającą do rzeczywistości.

<sup>76</sup> M. Głowiński, *Style odbioru...*, dz. cyt., s. 12.

<sup>77</sup> Tamże, s. 127–132.

<sup>78</sup> M. Sinica, *Wybrane obszary...*, dz. cyt., s. 125–149, 157–191.

<sup>79</sup> B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka*, WSiP, Warszawa 1987, s. 129–141.

### **Swobodne wypowiedzi jako świadectwa odbioru i formy interpretacji. W stronę podmiotowego sposobu postrzegania świata i czytania kultury**

Materiały służące pozyskiwaniu wiedzy na temat mechanizmów recepcyjnych można za M. Głowińskim określać jako swego rodzaju świadectwa odbioru<sup>80</sup>. Gdyby założyć, że można do nich zaliczyć również swobodne wypowiedzi, wówczas okazałoby się, że dostarczają one wiedzy o aktualnych możliwościach odbioru uczniów, pomagają określać etapy rozwoju ich myślenia, wskazują na preferencje lekturowe, sposoby postrzegania kultury, mogą stanowić także, co zostało wykorzystane w pracach przywołanych badaczy, podstawę do uogólnień naukowych, konstruowania teorii recepcji literatury, a tym samym do diagnozowania prawidłowości istotnych dla wiedzy o dziele, uczniu, aktualnym obrazie kultury, ważnych dla projektowania dydaktycznego. Użycie ich jest uzasadnione także w pracy ze studentami. Można je uznać także za istotną metodę badawczą, która z powodzeniem bywa wykorzystywana w dydaktyce czy kulturoznawstwie. Za przykłady takiego ich wyzyskania mogą posłużyć chociażby opracowania Danuty Łazarskiej, Mariana Sinicy czy Bogusława Skowronka<sup>81</sup> (wcześniej za ich pomocą materiał badawczy gromadzili chociażby Polakowski czy Alicja Rosa). Swobodne wypowiedzi można przede wszystkim traktować, w duchu koncepcji Kleinera czy Sawickiego, jako istotny element procesu dochodzenia do rozumienia dzieła, a rozszerzając to widzenie, także jako drogę do wyrażania własnego rozumienia świata, nazywania własnych odczuć, refleksji, w sytuacji interakcji z innymi ludźmi, uczestnikami szkolnego dialogu. Wychodzą one niekiedy poza czytanie związane z kontekstem macierzystym, a czasem zupełnie je ignorują, opierając się na aktualizacji danego dzieła w uczniowskiej współczesności. Ich lekcyjne użycie to także okazja, by kształtować w kontakcie z literaturą i sztuką odbiorcę krytycznego, wolnego od przyzwyczajęń i pokus odbioru wtórnego, ale także od naiwności, która uniemożliwia mu docieranie do wartości czytanej przez niego literatury czy odbieranych dzieł sztuki<sup>82</sup>. Są także formą ekspresji tego, czego uczeń doświadczył. W duchu Pierre'a Schaffera można stwierdzić, że są formą wyrażania tego, co dokonuje się w aktach

<sup>80</sup> M. Głowiński, *Style odbioru...*, dz. cyt., s. 117.

<sup>81</sup> D. Łazarska, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015; B. Skowronek, *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007; M. Sinica, *Wybrane obszary...*, dz. cyt.

<sup>82</sup> Odwołuję się tu do typów odbioru wskazanych przez Marię Gołaszewską (odbiorca naivny, wtórny, krytyczny oraz miłośnik sztuki). Por. M. Gołaszewska, *Odbiorca sztuki jako krytyk*, WL, Kraków 1967, s. 68–72.

postrzegania<sup>83</sup>. Chodziłoby tu zatem o postrzeganie rzeczywistości literackiej, ale także o sposób przetwarzania w aktach percepcji tego, co stanowi naturalne otoczenie ucznia, tworzy rzeczywistość, w której funkcjonuje on na co dzień.

Wskazany wyżej stan, w którym uczniowie mają odpowiednią przestrzeń wolności do wyrażania siebie – nie tylko jako czytelnicy, ale jako przede wszystkim ludzie – osoby, mające potrzebę wyrażania siebie – nie jest jednak łatwo wykształcić. Zwłaszcza w szkole, gdzie przymus i instytucjonalne ograniczenia tak łatwo sprzyjają wytwarzaniu postaw konformistycznych i systematycznie redukują potrzebę oraz możliwość wyrażania podmiotowości. Wyzwolenie swobodnych wypowiedzi wymaga także przełamania specyficznej, rzecz by można tradycyjnej roli czytelnika, w której może znaleźć się odbiorca literatury. Zwłaszcza gdy myśli się o lekturze szkolnej. Edward Balcerzan, piszący o różnych rolach odbiorcy, choć przecież nie dla szkoły, wskazując właśnie na rolę czytelnika istniejącą obok roli badacza czy wykonawcy, tak ujmował kwestię jego ewentualnych zobowiązań bądź też przestrzeni sprzeciwu wobec nich:

Odbiorca w roli czytelnika nie ma najmniejszego obowiązku dzielić się z kimkolwiek wrażeniami z przeczytanych tekstów. Innymi słowy: o człowieku, który sumę przeżyć i doświadczeń lekturowych zachowuje wyłącznie dla siebie, nie mamy praw powiedzieć, iż „czytelnikiem” nie jest, ani nawet, że jest złym czytelnikiem. Przeciwnie. Czytelnik w pełni korzysta z przywileju milczenia. Niekiedy domaga się także milczenia od innych użytkowników sztuki słowa: interwencja cudzych świadomości – np. nauczyciela, krytyka, badacza – obywatelstwa go i w pewien sposób „kaleczy”. Dzieje się tak dlatego, że czytelnik, będąc podmiotem czynności czytania, przeżywaną jako pierwsza wartość, czuje się, by tak rzec, tą wartością „napromieniowany”<sup>84</sup>.

Takie postawienie sprawy przez znakomitego teoretyka literatury, gdy odniesie się je do lektury szkolnej, stawia pod znakiem zapytania zasadność zmuszania ucznia do intelektualnych i językowych reakcji na tekst literacki, a przynajmniej dopuszcza możliwość, że niektórzy odbiorcy mają pełne prawo do powściągnięcia się od uwag na temat danego utworu, zachowania pewnej intymności kontaktu z nim, wreszcie do odmówienia ujawnienia swych niejednokrotnie bardzo osobistych doznań wywołanych kontaktem z literaturą. Tym bardziej, że stać może za nim określony, wartościowy sposób doświadczania dzieła. Rozumiejąc powyższe stanowisko, trzeba jednak zaznaczyć, że w sytuacji odbioru szkolnego należy uwzględnić dodatkowe uwarunkowania.

---

<sup>83</sup> J. Lalewicz, *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1985, s. 42–43.

<sup>84</sup> E. Balcerzan, *Przez znaki*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1972, s. 54.

Przede wszystkim to, że jednostka w szkole funkcjonuje pomiędzy przymusem a wolnością, zaś zobowiązaniem nie tylko zawodowym nauczyciela, ale przede wszystkim wynikającym z etycznej odpowiedzialności za ucznia, jest dążenie do wszechstronnego rozwoju osobowościowego podopiecznego. To uzasadnia podjęcie działań, które nie tylko umożliwią, ale i zachęcą ucznia do publicznego wyrażenia swych odczuć w stosunku do przeczytanego tekstu i podjęcia dialogu z tekstem, rówieśnikami oraz nauczycielem. Wydaje się, że sukces tego typu działań będzie bardziej prawdopodobny, gdy przywiązany do intymnego i osobistego kontaktu z literaturą uczeń będzie miał świadomość, że rozmowa o dziele wpłynie na jego rozumienie utworu i może stać się formą wartościową dla innych – tym samym wyzwalając potrzebę wzięcia odpowiedzialności za rozwój własny oraz rozwój innych uczestników procesu edukacyjnego. Z perspektywy ucznia może to być niezwykle ważne – pozwoli mu zrównoważyć myślenie o sobie jako podmiocie edukacji z empatyczną refleksją skierowaną w stronę innych ludzi, równoprawnych podmiotów usytuowanych w przestrzeni oddziaływań szkolnych. Tym samym daje szansę, by uczeń przejął odpowiedzialność za swe działania w sytuacji lekcyjnej, otworzył się na dialog z Innym – jak może to wynikać z tendencji typowych dla zwrotu etycznego – wpisanym w tekst, ale również tym jak najbardziej realnym, zasiadającym w ławie szkolnej. Wymaga to w myśleniu o metodologii pracy z lekturą uwzględnienia potrzeby osadzenia refleksji na gruncie aksjologicznym, swego rodzaju zdystansowania się od postmodernistycznego relatywizmu. Równocześnie ujęcia zagadnień, które tak wyraźnie eksponuje się w zwrocie kulturowym wskazującym wagę poszanowania inności, uczulającym na problemy związane z wykluczeniem jednostek i określonych grup, eksponującym znaczenie tolerancji. Sięgnięcie do wynikających z przywołanych tu zwrotów sposobów postrzegania świata wydaje się szczególnie istotne w szkole, wśród młodych ludzi, kształtujących dopiero swoje myślenie o świecie w przestrzeni, w której łatwo generować postawy wykluczające, oparte na uproszczonym rozumieniu świata. Oznacza to zatem przede wszystkim otwarcie człowieka na widzenie w literaturze szansy na poznanie siebie i Innego – tego, którego obraz pozwala się wyczytywać z danego dzieła, ale i innego podmiotu, kolegi ze szkolnej ławy czy nauczyciela, których w określonej sytuacji lekcyjnej powinien łączyć trud dochodzenia do rozumienia złożonych spraw, składających się na obraz egzystencji. Swobodne wypowiedzi nie tylko są zatem świadectwami odbioru, obrazem określonych kompetencji interpretacyjnych uczniów, ale mogą, często wykorzystywane w procesie edukacyjnym, pozwolić rozpoznawać stosunek uczniów do świata i innych ludzi, a tym samym wyznaczać pole do działań dydaktycznych odpowiadających indywidualnym potrzebom wychowanków. Dodatkowo mogą być pośrednią drogą między

pedagogicznym zamysłem uchronienia spontaniczności i niezależności lektury a potrzebą kształcenia narzędzi i kompetencji właściwych odbiorowi profesjonalnemu, co wiązać się może także z realizacją obligacji wpisanych w wytyczne podstawy programowej. Akt odbioru uzewnętrzniiony w przestrzeni klasowej, będący świadectwem określonego stylu czy postawy czytania, występowania w różnym nasileniu barier powiązanych z recepcją, może być traktowany jako element istotny dla uczniowskiej nauki lektury, swoista szkoła czytania, w której niepoślednią rolę odgrywać może nauczyciel i inni uczniowie, również zdający sprawę z własnej lektury i podejmujący się równocześnie trudu uczenia się owego czytania w gronie członków zespołu klasowego, przy udziale swojego polonisty. Zdobyte tą drogą doświadczenia mogą działać w nowych sytuacjach lekturowych i modyfikująco wpływać na tożsamość podmiotu<sup>85</sup>. Najcenniejsze są one wtedy, gdy uwzględniają uczniowskie przeżycia lekturowe i psychosomatyczne reakcje uczniów na świat przedstawiony, będące wyrazem doświadczenia zewnętrznego oraz wewnętrznego (rozumowego, intelektualnego czy duchowego)<sup>86</sup>. Wówczas mogą one być fundamentem trwałych postaw i kompetencji czytelniczych, na których można wspierać gromadzenie dalszych doświadczeń lekturowych.

Przyjęcie powyższego punktu widzenia wymaga zgody nauczyciela na ujawnianie uczniowskich konkretyzacji i ich odmiennosc od tego, co zostało już uznane z perspektywy literaturoznawstwa, jest pochodną interpretacji prowadzonych z punktu widzenia rozmaitych metodologii.

Pamiętać należy, że nie można utożsamiać uczniowskiej konkretyzacji z interpretacją w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, czy raczej – gotową interpretacją. Na tę składają się bowiem, jak swego czasu słusznie punktowały Bożena Chrzęstowska i Seweryna Wysłouch, emocje, intuicje, a także racjonalne działania zmierzające w stronę odkrywania rozmaitych sensów<sup>87</sup>. Współcześnie owe emocje stają się wyznacznikiem typowym dla czytania postmodernistycznego, co można byłoby odnieść także do lektury uczniowskiej, a także preferowanych tu swobodnych wypowiedzi. U źródła tych ostatnich w procesie dydaktycznym nie leży jednak idea szczególnego dowartościowania ponowoczesnych tendencji, ale otwarcia się na doświadczenia ucznia, jego samodzielność myślową i emocjonalne zaangażowanie w lekturę, które, na co wypada się zgodzić, przysłać może chłodną intelektualną kalkulację i użycie racjonalnej metodologii.

---

<sup>85</sup> Tak postrzega problem Zofia Budrewicz, wskazując na korzyści płynące ze szkolnego poznawania lektury drogą jej doświadczenia. Zob. Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, [w:] *Doświadczenie lektury...*, dz. cyt., s. 64.

<sup>86</sup> Tamże, s. 68.

<sup>87</sup> B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, WSiP, Warszawa 1978, s. 25.

Konkretyzacja, gdyby spojrzeć na nią w duchu Ingardena, jest spotkaniem samego dzieła z czytelnikiem, co oznacza także, że swej istoty, zderzenie dzieła z twórczymi i odtwórczymi czynnościami czytelnika. Bogusław Sułkowski uznaje konkretyzacje w rozumieniu Ingardena za ogniwo pośredniczące między przekazem artystycznym a odbiorcą, zaś postrzegając je jako część kontaktu czytelnika z literaturą, widzi w nich, zainspirowany ustaleniami na temat pola odbioru Wilbura Schramma, etap rozkodowywania, na który wpływają skłonności odbiorcy i właściwości znaków wpisanych w dane dzieło<sup>88</sup>. Michał Głowiński zaznacza zaś, że na konkretyzację trzeba patrzeć jak na swoistą wersję określonego dzieła, uformowaną w trakcie jego odbioru, dokonywaną w postawie estetycznej<sup>89</sup>. Oczywiście takie postawienie sprawy jest możliwe jedynie przy zachowaniu umowności tego określenia, z czego zdaje sobie sprawę sam Głowiński, który zaznacza także, że nie można konkretyzacji traktować jako tekstu w dosłownym tego słowa znaczeniu<sup>90</sup>. Choć ustalenia Sułkowskiego i Głowińskiego ciągle uznawać należy za aktualne, to jednak spojrzenie na praktykę lekcyjną każe widzieć w swobodnych wypowiedziach raczej etap procesualnego rozkodowywania dzieła i nadbudowywania go własnymi propozycjami odczytań, co nie wyklucza wystąpienia odczytań względnie stałych i zamkniętych, układających się w określoną całość, a zatem traktowanych jako pewna wersja dzieła, wyrosła na gruncie kompetencji indywidualnych danego ucznia oraz subiektywnych postrzeżeń i doświadczeń.

W pojęciu konkretyzacji może ujawniać się zgoda na to, co wynika z uczniowskiej intuicji, lecz także to, co wyrasta z osobistego sposobu postrzegania już nie tylko lektury, ale i świata, co wynika z bogactwa przeżyć jednostki, która za pomocą różnych narzędzi poznawczych uczy się świata i poznaje go z własnej, indywidualnej perspektywy. Nawet jeżeli owo dowartościowanie indywidualnej recepcji może w konsekwencji prowadzić na manowce nadinterpretacji czy nieuzasadnionego falsyfikowania, a także uderzać w sam tekst, na co przed laty zwracały uwagę przywołane Chrzęstowska i Wysłouch, pokazując problemy interpretacji widzianej z uwzględnieniem postmodernistycznego kontekstu<sup>91</sup>. Pewien wentyl bezpieczeństwa tworzy tutaj jednak owa przestrzeń rozróżnienia konkretyzacji od interpretacji (u Ingardena, co warto podkreślić,

---

<sup>88</sup> B. Sułkowski, *Powieść i czytelnicy...*, dz. cyt., s. 31.

<sup>89</sup> M. Głowiński, *Style odbioru...*, dz. cyt., s. 96. Oczywiście ważna jest tutaj świadomość, że postawa estetyczna pozostaje pewną kategorią teoretyczną, która odnoszona do warunków szkolnego czytania odbiega od założonej przez Głowińskiego myślowej zawartości pojęcia.

<sup>90</sup> Tamże, s. 117.

<sup>91</sup> B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana...*, dz. cyt., s. 25–26.

rozumienie utworu sytuowało się poza konkretyzacją, choć ta może oczywiście być etapem w drodze do interpretacji), a także koncepcja ujawniania tych pierwszych w przestrzeni lekcyjnej wymiany myśli – stąd o konkretyzacjach, wyrażających często również pewne przeżycia estetyczne, ujawniających się w obrębie swobodnych wypowiedzi, można myśleć jako o ogniwie prowadzącym do interpretacji, a zatem wymagającym obróbki, sprawdzenia, przedyskutowania, weryfikacji prowadzonej z rozmaitych perspektyw, uwzględniającej rozmaite widzenia jednostkowe, które mogą być podstawą interpretacyjnych kompromisów, godzenia rozmaitych porządków, wreszcie uzasadnionej niezgody czy aprobaty dla widzenia różnych płaszczyzn rozumienia dzieła (w żadnym wypadku nie należałoby tutaj prowadzić do sterowania interpretacją czy nakładania na nauczyciela roli kogoś, kto z uprzywilejowanej perspektywy dokonuje ich kontroli ze względu na to, czy są one „prawidłowe i właściwe”. Aż nadto takich zapisów przywołują programy nauczania obowiązujące w czasach Polski Ludowej). Nie chodziłoby tu zatem o odtworzenie zakładanego przez Ingardena przechodzenia przez kolejne warstwy dzieła (choć taki porządek również może wystąpić w określonych jednostkowych sytuacjach i odniesieniu do konkretnych uczniowskich odbiorców, a nawet uwzględniać strukturalny sposób podejścia do utworu literackiego), ale nakładanie na siebie rozmaitych doświadczeń czytelniczych, własnych i cudzych, również uogólnień i wniosków, ich wymianę, rozbudowę z różnych perspektyw, co w konsekwencji może prowadzić do głębszego rozumienia i coraz wyraźniejszego postrzegania utworu w określonym kontekście. Zazwyczaj chodziłoby tu o widzenie tekstu jako głosu opisującego rozmaite aspekty ludzkiej egzystencji, ale możliwe jest także widzenie w nim elementu literatury czy kultury jako takiej, wypowiedzi literackiej uzasadnionej kontekstem historycznym czy biograficznym, wpisującej się w daną konwencję artystyczną, reprezentatywną dla określonego nurtu czy stylistyki (Kluczowego znaczenia nabiera tutaj kontekst. Gdy jest osobisty, wówczas konkretyzacja czytelnicza zmierza w stronę widzenia literatury jako źródła wiedzy o świecie, gdy zaś wspiera się na kontekstach macierzystych, wówczas zbliża recepcję ucznia do odbioru profesjonalnego, zaś same konkretyzacje wspierać mogą widzenie dzieła w porządku historycznym czy też uwzględniać widzenie go szczególnie w kategoriach jego literackości). Istotne jednak wydaje się tutaj podporządkowanie drogi docierania do rozumienia warstwie sensów, które uczeń może wydobyć w lekturze, w dokonującym się akcie konkretyzacji. Ujawniające się w trakcie swobodnych wypowiedzi określone konkretyzacje uczniowskie mogłyby być precyzowane, nabierać wagi i głębi, przeobrażać się w kierunku interpretacji.



## Rozdział IV

# Współczesne uwarunkowania społeczno-kulturowe kształcenia literacko-kulturowego a zobowiązania przedmiotowe nauczyciela polonisty (wybór zagadnień)

*Sieci neuronowe mózgow Cyfrowych Tubylców<sup>1</sup> bardzo różnią się od sieci Cyfrowych Imigrantów, czyli wszystkich pozostałych ludzi [...], którzy trafili do epoki cyfrowo-komputerowej jako dorośli i których mózgi ukształtowały się w czasach, gdy normą była bezpośrednia społeczna interakcja<sup>2</sup>.*

Gary Small, Gigi Vorgan

---

<sup>1</sup> Określenie wprowadzone przez Marca Prensky'ego, podkreślające opozycję do tzw. „cyfrowych imigrantów”, wychowanych w czasach poprzedzających rewolucję cyfrową, wskazuje na młodych ludzi, którzy dorastają w świecie narzędzi digitalnych, na których opierają codzienne funkcjonowanie. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [dostęp: 20.10.2018].

<sup>2</sup> G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przeł. S. Borg, Vesper, Poznań 2011, s. 16.

## Technologiczne uwarunkowania szkolnego odbioru

Uwagi na temat odbioru lektury warto dopełnić refleksją na temat uwarunkowań recepcji, które wynikają z postępu cywilizacyjnego, dominującej pozycji kultury popularnej oraz zmieniającej się struktury percepcyjnej współczesnych uczniów. Oczywistym kontekstem jest tutaj rozwój najnowszej generacji mediów. Choć zazwyczaj zwykło się kojarzyć więź z mediami elektronicznymi jako element biernego kontaktu z prezentowanym światem, to spojrzenie na media cyfrowe każe widzieć w nich możliwość pobudzania kreatywności i twórczego działania uczniów, istotny element kształtowania się cyfrowej humanistyki<sup>3</sup>. Oczywiście taka alternatywa wynika między innymi z interaktywnego charakteru współczesnych mediów, a także wynikającego z nich sposobu organizowania działań poznawczych, co jest konsekwencją, jak wyraźnie podkreślają Gary Small i Gigi Vorgan, zmian zachodzących w mózgzach ludzi, zwłaszcza młodych, kształtujących się w przestrzeni intensywnych oddziaływań technologicznych.

Zmiany te dotyczą sposobów i form percepowania świata, przynosząc określone korzyści, ale i straty. Te pierwsze wiążą się przede wszystkim z wielozadaniowością oraz sprawnością równoległego wykonywania rozmaitych czynności, drugie z redukcją umiejętności i właściwości społecznych. Wspomnianych dwoje autorów wskazuje na przyczynę tego defektu, odnosząc go do zmian w obrębie połączeń neuronowych:

Technologia cyfrowa zmienia nie tylko sposób naszego myślenia, ale wpływa również na nasze odczuwanie, zachowanie i funkcje mózgow. Choć jesteśmy nieświadomi zmian zachodzących w obwodach neuronowych, czyli oprzyrządowaniu mózgu, utrwalają się one w wyniku powtórzeń. [...] Ewoluuący mózg, który zaczyna się koncentrować na umiejętnościach technologicznych, coraz bardziej odsuwa się od podstawowych zadań społecznych [...]. Wraz z osłabieniem siatki neuronowej odpowiadającej za kontakty z ludźmi nasze interakcje społeczne mogą stać się nieporadne, co przejawia się w błędnej interpretacji zachowań innych, a nawet nieumiejętności odczytywania subtelnych przekazów niewerbalnych<sup>4</sup>.

Zasygnalizowane tu jedynie przeobrażenia w wyraźny sposób determinują obraz ucznia, z którym pracuje współczesna szkoła, odsłaniają także skalę wyzwania dla polonisty, mającego w ławach szkolnych owych cyfrowych

---

<sup>3</sup> Por. R. Bomba, *Jak uczyć cyfrowych humanistów?*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.

<sup>4</sup> Tamże, s. 14–15.

tubylców. Zauważalne zmiany w sposobie postrzegania świata dostrzegą już Aniela Książek-Szczepanikowa, głosząc istnienie ekranowego czytelnika, którego domeną jest ekranowe czytanie rozumiane jako sposób odbioru rzeczywistości i równocześnie literatury, oparte na nakładaniu audiowizualnych kalek recepcyjnych, wynikających ze specyfiki odbioru obrazu (filmu, wideoklipu, komiksu) na słowo pisane, teksty literackie<sup>5</sup>. Te rewolucyjne swego czasu ustalenia badawcze, przez długi czas odrzucane przez trwających w okopach tradycji nauczycieli, na początku XX wieku wydawały się już nie przystawać do rzeczywistości. Co prawda wskazywały ciągle aktualny kierunek przeobrażeń recepcji uczniowskiej, ale wraz ze zmianą technologicznego oblicza rzeczywistości, przede wszystkim tej medialnej, wymagały znaczącej transformacji. Upadek znaczenia starych mediów, następująca zmiana ich formatu, rozwój mediów telepatycznych<sup>6</sup>, dokonujące się „przesunięcie komunikacyjne” wyzwoliły nowe mechanizmy odbioru – pełne spontaniczności, improwizacji, intuicyjne<sup>7</sup>. W konsekwencji „lekturowe” osvajanie świata za pomocą obrazów zostało zastąpione nawigacją, czyli nastąpiło przejście od linearnego postrzegania świata po cyfrową wędrówkę, w trakcie której inkluzja obrazowa stała się stałym elementem technologicznego osadzenia jednostki w świecie cyfrowym<sup>8</sup>, zdominowanym przez interaktywność. Wraz z nią w przestrzeń ontologiczną mediów weszła multisensoryczność, połączona z tendencjami do immersji sensualność, które w sprzyjających warunkach kulturowych, wsparte rozwijającymi się tendencjami postmodernistycznymi, wyznaczyły kierunki rozwoju człowieka nowych czasów. Zjawiska te jednoznacznie wymusiły potrzebę zrewidowania ujęcia A. Książek-Szczepanikowej, opartego na przekonaniu o sile obrazu samego w sobie, zwłaszcza jego statycznej formy, która spowszechniała zarówno w kulturze popularnej, jak i codziennej rzeczywistości. Prowadzona przez lata analiza praktyki szkolnej i zachowań recepcyjnych uczniów, ich sposobu podchodzenia do otaczającego świata, w tym także czytanych w szkole utworów, skłoniła mnie do intuicyjnego postawienia tezy o wykształceniu się nowego typu odbiorcy – interaktywnego, zanurzonego w internetowej sieci, z nowymi kompetencjami, odmiennym podejściem do kultury, preferującego

---

<sup>5</sup> Por. A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996, s. 18, 24.

<sup>6</sup> Por. T. Goban-Klas, *Komunikowanie i media*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Z. Bauer, E. Chudziński, Universitas, Kraków 2000, s. 12.

<sup>7</sup> T. Miczka, *Multimedia – „multi” w mediach. O nowych formach i wymiarach pluralizacji kultury*, [w:] *Nowe media w mediach*, red. I. Borkowski, A. Woźny, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2001, s. 17.

<sup>8</sup> Por. tamże, s. 17–19.

w niej przekazy popkulturowe. Oto, jak w artykule opublikowanym w 2010 roku na łamach „Polonistyki” zestawiałem ustalenia Anieli Książek-Szczepanikowej z własną propozycją<sup>9</sup>:

„Ekranowy czytelnik” (ekranowy odbiorca)*	„Interaktywny czytelnik” (interaktywny odbiorca)
Wyszukuje w strukturze dzieła literackiego znaki kultury masowej.	W jego odbiorze znaki kultury masowej przenikają się ze światem „niemasowym”, bardziej niż znaków kultury masowej poszukuje po prostu odniesień do świata, w którym żyje. Funkcjonowanie w świecie mediów masowych to jego naturalne środowisko.
Odnajduje w dziele przede wszystkim elementy audiowizualne, „tło czytelnicze” przestrzeni kulturowej, w której dokonuje odbioru.	Audiowizualność jest już wpisana w jego sposób odbioru, poszukuje alternatywnych form audiowizualnego kontaktu z tekstem (wersje internetowe, e-booki itp.).
W wyobraźni dokonuje przekładu tekstu literackiego na materię audiowizualną.	Poszukuje płaszczyzny interakcji z tekstem (odbieranym audiowizualnie), rzeczywistością w niego wpisaną.
Wykazuje skłonności do uproszczonych motywacji – odbiera dzieło niczym film, w którym ważne jest zakończenie.	Uproszczenie odbioru łączy się elementami kompensacji i immersji, odbiór zadowala interaktywnego czytelnika wtedy, gdy umożliwia mu „wejście” w świat przedstawiony, działania, zachowania i sposób myślenia bohatera.
Nie docenia intymności obcowania z dziełem.	Obcuje z dziełem na innej płaszczyźnie – intymność przekształca się we współuczestniczenie (o ile propozycja lekturowa ze względu na treść czy formę nie zostanie przez niego na wstępie odrzucona).

\* A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik...*, dz. cyt.; A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowe czytanie...*, „Polonistyka” 1993, nr 3.

Powyższe zestawienie, prezentowane już z pewnego dystansu czasowego, warto opatrzyć dodatkowymi uwagami. Wydaje się, że wskazane po prawej zestawienie ciągle jest znaczącym elementem recepcji, którą prezentują współcześni uczniowie. Warto jednak je uzupełnić o rolę współzawodnictwa i rywalizacji, które towarzyszą interaktywnemu odbiorowi, pamiętając także o zjawisku polimedialności, o której Bożydar L.J. Kaczmarek pisze, iż jest to „umiejętność łączenia informacji odbieranych przy pomocy kilku zmysłów w zorganizowaną całość”<sup>10</sup>. Ten sposób widzenia świata wydaje się dla młodych ludzi

<sup>9</sup> Por. P. Sporek, *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 2010, nr 11, s. 39.

<sup>10</sup> B.L.J. Kaczmarek, *Cudowne krosna umysłu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 79.

najbardziej charakterystyczny, łączy się ze wspomnianą chęcią współzawodnictwa w eksploracji interaktywnych, wirtualnych światów. Przykładem mogą tutaj być chociażby gry komputerowe (zwłaszcza w odmianie online), ale tendencja ta pojawia się także na portalach społecznościowych, gdzie przyjmuje np. formę „gromadzenia lajków”, ale także „gromadzenia znajomych”. Wyraża się też aktywnością na portalach tematycznych (np. Filmweb). Być może także pojęcie immersyjności warto byłoby wzmocnić tendencjami do identyfikacji – czy to z bohaterami gier, rozmaitych programów, ale również stworzonych, konfabulowanych czy najogólniej mówiąc formatowanych obrazów osób np. na Facebooku czy innych sieciowych przestrzeniach tego typu, co wiąże się z inklinacjami do modularności, intermedialności, a równocześnie transmedialności. Te z kolei wyzwalają potrzeby kreacyjne ustawicznego zmieniania i transformowania tego, co jest wytworem człowieka w środowisku cyfrowym, wywołują poczucie autentyczności i realnego sprawstwa. Wskazane właściwości mediów stają się równocześnie własnościami ich użytkowników w zakresie określonych działań, opartych na wykształconych przyzwyczajeniach i schematach recepcyjnych.

Przedstawione wyżej zagadnienia obrazują skomplikowany charakter problematyki odbioru, zwłaszcza gdy, uwzględniając jego specyfikę w szkole, pamięta się również o innych uwarunkowaniach wynikających z charakteru systemu edukacyjnego. Wiedza o nich jest jednak niezbędna dla prowadzenia procesu dydaktycznego, również dla jego organizacji z celowym i świadomym wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi uczniowskich jako istotnego, umocowanego w tradycji elementu projektowania i praktycznej realizacji opracowania lektury szkolnej. Te najważniejsze z perspektywy instytucjonalnej wiążą się z ramami strukturalnymi szkoły, kształtem organizujących jej funkcjonowanie dokumentów, a także utrwaloną tradycją dydaktyczną, która rzutuje na kształt i charakter polskiej oświaty. Aktualna perspektywa zawsze przypomina również o politycznych i społecznych zobowiązaniach szkoły, które formowane są pod wpływem oddziałujących ideologii, uwzględniają także zapotrzebowanie społeczne, co w znaczący sposób wpływa chociażby na kształt obowiązujących kanonów, a to z kolei uruchamia określoną perspektywę szkolnego czytania. Istniejąca tradycja odczytań kanonicznych tekstów znacząco określa przestrzeń recepcji utworów literackich. Konieczność godzenia tego porządku z poszanowaniem dla podmiotowości ucznia oraz respektowanie jego nowych właściwości recepcyjnych stanowi wyzwanie dla kształcenia literacko-kulturowego, w którym swobodne wypowiedzi mogą stanowić istotny element, wspierający autonomię myślową i twórczą refleksję uczniów.

## Polonista w świecie ekranów i czasach „cyfrowej zarazy”<sup>11</sup>

Opisany mechanizm kształtowania się ekranowego i interaktywnego odbioru świata, w tym również literatury, prowadzi do szerszej refleksji nad wpływem technologii na kulturową współczesność, w tym na możliwości realizacji procesu kształcenia. Ten zaś, usytuowany w przestrzeni rozmaitych oddziaływań społeczno-kulturowych, najsilniej wydaje się warunkowany rozwojem mediów i ich wpływem na kształt dzisiejszej rzeczywistości. Z nich wynikają zaś nowe zadania szkoły, którym powinien podołać nauczyciel języka polskiego, jeżeli chce mieć realny wpływ na rozwój swoich podopiecznych. Stąd pochodzi potrzeba bliższego przyjrzenia się owym uwarunkowaniom technologicznym, formatującym kształt dzisiejszego świata.

Najwyraźniejszą egzemplifikację wpływu rzeczywistości technopolu<sup>12</sup> na codzienność, w tym także na kulturę, stanowi format i funkcjonowanie dzisiejszych mediów, które określa się także mianem *nowych mediów*, *mediów Web 2.0* czy *nowych nowych mediów* (nazywanych także Web 2.5 czy Web 3.0), by pokazać, jak dalece znaczącą ewolucję przeszły one i przechodzą od czasów swego powstania, a także wyodrębnić z nich formy wyrastające z dominacji technologii cyfrowej czy kreowania przestrzeni wirtualnych. Dla terminologicznej jasności warto poświęcić chociaż trochę miejsca wskazanemu rozróżnieniu, które nie tyle obrazuje skalę transformacji, ile dokumentuje możliwości zmian wynikających z owych przeobrażeń. Okazuje się bowiem, że odróżnienie *nowych mediów* od *mediów*, wyraźnie swego czasu zaakcentowane przez profesora Lwa Manovicha<sup>13</sup>, obecnie coraz bardziej się komplikuje. Pojawiają się bowiem ujęcia naukowe, które podważają sens odróżniania mediów nowych od starych, wskazując, że w tych drugich dokonały się tak znaczące przesunięcia, iż w gruncie rzeczy należy mówić już tylko po prostu o mediach. Wynika z tego zatem fakt uznania nowych mediów oraz starych mediów, które pod wpływem technologii cyfrowej na tyle uległy zmianie, iż należy je ustawiać w jednym rzędzie z tzw. *mediami nowymi*. Konsekwencją akceptacji takiego stanowiska jest przyjęcie terminu *media* jako wystarczającego dla semantycznej jasności. W jego zakres znaczeniowy niejako naturalnie wpisują się cechy nowych mediów. Ujęcie to, z perspektywy medioznawczej i kulturoznawczej

---

<sup>11</sup> Niniejsza formuła to odniesienie do tytułu książki: P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

<sup>12</sup> Por. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2004.

<sup>13</sup> L. Manovich, *Język nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa 2006, s. 90–115.

dosyć przekonujące, komplikuje jednak wprowadzenie kategorii mediów *Web 2.0*. Bohdan Jung zalicza do nich blogi, serwisy zdjęciowe i filmowe, systemy rekomendacji, dziennikarstwo jako takie, a przede wszystkim tworzone przez amatorów tzw. media społeczne. Opierają się one na zaawansowanych rozwiązaniach cyfrowych, które znacząco zwiększają możliwości osób, które decydują się z nich skorzystać. „Interaktywność, multimedialność, uniwersalność i wyłączność transmisji, powszechna dostępność, globalna hiperrealność itd. – pisze Piotr Barczyk – wszystko to zawdzięczamy cyfrowym technologiom informacyjnym. To cyfrowy zapis, transmisja i internet przywróciły użytkownikom podmiotowość, prawo wyboru i prawo współtworzenia przekazu”<sup>14</sup>.

Co ważne, realizacja tych prerogatyw, możliwa przecież poza cyberprzestrzeń, w obszarze mediów ery *Web 2.0* nabrała charakteru powszechnego i coraz bardziej ogólnodostępnego. Oczywiście, o ile jeszcze sens ma wyodrębnianie samej cyberprzestrzeni – być może trzeba ją traktować jako integralny element rzeczywistości jako takiej, nie wyodrębniać jej, zwłaszcza w sytuacji, gdy coraz bardziej zaciera się liminalność między tym, co realne, a tym, co mediatyzowane<sup>15</sup>. Obraz współczesnego nastolatka zanurzonego w świecie mediów cyfrowych, przebywającego w nim stale, a przynajmniej przez większość czasu, łączącego funkcjonowanie w nim z realizacją codziennych czynności i działań, można uznać za przejaw następującej samoistnie integracji przestrzennej, w jakiej żyje człowiek nowych czasów. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są zachodzące pod wpływem owych *Web 2.0* zmiany w obrębie procesów tożsamościowych. Katarzyna Pawlak pisze:

Zjawiska *Web 2.0* w sposób wyjątkowy, jeszcze bardziej silnie niż zasoby telewizyjne czy prasowe, a nawet Internet w swych wcześniejszych odsłonach zdają się powiązane z procesem wytwarzania tożsamości. O ile wcześniejsze media dostarczały zasobów symbolicznych, o tyle *Web 2.0* dostarcza czegoś więcej – narzędzi i platform do kreowania tożsamości, stwarza pole do zaprezentowania i skonsultowania wyników pracy nad „ja”. Dostarcza też – poprzez możliwość daleko idącej interakcji – kontekstu dla procesu tożsamościowego, sprawiając, że jednostka może kształtować i konfrontować swój projekt w nowo skonstruowanej lokalności, nietożsamej z bliskością geograficzną<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> P. Barczyk, *Nowe technologie a kultura cyfrowego dostępu*, [w:] *Wokół mediów ery Web 2.0*, red. B. Jung, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 28.

<sup>15</sup> Por. M. Pieniżek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania sensów*, Universitas, Kraków 2018, s. 242.

<sup>16</sup> K. Pawlak, *Komunikowanie medialne w Azji Wschodniej. Nowe media, globalizacja a procesy rekonstruowania tożsamości*, [w:] *Wokół mediów ery Web 2.0...*, dz. cyt., s. 78–79.

Formowanie tożsamości w cyberprzestrzeni staje się w zasadzie jej formatowaniem przy użyciu mediów najnowszej generacji, zwłaszcza tych społecznościowych, co sprzyja wykształcaniu się tożsamości ponowoczesnych, którym tak wiele miejsca w swoich publikacjach poświęcali Zbyszko Melosik czy Tomasz Szkudlarek<sup>17</sup>. Przekształcenia w obrębie zasad konstruowania czy, jakby chciał Zygmunt Bauman, ciągłego „re-konstruowania” tożsamości<sup>18</sup>, wiążą się jednak także z kolejną komplikacją w obrębie istoty i sposobu funkcjonowania samych mediów. Następujące na naszych oczach zrównanie odbiorcy komunikatu medialnego i jego wytwórcy w jednej osobie to kolejny etap transformacji. Jednostka w tej nowej, podwójnej roli może występować stale, 24 godziny na dobę, działając w mikro- lub makroskali, mając równoczesny dostęp do przekazów, które na tej samej zasadzie powstały i są dostępne w ramach rzeczywistości cyfrowej. Przykładów dostarczają m.in. serwisy typu YouTube, Facebook czy Twitter. Paul Levinson, opisując te zjawiska, wprost mówi o istnieniu *nowych nowych mediów* – wskazuje je jako kolejny etap rozwoju mediów, które teoretycznie można by już nazywać *Web 2.5* czy *Web 3.0*<sup>19</sup>.

Mimo pewnej terminologicznej nieostrości, która rysuje się z powyższych przywołań – być może tempo zachodzących zmian jest na tyle szybkie, że nie poddaje się na razie klarowniejszym ujęciom – transformacja w obrębie mediów jest faktem, podobnie jak jej wpływ na percepcję, a także społeczno-kulturowe zachowania ich użytkowników. Zmiany te wydają się ciągle po sobie następować i zdążać ku coraz bardziej zaawansowanym formom. Jedną z nich może być przenikanie się fizyczności i wirtualności, które w sposób znaczący kształtuje myślenie i odbiór świata oraz przyczynia się do dalszej ewolucji komputerowej rzeczywistości. Piotr Barczyk pisze: „Do naszej fizyczności dodamy cyfrowe byty reprezentujące lub zastępujące nas w cyberprzestrzeni i z ich pomocą staniemy się jej integralną częścią. Wkrótce do historii przejdą pojęcia takie jak «interfejs» i «użytkownik», a w ich miejsce pojawi się człowiek «zintegrowany» z komputerem”<sup>20</sup>.

Takie postawienie sprawy w naturalny sposób wywołuje koncepcję awatara, rozumianego już nie tylko jako ikona zastępująca osobę na rozmaitych portalach,

---

<sup>17</sup> Por. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 59–68; Z. Melosik, *Słoneczne (pozakulturowe) wakacje – tożsamość typu „all inclusive”*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Poznań–Kraków 2010, s. 295–312.

<sup>18</sup> Z. Bauman, *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, WL, Warszawa 2007, s. 55–56.

<sup>19</sup> P. Levinson, *Nowe nowe media*, przeł. M. Zawadzka, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 15–17.

<sup>20</sup> P. Barczyk, *Nowe technologie a kultura...*, dz. cyt., s. 11.



ale wirtualnego odpowiednika człowieka, sterowanego przez niego w rzeczywistości wirtualnej. Ta koncepcja technologiczna, która została rozpowszechniona w hollywoodzkich produkcjach takich jak *Avatar* czy *Surogaci*, do pewnego stopnia już się realizuje w wielu grach komputerowych czy systemie VR<sup>21</sup> (ang. *virtual reality*), a także technologii hologramowej. Zaistnienie powszechności takiej sytuacji niewątpliwie stanowić będzie nowy poziom rozwoju *kulturowego softwaru*, który w ujęciu Lwa Manovicha jest stałym elementem technologicznego funkcjonowania człowieka i drogą pośredniczącą w dzisiejszych kontaktach ludzi, zwłaszcza młodych, z różnymi przestrzeniami kultury<sup>22</sup>.

Zanurzenie współczesnego człowieka w świecie cyfrowych mediów w naturalny sposób prowadzi go do kultury popularnej. Wskazywane przez Książek-Szczepanikową poszukiwanie audiowizualności było jednym z etapów tego procesu. To właśnie popkultura w największym stopniu zaspokaja potrzeby konsumpcyjne człowieka, a równocześnie, wsparta przekazem medialnym, kształtuje je i rozwija. Kwestię tę diagnozują autorzy książki *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*.

Ludzie, którzy systematycznie i bez przerwy korzystają z nowych mediów, tracą zdolność samokontroli: przestają się powściągać, powstrzymywać, poskramiać i pohamowywać. Wraz z technologią wspieraną przez system medialny kreują swoją podmiotowość zgodnie z libidalnymi pragnieniami, co w połączeniu z ofertą nowych mediów daje nieograniczone wręcz możliwości. W ten sposób rodzi się człowiek, dla którego miarą szczęścia i spełnienia jest realizacja pragnień kreowanych przez media<sup>23</sup>.

Współczesna kultura popularna ma wyraźnie wybity ślad amerykanizacji, łączącej się z szeroko rozumianym konsumpcjonizmem, który Benjamin R. Barber zamyka formułą McŚwiata.

McŚwiat to wytwór kultury masowej napędzanej przez ekspansjonistyczny handel. Wzorzec jest amerykański, forma szykowna. Towarami są zarówno obrazy, jak przedmioty materialne, asortyment estetyczny i konkretny. Kultura jest na sprzedaż, zewnętrzny wystój stanowi ideologię. Symbolem McŚwiata są motocykle Harley-Davidson i cadillaki ściągnięte z autostrad, gdzie służyły kiedyś jako środki transportu, do przedsiionków światowych kawiarni, takich

---

<sup>21</sup> Bywa on wykorzystywany w grach komputerowych, ale także w trakcie oglądania filmów i kontaktu z innymi produktami multimedialnymi.

<sup>22</sup> L. Manovich, *Software Takes Command*, Bloomsbury Academic, New York–London 2013, s. 6–18.

<sup>23</sup> P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, A. Regiewicz, *Nowy paradygmat kulturowy*, [w:] P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy...*, dz. cyt., s. 127.

jak Harley-Davidson i Hard Rock, gdzie stają się symbolem określonego stylu życia<sup>24</sup>.

A rozwijając tę obrazową metaforę dodaje: „McŚwiat jest swego rodzaju rzeczywistością wirtualną, stworzoną przez niewidzialne, lecz wszechpotężne sieci wysoko rozwiniętych technik informacyjnych i płynne ponadnarodowe rynki [...]”<sup>25</sup>.

Ujęcie McŚwiata w kategoriach swego rodzaju wirtualnej korporacji odsłania z jednej strony mechanizmy budowania przedsiębiorstw konsumpcyjnych, z drugiej podstawowe formy napędzania koniunktury drogą uruchamiania znaczących społecznie elementów symbolicznych, które potrafią przekraczać narodowe granice i uniwersalizować się w imię szeroko pojętej ekonomii, a nawet absorbować rozmaite ideologie, uwikłane we współzależności z McŚwiatem i uzależnione od najnowszych technologii. Dodatkowo mają siłę ingerować w znaczenie lokalnych znaków kulturowych, aby włączać je w obręb swego oddziaływania, równocześnie pozbawiając znaczeń prymarnych, odzierając z głębi<sup>26</sup>. W rezultacie powstaje określony obraz kultury ukształtowany przez mechanizmy medialne, który jest w pełni zhomogenizowany i pozbawiony dystynktywności, jaka powinna wynikać chociażby z indywidualizmu twórcy czy rodzaju medium (McLuhan swego czasu zauważył, że wybór medium jest już elementem znaczącym i poddaje się próbom interpretacji).

Coraz więcej ludzi na całym świecie ogląda filmy, które coraz mniej się od siebie różnią. Amerykańska monokultura nigdzie nie przejawia się wyraźniej niż w filmie i wideo, tam też budzi największe obawy. Co więcej, monokultura rozkwita coraz bardziej, w miarę jak zacierają się różnice między firmami telefonicznymi, stacjami kablowymi, stacjami radiowymi i telewizyjnymi oraz producentami oprogramowania, a gigantyczne korporacje łączą się ze sobą<sup>27</sup>.

Stworzenie możliwie najszerzego i łatwego do określenia wspólnego mianownika kulturowego staje się podstawowym celem współczesnych korporacji przemysłowych, które w pełni zdają sobie sprawę z ekonomicznej potrzeby takiego ujednoczenia. Podstawowym mechanizmem napędzającym zyski tego potężnego przemysłu staje się reklama, która wpisana w przestrzeń popkultury jest elementem formującym potencjalną klientelę.

Mechanizm konsumpcji jest podstawowym elementem składowym kultury popularnej. Otwiera możliwości zaspokajania potrzeb i ludzkiego dążenia do

---

<sup>24</sup> B.R. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, przeł. H. Jankowska, WL Muza SA, Warszawa 2004, s. 25.

<sup>25</sup> Tamże, s. 41.

<sup>26</sup> Tamże, s. 237.

<sup>27</sup> Tamże, s. 138.

przyjemności, a także wskazuje drogi do osiągnięcia tych celów, determinując psychologiczne zapotrzebowanie współczesnego człowieka. Ta oczywista manipulacja jest naturalnym elementem medialnego kreowania świata – nieważne, że nieistniejącego naprawdę, istotne, że stworzonego jako obraz medialny, mogący zostać uznany za prawdziwy czy prawdopodobny, a który pod wpływem myśli Jeana Baudrillarda można nazwać „symulacją świata”<sup>28</sup>. Naturalnie, działania takie nie są bezinteresowne. Medioznawczyni Agnieszka Ogonowska mówi wręcz o przemocy medialnej, która jest formą umacniania władzy i reprezentowanej przez nią ideologii, żerującej na analfabetyzmie medialnym<sup>29</sup>, poddającej się procesom reprodukcji<sup>30</sup>. Jej najlepszą formą propagowania jest ulegająca fragmentaryzacji kultura, która łączy w sobie to, co elitarne, i to, co masowe. Jej popularyzowany paradygmat to, jak zauważa Ogonowska, „konglomerat różnych jakości i porządków kulturowych, często niesprowadzalnych do jednego układu odniesienia”<sup>31</sup>. Pozwalająca przewyżczać te ograniczenia edukacja medialna, wskazana w *Podstawie programowej* z 1999 roku, w zasadzie jest nieobecna w kolejnych, następujących po sobie rozporządzeniach ministerialnych, choć wszystkie one dostrzegają istnienie mediów, ale sprowadzają je do roli wspierającej proces kształcenia.

Konieczność uwzględnienia kultury popularnej przez szkołę wiąże się z ogromną trudnością, której pokonanie stanowi niewątpliwie wyzwanie. Podstawową przeszkodą jest z jednej strony kształt propagowanej popkultury, z drugiej istota oddziaływania samych mediów. Wskazana odmiana kultury, kreowana na podstawie gustów i preferencji odbiorców, często wyraźnie sprzeczna jest z oczekiwaniami i celami edukacji. Ukierunkowana jest na swój *target* – klienta-konsumenta<sup>32</sup>. Jej permanentne oddziaływanie oraz powierzchowna atrakcyjność powodują, że wydaje się, iż może ona zdecydowanie mocniej wpływać na uczniów niż instytucja szkoły, wyznaczając określone standardy zachowań oraz

---

<sup>28</sup> Por. J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2005, s. 5–7. Oczywiście Baudrillard nie sprowadza symulacji tylko do rezultatu działań mediów, ale widzi ją w szerszym porządku, w którym nie da się oderwać rzeczywistości od języka i opisującego ją podmiotu, wypreparować całkowicie autonomicznej rzeczywistości. Por. A. Ziętek, *Jean Baudrillard wobec współczesności. Polityka, media, społeczeństwo*, Universitas, Kraków 20013, s. 19–22.

<sup>29</sup> A. Ogonowska, *Przemoc ikoniczna. Zarys wykładu*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 7–10.

<sup>30</sup> A. Ogonowska, *Edukacja medialna. Klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana, Kraków 2003, s. 57.

<sup>31</sup> A. Ogonowska, *Przemoc ikoniczna...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>32</sup> P. Kasprzak, A. Kłakówna, A. Regiewicz, *Szkolna tradycja i nowe media*, [w:] P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy...*, dz. cyt., s. 52.

determinując jednostkowe i grupowe wybory aksjologiczne. Prowadzi to do zamykania przestrzeni zainteresowań odbiorców do potrzeb konsumpcyjnych oraz ograniczania ich wolności – zamykania jej na sprawy, które wykraczają poza długofalowy interes korporacji spod znaku McŚwiata.

Wobec takiej rzeczywistości ważną kwestią staje się pytanie o wpływ współczesnego nauczyciela na trendy dominujące w mediach i obrazie kultury popularnej, która zdaje się z nimi całkowicie zespolona. Konieczność uwzględniania ich przez polonistę oznacza nie tylko korzystanie z ich przekazów, ale włączanie w przemyślany proces dydaktyczny, uwzględniający konieczność godzenia kanonicznych dzieł kultury polskiej i światowej ze starannie wyselekcjonowanymi przekazami kultury popularnej, przy jednoczesnym respektowaniu przyzwyczajzeń odbiorczych uczniów, które stały się trwałą właściwością recepcyjną ukształtowaną pod wpływem mediów cyfrowych.

O tych specyficznych nowych nawykach piszą Agnieszka Kłakówna i Adam Regiewicz:

W nowych mediach nie ma mowy o mapie, o punktach odniesienia (latarniach morskich – słupach), busoli czy innych narzędziach nawigacyjnych, dzięki którym można by orientować się w morzu informacji, tym samym surfowanie przypomina raczej dryfowanie niż nawigowanie. Brakuje też celu i kierunku. Pływanie w oceanie sieci donikąd nie zmierza, jest w pewien sposób przypadkowym spotkaniem z wiedzą, którą trudno sklasyfikować, poukładać, a tym samym poznać poprzez odniesienie do osobistego doświadczenia. Hipertekstowa i hybrydowa struktura mediów cyfrowych zrywa z połączeniami o charakterze przyczynowo-skutkowym, więcej tu asocjacji o podłożu zaskoczenia, przypadku niż celowych powiązań semantycznych czy formalnych<sup>33</sup>.

Niewątpliwie to dryfowanie w świecie nowych mediów czy nowych nowych mediów ma do pewnego stopnia charakter oksymoroniczny, gdyż odbywa się z zawrotną szybkością, często wymykając się kontroli samego użytkownika. Niemniej jednak pamiętać należy, że przypadkowość tych działań jest wpisana w szerszy plan oddziaływania medialnego konstytuującego zasady panujące w McŚwiecie – w tym sensie jest celowa i ukierunkowana na realizację określonych założeń ekonomicznych, wobec których media pełnią rolę usługową. Uzmysłowanie sobie przez polonistę tych mechanizmów, poznanie i zrozumienie hipertekstowego i hybrydycznego charakteru mediów może w znaczący sposób pomóc w projektowaniu procesu dydaktycznego przy wykorzystaniu właściwości samych mediów, sposobu funkcjonowania popkultury, wreszcie nowych możliwości percepcyjnych i recepcyjnych samych uczniów. Za próbę

<sup>33</sup> A. Kłakówna, A. Regiewicz, *Wstęp*, [w:] P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy...*, dz. cyt., s. 16–17.

takiego rozwiązania, pewnie jedną z wielu możliwych, uznać można chociażby praktyczną propozycję edukacyjną opartą na metaforze kulturowego DNA<sup>34</sup>.

Dla ogólniejszego myślenia o edukacji na godzinach języka polskiego trzeba koniecznie uwzględnić wskazane wyżej konteksty i uwarunkowania, widzieć ich przełożenie na obraz rzeczywistości kulturowo-medialnej i na zachowania oraz funkcjonowanie kolejnych pokoleń uczniów, wpisujących się w teoretyczny obraz Cyfrowego Tubylca. Kluczowa jest tutaj świadomość polonisty czym żyją jego uczniowie, co ich interesuje, absorbuje, do jakich mediów sięgają. Rozumienie tej bardzo istotnej sfery coraz to nowych uczniowskich inicjacji kulturowych może pozwolić poloniście szukać płaszczyzny porozumienia między własnymi zamierzeniami a potrzebami i oczekiwaniami uczniów – trafne intelektualnie i odpowiednio dobrane przykłady zderzeń kultury wysokiej i masowej pozwolą być może, przy odpowiednim zaangażowaniu emocjonalnym, wykorzystaniu narzędzi filologicznych, dydaktycznych i medialnych, wyzwolić u uczniów nowe potrzeby, otworzyć ich na dostrzeganie i chęć pogłębiania nieznanymi (czy nieuświadomionymi) problemów, których rozpatrywanie w szerokim kontekście kulturowym może wpływać na uczniowski sposób myślenia o świecie, a tym samym przenosić wartość egzystencji na inny poziom, nadawać jej nowy sens, wynikający z coraz wnikliwszego doświadczania uniwersalnych przekazów kultury oraz refleksyjnego kontaktu ze złożonością przestrzeni aksjologicznej. Media najnowszej generacji, gdy dla potrzeb procesu dydaktycznego ukierunkuje się je intencjonalnie w określonych aktach odbioru, mogą wspierać proces dydaktyczny oraz wzbogacać jego kształt i przebieg, zaś odkrywanie wspólnie z uczniami ich sposobu funkcjonowania może być wartościowe samo w sobie. Intencjonalne ich wyzyskanie, włączenie w repertuar rozwiązań warsztatowych nauczyciela<sup>35</sup> może więc wyzwalać kreatywność i wzmoczoną aktywność uczniów, kształtować za ich pośrednictwem chęć transformowania rzeczywistości, uruchamiać różnorodność doświadczeń i wielotorowość myślenia, co jest możliwe przy równoczesnym krytycznym odbiorze przekazów medialnych. Wpływ mediów na proces lektury świata, sposób

---

<sup>34</sup> P. Kołodziej, J. Waligóra, *Edukacja przemyślana na nowo: nauki humanistyczne*, [w:] P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy...*, dz. cyt., s. 179–210. Wspomniany projekt to rozwinięcie proponowanej przez autorów wizji reaktywacji ogólnego kształcenia humanistycznego. „Kulturowe DNA” ma łączyć środowisko cyfrowe z rzeczywistością szkolną i w ogóle rzeczywistością, gdzie literacka, czy szerzej kulturowa klasyka przenika się i zespała z odniesieniami zanurzonymi w świecie cyfrowym.

<sup>35</sup> R. Makarewicz, *Media cyfrowe jako element warsztatu nauczyciela*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.

myślenia, kształtujące się nawyki odbiorcze, choć zapewne budzi rozmaite obawy, nie może być przedmiotem negacji polonisty (to stan, z którym walka byłaby pozbawiona sensu), ale powinien być uwzględniony w organizacji procesu dydaktycznego. Konieczne jest tu jednak również niezbędne uzupełnienie, które stanowią pewne tradycyjne umiejętności, mające źródło w filologicznym przygotowaniu nauczyciela.

Opisana sytuacja kształtowania się rzeczywistości pod wpływem współczesnych mediów cyfrowych odsłania istotne tendencje cywilizacyjno-kulturowe, które siłą rzeczy muszą wpływać na kondycję edukacji. Nie jest to obraz skończony i gotowy nie tylko ze względu na ograniczone ramy powyższej refleksji i wybór prezentowanych ujęć, ale i ustawiczną zmienność, tak charakterystyczną dla postmodernistycznej rzeczywistości jako takiej, typową także dla obrazu mediów, które, napędzane postępowaniem technologicznym, stale ulegają przeobrażeniom. Nauczyciel polonista musi uwzględniać ich charakter w spojrzeniu na swoich uczniów i widzeniu kontekstu, z którego się wywodzą. Dobrze byłoby, aby widział potrzebę uwzględnienia tych zmian także w procesie dydaktycznym, za który odpowiada. Być może zatem jedną z ważniejszych cech jego jako nauczyciela jest, co słusznie zauważa Małgorzata Gajak-Toczek, „otwartość na zmianę, która stała się symptomem współczesnego świata”<sup>36</sup>. Jak dowodzi Danuta Łazarska, potrzebę tej właściwości dostrzegają także sami nauczyciele<sup>37</sup>.

## W stronę warsztatu nauczyciela polonisty<sup>38</sup>

Jadwiga Kowalikowa, zastanawiając się nad ogólnym celem edukacji, stwierdza, że służy ona temu, by niewiedza została przekształcona w wiedzę<sup>39</sup>. Oczywiście ta wiedza może być różnie rozumiana – wskazywał na to m.in. Wincenty Okoń,

<sup>36</sup> M. Gajak-Toczek, *Od zmiany nauczyciela do zmiany w uczniu. Dialogiczne spotkanie podmiotów edukacji polonistycznej we współczesnej szkole*, [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”, Słupsk 2011, s. 136.

<sup>37</sup> Por. D. Łazarska, *Jak być autorytetem – czyli czego uczniowie gimnazjum oczekują od nauczyciela polonisty?*, [w:] *Osoba nauczyciela...*, dz. cyt., s. 104.

<sup>38</sup> Użycie tego określenia jest zgodne z zamysłem Jadwigi Kowalikowej, która odróżnia nauczyciela polonistę od polonisty nauczyciela. W pierwszym użyciu chodzi przede wszystkim o osobę skupiającą się na uczniu jako podmiocie nauczania, priorytetowo traktującą jego rozwój. Drugie określenie służy nazwaniu przede wszystkim nauczyciela, który priorytetowo traktuje sprawy wiedzy literaturoznawczej i językoznawczej, im podporządkowuje kształt procesu kształcenia. Zob. J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty*, Universitas, Kraków 2006, s. 31–33.

<sup>39</sup> Tamże, s. 20.

objaśniając istotę bycia nauczycielem i cele, jakie powinien on realizować. Niemniej tak postawiona teza wywołuje pytanie o drogi owego przekształcenia, a zatem stosowane rozwiązania metodyczne, będące składowymi warsztatu nauczyciela<sup>40</sup>. Rola metody ma bowiem niebagatelne znaczenie dla przebiegu i praktycznej realizacji działań w obrębie procesu edukacyjnego, realizacji zamierzeń nauczyciela i ucznia. Niemniej nawet najlepiej zaprojektowany cykl zajęć z użyciem skutecznej i efektownej metody kształcenia nie obędzie się bez właściwego realizatora – obdarzonego stosowną wiedzą nauczyciela, kompetentnego pedagoga, który dysponując solidną wiedzą z zakresu przedmiotu, jest równocześnie fachowcem praktykiem, od którego należy wymagać umiejętności przekładania skomplikowanych zagadnień na język metodyki, a tym samym funkcjonalnego korzystania z wypracowanej teorii dydaktycznej. Jej znajomość jest bezwzględny warunkiem nauczycielskiej świadomości, a tym samym myślenia o nauczaniu i uczeniu się jako procesie, który rozciąga się w wyznaczonym czasie i jest ukierunkowany na realizację określonej teleologii. Naturalnie konieczność widzenia merytorycznych podstaw procesu kształcenia nie jest jednoznaczna z przekonaniem, iż edukacja musi się opierać tylko i wyłącznie na wypracowanych rozwiązaniach, które zostały zaakceptowane i potwierdzone przez dydaktykę. Pożądane zatem byłoby, aby nauczyciel polonista, rozwijając swój kunszt, nie ustawał w warsztatowych poszukiwaniach, transformował utrwalone w tradycji metody i formy, odciskał na nich piętno własnej osobowości, użytkował w rozmaity sposób na miarę swojego talentu nauczycielskiego, dostosowując do zmieniających się okoliczności, nowych czasów, coraz to nowych zespołów uczniowskich, z którymi przyjdzie mu się spotykać na drodze zawodowej, aby był, jak to zaznacza Anna Janus-Sitarz, z jednej strony artystą porywającym klasowe widownie, z drugiej perfekcyjnym rzemieślnikiem w pedagogicznym fachu<sup>41</sup>. To, wydawać by się mogło, antynomiczne połączenie klasowego performerera z wysoko wyspecjalizowanym fachowcem, opierającym się na wypracowanym kunszcie, pojawia się także w innych ujęciach dydaktyków. Trudno nie zgodzić się ze stanowiskiem Stanisława Bortnowskiego, który zaznaczał, że nauczania literatury nie da się zamknąć w określone schematy.

---

<sup>40</sup> Swego czasu wartościową rolę odgrywała poświęcona warsztatowi nauczyciela praca Piotra Antoniego Piotrowskiego, który kompleksowo omawiał jego poszczególne elementy składowe. I mimo iż wiele zawartych w niej porad, zwłaszcza dotyczących narzędzi kształcenia, wyraźnie się zdezaktualizowało, to ciągle można w niej odnaleźć sporo inspirujących wskazówek ważnych dla organizacji codziennej pracy polonisty. Por. P.A. Piotrowski, *Organizacja pracy nauczyciela polonisty*, PZWS, Warszawa 1968.

<sup>41</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009, s. 9.

„Każda lekcja – stwierdzał bowiem Bortnowski – jest do pewnego stopnia niepowtarzalna jak każda inscenizacja w teatrze. O poziomie nauczania zawsze w ostatecznej instancji będzie decydowała indywidualność nauczyciela”<sup>42</sup>. Równocześnie krakowski dydaktyk, mając świadomość, że sam intuicjonizm i dydaktyczne „szaleństwo” nie są wystarczalne, dodawał: „Niemniej nauczaniem rządzą jakieś prawidłowości, a myśleć mądrze – to myśleć realnie. Kto buja w obłokach, kto poddaje się iluzji, kto nie zna możliwości ucznia, zasad kierujących jego pamięcią i wyobraźnią, jego gustów wreszcie – ten na pewno przegra”<sup>43</sup>. Współbrzmi z tym wyraźnym sądem również głos Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak, która zaznacza, że oprócz nauczycielskich improwizacji potrzebna jest także wiedza teoretyczna, gdyż „skuteczność pracy nauczyciela wzrasta, jeśli intuicyjne wyobrażenia o nauczaniu zastąpione zostaną rzetelną wiedzą i rozumieniem prawidłowości procesu nauczania i uczenia się”<sup>44</sup>. Konkretna wiedza wydaje się tutaj istotnym elementem zawodowej formacji nauczyciela, powinna być także traktowana jako sposób racjonalizacji organizacji i funkcjonowania działań edukacyjnych. Tymczasem szkoła, traktowana jako instytucja realizująca określone założenia istotne z perspektywy społecznej, wydaje się nadmiernie opierać na irracjonalnych przekonaniach związanych przede wszystkim z widzeniem roli nauczyciela – osoby, która w powszechnym przekonaniu wykonuje nie tyle zawód, ile realizuje bliżej nieokreśloną misję. Takie widzenie rzeczy oddala od wiązania zadań pedagogicznych z konkretnym warsztatem, który musi wspierać się na naukowych fundamentach danej dziedziny wiedzy, i poważnie traktowanej teorii nauczania, której zawodowym realizatorem powinien być nauczyciel. Być może to właśnie kategoria profesjonalizmu, połączona z praktycznym uwzględnieniem postulatu podmiotowości, powinna w myśleniu o nauczycielu zastąpić pojęcie misyjności<sup>45</sup>, która nakłada na pedagoga

<sup>42</sup> S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, WSiP, Warszawa 1974, s. 33. Trudno nie przyznać racji także Krystynie Koziółek, która stwierdza, że w szkolnym czytaniu literatura często ma twarz nauczyciela, zwłaszcza wtedy, gdy jest on ceniony i lubiany, co dodatkowo podnosi poziom jego odpowiedzialności za powierzonych mu uczniów. Por. K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 53.

<sup>43</sup> S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, WSiP, Warszawa 1874, s. 33.

<sup>44</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 108. Równocześnie autorka przestrzega przed utrzymaniem w edukacji dominującej roli teorii, która prowadzić może do stagnacji i utrwalania *status quo*.

<sup>45</sup> M. Dudzikowa wskazuje, że owa „misyjność”, wyprowadzona z tekstu Jana Władysława Dawida *O duszy nauczycielstwa*, jest przedmiotem ponadczasowych manipulacji politycznych i bywa powtarzana przy rozmaitych okolicznościach. „Zbliżoną stylistyką z początku wieku posługują się dziś w stosunku do nauczycieli nie tylko decydenci oświatowi, ale i przedstawiciele innych rozmaitych resortów (szczególnie finansów). Warto jednak zauwa-



zobowiązania przekraczające granice racjonalizmu i myślenia systemowego, nastawionego na edukacyjną skuteczność i powszechność. W praktyce oznacza to potrzebę zerwania z myśleniem o szkole, co akcentowała Maria Dudzikowa<sup>46</sup>, w kategoriach mitycznych, które w gruncie rzeczy stanowią pożywkę dla działań pozorowanych i sankcjonują, politycznie i społecznie, edukacyjną deklaratywność, hamując możliwości realnej zmiany w praktyce funkcjonowania szkoły. Owa misyjność, na co zwracał uwagę wywołany wcześniej Bortnowski, stanowi tradycyjne obciążenie dla kadry pedagogicznej, jest w praktyce niemożliwa do udźwignięcia, zaś w prowadzonym w duchu populizmu dyskursie politycznym staje się z kolei elementem wykorzystywanym w celu społecznej manipulacji – dla uzasadnienia dodatkowego obciążenia nauczycieli obowiązkami czy tłumaczenia przyczyny mizernych wynagrodzeń<sup>47</sup>. W kontraście do tak pojmowanego obciążenia istotna dla pracy edukacyjnej jest myśl praktyczna oparta na rzeczywistości szkolnej. Ta zaś, choć w polskich realiach sankcjonuje myślenie mityczne, wymaga konkretów – przemyślanych działań podporządkowanych perspektywie teleologicznej, z której priorytetowo musi wyłaniać się uczeń – widziany nie w kontekście haseł wskazujących na ideowy kierunek działań, ale ujmowany jako jednostka – indywidualum, które uwikłane w najszerszej rozumiany układ społeczno-kulturowy, wyrastające z doświadczeń rodzinnych i środowiskowych, funkcjonując w realiach konkretnej szkoły, wymaga skutecznych działań prowadzonych z pozycji nauczyciela, widzącego w swoim uczniu przede wszystkim człowieka – z jego określonymi potrzebami, determinowanego przez własną osobowość i wpływ otoczenia.

Przełamywanie pozorów edukacji i kształcenia, na których, w ujęciu Marii Dudzikowej, opiera się polska szkoła<sup>48</sup>, wymaga uruchomienia określonych

---

żyć, że choć J.W. Dawid wskazywał warunki, w jakich ta «dusza nauczycielstwa», będąca motorem nauczycielskiego (wychowawczego) działania się rozwija, to warunki te zbywało się i nadal zbywa milczeniem, obietnicami (nie zawsze dotrzymywanymi) a przede wszystkim pogarsza, tłumacząc trudnościami obiektywnymi (np. wyżem/nizem demograficznym)». Por. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 49.

<sup>46</sup> M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, dz. cyt.

<sup>47</sup> M. Dudzikowa w odniesieniu do publicystycznych wystąpień Stanisława Bortnowskiego tak rozwija temat: „Ten „stygmat społecznikostwa” (określenie Bortnowskiego) – ciąży nad świadomością nauczycielską i dziś, ba, jest wzmacniany wołaniem MEN o nieodpłatne prowadzenie zajęć pozalekcyjnych, a także wielu dodatkowych czynności, za które – szczególnie w kapitalizmie – należy się zapłata, czy chociażby... wypłata w ustalonych terminach comiesięcznych (skromnych) pensji, bowiem – jak można w prasie bieżąco śledzić – w niektórych gminach nie ma nawet i na to funduszy”. Por. M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, dz. cyt., s. 51.

<sup>48</sup> Por. M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, dz. cyt., s. 133–176.

działań nauczyciela, które osadzone muszą być na gruncie jego wiedzy, kompetencji, a także cech osobowościowych.

Pedagogiczne, psychologiczne, a nawet neurobiologiczne podstawy procesu kształcenia wydają się dzisiaj warunkiem niezbędnym dla projektowania i prowadzenia procesu edukacyjnego. Ich znajomość nauczyciel musi przekładać na konkretne działania lekcyjne, które dają możliwość stymulowania aktywności twórczej uczniów i w rezultacie szansę na zrównoważony w sferze osobowościowej rozwój. Kwestii tych dotyka Monika Tomaszewska: „Rozwijanie i stymulowanie zachowań kreatywnych dziecka przez nauczyciela jest uzależnione od stworzenia atmosfery kształcenia, od inspiracji, pobudzania inwencji, ekspresji, pomysłowości, zaspokojenia jego potrzeb bezpieczeństwa, aktywności i afiliacji”<sup>49</sup>. Podobnie istotna jest dbałość o aktualność wiedzy przedmiotowej, a także rozeznanie w instytucyjno-administracyjnych warunkach organizacji szkolnictwa, zwłaszcza funkcjonowania podstaw programowych, programów nauczania i podręczników, także rozporządzeń warunkujących tryb i charakter egzaminów organizowanych na zakończenie danego poziomu edukacyjnego. Tym samym posługiwanie się różnymi formami aplikacji teorii dydaktycznej na gruncie szkolnym musi odbywać się w sposób świadomy – uwzględniać aktualny stan wiedzy, wymagania, które niesie instytucjonalnie rozumiana szkoła, wreszcie potrzeby, zainteresowania i pasje uczniów – ich rozwój w duchu podmiotowo rozumianej edukacji powinien przysłać prawidłowości ogólne oraz zmieniające się uwarunkowania administracyjne. Zauważa Maria Jędrzychowska: „Jako wiarygodny autorytet nauczyciel winien dokładać starań, by zachować równowagę między konieczną arbitralnością swych funkcji nauczających (prezentacyjnych, perswazyjnych, fatycznych) a utrzymaniem «stanu kontrowersyjności», tak ważnego dla młodych poszukujących umysłów”<sup>50</sup>. Stąd wymagać należy od niego „aktywności aksjologicznej”, która, jak zauważa Barbara Myrdzik, „umożliwia nie tylko tolerancję, ale szacunek wobec alternatywnych zachowań i koncepcji aksjologicznych, a także zapobiega redukcjonizmowi w sferze wartości”<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> M. Tomaszewska, *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2003, s. 145.

<sup>50</sup> M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>51</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, dz. cyt., s. 144.

## **Nauczyciel jako wszechstronny fachowiec. O kompetencjach polonisty pracującego metodą swobodnych wypowiedzi**

Zawarte we wcześniejszych podrozdziałach rozważania na temat edukacyjnej roli nauczyciela warto ukonkretnić, odnosząc je do wywołanego pojęcia warsztatu nauczyciela i kompetencji kluczowych dla polonisty, który za zasadne uznaje wykorzystywanie w swej pracy swobodnych wypowiedzi uczniowskich rozumianych jako samodzielne i autonomiczne rozwiązanie, determinujące kształt i charakter określonych jednostek lekcyjnych. Warsztat nauczyciela, jak zauważa Jadwiga Kowalikowa, choć słusznie kojarzy się z narzędziami i materiałami pomagającymi działać skutecznie i ekonomicznie<sup>52</sup>, łączy się przede wszystkim z określoną wprawą, fachowością, kompetencjami, które pozwalają skutecznie pracować w zawodzie<sup>53</sup>. Kompetencja zawodowa nauczyciela polonisty, wymagająca ciągłej pracy i doskonalenia, wsparta na fundamencie ogólnopedagogicznym<sup>54</sup>, jest bowiem istotnym elementem warunkującym skuteczność realizacji metody swobodnych wypowiedzi uczniowskich. Jej istotę precyzyjnie tłumaczy Bożena Chrząstowska, która zaznacza, iż pojawia się ona

[...] kiedy wiedza nabyta w toku studiów (językoznawcza, literaturoznawcza, kulturoznawcza, filozoficzna, psychologiczna, pedagogiczna) jest operatywna, sfunkcjonalizowana i zintegrowana w konkretnych działaniach dydaktycznych i wychowawczych, kiedy służy organizowaniu oraz korygowaniu warunków przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności uczniów, kiedy pomaga motywowaniu i rozwijaniu potrzeb kulturalnych wychowanków i poprzez nie – pogłębianiu ich formacji duchowej, kiedy służy organizowaniu życia społecznego – w klasie, w szkole, w środowisku<sup>55</sup>.

Z kolei Jadwiga Kowalikowa wyjaśnia:

Oznacza ona posiadanie wiedzy teoretycznej i praktycznej niezbędnej do sprawnego i skutecznego wykonywania zadań wynikających z zawodu nauczyciela. Sygnalizuje również wysoki poziom obu rodzajów wiedzy jako wykładnik profesjonalizmu. Ze względu na swoistość poszczególnych programów nauczania

---

<sup>52</sup> J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty...*, dz. cyt., s. 230.

<sup>53</sup> Tamże, s. 229.

<sup>54</sup> W pedagogice istnieje wiele typologii kompetencji. Za użyteczną z perspektywy kształcenia nauczycieli można uznać m.in. tę, która zakłada wyodrębnienie kompetencji intrapersonalnych i interpersonalnych. W obrębie pierwszych mieszczą się np. kompetencje poznawcze, autokreacyjne, emocjonalne, pośród tych drugich zaś sytuują się komunikacyjne czy społeczne. Por. A. Mróz, I. Ocetkiewicz, *Kompetencje uczniów kluczowe dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Szkoła 2.0*, red. A. Mróz, I. Ocetkiewicz, e-bookowo, [b.m.] 2017, s. 20.

<sup>55</sup> B. Chrząstowska, *O sztuce edukacji polonistycznej*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrząstowska, WSiP, Warszawa 1995, s. 23.

należy mówić nie tylko o ogólnej kompetencji nauczycielskiej, ale również o jej specjalistycznych odmianach. Należy do nich również wariant polonistyczny<sup>56</sup>.

Oczekiwanie profesjonalizmu osadzone jest zatem na solidnym gruncie wiedzy i umiejętności polonistycznej (także opartej na znajomości współczesnych mediów cyfrowych, które wymagają osobnych kompetencji, także tych o charakterze informacyjnym<sup>57</sup>), a także podstawie psychologiczno-pedagogicznej i elemencie dydaktycznym, które zespolone ze sobą w osobie nauczyciela, mogą warunkować odpowiednią jakość przebiegu procesu kształcenia w obrębie przedmiotu. Ta jedność stanowi warunek *sine qua non*. Nie można mówić o dobrym polonście w sytuacji braków w obrębie wiedzy polonistycznej i metodycznej, tym bardziej także wtedy, gdy osoba wykonująca ten zawód nie ma właściwości osobowych, które pozwoliłyby jej udźwignąć ciężar bycia mistrzem czy autorytetem dla uczniów, budować osobistych relacji z dziećmi i młodzieżą, opierając się na postawie dialogicznej<sup>58</sup>. Osobowość nauczyciela musi uwidaczniać się w tym, co i jak robi, a zatem bezpośrednio rzutuje na kształt prowadzonego przez niego procesu kształcenia, a zwłaszcza na podejmowane działania formacyjne, najistotniejsze z perspektywy rozwoju dorastających uczniów<sup>59</sup>. Zamknięcie na innych ludzi w zasadzie uniemożliwia realizację podstawowych zadań wynikających z zobowiązań każdego nauczyciela, a szczególnie widoczne jest wtedy, gdy myśli się o polonście, który powinien wspierać kreatywność swoich uczniów, inspirować ich do samodzielnego i krytycznego myślenia, być mądrym doradcą i partnerem w eksplorowaniu rozmaitych obszarów kultury, a szczególnie literatury, motywującym do jej poznawania w kontekście osobistych doświadczeń uczniów. „Chodzi zatem – zauważa

<sup>56</sup> J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty...*, dz. cyt., s. 99.

<sup>57</sup> Zob. M. Latoch-Zielińska, *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, [w:] *Edukacja a nowe media...*, dz. cyt., s. 43–43.

<sup>58</sup> Rozważania na temat autorytetu i pojęcia mistrza rozwija K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 17–20. O zagadnieniach związanych z tymi pojęciami piszą także W. Stróżewski, B. Myrdzik czy B. Chrząstowska. Zob. W. Stróżewski, *Promieniowanie mistrza*, „W Drodze” 2007, nr 2, s. 58; B. Myrdzik, *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999, s. 39; B. Chrząstowska, *Czy i jak istnieją wartości w szkolnej edukacji polonistycznej?*, „Polonistyka” 2005, nr 2, s. 27. Por. także: B. Ecler-Nocoń, *Relacja mistrz – uczeń: rzecz o inspirowaniu. Kilka uwag na marginesie badań biograficznych*, [w:] *Elitaryzm – mistrz w edukacji*, red. M. Szczepańska, Wydawnictwo Uczelniane Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku, Słupsk 2001; W. Strokowski, *Nauczyciel – partner czy mistrz?*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2005.

<sup>59</sup> Por. J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty...*, dz. cyt., s. 262.

Zofia Budrewicz – o tak przygotowanego nauczyciela, który w szkolnej edukacji umiałby uczniom uświadomić, że czytane przez nich utwory umożliwiają świadome przeżywanie własnej egzystencji, który potrafiłby podjąć dialog z uczniami na temat przekazów tradycji, dziedziczonej po przodkach<sup>60</sup>.

Dialog, co trzeba zaznaczyć, musi być prowadzony z perspektywy „tu i teraz”, a zatem uruchamiający współczesne konteksty, mechanizmy recepcyjne ukształtowane pod wpływem rzeczywistości medialnej, angażujący nauczyciela, najczęściej reprezentującego „cyfrowych imigrantów”, oraz uczniów – „cyfrowych tubylców”. Sytuacja ta wymaga pogodzenia się z tym, że ci ostatni, dorastający w ciągle zmieniającej się sytuacji kulturowej, będą odczytywać uznane i usankcjonowane w tradycji dzieła kultury „po swojemu”, odnosić je do własnych doświadczeń. Stąd wynika także inna rola nauczyciela polonisty, który organizuje lekcyjne kontakty z lekturą. „W miejsce przewodnika – pisze Zofia Budrewicz – stojącego autorytatywnie na straży aksjologii ustanowionej mocą tradycji kulturowej, wchodzi nauczyciel-interpretator, jeden z wielu. Musi o autorytet «swojej» interpretacji zabiegać i umieć przyjmować interpretacje nieswoje. Powinien więc być w stałej intelektualnej gotowości do partnerskiego słuchania<sup>61</sup>”.

To inspirowane postmodernistycznymi zwrotami stanowisko badaczki wyraźnie wskazuje na konieczność otwarcia na ucznia na poziomie lektury, zgodę na jego własne odczytywanie danego tekstu, uwzględniające określoną emocjonalność i sposób intelektualizowania typowy dla młodego człowieka. W żaden sposób nie zamyka to jednak nauczycielowi drogi do uruchamiania rozmaitych narzędzi interpretacji, które mogą uczniowi ułatwić jego własne odczytanie utworu. Fachowość nauczyciela może w takiej sytuacji pozwolić uczniowi opanować do pewnego stopnia owe narzędzia, by młody interpretator mógł je wykorzystywać do samodzielnych poszukiwań i interpretacji dzieł funkcjonujących w interesujących go przestrzeniach kultury.

Postmodernistyczny trop rozwija także Marek Pieniążek, który uważa, że szkolne czytanie powinno wykraczać poza przestrzeń dzieła. Stwierdza on, iż „lektura literatury w szkole nie może być tylko analizą i interpretacją samego utworu, ale raczej powinna być precyzyjnym «czytaniem» uczniowskiego czytania<sup>62</sup>”. Stąd propozycja badacza, by traktować ucznia „jako lekturę, jako na rozmaite sposoby manifestujący się dyskurs, oczekujący na scalającą

---

<sup>60</sup> Z. Budrewicz, *Przymioty nauczyciela*, [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia...*, dz. cyt., s. 72.

<sup>61</sup> Tamże.

<sup>62</sup> M. Pieniążek, *Problem nowoczesnej tożsamości na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 2007, nr 4, s. 50.

interpretację”<sup>63</sup>. Ukonkretnienie tego postulatu można by sytuować w obrębie omawianego wcześniej etycznego czytania, które wyrasta z akcentowanego we współczesnym literaturoznawstwie zwrotu etycznego. Zdaniem Pieniążka owo „czytanie ucznia” powinno przebiegać równoległe z analizą i interpretacją samej lektury dzieła<sup>64</sup>.

Wprowadzone z poglądów badaczy zorientowanie na ucznia, także na tekst, ale dopuszczające do głosu i dowartościowujące uczniowską recepcję, a także możliwości poddawania jej krytycznej i twórczej analizie, również procesom analityczno-interpretacyjnym, wskazują kierunek działań bliski użyciu swobodnych wypowiedzi. Otwarcie się nauczyciela na ich użycie oznacza nie tyle wybór określonego rozwiązania warsztatowego, ile faktyczne otwarcie się na ucznia w poszanowaniu jego indywidualnych kompetencji odbiorczych i podmiotowo postrzeganej osobowości. Oznacza także pewną powściągliwość w działaniach nauczyciela, który musi usunąć się nieco w cień, zrezygnować z części swoich zadań kierowniczych na rzecz intelektualnego i emocjonalnego partnerstwa. Postawę taką w odniesieniu do wszelkich działań podejmowanych przez polonistę zaleca Agnieszka Kłakówna: „Nauczycielu, nie galopuj ze swoimi pytaniami, wrażeniami, opiniami. Najpierw słuchaj! Później – też więcej słuchaj niż mów. Nieraz się zdziwisz, że ci takie widzenie rzeczy, jakie prezentują twoi uczniowie, wcale nie przyszło do głowy”<sup>65</sup>.

Na rodzące się wątpliwości, które podważałyby uprawomocnienie takiej drogi postępowania, chociażby po to, by ochronić ją przed „nieprofesjonalnym” odbiorem uczniowskim i jego sankcjonowaniem, odpowiedzieć można tutaj przywołaniem z pracy Elżbiety Mikoś, która tłumaczy konieczność otwarcia szkoły na takie praktyki:

Nowoczesny dyskurs lekcyjny zakłada współwystępowanie odmiennych perspektyw interpretacyjnych ze względu na właściwe współczesnej kulturze wieloperspektywiczne ujmowanie rzeczywistości oraz bogactwo znaczeń, którymi opisany jest świat. Uzasadnione jest odchodzenie nauczyciela od tłumienia indywidualnych ekspresji oraz marginalizowanie czy wręcz unieważnianie głosu Innego na rzecz uwzględniania różnorodnych, często sprzecznych możliwości nadawania znaczeń czytany w klasie tekstom kultury. Taka praktyka edukacyjna nie wyklucza możliwości uruchamiania strategii postępowania, sprzyjających otwieraniu się (na drodze negocjacji) zbliżonych czy nawet wspólnych ścieżek dla wielości subiektywnych preferencji, poglądów, przeświadczeń. Jeżeli uczniowie traktowani są jako autentyczni partnerzy w procesie uczenia się, wówczas polonista znajduje argumenty dla antropologicznej orientacji

<sup>63</sup> M. Pieniążek, *Problem nowoczesnej tożsamości...*, dz. cyt.

<sup>64</sup> Tamże.

<sup>65</sup> A.Z. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Impuls, Kraków 2016, s. 428.

lekcji i dopuszczania do głosu uproszczonego lub nawet emocjonalnego stylu czytania<sup>66</sup>.

Realizacja powyższego postulatu, także w ramach wdrożenia w praktykę swobodnych wypowiedzi, warunkowana jest przede wszystkim zawodowymi kompetencjami nauczyciela, w których fachowa wiedza z przedmiotu (rozumiana także jako wiedza o różnych dziedzinach kultury, także wsparta solidnym, ale wciąż aktualizowanym zapleczem literaturoznawczym i językoznawczym), znajomość prawideł nowoczesnej dydaktyki, świadome uczestnictwo w świecie kultury (także w jej rewirach zdominowanych przez media), ale przede wszystkim walory osobowościowe muszą integrować się w konkretnej osobie – rozumiejącej, że nadrzędnym celem kształcenia kulturowo-literackiego, ale i kształcenia w ogóle jest indywidualny i wszechstronny rozwój ucznia.

### **Uczeń jako autor swobodnych wypowiedzi**

Podstawowym warunkiem powodzenia realizacji lekcji prowadzonych z użyciem swobodnych wypowiedzi jest stosowny warsztat nauczyciela. Powodzenie tego typu zajęć jest jednak uzależnione także od tego, jak i na ile uczniowie opowiedzą się za zaproponowaną im koncepcją zajęć, na ile są gotowi na zmierzenie się z wymaganiami, które stawia lekcja oparta na omawianym tu rozwiązaniu dydaktycznym. Podstawowym warunkiem ich efektywnego i wartościowego udziału w tak pomyślanej lekcji musi być otwartość i gotowość na dialog z nauczycielem i rówieśnikami. Ważne jest zatem, aby czuli się oni ze sobą i swoim nauczycielem bezpiecznie, mieli poczucie, że to, co mają do powiedzenia, oraz, iż warto posłuchać, co mają do powiedzenia inni, również by wiedzieli, że mając różne stanowiska, można ze sobą dyskutować. Nawet jeżeli to, co myślą, może wyraźnie odbiegać od domniemyanych oczekiwań nauczyciela i zdania większości. Oto jedna ze swobodnych wypowiedzi, która inspirowana była lekturą mitu o labiryncie i zamieszkującym go Minotaurze:

W tej opowieści najbardziej denerwuje mnie Egeusz – król Aten. Uważam, że to, że pozwolił swojemu synowi na wyjazd na Krete, było absolutnie nieprze-myślane, ponieważ nie powinien ryzykować życiem następcy trony. Co więcej, zachował się niehonorowo, popełniając samobójstwo, powinien stawić czoła potencjalnym wrogom i dać przykład swoim poddanym (Natalia, lat 14).

---

<sup>66</sup> E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 85.

Powyższy przykład zaczerpnięty z zajęć, w których swobodne wypowiedzi traktowane były jako element wprowadzający do omówienia mitu, a zwłaszcza wydobywania z niego bogactwa archetypów, okazał się następującą po pierwszej lekturze próbą wartościowania postawy bohatera<sup>67</sup>. Zaznaczyć trzeba, że powyższy głos zapisuje już stosunkowo zaawansowane rozumienie historii, jest wyrazem zaangażowania emocjonalnego i potrzeby wyrażenia przez uczennicę swego stosunku do świata. Zamiast często deklarowanego u uczniów współczucia dla Egeusza, analizy tragicznej sytuacji, w której się znalazł, zrozumienia dla niego jako osoby, która być może nie była w stanie udźwignąć ciężaru władzy, powyższa wypowiedź przynosi ocenę wyprowadzoną z bardzo pragmatycznego postrzegania roli króla. Dla nastolatki Egeusz to człowiek nieodpowiedzialny, krótkowzroczny, niepotrafiący myśleć o przyszłości państwa, tchórz niemający poczucia honoru. Poza obszarem zapisanego tu rozumowania sytuuje się kwestia tragicznej miłości do syna, poczucia beznadziei i rezygnacji władcy, również jego uwikłania w sytuację, która być może przerasta każdego wrażliwego człowieka. Niemniej tego typu wypowiedzi muszą być dla nauczyciela niezwykle cenne – wnoszą one określoną perspektywę, pozwalają na wyzwolenie rozmowy o ludzkich przeżyciach, doświadczeniach i emocjach, otwierają drogi do polemik. Akceptacja dla nich to niezwykle ważny element określający rolę nauczyciela i pozycję jego podopiecznych. Uczniowie muszą bowiem mieć świadomość, że wstępna praca nad utworem literackim ma sens, jest dla nauczyciela ważna, może być istotna także dla nich samych. Trzeba także, aby wiedzieli, że na takich zajęciach cenne jest wyzwolenie pokładów ich kreatywności, twórczości oraz krytycznego myślenia. Co za tymi idzie, aby mieli świadomość, że nie chodzi o odtwarzanie tego, co zostało już powiedziane przez znawców, ujęte w rozmaitych brykach, ale ceni się ich indywidualizm w spojrzeniu na opracowane dzieło, istotny jest ich punkt widzenia, który konstytuuje formułowanie przez nich takich, a nie innych opinii, określonych sugestii i propozycji interpretacyjnych. Nie jest to oczywiście możliwe, gdy brakuje przekonania, że tematy – w tym wypadku poznawane dzieła – warte są, aby o nich rozmawiać, poświęcać im uwagę; że są ważne nie ze względu na konieczność przypisania ich do określonych nurtów czy konwencji, rodzajów czy gatunków literackich, czy wreszcie epok i prądów kulturowych,

---

<sup>67</sup> Zawarty wyżej przykład pochodzi z jednej z moich lekcji (2015) w klasie wyraźnie sprofilowanej matematycznie, w której opinie zdroworozsądkowe bardzo często pojawiały się w ocenie dzieł czy też samych bohaterów. Przykłady racjonalizacji były tam często ciekawym punktem wyjścia do szukania innych kryteriów wartościowania rzeczywistości i konfrontowania ze sobą różnych „władz poznawczych” przykładanych do poznawanych dzieł literackich.



ale dlatego, że mogą przemówić głosem ważnym w sprawach istotnych dla egzystencji każdego człowieka. Kwestia motywacji ma tutaj bowiem znaczenie nie do przecenienia. Także przekonanie, że czyta się i rozmawia nie po to, by cokolwiek „przerobić”, ale ze względu na wagę lektury i podejmowanych w niej problemów – uczniowie muszą umieć je dostrzegać, nazywać, językowo precyzować, zabierać na ich temat głos bądź o nich pisać. Realizacja tych oczekiwań kierowanych w stronę uczniów jest możliwa wtedy, gdy także oni, nie tylko nauczyciel, dysponują odpowiednimi kompetencjami. Oczywiście nie są one dane. Aby powyższe kwestie nie były jedynie projektowanymi celami-ideałami, konieczna jest praca – systematyczna, konsekwentna, wpisująca się w myślenie procesualne o kształceniu tychże kompetencji. Krótko mówiąc: klasa przyzwyczajona do działań, które zostały wskazane wyżej, nawykła do domowej lektury i pracy lekcyjnej, ale przede wszystkim do zabierania głosu, problematyzowania myślenia o literaturze i ukazanym w niej świecie, otwarta na relacje międzyludzkie, odnajdzie się w takim trybie pracy z dziełami literatury i sztuk wizualnych. Stąd niezbędny jest postulat doskonalenia powyższych kompetencji nie tylko podczas omawiania zadanej z wyprzedzeniem „długiej” lektury, ale regularnego rozwijania ich w toku całego cyklu kształcenia. Okazją do tego będą wszelkie działania twórcze, także ćwiczenia połączone z kształceniem literacko-kulturowym, wspierające rozwój sprawności komunikacyjnej, a zatem dyskusje w rozmaitych odmianach, pogadanki heurystyczne, otwierające się na możliwości interpretacji tekstów<sup>68</sup>, pisemne prace argumentacyjne, wyzwajające odwagę wystąpień i zbliżające klasę teatralizacje w różnych odmianach. Kluczowe dla powodzenia wdrażania w praktykę swobodnych wypowiedzi jest jednak przede wszystkim budowanie relacji w klasie, zwłaszcza poczucia duchowej bliskości polonisty ze swoimi uczniami niezależnie od wszelkich różnic światopoglądowych. Ich stworzenie i systematyczne utrwalanie ogranicza występowanie postaw konformistycznych, wyzwala szczerość i zachęca do poważnej wymiany zdań, inspirowanej poznawanymi dziełami kultury. O zastosowaniu swobodnych wypowiedzi można też pomyśleć inaczej. Gdy nie są stałą praktyką w procesie dydaktycznym, nie pojawiają się jako element lekcji, ich użycie może otwierać drogę do budowania porozumienia z uczniem i kształcenia wyżej wymienionych kompetencji. O tym, że uczniowie potrafią docenić możliwości, które stwarza im to rozwiązanie, przekonałem się wielokrotnie, rozmawiając z nauczycielami i uczniami po lekcjach, na których pierwszy raz swobodne wypowiedzi były zastosowane w rozbudowanej

<sup>68</sup> Por. S. Bortnowski, *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004, s. 73–74. Chodzi tu o taki typ pogadanki, który łatwo transformować w dyskusję i problemową rozmowę kierowaną przez nauczyciela.

formie<sup>69</sup>. Po zajęciach z *Króla Edypa* w klasie licealnej nauczyciel prowadzący zajęcia i rozmawiający z uczniami o tym, jak czuli się na lekcji, zaświadczał, że młodzi ludzie wykazywali zainteresowanie tego typu pracą oraz doceniali, że mają możliwość wskazywania w przeczytanym tekście tego, co było dla nich istotne, na co sami zwrócili uwagę w lekturze, chociaż potwierdzali również, że początkowo trudno im było się odnaleźć w takiej propozycji pracy. Jedna z uczennic w rozmowie pohospitacyjnej tak mówiła o obcym jej do tej pory sposobie prowadzenia zajęć:

Tekst mi się nie podobał, był mocno przewidywalny, ale sama lekcja ciekawa. Do tej pory tak nie pracowaliśmy, ale przez to jak pan [...]<sup>70</sup> prowadził lekcje, mogliśmy powiedzieć o tym, co widzimy w *Edypie*, jak rozumiemy tragedię. I mogliśmy posłuchać, jak inni widzą książkę, co o niej myślą. Pewnie bez tej lekcji sami z siebie takiej rozmowy byśmy nie odbyli (Olga, lat 17).

Powyższa wypowiedź, choć jej autorka dystansuje się od przeczytanej lektury, dowodzi, że uczniowie potrafią docenić nauczycieli, którzy pozwalają im na swobodę myślenia, za ważne uznają także lekcje, w trakcie których mogą wyrażać własny punkt widzenia, a ich poglądy są szanowane i traktowane poważnie przez prowadzącego zajęcia polonistę. Swobodne wypowiedzi, które ze względu na swój cel i kształt ujęte są w model strukturalny lekcji, umożliwiają wyzwalanie u uczniów nieskrępowanego myślenia, a równocześnie mają istotną rolę do spełnienia w procesie kształcenia kulturowo-literackiego. Mogą być także mocną stroną warsztatu nauczyciela, który w skomplikowanych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych ma wobec podopiecznego znaczące zadanie. Od niego bowiem, jak zaznacza Barbara Myrdzik,

oczekuje się, by wcielił się w „znaczących innych”, czyli mógł sprostać roli autorytetu, by umiał tworzyć sytuacje wychowawcze oparte na otwartości wobec wychowanka (poznanie go, zrozumienie, uwzględnienie innego niż własny punkt widzenia), warunkujące i wspierające go w samorealizacji (sprzyjanie budowaniu pozytywnego obrazu ucznia – wiedzy o „mocnych” jego stronach; pochwała osiągnięć) i rozwoju<sup>71</sup>.

Sprostanie tej roli wymaga od nauczyciela refleksyjności, umiejętności samooceny, ustawicznej pracy nad sobą, szeroko rozumianego wglądu w własne

---

<sup>69</sup> Myślę tutaj o zastosowaniu ich jako metody. Szczegółowy opis takiego użycia zamieszczam w III części niniejszej pracy.

<sup>70</sup> Tutaj padło nazwisko nauczyciela, którego zajęcia były hospitowane.

<sup>71</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 145.

postępowanie<sup>72</sup>. Ciągłego „stawania się” nauczycielem<sup>73</sup>. Szczególnie jest to trudne w przypadku nauczyciela języka polskiego, który „powtarzając przez kolejne lata lekcje swego przedmiotu, doświadcza ciągłej wymiany odbiorców, którzy wnoszą w przestrzeń lekcji i tekstu niepowstrzymany ruch przemian świata”<sup>74</sup> oraz „co roku widzi, jak na jego oczach dokonuje się wielopoziomowe zwanie nowego pokolenia z kanonicznymi tekstami”<sup>75</sup>.

---

<sup>72</sup> S.G. Paris, L.R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, przeł. M. Janowski, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 102.

<sup>73</sup> Jadwiga Kowalikowa tak tłumaczy owo „stawanie się”: „Narodziny nauczyciela to również proces. Ma on początek, da się wydzielić w jego obrębie poszczególne fazy. Ale nie ma końca. Obejmuje całe życie. A ściślej, rozwija się tak długo, jak długo jest czynna zawodowo osoba, która zdecydowała się na pracę pedagogiczną. Dyplom potwierdzający zdobycie przez jego posiadacza określonych kwalifikacji nie sygnalizuje finału wspomnianego procesu, lecz jedynie zamknięcie pewnego etapu. Ważnego, ale jednocześnie początkowego”. Por. J. Kowalikowa, *Narodziny nauczyciela polonisty*, Universitas, Kraków 2006, s. 12.

<sup>74</sup> K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 48.

<sup>75</sup> Tamże, s. 48.



## Rozdział V

# Psychologiczne fundamenty swobodnych wypowiedzi. Myślenie w procesie rozwiązywania problemów

*Można mieć poważną wątpliwość w kształtowanie myślenia uczniów przez sam fakt ich bycia w szkole, wykonywania zadań i odpowiadania na pytania nauczycieli. Wątpliwość ta może być wyzwaniem dla najpowszechniejszego mitu, który się rozpełza w szkole od wielu lat, że można nauczyć kogoś myślenia przez przekazywanie wiedzy. Nie można, a widać to w tak niebywałym lenistwie w myśleniu absolwentów szkół średnich i wyższych, wiedzących skądinąd wiele, ale dramatycznie poddających się wpływowi mediów i wyłącznie niemal działaniom kultury popularnej. Na początku istnienia szkoły rzeczywiście chyba było tak, że poprzez samo nauczanie w dialogu, interakcjach i debatach uruchamiano i kształtowano per se myślenie uczniów. Gdy się przyjmie, że myślenie to rozwiązywanie problemów, że jest to rozwiązywanie konfliktów między tym co nowe a tym, co już wiemy, między przestrzenią prywatną a publiczną, to staje się oczywiste, że nie można tego nauczyć uczniów siedzących w ławkach szkolnych i nawet słuchających pokawałkowanych wykładów<sup>1</sup>.*

Stanisław Dylak

---

<sup>1</sup> S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013, s. 189.

Rozpoczynająca rozdział myśl Stanisława Dylaka prowokuje do co najmniej kilku przemyśleń. Po pierwsze dokumentuje to, z czym każdy nauczyciel boryka się na co dzień – przełożenie czasu spędzanego przez ucznia w murach szkoły na wydajność procesu nauczania i uczenia się. Po drugie wyraża powszechne w literaturze pedagogicznej przekonanie, chociaż ciągle nie dość i właściwie wdrażane w praktykę szkolną, że metody podawcze w dydaktyce nie są skuteczne, a przynajmniej nie wpływają bezpośrednio na rozwój myślenia uczniów. Po trzecie wskazuje na konsekwencje niewydolności szkoły w zakresie kształtowania rozwoju intelektualnego absolwentów rozmaitych typów szkół, co przekłada się na poziom ich funkcjonowania w świecie popkultury. I po czwarte, co z racji rozważań prowadzonych w dalszej części tego rozdziału najważniejsze, łączy rozwój edukacyjny młodych ludzi z życiem, które opiera się na potrzebie myślenia – a zatem rozwiązywania problemów w sytuacjach rzeczywistych, nieodłącznie związanych z ludzkim byciem w świecie, funkcjonowaniem w jego rozmaitych przestrzeniach. Tym samym koncentruje uwagę na samym problemie, tak istotnym z perspektywy podejmowania refleksji nad organizacją procesu dydaktycznego, w tym wdrażania w praktykę szkolną rozwiązań, które mają usprawnić jego przebieg, wpływając na skuteczność mierzoną nie ze względu na system egzaminów wpisanych w wytyczne polityki oświatowej, ale życiową użyteczność. Takie widzenie sprawy każe ujmować swobodne wypowiedzi w kontekście rozwoju myślenia uczniów i w odniesieniu do kwestii generowanych pojęciem problemu. On bowiem wyznacza fundament lekcji zorganizowanej w duchu omawianych tutaj swobodnych wypowiedzi. Nieumiejętność sformułowania problemu przez uczniów i nauczyciela może podważać skuteczność podejmowanych działań, decydować o powodzeniu bądź niepowodzeniu tego rozwiązania dydaktycznego. Dlatego warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, jakie znaczenia kryją się za terminem „problem” i na czym zasadza się jego istota.

### **Problem – kwestie definicji**

Jak można przeczytać w *Słowniku wyrazów obcych* pod redakcją Elżbiety Sobol, samo słowo wywodzi się od greckiego *problema* – ‘zadanie, przedsięwzięcie’, oznacza zaś „poważne zagadnienie, zadanie wymagające rozwiązania”, także „sprawę, kwestię do rozstrzygnięcia”<sup>2</sup>. W tym samym rodzaju słownika pod redakcją Mirosława Bańki czytamy, że jest to „trudna sytuacja, z której należy

---

<sup>2</sup> *Słownik wyrazów obcych*, hasło: *problem*, red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 899.

znaleźć jakieś wyjście”<sup>3</sup>, zaś słowo „problematiczny” znaczy „stanowiący problem, budzący zastrzeżenia lub niepewny; wątpliwy, dyskusyjny”<sup>4</sup>. Warto w tym miejscu jeszcze zwrócić uwagę na ważne z perspektywy szkolnego procesu dydaktycznego słowo „problematyzacja”, które oznacza „ujmowanie zjawisk w kategoriach problemów, formułowanie problemów, problematyzowanie”<sup>5</sup>, co z kolei uruchamia istotny z tego punktu widzenia czasownik *problematyzować* – oznacza on tyle, co „ujmować zjawiska w kategoriach problemów; doszukiwać się w czymś problemu”<sup>6</sup>, zaś jego odpowiednikiem anglojęzycznym jest słowo *problematize*. W bardzo zbliżony sposób znaczenia słowa problem i jemu pokrewnych podaje się również w *Słowniku wyrazów obcych* pod redakcją Lidii Wiśniakowskiej<sup>7</sup>. *Słownik wyrazów bliskoznacznych* podpowiada natomiast, że synonimami słowa „problem” mogą być leksemy: kwestia, punkt, pytanie, zagadnienie, czy potoczne łamigłówek lub zagwozdzka. Problem łączy się też ze słowem „kłopot”, a także zwrotem „twardy orzech do zgryzienia”. Wywołuje skojarzenia takie jak abstrakcja, dylemat, konkret, kwadratura koła, niejasność, zadanie, łamaniec (językowy), a nawet węzeł gordyjski<sup>8</sup>. Z powyższymi znaczeniami zgodny jest również słownik języka polskiego pod redakcją Stanisława Dubisza. Tam dodatkowo zawarto uwagę, że problem można „dyskutować, omawiać, rozważać”, także dopuszczalne jest „zajmować się jakimś problemem”<sup>9</sup>. W *Wielkim słowniku języka polskiego* można ponadto przeczytać, że „problemowy” to także „poruszający, usiłujący rozstrzygnąć jakiś problem”<sup>10</sup>. Internetowy słownik języka polskiego przynosi definicję problemu identyczną z tą, którą można odnaleźć w tomie pod redakcją M. Bańki, ale równocześnie dopowiada, że to „poważna sprawa, która wymaga przemyślenia i rozstrzygnięcia”<sup>11</sup>. Przywołane wyżej ujęcia słownikowe zasadniczo są zgodne. Ujęcie przynajmniej kilku różnych definicji pozwala zwrócić uwagę na wieloaspektowość możliwości myślenia o problemie – jego istocie, a także konsekwencji

<sup>3</sup> *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 1018.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Por. *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. L. Wiśniakowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 758.

<sup>8</sup> *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych PWN*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 602.

<sup>9</sup> *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 559.

<sup>10</sup> *Wielki słownik języka polskiego*, red. B. Dunaj, Buchmann, [Warszawa 2009], s. 520.

<sup>11</sup> *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/problem;2572488.html> [dostęp: 12.02.2018].

wynikającej z jego struktury – otwartości na działania, zmierzającej do przewycięzania zawartej w nim złożonej trudności. Ważne jest tutaj, wpisane w rozmaite porządki terminologiczne, uchwycenie charakteru czynnościowego operacji, która implikuje problem – poruszenia, zaangażowania, przemyślenia, dyskusowania, omawiania, mających ostatecznie prowadzić do podjęcia próby rozwiązania określonego zadania o skomplikowanym charakterze.

Rozumienie pojęcia przynoszą także klasyczne już prace z zakresu dydaktyki ogólnej. Czesław Kupisiewicz definiuje go jako „trudność o charakterze teoretycznym lub praktycznym, której przewycięzanie wymaga aktywnej, badawczej postawy ze strony podmiotu i prowadzi do wzbogacenia posiadanej przezeń wiedzy”<sup>12</sup>. I dodaje: „Rozwiązanie tak określonego problemu wymaga nowej wiedzy, którą podmiot zdobywa w procesie myślenia”<sup>13</sup>. Z kolei Wincenty Okoń przekonuje, że

[...] za problem należy uważać wszelką trudność teoretyczną lub praktyczną, której rozwiązywanie lub rozwiązanie jest rezultatem własnej działalności badawczej ucznia. Tem tej trudności jest zwykle celowo zorganizowana lub naturalna sytuacja, w której uczeń, kierując się określonymi potrzebami, zmierza do pokonania trudności, a przez to zdobywa nową wiedzę i nowe doświadczenie<sup>14</sup>.

U Konstantego Lecha zaznaczono, że „problem powstaje na drogach między teorią a praktyką, [...] polega na hipotetycznym zastosowaniu nowej teorii do nowej praktyki lub na stopniowym tworzeniu w tym celu nowej teorii”<sup>15</sup> i że „dopiero w świetle teorii widzi się konkretne zjawiska ciekawiej, głębiej i bardziej operatywnie”<sup>16</sup>. Psycholog Józef Koziński dodaje zaś, że może on być otwarty lub zamknięty. Pierwszy występuje wtedy, gdy osoba musi najpierw wytworzyć pomysły rozwiązań, a dopiero potem dokonać wśród nich wyboru, zaś drugi opiera się na skończonym zbiorze możliwych rozwiązań, które należy poddać ocenie i wskazać jedno z nich<sup>17</sup>. Edward Nęcka problem utożsamia z sytuacją problemową i wskazuje, że powstaje wtedy, „gdy człowiek zmierza do jakiegoś celu, lepiej lub gorzej sformułowanego, ale nie wie, w jaki sposób przekształcić

<sup>12</sup> C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1977, s. 147.

<sup>13</sup> Tamże, s. 203.

<sup>14</sup> W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, WSiP, Warszawa 1975, s. 94.

<sup>15</sup> K. Lech, *System nauczania*, PWN, Warszawa 1964, s. 80.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> J. Koziński, *Zagadnienia psychologii myślenia*, PWN, Warszawa 1968, s. 23–24. Kwestię tę Koziński rozwija szczegółowo, dokonując podziału na problemy: otwarte – otwarte, otwarte – zamknięte, zamknięte – otwarte i zamknięte – zamknięte ze względu na ich złożoną strukturę. Por. także: J. Koziński, *Myślenie i rozwiązywanie problemów*, [w:] *Percepcja, myślenie, decyzje*, red. T. Tomaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 121–122.



stan wyjściowy w pożądaną stan końcowy”<sup>18</sup>. Dodaje również, że pokonanie trudności wiąże się z koniecznością wytworzenia rozwiązań, które skutecznie pomogą w osiągnięciu celu. Oznacza to wyjście poza znane jednostkowe środki i rozwiązania oraz otwarcie na potrzebę nowych działań, poszukiwań<sup>19</sup>.

Powyższe ujęcia akcentują związek zaistnienia problemu z wystąpieniem trudności, co z kolei uruchamia u ucznia postawę aktywną, łączącą się z wystąpieniem aktywności pozwalającej na zmierzenie się z zastaną sytuacją, a równocześnie wykorzystaniem (posiadanej) i zdobyciem (nowej) wiedzy – ta z kolei kształtuje się na gruncie podejmowanych działań. Istotne jest tutaj, jak akcentuje K. Lech, odkrycie złożoności obserwowanego zjawiska, co odbywa się drogą właśnie zgłębiania istoty problemu.

## Problem a myślenie

Kupisiewicz, próbując pokazać różnicę między problemem a „zwykłym” pytaniem, zaznacza, że wyróżniają go następujące cechy: „implikuje **poszukiwanie** pomysłów rozwiązania, wymaga od ucznia postawy badawczej [...]; aktywizuje głównie **myślenie produktywne**, które prowadzi do wzrostu liczby poznanych rzeczy i zjawisk, ich własności i stosunków, aczkolwiek wymaga również myślenia reproduktywnego; ma bardziej **złożoną strukturę** niż zwykłe pytanie [...]; jest trudniejszy”<sup>20</sup> w odbiorze i odczuciu konkretnego ucznia w danym czasie. Uruchamia też, jak zauważa Leszek Wrona, **myślenie ukierunkowane**, które zakłada przekształcanie poszczególnych myśli w określone sekwencje z wyraźnym zaznaczonym początkiem i końcem<sup>21</sup>. Ono, zdaniem psychologa, zachodzi w sytuacjach problemowych i można je określić mianem rozwiązywania problemów. O tym, jak ważny dla procesu edukacji jest uruchamiany typ myślenia, świadczy potrzeba przenoszenia ustaleń psychologii na grunt dydaktyki języka polskiego<sup>22</sup>. Oprócz myślenia produktywnego czy ukierunkowanego, tak

<sup>18</sup> E. Nęcka, *TROP... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994, s. 28.

<sup>19</sup> Tamże, s. 29.

<sup>20</sup> C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej...*, dz. cyt., s. 170 (podkr., oryg.).

<sup>21</sup> L. Wrona, *Myślenie i rozwiązywanie problemów*, [w:] *Podstawy psychologii*, red. W. Pi-lecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 117.

<sup>22</sup> Pojęcie myślenia i jego typów przewija się w zasadzie przez wszystkie opracowania psychologiczne. Zawarte w niniejszym rozdziale typy myślenia nie mają wyczerpywać możliwości jego klasyfikacji, ale otwierać przestrzeń do refleksji dydaktycznej. Na tę okoliczność można także przyjąć znaczącą definicję autorstwa Józefa Kozieleckiego, dla którego jest ono „czynnością obejmującą tak różnorodne procesy, jak: planowanie, przewidywanie, projektowanie, odkrywanie, ocenianie, rozumienie czy wnioskowanie”. Odwołując się do prostych i złożonych

ważnego dla procesu rozwiązywania problemu, na potrzeby polonistów podejmujących refleksję nad procesem edukacyjnym Maria Nagajowa wskazuje także inne typy myślenia, istotne dla rozwoju osobowości człowieka. W odwołaniu do rozmaitych opracowań wymienia zatem:

- **myślenie abstrakcyjne** (pojęciowe, słowno-logiczne, symboliczne) – oderwane od zewnętrznych manipulacji przedmiotami i operujące symbolami na poziomie samego umysłu; typowe dla dzieci starszych;

- **myślenie dywergencyjne** – odpowiadające za tworzenie nowych informacji na bazie już zapamiętanych, odpowiadające na twórcze, niekonwencjonalne rozwiązania; cechujące ludzi twórczych i o wysokim ilorazie inteligencji;

- **myślenie konkretne** (obrazowe) – oparte na analizie i syntezie zmysłowo postrzeganych bodźców oraz ich próbach uogólnienia, prostych próbach rozpoznawania tego, co da się porównać z tym, co zostało poznane wcześniej; typowe dla młodszego wieku szkolnego;

- **myślenie konwergencyjne** – polega na wydobywaniu nowych informacji z tych znanych i już zdobytych; zakłada poszukiwanie konwencjonalnych lub najlepszych w danym momencie odpowiedzi na postawione pytania; cechuje uczniów o normalnej inteligencji;

- **myślenie logiczne** – oparte na prawidłach logiki;

- **myślenie nieproduktywne** – oparte na przypominaniu poznanej już wiedzy<sup>23</sup>;

- **myślenie produktywne** (twórcze) – wspomniane już wyżej w odniesieniu do pracy C. Kupisiewicza, uruchamiane przy rozwiązywaniu sytuacji problemowej lub przy przyswajaniu ze zrozumieniem nowej wiedzy podanej w sposób słowny;

- **myślenie refleksyjne** (krytyczne) – można je potraktować jako odpowiednik wyżej wskazanego myślenia ukierunkowanego; w ujęciu M. Nagajowej polega na świadomym kierowaniu czynnościami poznawczymi ze względu na określony cel;

- **myślenie sensoryczno-motoryczne** (zmysłowo-ruchowe) – zachodzi w toku postrzegania przedmiotów i manipulowania nimi bez zaangażowania operacji umysłowych;

- **myślenie wyobrażeniowo-pojęciowe** – oparte na wyobrażeniowo-pojęciowej reprezentacji przedmiotów, zdarzeń, procesów oraz ich różnorodnych

---

przykładów, Koziński dodaje także, że „czynność myślenia jest łańcuchem operacji umysłowych, za pomocą których przetwarzamy informacje zakodowane w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach”. Por. J. Koziński, *Myślenie i rozwiązywanie problemów...*, dz. cyt., s. 91–92.

<sup>23</sup> W tym miejscu warto uściślić, że dotyczy ono także wykorzystywania zdobytej już i znanej wiedzy, także w sytuacjach zadaniowych. Por. J. Koziński, *Myślenie i rozwiązywanie problemów...*, dz. cyt., s. 118–119.

stosunków zewnętrznych; może łączyć się z myśleniem sensoryczno-motorycznym; typowe dla dzieci w młodszym wieku szkolnym<sup>24</sup>.

Naturalnie nie jest to klasyfikacja zamknięta. Warto chociażby zaznaczyć istnienie **myślenia asocjacyjnego**, które nie zostało ujęte przez Marię Nagajową, zaś w literaturze przedmiotu bywa wiązane z procesem kojarzenia ze sobą myśli, układających się w określone sekwencje – mogą one być oderwane od aktualnie odbieranych przez człowieka bodźców i sygnałów<sup>25</sup>. Wskazany wyżej i uporządkowany przez Nagajową podział wyraźnie inspirowany jest ustaleniami psychologów takich jak Jean Piaget czy Józef Koziński. Nie czas na to, by szczegółowo zgłębiać istotę wyodrębnionych wyżej typów myślenia, natomiast istotne jest ich powiązanie z przebiegiem procesu edukacyjnego. Zwłaszcza typy myślenia bezpośrednio powiązane z wiekiem człowieka wyraźnie inspirowane są ustaleniami francuskiego psychologa<sup>26</sup> i, chociaż niektóre z nich zostały poddane krytyce<sup>27</sup>, w dalszym ciągu stanowią istotny punkt odniesienia dla dydaktycznej refleksji nad procesami poznawczymi człowieka, związanymi z fazami jego rozwoju biologicznego. Z kolei typy myślenia powiązane ze stopniami inteligencji oraz właściwościami niezależnymi od przedziału wiekowego wyrastają z kluczowych dla polskiej psychologii wyników badań Józefa Kozińskiego, który odwołując się do rozmaitych prac innych psychologów, m.in. Jeroma Brunera czy Sergieja Rubinsztejna, akcentował, że myślenie samo w sobie jest procesem twórczym, dzięki czemu pozwala wyjść poza posiadane już informacje, zdobywać lub wytwarzać nowe wiadomości<sup>28</sup>. Postrzegał je jako czynność heurystyczną i celową, a zatem ukierunkowaną na wykonanie określonego zadania<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego*, WSiP, Warszawa 1995, s. 85–87.

<sup>25</sup> L. Wrona, *Myślenie i rozwiązywanie problemów...*, dz. cyt., s. 117.

<sup>26</sup> Por. J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, przeł. Z. Zakrzewska, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993. Por. także: P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe pojęcia*, t. 1, przeł. A. Gruszka, D. Karwowska, A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 193–202.

<sup>27</sup> Por. H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 205–212. Por. także: D. Boyd, H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2008, s. 55–56.

<sup>28</sup> J. Koziński, *Zagadnienia psychologii myślenia*, PWN, Warszawa 1968, s. 19–20. Warunkowane to było uwzględnieniem przez Kozińskiego przekonania bliskiego S. Rubinszteinowi, który zakładał, że dla rozwoju myślenia kluczowe jest uwzględnienie przedmiotu myślenia. „Jeżeli się pomija rolę przedmiotu – pisał Rubinsztein – to powinno się uznać, że myślenie nie może wyjść poza zakres już posiadanych przez podmiot wiadomości, że ma ono jedynie charakter odtwórczy”. Por. S.L. Rubinsztein, *Myślenie i drogi jego poznania*, przeł. E. i J. Flesznerowie, Książka i Wiedza, Warszawa 1962, s. 26.

<sup>29</sup> J. Koziński, *Zagadnienia psychologii myślenia...*, dz. cyt., s. 249–252.

Niezależnie od możliwości ujęć alternatywnych, skrótowo zasygnalizowana wyżej typologia zaproponowana przez Nagajową nakazuje świadomie spojrzeć na złożoność procesów myślowych, które są angażowane w operacje umysłowe, będące udziałem ucznia. Nagajowa wskazuje na mające już swą tradycję na gruncie dydaktyki przedmiotu abstrahowanie (abstrakcja), analizę i syntezę, dedukcję i indukcję, porównywanie, rozumowanie oraz uogólnienie<sup>30</sup>. Listę tych działań umysłowych można byłoby poszerzać o inne, istotne dla przebiegu procesu dydaktycznego, które podsuwa literatura z zakresu psychologii. Za pozytywne można byłoby uznać chociażby analizę przez syntezę, wyprowadzanie wniosków, operacje probabilistyczne czy metaoperacje<sup>31</sup>. Szczególnie ciekawe są zwłaszcza te dwa ostatnie typy. Operacje probabilistyczne opierają się na szacunkach, co może być stosowane w sytuacji, gdy podmiotowi brakuje jakiejś wiedzy potrzebnej dla przeprowadzenia innego typu operacji umysłowych, zaś metaoperacje, jako operacje złożone, bliskie są wymogom sytuacji problemowej. Tym samym wytwarza się naturalna korelacja między myśleniem a konkretną trudnością generującą intelektualne reakcje jednostki, która za pomocą dostępnych sobie „środków” próbuje uporać się z danym zagadnieniem.

## Problem – w stronę aktywności jednostki

Problem, kiedy wyzwala aktywność jednostki, w naturalny sposób uruchamia wystąpienie działania, które ma zmierzać do jego rozwiązania, a zatem odpowiedzi. Co godne podkreślenia, jak zaznacza Andrew Fuller, stawianie pytania problemowego może wywoływać kolejne pytania, których uwzględnienie i rozwiązanie może prowadzić ostatecznie do odnalezienia właściwego rozwiązania drogą dochodzenia do tego, co jest właśnie istotą problemu<sup>32</sup>. Tym samym Fuller zwraca uwagę, że istotnym aspektem skuteczności podejmowanych działań jest wyraźne zidentyfikowanie trudności. Dopiero to warunkuje postawienie celów na drodze analizy problemowej, wyznacza możliwości, daje szanse na ich porównywanie, wreszcie wybór rozwiązania i praktyczną realizację<sup>33</sup>. To transpozycja na język praktyki mechanizmów psychologicznych, nazywana

---

<sup>30</sup> M. Nagajowa, *ABC metodyki...*, dz. cyt., s. 130–132.

<sup>31</sup> L. Wrona, *Myślenie i rozwiązywanie problemów...*, dz. cyt., s. 120–121. Por. także: J. Pieter, *Psychologia ogólna. Czynności poznawcze i uczenie się*, cz. 2, Uniwersytet Śląski, Katowice 1974, s. 111–114.

<sup>32</sup> A. Fuller, *Psychologia geniuszu*, Wydawnictwo Maman, Warszawa 2017, s. 141.

<sup>33</sup> Por. tamże, s. 141–143.

łańcuchem transformacyjnym – jest sekwencją operacji myślowych zmierzających do osiągnięcia określonego rezultatu, tj. rozwiązania problemu<sup>34</sup>.

Problem implikuje zatem aktywność, wyzwala działania, wywołuje złożone widzenie rzeczy pod warunkiem, że wyłania się z sytuacji, które są bliskie zainteresowaniom i doświadczeniom jednostki. Fundamentem dla wyzyskania takiego stanu rzeczy jest wyprowadzona z filozofii teoria pedagogiczna jednego z twórców i propagatorów pragmatyzmu Johna Deweya, uważanego za ojca koncepcji myślenia problemowego odnoszonego do potrzeb kształcenia i wychowania, propagatora „dydaktyki myślenia”, mającej zastąpić wywiedzioną z prac Johanna Friedricha Herbart’a „dydaktykę pamięci”<sup>35</sup>. Nie odnosząc się tutaj do epistemologii amerykańskiego filozofa zauważyć trzeba, że jego zdaniem samo dostarczanie uczniom wiedzy jest niewystarczające, zwłaszcza gdy nie są oni osobiście zainteresowani przekazywanymi im informacjami – prowadzi to do kumulacji wiedzy biernej, statycznej, obciążającej umysł, która nie pozwala się wykorzystywać w praktyce<sup>36</sup>. Dodatkowo Dewey akcentował, że najlepsze warunki do rozwiązywania problemów, a tym samym nauczania, wynikają z działania społecznego, opartego na współpracy, zasadach wzajemnego komunikowania się skupionego wokół danego zagadnienia, które jest przedmiotem dociekań<sup>37</sup>. Uwarunkowania społeczne uznawał za najbardziej naturalny kontekst procesu wychowania. „Wszelkie wychowanie – pisał – jest procesem wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku. [...] Prawdziwe wychowanie dochodzi do skutku jedynie dzięki pobudzaniu wrodzonych sił dziecka przez wymogi społeczne sytuacji, w której się znalazło”<sup>38</sup>. To nastawienie na praktykę prowadziło myśliciela do ścisłego wiązania szkoły z życiem. Swoistego zwrotu w stronę konkretnych potrzeb i zadań ważnych dla danych zbiorowości, także uruchomienia pokładów motywacji, które aktualizują się, gdy nauka wiązać zaczyna się z codziennością<sup>39</sup>. „Wychowanie jest pewnym procesem życiowym – akcentował – a nie przygotowaniem do przyszłego życia.

<sup>34</sup> L. Wrona, *Myślenie i rozwiązywanie problemów...*, dz. cyt., s. 119.

<sup>35</sup> Por. C. Kupisiewicz, *Wybitni przedstawiciele nauk o wychowaniu*, [w:] tegoż, *O wybitnych myślicielach, dydaktyce i szkole*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 12–13.

<sup>36</sup> Por. D.C. Phillips, J.E. Soltis, *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, przeł. K. Kruszewski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 60–61.

<sup>37</sup> Por. tamże, s. 85–86.

<sup>38</sup> J. Dewey, *Moje credo pedagogiczne*, tłum. J. Pieter, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 9–10.

<sup>39</sup> Por. M. Wiśniewska, *John Dewey (1859–1952)*, [w:] *Światowa myśl pedagogiczna w XX wieku. Wybrani przedstawiciele*, red. E. Brodacka-Adamowicz, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009, s. 37–40.

Szkoła musi przedstawiać pewną formę obecnego życia. Tak samo rzeczywistą i naprawdę życiową dla dziecka, jak i to życie, które ono prowadzi w domu, otoczeniu sąsiedzkim, na boisku<sup>40</sup>.

To przekonanie, wsparte poglądami innych pragmatystów, przełożyło się u Deweya na bardzo konkretne rozwiązania praktyczne. W swojej koncepcji rozwiązywania problemów wskazał ogniwa: 1. odczucie trudności; 2. określenie jej oraz nazwanie (sformułowanie problemu); 3. szukanie rozwiązań – formułowanie hipotez; 4. weryfikacja stawianych hipotez; 5. empiryczna weryfikacja wybranego rozwiązania – obserwacje, które prowadzą do jego zaakceptowania lub odrzucenia<sup>41</sup>. Co ważne, Dewey zalecał elastyczność w realizacji tak zaprojektowanego działania, zakładając, że należy uwzględnić tylko te stopnie formalne, które są niezbędne dla ukierunkowania pracy ucznia<sup>42</sup>. Ten powszechnie znany schemat działania stał się podstawą nauczania problemowego, które docelowo miało zostać ukierunkowane na rozwiązywanie przez uczącego się trudności teoretycznych lub praktycznych<sup>43</sup>, a także uczenia się problemowego, opartego na samodzielnym określaniu przez uczniów trudności – odczute, nazwane są przedmiotem dalszych działań zmierzających do wyodrębnienia i weryfikacji konkretnych rozwiązań<sup>44</sup>. Szukanie optymalnej wersji następujących po sobie ogniw rozwiązywania sytuacji problemowej było przedmiotem badań kolejnych pokoleń psychologów<sup>45</sup>, także prób udoskonalania czy modyfikowania propozycji Deweya. Za znaczniejszą uznać trzeba chociażby model Joya Paula Guilforda. Referujący jego założenia S. Popek wskazuje kolejne etapy: 1. Dostrzeżenie problemu. 2. Analiza posiadanych informacji. 3. Wytwarzanie rozwiązań. 4. Weryfikacja rozwiązań. 5. Powrót do faz poprzednich w przypadku niepowodzenia<sup>46</sup>. Akcentował znaczenie posiadanej wiedzy dla procesu rozwiązywania problemu, a także konieczność dalszych poszukiwań i powtarzania procedur w sytuacji, gdy nie uda się poradzić z określoną trudnością.

O znaczeniu zaproponowanego przez Deweya schematu niech świadczy ciągła jego żywotność i fakt ustawicznego sięgania do jego fundamentów

<sup>40</sup> J. Dewey, *Moje credo pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>41</sup> J. Dewey, *Jak myślimy*, przeł. Z. Bastgenówna, Książka i Wiedza, Warszawa 1957. Por. W. Okoń, *Nauczanie problemowe...*, dz. cyt., s. 50; M. Wiśniewska, *John Dewey...*, dz. cyt., s. 38.

<sup>42</sup> E. Szadzińska, *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s. 22.

<sup>43</sup> Por. W. Okoń, *Nauczanie problemowe...*, dz. cyt., s. 48.

<sup>44</sup> E. Szadzińska, *Podstawy poznawcze...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>45</sup> Kwestie te dokumentuje Józef Kozielecki. Por. J. Kozielecki, *Zagadnienia psychologii myślenia...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>46</sup> S. Popek, *W kręgu aktywności twórczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 140.

w najnowszych opracowaniach. Tak jest w metodzie „Pięciu P” przywołanego Fullera, na którą składają się: 1. Problem. 2. Pragnienia. 3. Potencjalne możliwości. 4. Porównanie. 5. Praktyczne działania<sup>47</sup>. Pomysł ten, ciekawie ukierunkowany na praktykę, wydaje się w oczywisty sposób sięgać do fundamentalnych ustaleń Deweya.

## Myślenie problemowe w świetle ustaleń dydaktyki języka polskiego

Schemat działania Deweya, wiązany z myśleniem heurystycznym, transponowano na grunt dydaktyki ogólnej oraz dydaktyk szczegółowych. Bardzo wyraźnie wpłynął on także na kształt dydaktyki literatury i języka polskiego, wywołując refleksję praktyczną nad tym, jak myśleć o problemie i jego znaczeniu dla edukacji opartej na materiale literackim i językowym. Znalazł odbicie w poglądach dydaktyków międzywojnia oraz nawiązujących do nich kolejnych pokoleń badaczy.

Wpływ Deweya miał fundamentalne znaczenie dla formowania się myślenia o heurzezie w polskiej dydaktyce i prób kształtowania jej w opozycji do toku wykładowego i obowiązujących metod podawczych. Dlatego m.in. Kazimierz Wóycicki na I Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów stwierdzał, że trudno uznać za dobrego nauczyciela tego, kto uznaje, że „zdobyta prawda ma większą wartość od zdobywania prawdy”<sup>48</sup>. Tym samym, broniąc założeń heurazy, uprawomocniał wagę i znaczenie pracy lekcyjnych dociekań uczniowskich, samego procesu dochodzenia do wiedzy, rozwoju sprawności uczniów i organizującego lekcje nauczyciela. Chociaż praktyka szkolna przeobrażała szlachetną ideę wdrażania w życie heurazy w jej przeciwieństwo<sup>49</sup>, to kształtowały się równocześnie nowatorskie pomysły na zastosowanie jej w szkolnym procesie lekcyjnym w znacznej bliskości z poglądami amerykańskiego filozofa. Propozycję taką przedstawił m.in. pedagog Bogdan Nawroczyński, którego poglądy inspirowały Wóycickiego czy Konstantego Wojciechowskiego. Obaj bowiem opowiadali się za wystąpieniem na lekcji sytuacji problemowej, chociaż, jak zauważa zderzający poglądy uczonych Władysław Sawrycki, Wojciechowski gotów był widzieć możliwość rozważań problemowych opartych na drobiazgowych

<sup>47</sup> A. Fuller, *Psychologia geniuszu*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2017, s. 140. Przykładowy opis użycia tej metody: s. 143–152.

<sup>48</sup> K. Wóycicki, *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*, „Muzeum” 1925, s. 11.

<sup>49</sup> Por. W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego: Kazimierz Wóycicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Kleiner, Konrad Górski*, PWN, Warszawa–Poznań–Toruń 1984, s. 26–31.

pytaniach ewokujących krótkie odpowiedzi uczniów, które miały drogą łańcucha spostrzeżeń i wniosków prowadzić do ostatecznego rozwiązania badanej sytuacji<sup>50</sup>. Niemniej doświadczenia i poszukiwania dydaktyków dwudziestolecia utorowały drogę od heurezy do nauczania i uczenia problemowego, które kształtowało się już w latach powojennych.

Rozumienie tego, czym jest problem oraz na jakich zasadach odbywa się dochodzenie do jego rozwiązywania (tym samym myślenia problemowego), jak zostało to zaznaczone wyżej, to klucz dla powodzenia zajęć organizowanych drogą swobodnych wypowiedzi uczniowskich. W tym sensie poważnie należy potraktować sformułowane zastrzeżenie Władysława Słodkowskiego:

Często nadużywa się terminu „problem”, nie dostrzegając właściwej granicy między zadaniem o charakterze problemowym a zadaniem o właściwościach zwykłego, niezłożonego zagadnienia, tematu czy pytania. Tam gdzie praca umysłowa uczniów ma charakter odtwórczy, gdzie w znacznym stopniu zaangażowana jest pamięć i niewielki jest udział własnych przemyśleń i ocen, tam zazwyczaj nie występuje problem<sup>51</sup>.

Równocześnie badacz celnie wskazywał praktyczną możliwość weryfikacji wystąpienia problemu: „Jeśli się [...] w trakcie jakiejś analizy doprowadza uczniów do operowania posiadaną na ten temat wiedzą, mobilizuje ich uwagę, wzmacnia aktywność, zmusza do poszukiwań, argumentacji i zajęcia określonego, ale własnego stanowiska, to z pewnością cały ten proces ma charakter problemowy”<sup>52</sup>. A zatem w ujęciu Słodkowskiego, podobnie jak było to w pracach Kupisiewiczza, Okonia czy Lausza, problem może pojawić się tam, gdzie istnieje pewien fundament wiedzy<sup>53</sup>.

Nie może być problemu tam – zauważał Słodkowski – gdzie nie dysponuje się takimi wiadomościami, które mogą wywołać potrzebę stawiania pytań, czy to wobec siebie samego, czy to wobec innych, jak rozwiązać dane zagadnienie. W procesie rozwiązywania problemów musi wystąpić zawsze kilka podstawowych składników, jak pewien zasób wiadomości o przedmiocie badania, do których trzeba się odwoływać, poszukując nowych faktów i ocen, prowadzących do

<sup>50</sup> W. Sawrycki, *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia...*, dz. cyt., s. 53.

<sup>51</sup> W. Słodkowski, *Dzieło literackie w szkole*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, s. 133. Na aspekt ten zwracał uwagę także W. Okoń. Por. W. Okoń, *Nauczanie problemowe...*, dz. cyt., s. 49. Na odróżnienie problemu od tego, co nie pozwala się ujmować w takiej kategorii z perspektywy praktyk szkolnej, zwracali uwagę także wcześniej J. Dembowska, Z. Saloni i P. Wierzbicki, *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego. Klasa VI*, PZWS, Warszawa 1964, s. 58–59.

<sup>52</sup> W. Słodkowski, *Dzieło literackie w szkole...*, dz. cyt., s. 133.

<sup>53</sup> Kwestię tego mechanizmu wskazywał w swoich pracach m.in. S.L. Rubinsztein. Por. S.L. Rubinsztein, *Myślenie i drogi jego poznania...*, dz. cyt.



usunięcia trudności i określonej niewiedzy, oraz skoncentrowana na przedmiocie badań aktywność umysłowa<sup>54</sup>.

A odnosząc się do języka polskiego, dodawał: „W nauczaniu i uczeniu się literatury nie wystarcza jednak sama aktywność umysłowa i zainteresowanie się problemem, trzeba ponadto przejąć się nim emocjonalnie. Osobiste, umysłowe i psychiczne pełne zaangażowanie się w rozwiązywanie danego problemu jest gwarancją powodzenia przedsięwziętego procesu badawczego”<sup>55</sup>. Słodkowski zaznaczał, że problem powinien nie tylko wpływać na rozwój poznawczy, ale także oddziaływać wychowawczo, odnosząc się tym samym do sfery moralnej i estetycznej<sup>56</sup>.

Z kolei Jan Kulpa uważał, że nauczanie problemowe, w sposób naturalny powiązane z materiałem literackim, jest warunkiem kluczowym dla realizacji zamierzeń dydaktycznych: „Nauczanie problemowe języka polskiego wynika z istoty materiału nauczania tego przedmiotu, jest niezbędne dla osiągnięcia celów, jakim on ma służyć. Dlatego też żaden przedmiot nauczania nie stosował i nie stosuje nauczania problemowego tak szeroko, jak język ojczysty, ale też żaden nie ma tak jak język ojczysty bogatych i różnorodnych możliwości w tym zakresie”<sup>57</sup>.

Wskazywał, że materiału tego dostarcza literatura i język oraz życie, które otwiera myślenie o problemie z perspektywy teoretycznej i praktycznej. Taki sposób widzenia znajduje odbicie w tym, jak problem rozumiała Maria Nagajowa:

[...] to postawione przed uczniem zagadnienie wymagające od niego rozwiązania drogą samodzielności myślowej, stawiające go w roli badacza odkrywającego nową wiedzę. Problem polonistyczny może być problemem otwartym, tj. niedającym się jednoznacznie rozwiązać, a tym samym zweryfikować, jak np. często problemy dotyczące oceny osobowości człowieka, interpretacji utworu literackiego i jego wartościowania, oraz problemem zamkniętym, tj. dającym się jednoznacznie rozwiązać, jak np. problemy z nauki o języku, ortografii, stylistyki, teorii literatury<sup>58</sup>.

Kulpa dodawał, że skuteczne użycie nauczania problemowego musi się wiązać z bardzo dobrą znajomością przedmiotu oraz podstaw psychologii nauczania<sup>59</sup>. Dla poparcia stanowiska dydaktyka warto w tym miejscu zwrócić uwagę na

<sup>54</sup> W. Słodkowski, *Dzieło literackie w szkole...*, dz. cyt., s. 152.

<sup>55</sup> Tamże.

<sup>56</sup> Tamże, s. 152–153.

<sup>57</sup> J. Kulpa, *Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V–VIII*, WSiP, Warszawa 1975, s. 3.

<sup>58</sup> M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego*, WSiP, Warszawa 1990, s. 73.

<sup>59</sup> J. Kulpa, *Nauczanie problemowe...*, dz. cyt., s. 3.

fakt, że psychologia akcentuje potrzebę świadomości błędów, które pojawiają się w trakcie rozwiązywania problemów. Najczęstsze polegają na: niewykorzystywaniu wszystkich potrzebnych informacji, wykraczaniu poza posiadane informacje w sposób komplikujący rozwiązanie problemu bądź czyniący go nierozwiązywalnym, uporczywym błędnym nastawieniu, wreszcie sztywności funkcji – zastosowania przedmiotów w sposób niezgodny z ich podstawowym przeznaczeniem<sup>60</sup>.

Kulpa wielką wagę przypisywał kwestii doboru problemu oraz jego sformułowania, co wydaje się szczególnie istotne ze względu na potrzebę wykorzystania tego typu myślenia w ramach swobodnych wypowiedzi uczniowskich.

Niewątpliwie najlepiej jest, gdy problem wysuwają sami uczniowie, gdy pod wpływem rodzących się wątpliwości starają się sami nazwać trudność, która im się narzuciła, która ich zajęła. Sprawa to jednak niełatwa i określenie trudności, nazwanie problemu przerasta często tak dalece możliwości uczniów, że stają wobec tego zadania zupełnie bezradni. [...] Z istoty nauczania problemowego [...] wynika [jednak], że trzeba uparcie dążyć do tego, aby uczniów przyzwyczajając i pobudzać do samodzielnego określania problemów, mających stanowić przedmiot rozważań. Podawanie gotowych problemów powinno występować wtedy, gdy uczniowie nie są w stanie wykryć ich i ustalić w samodzielnym wysiłku<sup>61</sup>.

I praktycznie zalecał, pamiętając o odpowiednim kształcie sformułowania językowego problemu: „Musi ono być poprawne, zwarte, niezbyt szczegółowe i musi niejako zawierać w sobie wątpliwości”<sup>62</sup>.

Model wypracowany przez Deweya znacząco wpłynął na kształt wyzyskiwanej w dydaktyce języka polskiego strategii problemowej, której autorem był Wincenty Okoń. Do zaproponowanej przez niego typologii chętnie odwołują się poloniści we współczesnych opracowaniach<sup>63</sup>. Ważniejsze są jednak próby jej przenoszenia i transformowania dla potrzeb dydaktyki literatury. Jej nośność wykorzystywała m.in. swego czasu Bożena Chrzastowska, która na jej fundamencie, korzystając z ustaleń Edwarda Balcerzana, wyodrębniła metodę problemową i zaproponowała koncepcję lekcji opartej na jej schemacie, co w naturalny sposób uruchomiło perspektywę spojrzenia na lekturę w duchu Deweya, a co wcześniej, o czym zaświadcza chociażby opracowanie Marii Swobodowej, było przecież możliwym działaniem wpisanym w proces opracowania lektury<sup>64</sup>. Rolę i znaczenie zaproponowanego przez Chrzastowską podziału

<sup>60</sup> L. Wrona, *Myślenie i rozwiązywanie problemów...*, dz. cyt., s. 125.

<sup>61</sup> J. Kulpa, *Nauczanie problemowe...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>62</sup> Tamże.

<sup>63</sup> M. Rusek, *Lekcje polskiego – typy i struktura*, [w:] *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004, s. 36–40.

<sup>64</sup> M. Swobodowa, *Lektura*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. M. Pęcherski, PZWS, Warszawa 1970, s. 110–126.

metod podkreśla Maria Kwiatkowska-Ratajczak<sup>65</sup>, a także Stanisław Bortnowski<sup>66</sup>. Autorka *Lektury i poetyki*<sup>67</sup>, kreśląc potrzebę wielostronnego kształcenia, wskazywała na potrzebę konkretyzacji strategii Okonia w aspekcie polonistycznym, zaś uczenie problemowe łączyła z angażowaniem intelektu oraz myślenia pojęciowego<sup>68</sup>. W podręczniku poetyki, napisanym wraz z Seweryną Wysłouch, strategię „P” wiązała z wszelkimi metodami poszukującymi, heurzą i metodą problemową, akcentując, że fakt jej przyjęcia nakłada na ucznia rolę badacza rozmaitych faktów i zjawisk, wyznacza zaistnienie tzw. metod analitycznych oraz metod badania tekstu (heurza lub samodzielne rozwiązywanie problemu)<sup>69</sup>. W tej niezwykle wartościowej publikacji można także przeczytać, że szkolna analiza literacka w naturalny sposób wiąże się ze strategią problemową, która może być realizowana przy użyciu rozmaitych metod – najczęściej prowadzących do lekcji „problemowych” (gdy to nauczyciel inicjuje problem) lub heurystycznych (gdy uczniowie samodzielnie problematyzują tok analizy dzieła)<sup>70</sup>. Autorki uznają znaczenie „sytuacji problemowej”, która ich zdaniem „wywołuje dysonans poznawczy – niepokój, poczucie trudności praktycznych i teoretycznych; z niej wynika problem, którego rozwiązanie zawdzięcza uczeń własnej aktywności”<sup>71</sup>. Równocześnie dostrzegają, że jej pojawienie się może wiązać się z różnymi etapami lekcji – w zależności od działań organizacyjnych – i nie ogranicza się jedynie do fazy wstępnej. Tym samym w polu zainteresowania pojawia się nauczyciel, który ma możliwość podjęcia takich działań, które umożliwiłyby zaistnienie sytuacji problemowej<sup>72</sup>.

---

<sup>65</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 356–363.

<sup>66</sup> S. Bortnowski, *Kłopot z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole...*, dz. cyt., s. 65.

<sup>67</sup> Klasyfikacja ta, przywołana przez Chrzęstowską na kartach *Lektury i poetyki*, pojawiła się wcześniej, co skrupulatnie odnotowuje M. Kwiatkowska-Ratajczak (*Metody...*, dz. cyt., s. 356–357) w artykule: B. Chrzęstowska, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*, „Pamiętnik Literacki” 1977, nr 3 oraz książce: B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, WSiP, Warszawa 1978.

<sup>68</sup> B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka*, WSiP, Warszawa 1987, s. 217–218.

<sup>69</sup> B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, WSiP, Warszawa 1987, s. 506–507.

<sup>70</sup> Tamże, s. 524.

<sup>71</sup> Tamże, s. 525.

<sup>72</sup> Tamże. Kwestie znaczenia myślenia problemowego w dochodzeniu do rozumienia literatury Bożena Chrzęstowska akcentowała także w swej wcześniejszej książce *Teoria literatury w szkole*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979.

Również S. Bortnowski akcentował znaczenie myślenia problemowego dla praktycznej realizacji w ramach procesu kształcenia. Zaznaczał obecność metod problemowych w istniejących klasyfikacjach na gruncie pedagogiki i dydaktyki języka polskiego, podkreślał ich wagę w swych próbach typologii. Równocześnie zaznaczał, że jej realizacja powinna opierać się na konkretnym materiale, prowadzić do sformułowania wniosków<sup>73</sup>.

Z kolei Zenon Uryga podkreśla znaczenie wyznaczonej przez W. Okonia strategii problemowej<sup>74</sup>. Zwraca uwagę także na wykorzystanie drogi myślenia problemowego w metodzie analizy dokumentacyjnej. Notuje występowanie jej w formie analizy problemowej, w której nauczyciel aranżuje wystąpienie tzw. sytuacji problemowej, „pozostawiając uczniom poszukiwanie dróg dochodzenia do ukrytej prawdy, formułowanie hipotez, gromadzenie argumentacji i tworzenie uogólnień”<sup>75</sup>. Warto odnotować także znaczenie drogi myślenia problemowego dla istniejących i ważnych rozwiązań podręcznikowych. Z.A. Kłakówna ideę myślenia problemowego transponuje z kolei na sposób organizacji procesu edukacyjnego w obszarze kształcenia kulturowo-literackiego oraz organizacji treści podręcznikowych. W reprezentowanej przez autorkę *Przymusu i wolności* koncepcji w centrum sytuuje się człowiek – podmiot poznający, który ogniskuje swe myślenie wokół problemów kluczowych dla jego egzystencji, wywoływanych przez figury „długiego trwania”<sup>76</sup>. Tym samym dla poznawania człowieka i świata kluczowy staje się kanon problemów uniwersalnych, zapisany w minionym doświadczeniu i wpisany w figury archetypowe, pozwalający się aktualizować „tu i teraz”<sup>77</sup>. Koncentrycznie zestawione teksty kultury, zogniskowane w określonym bloku materiałów zawartych w podręczniku, który zorganizowany jest przez tytuł stymulujący myślenie problemowe, wyznaczają obszar myślowej refleksji. Zadaniem ucznia, kierowanego przez nauczyciela, jest odkrycie złożoności sytuacji problemowej (w rozmaitych modyfikacjach, wynikających z konkretnej sytuacji lekcyjnej, ma ujawniać się w danej klasie, przy danym nauczycielu), która wyłania się z zestawionych ze sobą materiałów (wywołujących rozmaite napięcia w obrębie ich samych, ale także w relacjach kontekstowych), a także podjęcie refleksji nad złożonością

<sup>73</sup> S. Bortnowski, *Kłopot z klasyfikacją metod...*, dz. cyt., s. 74.

<sup>74</sup> Z. Uryga, *Polonistyczne cele i drogi edukacji gimnazjalnej*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 11.

<sup>75</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa–Kraków 1996, s. 131.

<sup>76</sup> Por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003, s. 63.

<sup>77</sup> Kwestie te rozwija Z.A. Kłakówna w swej książce. Por. tamże, s. 109–147.

spraw pozwalających się identyfikować w zaproponowanych do opracowania lekcyjnego dziełach literatury czy innych wytworach kultury. We współtworzonych przez Kłakównę podręcznikach *To lubię!* porządek problemowy można także odnaleźć w częściach przeznaczonych do kształcenia językowego. Komentująca ten układ autorka zwraca uwagę, że treści językowe zorganizowane są w nich tak, by zderzać ze sobą różne stanowiska, różne sposoby mówienia o tym samym, sytuować dane kwestie w różnych kontekstach<sup>78</sup>.

Swobodne wypowiedzi wpisują się w mechanizm nauczania, jak i uczenia się problemowego. Dodać jednak w tym miejscu trzeba, że ich realizacja nie obejmuje wszystkich stopni formalnych wskazanych przez Deweya czy ich późniejszych modyfikacji. Opiera się przede wszystkim na fazie odczucia trudności (jej odnalezienia, zidentyfikowania, wykazania), nazwania i nadania problemowego charakteru – im bardziej złożona jest jego struktura, tym lepiej dla procesu rozumienia dzieła, tym lepiej dla myślenia o organizacji kolejnych jednostek lekcyjnych poświęconych pracy z lekturą. Ujmuje także wstępną refleksję nad zauważonymi i nazwanymi problemami, ale jeszcze niezmierną do ich rozwiązania, raczej do odczucia ich poziomu komplikacji (bądź wykazania takowej), odniesienia do całości konstrukcji fabularnej czy kompozycyjnej danej struktury artystycznej. Takie założenie nie wyklucza wystąpienia elementów analityczno-interpretacyjnych, a tym samym wstępnej fazy rozwiązywania problemów na drodze wstępnych weryfikacji. Mogą się one na lekcji dokonywać na etapie dookreślenia problemów, we wstępnych, spontanicznych polemikach, być może komentarzach, które wynikają z potrzeby uzewnętrznienia przemyśleń i przeżyć.

Przykładowo na mojej lekcji, prowadzonej za pomocą swobodnych wypowiedzi, uczniowie klasy drugiej gimnazjum w odniesieniu do książki *Moje drzewko pomarańczowe* Jose Mauro de Vasconcelosa tak próbowali m.in. nakreślić przestrzeń możliwych spraw, które pozwoliłyby w dalszej części zajęć na wyodrębnienie konkretnych już problemów wartych omówienia na dalszych jednostkach lekcyjnych:

<sup>78</sup> Taki układ, odwołując się głównie do przykładów z podręczników licealnych, omawia Kłakówna w swojej książce *Język polski. Wykłady z metodyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 183–2002. Egzemplifikacje takich rozwiązań dostarczają jednak przede wszystkim podręczniki dla szkoły podstawowej czy gimnazjum. Por. np. H. Mrazek, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Ćwiczenia językowe. Książka ucznia. Klasa 6*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996; H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Ćwiczenia językowe. Książka ucznia. Klasa 1 gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999, a także nowe wersje, np. Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, *Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-językowe. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 6*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.

Książka mówi o tym, jak trudno może być dziecku w rodzinie, gdzie jest przemoc, kary cielesne. Gdy brakuje normalnych rodziców i trzeba być zdany na siebie. I jeszcze nie ma się w zasadzie możliwości, by coś zmienić (Michalina, lat 15).

To jest historia dziecka, które miało w życiu trudno, dużo trudniej niż my. Wszyscy w domu go [Zeze] bili, z nikim nie mógł się dogadać. Miał przerąbane. A jak już mogło to wszystko się jakoś ułożyć, to pociąg zabił jego jedyne przyjaciela i znowu wszystko wróciło do punktu wyjścia (Wojtek, lat 15).

Mnie najbardziej wzruszyła bieda. Nie tylko Zeze, ale całej rodziny. Bo w zasadzie to bieda jest przyczyną wszystkiego. Jest bieda, matka musi pracować dzień i noc, ojciec jest bezrobotny i zdołowany, a dzieci muszą się sobą zająć same i się wychowywać bez rodziców. Gdyby były pieniądze, to byłby czas dla dzieci, rodziców. Rodzina mogłaby normalnie funkcjonować (Filip, lat 15).

Przepisane z moich lekcyjnych notatek głosy dokumentują doświadczenia pochodzące z dwóch różnych klas. Są zapisem ustnych wypowiedzi uczniów, których zadaniem było bez określonego bliżej tematu wypowiedzieć się o lekturze. Powiedzieć, co dla nich było ważne, co ich interesowało, podobało się lub nie. Mieli także możliwość wskazania spraw określających wstępnie tematykę utworu. Dokumentują one owo „odczucie trudności”, choć nie do końca uświadomione przez samych uczniów, wyrażających swoje przeświadczenia i gotowe spostrzeżenia – dalszy przebieg zajęć może być poświęcony ich skonkretyzowaniu, znalezieniu odpowiedniej formuły językowej – także z udziałem innych uczniów uczestniczących w zajęciach. Ich doprecyzowanie może odbywać się drogą weryfikacji poszczególnych propozycji zapisu, konsultowania wybieranych formuł językowych, poprawiania propozycji wadliwych myślowo lub niepoprawnych stylistycznie. Ich przedyskutowanie, omówienie może pozwolić na opatrzenie pewnymi znakami zapytania, wywołać potrzebę dalszej refleksji. Warto szczególną wagę przywiązywać do tego typu działań – ułatwią one nauczycielowi na dalszym etapie pracy z lekturą proces projektowania, omawiania danego utworu, zaś dla uczniów mogą być swoistymi „haczykami” pamięciowymi, organizującymi ich dalsze myślenie o opracowywanym tekście.

## **Myślenie twórcze i kreatywne**

Wskazanie mechanizmów psychologiczno-pedagogicznych wspierających metodę swobodnych wypowiedzi nie byłoby wystarczające, gdyby potraktować jedynie zdawkowo kwestię sygnalizowanego wyżej myślenia twórczego<sup>79</sup>. Jego rolę

<sup>79</sup> Warto w tym miejscu doprecyzować, że nie zawsze myślenie produktywne jest równocześnie twórcze: „Podział myślenia na twórcze i odtwórcze oparty jest na kryterium

dla procesu rozwiązywania problemów akcentował już Józef Koziński, który jednak aspekt twórczy uważał za cechę myślenia w ogóle. Łączył jego wystąpienie ze wskazaniem możliwych dróg pokonania trudności, hipotez rozwiązania problemu, które nazywał pomysłami rozwiązania (w skrócie pomysłami). Ich wytworzenie było zdaniem psychologa procesem twórczym<sup>80</sup>, przy czym dotyczyło problemów otwartych. Nietrudno zauważyć, że owe pomysły można by łączyć z tak ważnym przy analizie problemowej gromadzeniem rozwiązań poddanej rozpatrzeniu kwestii. Taka właściwość myślenia jest niewątpliwie również pomocna na etapie zderzenia ucznia z materiałem, który wymaga operacji wytworzenia na jego podstawie nowych wiadomości – może tutaj również mieścić się odczucie i określenie problemu, pozwalającego się wyodrębnić w obrębie posiadanych danych. Stąd zagadnienie myślenia twórczego, nazywanego także produktywnym, wymaga nieco szerszego objaśnienia. Tym bardziej, że bardzo wyraźnie jest ono eksponowane w aktualnych opracowaniach z zakresu pedagogiki i psychologii, a także innych dziedzin nie tylko humanistyki, które otwierają się na kreatywne drogi pozyskiwania wiedzy i kształtowania rozwiązań koncepcyjnych czy praktycznych, co wiązać można by z szeroko rozumianym rozwojem osobowości, dążeniem do samorealizacji w ramach różnych aspektów ludzkiego życia<sup>81</sup>.

Niewątpliwie istotną cechą myślenia twórczego jest dywergencyjność, która wyraża się uwzględnieniem w procesie operacji myślowych wielu rozwiązań, mogących być odpowiedzią na zadaną trudność<sup>82</sup>. Koziński, opierając się na badaniach Joya Guilforda, mówi o typie myślenia dywergencyjnego, czyli rozbieżnego, które ma szansę zaistnieć w sytuacji, gdy człowiek zderza się z problemem otwartym, dającym wiele prawidłowych odpowiedzi i możliwości

---

społecznym, a nie psychologicznym. O tym, czy myślenie produktywne jest zarazem twórcze, decyduje społeczny kontekst, w którym wynik myślenia musi zostać oceniony jako nowy i wartościowy w sensie poznawczym, estetycznym etycznym albo użytkowym? Por. E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 427.

<sup>80</sup> J. Koziński, *Zagadnienia psychologii myślenia...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>81</sup> Na gruncie dydaktyki języka polskiego kwestii tych dotyczy Barbara Myrdzik. Por. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 244–245.

<sup>82</sup> Dywergencyjność myślenia twórczego łączy się często także z myśleniem metaforycznym, które w procesie twórczym łączy ze sobą często odległe doświadczenia i wyszukuje istniejące między nimi podobieństwa. Por. D. Kubicka, *Twórcze działania dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 17. Zagadnieniem tym zajmowała się także W. Limont, [w:] *tejsze, Synektyka a zdolności twórcze*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994.

dróg dojścia do rozwiązania<sup>83</sup>. Tym samym edukacyjną szansą na kształtowanie tej sprawności ludzkiego umysłu są odpowiednie zadania, które umożliwiają wdrożenie mechanizmów myślenia rozbieżnego. Dodatkowo, jak zauważa Dorota Kubicka, wprowadzają one poczucie niepewności i nieokreśloności, pobudzają dynamizm, są strukturami złożonymi, które wywołują poczucie nowości, pobudzają ciekawość, a równocześnie akcentują podmiotowy aspekt działań twórczych<sup>84</sup>. Oczywisty wydaje się tutaj związek ze swobodnymi wypowiedziami ucznia – w sytuacji, gdy jego zadaniem staje się określenie tematyki czy dalej problematyki utworu literackiego bądź innego dzieła sztuki, wówczas droga do budowania wartościowych odpowiedzi wydaje się otwarta – ich zgromadzenie będzie cenne dla lekcyjnego opracowania badanego tekstu, może wpływać inspirująco na tych, którzy pozyskując nową wiedzę korzystając z już zdobytej, mają możliwość mnożenia właściwych odpowiedzi czy chociażby zbliżania się do nich w obrębie skuteczniana rozmaitych operacji myślowych. Swobodne wypowiedzi, jak rzadko które rozwiązanie dydaktyczne, do tego stopnia realizują wyznaczniki zadania problemowego, które wskazuje D. Kubicka. Oparte na ciekawości, respektujące swobodę dociekań intelektualnych, poruszające emocjonalnie, są drogą budzenia i utrwalania uczniowskiej podmiotowości. Tym samym stają się szansą na rozwój twórczego myślenia, które, także na gruncie teoretycznym, łączone jest z procesem rozwiązywania problemów<sup>85</sup>. Związek ten jest na tyle mocny, że w psychologii przyjmuje się istnienie systemu heurystycznego określanego skrótem TRoP, który rozwija się jako Twórcze Rozwiązywanie Problemów<sup>86</sup>. Edward Nęcka wskazuje, że jest on oparty na złożonej procedurze postępowania wyznaczonej ogólnymi zasadami heurystycznymi, które ułatwiają stosowanie rozmaitych technik wspierających proces dochodzenia do rozwiązania danego problemu<sup>87</sup>. Dokumentują znaczną sterowalność procesu rozwiązywania problemu. Nęcka ostrzega, że kiedy będzie ona nadmierna, wówczas może wydatnie wpływać na ograniczenie myślenia twórczego kluczowego dla tego typu postępowania<sup>88</sup>.

---

<sup>83</sup> J. Koziński, *Zagadnienia psychologii myślenia...*, dz. cyt., s. 47–48.

<sup>84</sup> D. Kubicka, *Twórcze działania dziecka...*, dz. cyt., s. 38–40.

<sup>85</sup> Kwestię tę bliżej oświetla w swoim opracowaniu Zbigniew Pietrasinski. Por. Z. Pietrasinski, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969, s. 28, 164–174.

<sup>86</sup> E. Nęcka, *TRoP... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.

<sup>87</sup> Por. tamże, s. 57–69. Psycholog punktuje istnienie następujących zasad heurystycznych: różnorodności, odroczonego wartościowania, racjonalnej irracjonalności, kompetentnej niekompetencji, ludyczności oraz aktualności.

<sup>88</sup> Tamże, s. 69.



Uprzywilejowana pozycja myślenia twórczego nie wyklucza uwzględnienia w refleksji o twórczości myślenia asocjacyjnego – także ono może wyróżniać się produktywnością skojarzeń i ich oryginalnością, nabierając cech twórczych<sup>89</sup>. Gdy myślenie twórcze zostaje sprzężone ze zdolnościami, odpowiednio wysokim poziomem inteligencji oraz nawykami czasowej realizacji zadań, wówczas może prowadzić do subiektywnie mierzalnych działań i osiągnięć twórczych<sup>90</sup>. Nie zawsze należy tutaj mieć na myśli dzieła o charakterze twórczym, wnoszącym wiele do dorobku kultury. Ten elitaryzm postrzegania twórczości dopełnia bowiem perspektywa egalitarna – dopuszcza ona myślenie o twórczości jako właściwości jednostki na równi z innymi dyspozycjami osobowościowymi<sup>91</sup>. Kwestie te ujmowane są w refleksji nad istotą samej twórczości. Ta zaś z perspektywy psychologicznej doczekała się wielu rozmaitych definicji. Ich przegląd można odnaleźć chociażby w pracach Stanisława Popka, który zaznaczał, że sposób jej rozumienia opiera się na pojmowaniu modelu psychiki ludzkiej, co generuje różnice w proponowanych ujęciach. Nie wchodząc w tym miejscu w niuansowanie zaznaczonej przez Popka sytuacji, można tylko zaznaczyć, że psychologiczne widzenie tego pojęcia dotyczy twórczych postaw, zdolności, czynności, działalności, a także krytyki, również procesu rozwiązywania problemów<sup>92</sup>. Na potrzebę niniejszych rozważań warto przyjąć możliwie pojemne myślowo widzenie omawianej kwestii. Opierając się na rozmaitych pracach cenionych psychologów, Renata Wiechnik wskazuje<sup>93</sup>, że twórczość

[...] to wszelkiego rodzaju działania przynoszące nowe wytwory, to przygotowanie, projektowanie i wprowadzanie w życie nowych i lepszych rozwiązań, droga w nieznaną, u której podstaw leży reorganizacja obrazu świata, umiejętność widzenia i odpowiadania, to proces rozwiązywania problemów, zdolność do restrukturyzacji rzeczywistości i stawiania takich zadań, u podstaw których leży rozbieżność między stanem rzeczywistym a standardem stanu idealnego<sup>94</sup>.

<sup>89</sup> D. Kubicka, *Twórcze działania dziecka...*, dz. cyt., s. 16–17.

<sup>90</sup> Taki sposób postrzegania wzajemnych uwarunkowań inspirowany jest przywołanym przez Joannę Kossewską modelem interakcyjnym Renzullego. Por. J. Kossewska, *Uczniowie o wybitnych możliwościach rozwoju*, [w:] *Podstawy psychologii*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 303.

<sup>91</sup> Wspomniany pogląd można odnaleźć w pracy Z. Pietrasińskiego, *Myślenie twórcze...*, dz. cyt., s. 9. Por. także: M. Kuśpít, *Edukacja przez twórczość*, [w:] *Wychowanie we współczesnej szkole*, red. R. Kowalski, O. Szynekarczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2014, s. 97–98.

<sup>92</sup> S. Popek, *W kręgu aktywności twórczej...*, dz. cyt., s. 17–21, 190–191.

<sup>93</sup> Autorka sięga do prac m.in. J. Trzebińskiego, M. Malickiej, E. Fromma, J.P. Guilforda, A. Strzałeckiego i T. Żuka.

<sup>94</sup> R. Wiechnik, *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996, s. 46–47.

Ta syntetyczna, a w niektórych miejscach wręcz enigmatyczna czy eliptyczna definicja, mająca na celu objęcie możliwie wielu stanowisk, choć nieostro, to jednak możliwie szeroko ujmuje wielość obszarów, w obrębie których da się sytuować refleksję naukową nad zagadnieniem twórczości. Dokumentuje także różnice w postrzeganiu jej w obrębie tej samej dziedziny naukowej, co dodatkowo wskazuje na fakt występowania trudności z budowaniem zadowalających definicji<sup>95</sup>. Z perspektywy prowadzonych tutaj rozważań nie jest istotne rozwijanie tych aspektów, raczej zwrócenie uwagi na rozległość obszaru możliwych obserwacji. Istotnym aspektem twórczości jest również, jak zauważa Zbigniew Pietrasiński, myślenie o niej w kategoriach konstruowania, wytwarzania czegoś nowego, ale także odkrywania po raz pierwszy tego, co zostało już stworzone wcześniej. W tym drugim znaczeniu otwiera się przestrzeń działań ujawniających się w lekcyjnych sytuacjach dydaktycznych. Pietrasiński uznaje ją jako twórczość wtórną i wiąże z działaniem ucznia poddanego nauczaniu problemowemu<sup>96</sup>. Warto przypomnieć, że taki sposób rozumowania pojawił się także w ujęciu Marii Gołaszewskiej wskazującej, że rezultat twórczy może być wartościowy z perspektywy działającego podmiotu, który podczas danej pracy doświadczył czegoś nowego, coś przeżył, ubogacił się wewnątrznie, a zatem pojawiło się w nim coś, co ma znamiona nowości<sup>97</sup>. Z podobnym rozróżnieniem jak u Pietrasińskiego można spotkać się w ujęciu Stanisława Popka, który wyróżnia twórczość obiektywną, będącą „odkrywaniem, tworzeniem bądź konstruowaniem rzeczy i idei nowych, niepowtarzalnych, pojawiających się w kulturze materialno-duchowej po raz pierwszy”<sup>98</sup>, a także subiektywną, nazywaną też wtórną, stającą się „odkrywaniem prawd, rzeczy i tworzeniem przedmiotów już istniejących, ale o których istnieniu twórca nie jest poinformowany (o których nie wie), a które tylko dla niego samego mają charakter nowy i oryginalny”<sup>99</sup>. Ta druga może zatem także wyrastać z uczniowskich odczytań danych dzieł literatury czy innych tekstów kultury. Tak rozumiana twórczość sprowadzać się będzie do rekonstruowania czy konstruowania danych konkretyzacji, rodzących się w obszarze kontaktów młodego człowieka z danym wytworem artystycznym. Może także jednak wywoływać dalsze działania twórcze inspirowane recepcją dzieła. Oczywiście takie widzenie sprawy zasada się na wspomnianym wyżej egalitarnym rozumieniu twórczości, co

<sup>95</sup> Por. R. Wiechnik, *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności...*, dz. cyt., s. 49–50.

<sup>96</sup> Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>97</sup> M. Naksianowicz-Gołaszewska, *Twórczość i osobowość twórcy*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1958, s. 26.

<sup>98</sup> S. Poppek, *W kręgu aktywności twórczej...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>99</sup> Tamże.

szczególnie może mieć uzasadnienie dla procesu edukacji, a przed wszystkim widzenia jej roli w rozwoju ucznia – podmiotu oddziaływania pedagogicznego. „Nie ma [...] wątpliwości – zauważa K.J. Szmidt – iż twórczość dzieci powinna stanowić ważną część każdego zakrojonego na szerszą skalę planowanego oddziaływania wychowawczego. Nawet wtedy, gdy wiemy, że dzieci nie tworzą wybitnych powieści, odkrywczych praw naukowych i nowych wynalazków technicznych”<sup>100</sup>.

Odwołując się zaś do prac M.A. Runco Szmidt zaznacza, że w takim razie twórczość dzieci trzeba ujmować jako twórczość personalną, osobistą (*personal creativity*). „Jeśli bowiem twórczość dzieci będziemy rozpatrywać wyłącznie przez pryzmat kryteriów społecznych, to większość ich dokonań musi być z dorobku twórczego społeczeństw po prostu wykluczona. Rzecz jasna, jako pedagogom i psychologom, nie zależy nam na tym wykluczeniu”<sup>101</sup>.

Z zagadnieniem myślenia twórczego blisko związane jest pojęcie kreatywności, które, jak zauważa Anita Gis, w szkole najczęściej bywa utożsamiane z twórczością<sup>102</sup>, chociaż w rozmaitych ujęciach naukowych dąży się do ich oddzielania<sup>103</sup>. Subtelna różnicę notują ujęcia słownikowe. W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* można przeczytać, że twórczość to „tworzenie czegoś, zwłaszcza dzieł sztuki”<sup>104</sup> oraz „ogół dzieł stworzonych przez kogoś, zwykle przez artystę, naukowca”<sup>105</sup>, zaś człowiek twórczy to ktoś „tworzący lub mający zdolność tworzenia, mający na celu tworzenie; także będący wynikiem tworzenia; odkrywczy, kreatywny”<sup>106</sup>. W tym samym źródle: kreatywność to „zdolność do tworzenia czegoś nowego, oryginalnego, przynoszącego nowe rozwiązania; pomysłowość”<sup>107</sup>, a ktoś kreatywny to analogicznie człowiek „zdolny do tworzenia czegoś nowego, oryginalnego; pomysłowy, twórczy”<sup>108</sup>. *Słownik wyrazów obcych* z 2004 roku nie notuje hasła „kreatywność”

<sup>100</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007, s. 177.

<sup>101</sup> Tamże.

<sup>102</sup> A. Gis, *Kreatywność w szkole. Spostrzeżenia po praktykach studenckich*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015, s. 94.

<sup>103</sup> Por. np. A. Pikała, *Kreatywne cechy i kompetencje nauczyciela wychowania estetycznego warunkiem twórczego rozwoju i samorealizacji uczniów*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015, s. 159–160.

<sup>104</sup> *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 168.

<sup>105</sup> Tamże.

<sup>106</sup> Tamże.

<sup>107</sup> Tamże, s. 295.

<sup>108</sup> Tamże, s. 168.

zaś przymiotnik „kreatywny” tłumaczy w sposób niemal identyczny jak przywołany wyżej słownik pod redakcją Stanisława Dubisza<sup>109</sup>. Ujmujące powyższą kwestię ujęcia słownikowe akcentują zatem przede wszystkim, że chociaż zwroty „człowiek kreatywny” i „twórczy” mogą być traktowane synonimicznie, to twórczość jest procesem i, ewentualnie, jego rezultatem, zaś kreatywność to raczej pewna zdolność, która może przyczyniać się do powstania twórczości, zaistnienia aktu tworzenia. Tym samym można założyć, że o ile kreatywność nie zawsze będzie ewokowała twórczość (zwłaszcza tę o charakterze artystycznym), o tyle wielce prawdopodobnie akt twórczy nie może obyć się bez pierwiastka kreatywnego, który odpowiada za wyzwolenie konkretnego działania. Stąd chyba nie będzie nadużyciem zwrócenie uwagi, że kreatywność wyraźniej akcentuje sam proces dochodzenia do twórczych rozwiązań, aspekt samego podejmowania działań, które można byłoby w sytuacji potocznej określać mianem twórczych bądź kreatywnych. Niemniej wywołane wyżej pojęcia budzą rozmaite kontrowersje, a nadużywana jest zwłaszcza „kreatywność”, która, jak zauważa Wiesława Limont, staje się określeniem, które pospiesznie i w sposób nieadekwatny przypisuje się do wszelkich możliwych czynności. Dlatego, aby wzmocnić różnicę między twórczością a kreatywnością, akcentuje się kwestię samoświadomości jednostki. Jej zdaniem przynależy ona do dziedziny twórczości właśnie<sup>110</sup>.

Zajmujący się kreatywnością Krzysztof J. Szmidt określa nią cechą charakteru człowieka, który „wykazuje się zdolnościami generowania (wymyślenia) nowych i wartościowych pomysłów (idei, koncepcji, rozwiązań)”<sup>111</sup>, wyraźnie zaznaczając, że pojęcie to dotyczy tylko osób, nie zaś rzeczy. Podkreśla także, że jako właściwość człowieka może się ona ujawniać w różnych dziedzinach<sup>112</sup>, a jej istotą jest **ideacja**, czyli pomysłowość<sup>113</sup>. Zaznacza, że należy ją traktować jako „w miarę stały kompleks właściwości”<sup>114</sup> oraz ujmuje ją personalnie jako „działalność lub postawę człowieka twórczego”<sup>115</sup>, akcentując nierozrwalny związek między kreatywnością a twórczością. Zdaniem K.J. Szmidta na

<sup>109</sup> Por. *Słownik wyrazów obcych PWN...*, dz. cyt., s. 521.

<sup>110</sup> W. Limont, *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Impuls, Kraków 2003, s. 18.

<sup>111</sup> K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010, s. 8.

<sup>112</sup> Por. M. Wolska-Długosz, *Żeby dzieciom chciało się chcieć – o rozwoju kreatywności, zainteresowań i pasji*, [w:] *Wychowanie we współczesnej szkole*, red. R. Kowalski, O. Szynkarczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2014.

<sup>113</sup> K.J. Szmidt, *ABC kreatywności...*, dz. cyt., s. 8–9.

<sup>114</sup> Tamże, s. 191.

<sup>115</sup> Tamże, s. 10.

kreatywność składają się rozmaite sprawności i zdolności, takie jak „dostrzeżenie, formułowanie i redefiniowanie pytań i problemów, odległe kojarzenie idei, wykorzystywanie metafor i analogii, płynne, giętkie i oryginalne generowanie pomysłów, rozwijanie i dodawanie ideom nowych wartości”<sup>116</sup>, które pozwalają się rozwijać. Doskonalenie wspomnianych wyżej właściwości może wpływać znacząco także na rozwój samego myślenia twórczego<sup>117</sup>. Szmidt dodaje, że działalność kreatywna powinna służyć powstaniu czegoś nowego, co przynosi aksjologiczne nacechowanie dodatnie<sup>118</sup>. Zaznacza, że „człowiek kreatywny [...] to ktoś, kto jest zdolny generować pomysły, które czynią nasz świat lepszym, bardziej prawdziwym lub piękniejszym”<sup>119</sup>.

Z kolei aspekt wytworzenia czegoś nowego zakłada również Erika Landau. Definiowała ją jako postawę, która „umożliwia z jednej strony odnalezienie nowych aspektów w tym, co bliskie i znane, z drugiej zaś stawanie w obliczu tego, co nowe i obce i za pomocą istniejącej już wiedzy przetworzenie go w nowe przeżycie”<sup>120</sup>. Dlatego, jak zauważa K.J. Szmidt, w kreatywności to, co nowe, musi łączyć się z wartościami. „Kreatywność to nie tylko wymyślanie – zaznacza – lecz wymyślanie nowego i cennego w skali indywidualnej lub powszechnej. Działalność polegająca na wymyślaniu zła żadną miarą nie zasługuje na to miano”<sup>121</sup>.

Bernie Neville natomiast akcentuje wagę i znaczenie kreatywności dla świata nauki i biznesu, jednocześnie ubolewając nad jej marginalizacją w instytucjonalnej szkole. Zwraca uwagę, że można mówić o konkretnych etapach procesu twórczego, który w rozważaniach pedagoga zda się utożsamiać z fazą kreatywnego działania<sup>122</sup>. Zdaniem Neville’a są to: preparacja, inkubacja, iluminacja i wreszcie weryfikacja<sup>123</sup>. Preparacja opiera się na możliwie heurystycznym zapoznaniu uczniów (zapoznaniu się uczniów) z danym materiałem, zaś zadaniem nauczyciela jest posłużenie się *problem – solving style o teaching*, co można uznać za odpowiednik wyznaczonej przez W. Okonia strategii problemowej. Inkubacja wiąże się z odbywającym się w ciszy przetwarzaniem materiału i wzmożoną aktywnością umysłu. Iluminacja to zdaniem Neville’a „efekt

<sup>116</sup> K.J. Szmidt, *ABC kreatywności...*, dz. cyt., s. 191–192.

<sup>117</sup> Kwestii tej traktowanej bezpośrednio poświęca swą pracę m.in. Monika Tomaszewska. Por. też, *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności twórczego myślenia*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2003.

<sup>118</sup> K.J. Szmidt, *ABC kreatywności...*, s. 10–11.

<sup>119</sup> K.J. Szmidt, *Trening kreatywności*, Helion, Gliwice 2013, s. 22–23.

<sup>120</sup> E. Landau, *Twoje dziecko jest zdolne*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2003, s. 23.

<sup>121</sup> K.J. Szmidt, *Trening kreatywności...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>122</sup> B. Neville, *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, przeł. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 199.

<sup>123</sup> Tamże, s. 200–227.

olśnienia”, który, choć wiąże się z pewnym darem, reakcją nieświadomą umysłu, jest również efektem ćwiczeń intuicji i pozwala się doskonalić. Weryfikacja zaś to faza sprawdzenia wytworów własnych dokonań i dokonań innych, forma ewaluacji, która ma prowadzić do właściwych odpowiedzi.

Twórczość i kreatywność są bardzo istotne dla myślenia o rozwoju i funkcjonowaniu człowieka w świecie, ważne są dla edukacji, gdyż od pedagoga często wymaga się tych właściwości jako od osoby odpowiedzialnej za kształcenie dzieci i młodzieży<sup>124</sup>. Ogromne znaczenie mają także dla wykorzystania swobodnych wypowiedzi. Można wręcz zaryzykować twierdzenie, że bez pierwiastka kreatywności i stymulacji twórczości nie ma mowy o satysfakcjonującym nauczyciela stosowaniu powyższego rozwiązania dydaktycznego. Dopiero otwarcie się uczniów na myślenie rozbieżne, potrzebę twórczych poszukiwań opartych na intuicji, ale i posiadanej wiedzy, łamiące ograniczenia wynikające z rozmaitych barier, daje szansę na wykorzystywanie swobodnych wypowiedzi w drodze pierwszego lekcyjnego zderzenia uczniów z lekturą, które będzie nie tylko identyfikować uczniowskie nastawienie czytelnicze, jego wstępne wartościowanie, ale będzie pierwszą drogą do rozumienia dzieła i wyrażania siebie w odniesieniu do poznanego tekstu, a także rówieśników i nauczyciela w określonej sytuacji szkolnej. Oto jak jedna z uczennic w klasie licealnej reagowała na *Króla Edypa*:

Lektura średnio mi się podobała. Bo cała ta historia była tak zawikłana, zamotana i nieprawdopodobna jak telenowela [*śmiech uczennicy i klasy*]. Takie miałam skojarzenia podczas czytania. Ale równocześnie była mocna. Te patologie rodzinne, relacje między bohaterami powodowały, że miejscami była mroczna i dotykała przez ukazane w niej problemy. Myślę, że samo ujęcie tematu było odważne. Edyp był wyraźny i można było mu współczuć, przeżywać razem z nim to wszystko, co odkrywał (Wiktoria, lat 17).

Powyższy głos wyraźnie był sygnałem „przepuszczenia” lektury przez osobiste doświadczenia kulturowe. Jednocześnie dokumentuje on krytyczny i analityczny stosunek uczennicy do konstrukcji fabularnej utworu, a także szacunek dla autora za ujęcie tematu i sposób konstruowania postaci. Uczennica wyraźnie szuka w literaturze materiału do wyzwalania przeżyć, chce doświadczeń emocjonalnych i nie boi się o nich mówić, choć potrafi się także wyraźnie dystansować zarówno od lektury, jak i swojej strategii wyrażenia własnego stosunku do lektury.

---

<sup>124</sup> J. Strykowska, *Kreatywność w życiu zawodowym nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015, s. 69.

Czasem niebanalny sposób podejścia uczniów do dzieł literatury czy innych tekstów kultury może owocować także głosami zupełnie wychodzącymi poza schematy i utarte szlaki recepcyjne zawarte w fachowych opracowaniach. Niech za przykład posłuży tutaj chociażby wypowiedź ucznia, odnoszona do utworu *Stary człowiek i morze*:

Mnie w tym utworze najbardziej zainteresowały sprawy gospodarcze Kuby. To jak żyje się na prowincji, jak opiera się rozwój gospodarki na rybołówstwie i jak ono warunkuje sytuację materialną osób, które się nim trudnią (Artur, lat 15).

Podobnym przykładem myślenia „na ukos” wobec „klasycznych” kierunków interpretacji tekstów jest wypowiedź ucznia, związana z powieścią *Moje drzewko pomarańczowe* Jose Mauro de Vasconcelosa:

Mnie w powieści najbardziej ciekawi rozwój środków transportu i komunikacji w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych w Brazylii. Książka pozwala na takie obserwacje, bo możemy dokładnie zlokalizować miejsce wydarzeń, a więc realia. Wiemy, że akcja rozgrywa się w Bangu, ale wiemy też, że przez miasteczko, albo obok, biegnie autostrada z Sao Paulo do Rio de Janeiro. Dla mnie to było ważne i chętnie bym sobie coś doczytał na ten temat (Wojtek, lat 14).

Nie trzeba dodawać, że taki wyraz myślenia uczniów również powinien być na lekcji potraktowany z należytą uwagą. Wskazuje on na fakt, że odbiorcy lektury potrafią tworzyć konkretyzacje bardzo oryginalne, aktualizujące się w przestrzeni ich indywidualnych potrzeb i zainteresowań, również określonych doświadczeń życiowych czy właściwości recepcyjnych.

## Myślenie krytyczne

Na tle powyżej zarysowanych rozważań, z perspektywy użytkowania w praktyce lekcyjnej swobodnych wypowiedzi uczniowskich istotne jest również uwzględnienie myślenia krytycznego. Na grunt refleksji pedagogicznej w sposób świadomy namysł nad nim wprowadzili amerykańscy i kanadyjscy badacze, na czele z tak wyraźnie eksponowanym w niniejszym rozdziale Johnem Deweyem, przy czym sam problem jego definiowania do dzisiaj nastrocza rozmaitych problemów, co wynika z możliwości przyjęcia rozmaitych perspektyw postrzegania myślenia krytycznego<sup>125</sup>. Analizując możliwości jego rozumienia zarysowane w opracowaniach anglojęzycznych, Ewa Wasilewska-Kamińska wskazuje, że

<sup>125</sup> Zob. E. Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 8–11, 80–118.

traktuje się je jako proces poznawczy, intelektualną praktykę normatywną, ideał kształcenia, jedną z mód w edukacyjnym świecie, wreszcie jako przedmiot szkolny i akademicki<sup>126</sup>. W Polsce refleksja teoretyczna nad zagadnieniem myślenia krytycznego nie ma takiej tradycji, zwykle wiąże się zagadnieniami kształcenia w zakresie filozofii, zaś na gruncie pedagogiki czy dydaktyki przedmiotowej raczej ujawnia się w propagowaniu go jako pewnej formy wytwarzania dystansu wobec tego, co powszechnie głoszone, z pozoru pewne, drogę do odkrycia określonej wiedzy. Warto odnotowania jest ujęcie psychologiczne, ugruntowane w pracach m.in. Edwarda Nęcki, bliskie poglądom Diane Halpern, w myśl którego myślenie krytyczne

[...] jest rodzajem myślenia realistycznego, ukierunkowanego na specyficzny cel, jakim jest ewaluacja. Nie jest ono zupełnie odrębne od myślenia reproduktywnego i produktywnego, ponieważ zawiera w sobie elementy jednego i drugiego. Celem myślenia krytycznego jest rzetelna i realistyczna ocena istotnych aspektów aktywności intelektualnych człowieka. Może dotyczyć zarówno wytworu owej aktywności, jak i samego jej przebiegu. Ewaluacja może dotyczyć nie tylko aktywności innych osób, ale też aktywności własnej<sup>127</sup>.

Rozpatrująca myślenie krytyczne w kontekście edukacji wczesnoszkolnej przy uwzględnieniu perspektywy kognitywnej, a także horyzontów pedagogiki krytycznej, Iwona Czaja-Chudyba ujmuje je jako „wstępną fazę aktywnego poszukiwania i konstruowania wiedzy”<sup>128</sup>:

Podstawą aktywizowania takiego procesu jest niepewność, niejasność, sprzeczność – tylko one skutecznie motywują do podjęcia trudu tworzenia własnych interpretacji. Krytyka dotychczasowego stanu wiedzy, rozwiązań, znaczeń może pozwolić na transfer wiedzy potocznej (niezwykle cennej, jednak o ograniczonych, wąskich walorach adaptacyjnych) w wiedzę naukową (zobiektywizowaną, zgeneralizowaną, zarazem połączoną z kontekstem doświadczenia osobistego i społecznego)<sup>129</sup>.

Za fundament takiej krytyki mogą posłużyć rzetelnie określone kryteria, dostosowane do danego kontekstu, w którym dokonuje się akt myślenia<sup>130</sup>. Richard Paul, którego refleksja nad krytycznym myśleniem jest wyraźnie ukierunkowana na jego funkcjonowanie w obszarze edukacyjnym, za najistotniejsze

<sup>126</sup> E. Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>127</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza...*, dz. cyt., s. 427.

<sup>128</sup> I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 11.

<sup>129</sup> Tamże.

<sup>130</sup> E. Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel...*, dz. cyt., s. 88.



kryteria jego jakości uznaje: jasność, precyzję, konkretność, ścisłość, istotność, spójność, logiczność, głębokość, kompletność, stosowność, adekwatność w stosunku do celów. Podstawowe elementy myślenia w jego ujęciu to: przedmiot pytań lub zakres problematyki; cel myślenia; ramy odniesienia lub punkty widzenia; poczynione założenia (spójność/integralność); główne pomysły lub idee; zastosowane zasady lub teorie; dowody, dane, przyczyny; zastosowane interpretacje i twierdzenia; wnioski, rozumowanie, tok formułowanych myśli; implikacje i wynikające z nich konsekwencje<sup>131</sup>. Wskazane wyżej kryteria rozszerzają perspektywę ujmowania rozmaitych spraw z perspektywy krytycznej, co pozwala zrozumieć wieloaspektowość tej formy procesu poznawczego. Wskazane przez R. Paula elementy odsłaniają złożoność jego struktury, co otwiera drogi wyzyskania go w kontekście edukacyjnym. Co istotne, z perspektywy rozważań prowadzonych w kontekście opisywanych tutaj swobodnych wypowiedzi ważne jest także uwzględnienie propozycji Czai-Chudyby, by w opisywaniu myślenia krytycznego uwzględniać perspektywę hermeneutyczną, która pozbawia jednostkę odgórnie wyznaczonych standardów i szablonów, „dopuszcza, a nawet wymusza wielość odczytań i interpretacji, umożliwia otwarcie się na odmienny punkt widzenia, pozbycie się przesądów i uprzedzeń dotyczących innego sposobu odczuwania i opisywania rzeczywistości. Łączy się także z analizą krytyczną”<sup>132</sup>. Można o nim mówić jako o sposobie myślenia, ale także drodze prowadzenia analizy i oceny myślenia jako takiego, by dokonać jego weryfikacji i ulepszenia<sup>133</sup>. Tym samym myślenie krytyczne generuje proces stawiania pytań<sup>134</sup>, które mają na celu przeprowadzenie analizy i w konsekwencji umożliwienie wprowadzenia zmiany<sup>135</sup>.

W ujęciu praktycznym, jak słusznie punktuje Tomasz Garstka, oznacza ono:

[...] rozpatrywanie zjawisk i doświadczeń z **wielu punktów widzenia**; formułowanie sądów i ocenianie (zdobywanie) wiedzy z odwoływaniem się do jasnych, **uzasadnionych kryteriów**; rozważanie argumentów **za i przeciw** jakimś twierdzeniom oraz wyciąganie na tej podstawie wniosków; **konsekwentne dążenie do prawdy** podporządkowane logicznemu wnioskowaniu z dbałością o prawdziwość przesłanek; dążenie do odkrycia i korekty słabości sądów,

<sup>131</sup> Prezentację myśli R. Paula przywołuję, opierając się na pracy I. Czai-Chudyby, która rekonstruowała ją na podstawie rozmaitych tekstów badacza. Por. I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>132</sup> Tamże, s. 11.

<sup>133</sup> T. Garstka, *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 52–53.

<sup>134</sup> I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>135</sup> Por. także: E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza...*, dz. cyt., s. 429.

rozumowania, procedur własnych i dostrzeganych u innych (krytycyzm służy więc dbałości o rzetelność metodologii badawczej i trafność formułowanych tez)<sup>136</sup>.

Idea myślenia krytycznego ma ogromne znaczenie dla kształtowania oblicza szkoły wolnego od transmisji wiedzy opartej na przekazywaniu, przyswajaniu, a potem reprodukowaniu gotowych informacji, które w założeniu nie mają być transformowane, lecz przyjmowane jako wyraz prawdy „objawionej”, stałej, niepoddającej się zwątpieniu, programowo wolnej od naturalnych przecieżeń pytań i rozmaitych wątpliwości. W myśleniu krytycznym bowiem może kryć się szansa dla edukacji podmiotowej, opartej na procesie samodzielnego konstruowania wiedzy. Wiedzy, do której dochodzi się, podając w wątpliwość to, co z pozoru stałe i niezmienne, weryfikując istniejące i nowe rozwiązania, poszukując na gruncie krytycyzmu nowych dróg i alternatyw, w ramach których możliwe byłyby działania twórcze, wyzwalanie kreatywności, która otwiera możliwości rozwoju i zdobywania nowych umiejętności. Wreszcie wiedzy będącej tylko pewnym wycinkiem, wyborem z nieprzebranego zasobu mądrości wypracowywanego stale przez kolejne pokolenia, po którą można sięgać w rozmaity sposób, korzystając z różnych, często bardzo odmiennych rozwiązań<sup>137</sup>.

W swobodnych wypowiedziach myślenie krytyczne może być dla ucznia fundamentem indywidualnego stosunku do poznawanego tekstu, także wyrazem niezgody na odmienne sądy nauczyciela i rówieśników – członków danego zespołu klasowego. Dzięki niemu może on dystansować się od lektury, ale także wyrabiać sobie osobisty stosunek do tego, co oceniane bywa w obiegowych opiniach. Niech za przykład posłuży tutaj przywołana przez H. Ostaszewską wypowiedź jednego z uczniów dawnej klasy VII, który wyzwolił u siebie refleksję krytyczną dla powszechnego odbioru *Placówki* Prusa, funkcjonującego w obiegu szkolnym wśród jego kolegów:

Kiedy wybierałem sobie książkę do czytania, od *Placówki* odepchnęły mnie opinie kolegów. Frajer, będziesz czytał te rzewności Prusa. To dobre dla bab – tak mi mówili. [...] Mylili się, to nie tylko wzruszające, ale i pouczające. Książkę przeczytałem z zainteresowaniem i wiele skorzystałem<sup>138</sup>.

<sup>136</sup> T. Garstka, *Psychopedagogiczne mity...*, dz. cyt., s. 51–52 (podkr. oryg.).

<sup>137</sup> Kwestie te, w odniesieniu do prac Zygmunta Baumana, wskazuje m.in. Zofia Agnieszka Kłakówna. Por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003, s. 27–29.

<sup>138</sup> H. Ostaszewska, *Jak stwarzam młodzieży warunki aktywnego poznawania lektur szkolnych*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, WSiP, Warszawa 1975, s. 11.

Przywołana wypowiedź, choć odnoszona do literatury raczej już rzadko obecnej w szkole, prawdopodobnie wyraża sytuację dosyć częstą w uczniowskich kontaktach z lekturą. Naturalnie bywa też tak, że uczeń sam jest krytyczny wobec przeczytanej książki i wyraźnie się od niej dystansuje.

Myślenie krytyczne stwarza możliwość wygłaszania sądów wartościujących, wyzwala ducha polemiki, który może być, gdy zostaną stworzone ku temu odpowiednie warunki w sytuacji lekcyjnej, drogą dochodzenia do wiedzy, mechanizmem wspierającym kształtowanie się rozmaitych umiejętności powiązanych z procesem odbioru lektury i kompetencjami językowymi, ale także czynnikiem istotnym dla procesu dojrzewania społecznego i etycznego ucznia – postawionego na lekcji zarówno wobec tekstu, jak i drugiego człowieka, który, by wykorzystać tutaj terminologię powiązaną z tzw. zwrotem etycznym, sam staje się tekstem, skrywającym w sobie tajemnice możliwe do odkrywania<sup>139</sup>.

### **W stronę neurobiologii i neurodydaktyki?**

Prezentowane wyżej rozważania poświęcone aspektom myślenia należałoby zamknąć odwołaniem do osiągnięć prężnie rozwijającej się neurodydaktyki. Zyskująca w Polsce popularność przede wszystkim dzięki książce Manfreda Spitzera *Jak uczy się mózg*<sup>140</sup>, doczekała się ona licznych opracowań, które mają na celu przenoszenie jej doświadczeń na grunt edukacyjny. W tym momencie trudno jednak byłoby na jej podstawie wysnuwać wnioski, które pomogłyby w znaczący sposób odmienić spojrzenia na szkołę i dotychczasową wiedzę o przebiegu procesu dydaktycznego. Niewątpliwie wartościowa publikacja Spitzera przedstawia tezy, które nie znalazły poparcia w niezależnych badaniach prowadzonych poza granicami Niemiec, zaś jego poglądy na temat wpływu mediów na rozwój człowieka również budzą rozmaite wątpliwości<sup>141</sup>. Publikacje naukowe upowszechniające dorobek neurodydaktyki, zakładające transpozycję jej osiągnięć, nie proponują dla dydaktyki nowych rozwiązań istotnych z perspektywy teoretycznej czy ważnych dla wykorzystania w procesie uczenia się, a jedynie ujmują językiem tej dyscypliny to, co w edukacji już

---

<sup>139</sup> A. Włodarczyk, *Ku etyce odczytania tekstu*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2008, s. 129.

<sup>140</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

<sup>141</sup> Kwestie te omawia Tomasz Garstka. Por. T. Garstka, *Psychopedagogiczne mity...*, dz. cyt., s. 200–201.

od lat znane<sup>142</sup> bądź też, pisane przez niespecjalistów, nie spełniają podstawowych kryteriów merytorycznych, które mogłyby uwiarygodnić ich zastosowanie dla edukacji praktycznej<sup>143</sup>. Niech rozstrzygające tutaj będzie stanowisko wyrażone przez Komitet Neurobiologii Polskiej Akademii Nauk w osobach prof. Jerzego Mozrzymasa i prof. Andrzeja Wróbla w liście skierowanym do minister edukacji w sprawie nadużywania uproszczonej wiedzy z zakresu neurobiologii w obszarze edukacji:

[...] współczesna neurobiologia nie osiągnęła jeszcze takiego poziomu, by pozwolić na obiektywną ocenę efektywności systemów edukacyjnych czy wręcz np. instruować nauczycieli „jak powinna wyglądać dobra lekcja biologii czy historii”. Wstrzemięźliwość w rozbudzaniu zbyt dużych nadziei i unikanie bezkrytycznego wykorzystywania aktualnych osiągnięć neurobiologii w nauczaniu zaleca wielu znanych ludzi nauki, w tym tych, którzy są silnie zaangażowani w stworzenie coraz szerszej platformy współpracy między neuronauką a edukacją (przykładowo Kurt Fischer z Uniwersytetu Harvarda, który w ostrych słowach przestrzega przed „neuromitami” i różnymi przedsięwzięciami „bazującymi na wiedzy o mózgu” – w szczególności w odniesieniu do edukacji)<sup>144</sup>.

Obecnie wystarczające wydaje się przyjęcie perspektywy, w ramach której w neurodydaktyce można dopatrywać się utwierdzenia w tym, co o procesie nauczania i uczenia się przyniosła wiedza z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyki ogólnej i jej odmian szczegółowych. Nie wyklucza to jednak potrzeby śledzenia dalszych badań nad ludzkim mózgiem, które mogą w przyszłości przyczynić się do rozwoju teorii kształcenia i praktyki procesu edukacyjnego<sup>145</sup>. Pierwsze tego typu próby podejmuje się także na gruncie dydaktyki lite-

<sup>142</sup> Sytuację taką dokumentuje chociażby przywołana przez T. Garstkę publikacja Ericha Petláka, *Neuropedagogika i neurodydaktyka – tendencje XXI w.*, „Chowanna” 2012, nr 2. Gdy zacytować kilka z jedenastu dyrektyw Petláka, które w założeniu mają sprzyjać „mózgowej” efektywności, takich jak: podkreślenie wagi tego, by zrozumiały i jasny był cel nauczania, zaznaczenie motywującej roli zainteresowania czy zaakcentowanie znaczenia powtarzania materiału, można mieć poczucie, że diagnoza Garstki wydaje się słuszna.

<sup>143</sup> Chodzi tu przede wszystkim o publikację książki dr Marzeny Żylińskiej *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* (Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2014), która została bardzo krytycznie oceniona przez specjalistów z Komitetu Neurobiologii PAN. Por. <http://www.kneurobiologii.pan.pl/images/stories/List%20do%20Minister%20Edukacji%20z%20opinia%20o%20ksiazce%20Neuroedukacja.pdf> [dostęp: 20.02.2018].

<sup>144</sup> Tamże.

<sup>145</sup> Być może materiałów takich dostarczą pionierskie prace neurologa i psychiatry Olivera Sacksa. Por. tegoż, *Halucynacje*, przeł. J. Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2014; tegoż, *Oko umysłu*, przeł. J. Lang, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2011; tegoż, *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, przeł. B. Lindberg, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008. Ciekawe próby wykorzystania wyników badań Sacksa pojawiają się już w książce Stanisława Dylaka. Por. S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole...*, dz. cyt.

ratury i języka polskiego<sup>146</sup>.

\*\*\*

Zarysowana wyżej perspektywa psychologicznych fundamentów myślenia o swobodnych wypowiedziach miała na celu przede wszystkim określenie obszaru działań intelektualnych i operacji umysłowych będących nieodłącznym składnikiem procesu dydaktycznego, który nie tylko poddaje się opisowi teoretycznemu, ale warunkuje przebieg praktyki lekcyjnej, kształt i formę konkretnych zajęć lekcyjnych. Ujęcie kwestii myślenia w edukacji w sposób naturalny wywołuje pojęcie problemu, który jest elementem ogniskującym procesy myślowe, nadającym im charakter celowy, implikującym działania zmierzające do jego rozpatrzenia, przedyskutowania czy wreszcie rozwiązania. Stąd konieczność wskazania dróg dochodzenia do jego rozwiązania i stosownych procedur praktycznych. Ich użyteczność i modyfikowalność dokumentują rozmaite rozwiązania teoretyczne przenoszone na grunt dydaktyki literatury i języka polskiego, otwierające możliwości budowania nowych rozwiązań praktycznych, które mogą stać się fundamentem opracowania rozmaitych metod czy technik kształcenia. Za najcenniejsze uznać należy te, które akcentują podmiotowość ucznia, odwołują się do jego możliwości twórczych, wyzwalają kreatywność, a tym samym pozwalają wzmocnić dyspozycje praktyczne ważne nie tyle dla szkoły, ile dla późniejszego życia.

---

<sup>146</sup> Warto w tym miejscu wspomnieć chociażby o podejmującej tego typu próby Anecie Grodeckiej. Por. np. A. Grodecka, *Dydaktyka polonistyczna w kontekstach neuronalnych*, [w:] *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Tymia-kin, Lublin 2017.



## Rozdział VI

# Twórczość i performatywność jako elementy konstytuujące swobodne wypowiedzi.

## Pojęcie twórczości

*Używaj talentów, które posiadasz; lasy byłyby bardzo ciche, gdyby śpiewały w nich tylko te ptaki, którym wychodzi to najlepiej<sup>1</sup>.*

Henry van Dyke

Zaprezentowane w poprzednim rozdziale uwarunkowania psychologiczne związane z kształtowaniem się myślenia problemowego, twórczego i krytycznego przekonują, że każde z nich spełnia ważną rolę w procesie dojrzewania intelektualnego młodego człowieka. I. Czaja-Chudyba, odwołująca się do poglądów Diane Halpern, wskazuje, że myślenie krytyczne i twórcze bierze udział komplementarnie w procesie podejmowania decyzji<sup>2</sup>. Przenikanie się wskazanych wyżej rodzajów myślenia, zogniskowane wokół pojęcia *problemu*, wyznacza rozmaite obszary działalności ucznia – podmiotu edukacji ukierunkowanej na

<sup>1</sup> M. Szczepańska, *Zamiast wstępu. Mistrz jako „kategoria pedagogiczna”*, [w:] *Elitaryzm. Mistrz w edukacji*, red. M. Szczepańska, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 2001, s. 8.

<sup>2</sup> I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 54.

jego rozwój na płaszczyźnie intelektualnej i emocjonalnej, istotnej dla formacji jego osobowości, integrowania się w niej poszczególnych dyspozycji charakterologicznych, budowania określonych postaw. Krótko: jest ważnym składnikiem warunkującym proces uczenia się. Zaznaczyć trzeba, że nie dotyczy to tylko wybranych uczniów, ale wszystkich – niezależnie od posiadanych talentów, umiejętności. To niewątpliwie walor edukacji powszechnej, która przynajmniej w teorii powinna umożliwiać tak pięknie podkreślony przez Henry'ego van Dyke'a indywidualny, osobowy rozwój każdej jednostki. Jednym z istotnych elementów tego ukierunkowanego rozwoju młodego człowieka jest twórczość ucznia, która, co zostało zaznaczone wcześniej, respektuje uwarunkowania rozwoju poznawczego, a co za tym idzie znaczenie rozwoju myślenia dla tego aspektu bycia jednostki – niezależnie od tego, czy myśli się o twórczości jako dyspozycji osobowościowej, czy też przejawie działalności artystycznej, o której wartości decyduje m.in. kontekst społeczny czy określone kryteria oceny obowiązujące w danym czasie, wpisujące się w konwencje artystyczne i aktualne rozumienie kategorii estetycznych.

Wskazane wcześniej rozumienie twórczości odnoszone do omawianego kontekstu psychologicznego warto w tym miejscu poszerzyć, wiążąc je z uczniowską ekspresją i jej formami. O tej wieloaspektowości postrzegania twórczości przekonują także definicje, które można odnaleźć w *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia. Za twórczość uznaje on „proces działania ludzkiego dający nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako wartościowe”<sup>3</sup>, ale równocześnie wyodrębnia istnienie twórczości dziecka, którą w węższym znaczeniu ujmuje jako „twórczość plastyczną dzieci”<sup>4</sup>, zaś w szerszym znaczeniu widzi w niej „wielostronną działalność dziecka, której owocem są nowe i oryginalne wytwory w dziedzinie poznania, sztuki i techniki”<sup>5</sup>. I dodaje, że może nią być „zarówno rozwiązanie problemu naukowego, skonstruowanie oryginalnego urządzenia technicznego czy zaprojektowanie oryginalnego konkursu, jak i ułożenie wierszyka, skomponowanie piosenki czy namalowanie obrazu”<sup>6</sup>. Okoń wskazuje na istnienie także twórczości wtórnej (subiektywnej), przy czym obu typom twórczości przyznaje wielkie znaczenie dla rozwoju osobowości dzieci i młodzieży<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995, s. 297.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Bywa jednak też tak, że twórczość wtórna może negatywnie wpływać na rozwój ucznia, zwłaszcza wtedy, gdy wątpliwości budzi twórczość oryginalna, która wywołuje działania naśladowcze o charakterze twórczym. Por. B. Didkowska, *Czy przerysowany rysunek Anime*



O tym, jak ważną rolę pełni twórczość, przekonuje Stanisław Popek. „Twórczość – stwierdza – jest najwyższą formą ludzkiego działania, dlatego jej zakres wiąże się w naszych czasach ze wszystkimi możliwymi rodzajami aktywności człowieka wyrażającymi się w formie przedmiotu lub idei”<sup>8</sup>. To głęboko humanistyczne ujęcie warto jednak uzupełnić o kwestie wskazujące na złożoność tego zjawiska. Ważne jest bowiem pamiętanie o historycznych przeobrażeniach tego, co rozumiano i wiązano z twórczością, a co Władysław Tatarkiewicz ujął w klasycznej już pracy *Dzieje sześciu pojęć*<sup>9</sup>. A zatem o jej pierwotnym związku z poezją i odróżnieniem od sztuki związanej z kunsztem *techné* – ta pierwsza była utożsamiana ze swobodą, wolnością, boskim natchnieniem, druga zaś z rygorami i zasadami, które wspierały się na znanych prawach, ugruntowanych schematach. Istotne jest także zaznaczenie faktu, iż analizując losy i historyczne kształtowanie się pojęcia twórczości, Tatarkiewicz wskazał na jego znaczące rozszerzenie, które w zasadzie zaczęło wchłaniać początkową antynomie między poezją a sztuką, a także rozciągać na rozmaite dziedziny życia. Wypracował istotne komponenty rozumienia twórczości jako takiej, zwracając uwagę, że powinna ona uwzględniać kwestię nowości i energii umysłowej towarzyszącej procesowi kreacji – to ona jest odpowiednikiem geniuszu twórcy, swoistego napięcia emocjonalnego czy zdolności, które prowadzą do powstania dzieła. Mimo pewnych niekonsekwencji w szczegółowym objaśnianiu niniejszych kwestii<sup>10</sup> należy stwierdzić, że rozważania Tatarkiewicza ustanowiły fundament dla dalszych dociekań.

Klasycznie w wyjaśnianiu pojęcia zwraca się także uwagę przede wszystkim na cztery jego aspekty: produkt twórczości, osobę twórcy, proces twórczy, uwarunkowania zewnętrzne tworzenia<sup>11</sup>. Za ważne uznaje się także zaakcentowane wcześniej powiązanie twórczości z zagadnieniem nowości, oryginalności, co jest istotnym kryterium jej oceny i statusu. Ważne jest jej złączenie także z określoną wartością pozytywną, którą działania twórcze mają przynosić jednostce czy jakiejś grupie ludzi. Kwestie aksjologicznej oceny dzieł

---

może uczyć kultury wizualnej?, [w:] *Zdolności, talent, twórczość*, t. 2, red. W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.

<sup>8</sup> S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo Naukowe UMCS, Lublin 2003, s. 13.

<sup>9</sup> Koncepcję W. Tatarkiewicza referuję na podstawie jego rozważań zawartych we wskazanej wyżej rozprawie. Por. W. Tatarkiewicz, *Twórczość. Dzieje pojęcia*, [w:] tegoż, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1975, s. 228–311.

<sup>10</sup> M.K. Siwiec, *Koncepcja twórczości Władysława Tatarkiewicza a twórcze źródło*, „*Filosofo-Sofja*” 2011, nr 13–14, s. 579–580.

<sup>11</sup> Kwestie te ujmuje Marta Galewska-Kustra. Por. tejże, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 17.

reprezentujących daną twórczość również budzą wątpliwości, zwłaszcza jeżeli chodzi o uwzględnienie jakości artystycznych czy estetycznych. Stąd często prowadzą do usuwania terminu *wartość* (skądinąd także ujmowanego w rozmaity sposób, odnoszonego do różnorodnych koncepcji istnienia wartości) przy próbach definiowania twórczości<sup>12</sup>.

W ujęciu Rolla Maya twórczość to z jednej strony zewnętrzna estetyka, z drugiej proces „powoływania do życia czegoś nowego”<sup>13</sup>. To swoiste wywoływanie czegoś, by zaistniało, akcentuje rolę procesu twórczego – May rozumie go jako *spotkanie* artysty z czymś, co go pochłania, absorbuje, wywołuje u niego zaangażowanie, a wreszcie za pomocą jakiegoś medium (np. farb), działanie, które może mieć rozmaity poziom intensyfikacji. Wskazanie na istnienie obiektów będących inspiracją dla działań motywowanych potrzebą tworzenia prowadzi Maya do wydobycia związków artysty ze światem, rozumianym jako „zbiór istotnych związków, w których tkwi człowiek i się porusza”, co wywołuje swoistą integrację wewnętrznego świata twórcy z otaczającą go rzeczywistością i wyrażenie jej w określonym kształcie, wywołanym ze świadomości autora dzieła<sup>14</sup>. Tym samym wytwór działalności artystycznej i proces tworzenia, jak to zostało zaznaczone wyżej, w naturalny sposób ulegają sprzężeniu z osobą twórcy i uwarunkowaniami powoływania do istnienia tego, co jest rezultatem działań przesyconych ideą kreacji. Uznanie dla fundamentów myślenia o twórczości nie idzie jednak w parze z uporządkowaniem antynomii, które składają się na zawartość pojęciową analizowanego słowa. Chociaż w wielu publikacjach, jak na przykład w przywołanych wyżej wykładach R. Maya, badacze z określonych perspektyw wskazują na wewnętrzną koherencję składających się na nią komponentów, to jednak ciągle dominujące wydaje się przekonanie o jej antynomicznym charakterze. Krzysztof J. Szmidt, odwołując się do pracy Artura J. Croleya, notuje:

[...] twórczość wymaga zaangażowania, ale i niezależności, polega na wytwarzaniu rozwiązań, ale też na ich ocenie, nie jest tym samym co inteligencja, ale też nie jest gatunkowo różna, wymaga głębokiej wiedzy, ale i uwolnienia się od jej ograniczeń, implikuje powołanie czegoś nowego do życia, ale może być badana bez związku z produktem (wytworem), „żąda” przekraczania norm społecznych, ale tylko w granicach, które społeczeństwo jest w stanie tolerować<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Por. Marta Galewska-Kustra, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów...*, dz. cyt., s. 22–23.

<sup>13</sup> R. May, *Odważa tworzenia*, przeł. E. i T. Hornowscy, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1994, s. 36.

<sup>14</sup> Tamże, s. 47–51. W innym miejscu swej pracy R. May dopowiada, że to właśnie świadomość aktu tworzenia daje artyście poczucie granic jego twórczości. Por. tamże, s. 115.

<sup>15</sup> K.J. Szmidt, *Szkice do pedagogiki twórczości*, „Impuls”, Kraków 2001, s. 16.

## Proces twórczy

Istotne z perspektywy prowadzonych tutaj rozważań wydaje się także przywołanie pojęcia procesu twórczego. Edward Nęcka, próbując dociekać jego istoty, referuje, że w klasycznych ujęciach psychologicznych postrzega się go w obrębie pięciu głównych grup teorii: asocjacyjnych (procesy twórcze oparte na kojarzeniu odległych idei), postaciowych (dostrzeganie w strukturze sytuacji problemowej ukrytych związków), behawiorystycznych (widzenie twórczości jako zachowania sprawczego bądź procesu mediacyjnego), poznawczych (oparte na przetwarzaniu informacji) i psychoanalitycznych (zasadzają się na nieświadomej pracy umysłu). Badacz, przedstawiając krytykę tych stanowisk, wskazuje, że są one niekompletne, ewentualnie operują nadmiernymi uproszczeniami lub też nadto dychotomizują spojrzenie na istotę procesu twórczego<sup>16</sup>. Nie wchodząc tutaj w szczegóły tej krytyki, warto zaznaczyć szczególne miejsce psychoanalizy w refleksji nad procesem tworzenia. Umocowania myślowego dla takiego widzenia sprawy można doszukiwać się chociażby w pracach Carla Gustava Junga, który wiązał pierwiastek twórczy z przekazywaną w sposób podświadomy warstwą archetypów<sup>17</sup>. Wśród wpisanych w nią wartości, doświadczeń zbiorowych funkcjonujących w dziejach i obrębie danych społeczności<sup>18</sup>, sytuuje się także pierwotna chęć kreacji czy twórczości – z jednej strony wpisana w pokłady nieświadomości kolektywnej, z drugiej będąca wyrazem jednostkowego olśnienia. Tym samym to właśnie w widzeniu psychoanalitycznym i Jungowskiej teorii archetypów podświadomość (nieświadomość) jest źródłem materializacji aktów twórczości, która, wpisana w przekazywane od pokoleń dziedzictwo, funkcjonuje jako czynnik dynamiczny, ruchomy<sup>19</sup>, ujawniający się w rozmaitych osobach, różnych czasach czy działaniach. Taki sposób widzenia twórczości stał się drogą do sytuowania jej w obrębie kulturoznawstwa czy religioznawstwa<sup>20</sup>. Powiązanie takie stało się także fundamentem dla wykształcenia metodologii badawczej z powodzeniem stosowanej chociażby na gruncie literaturoznawczym<sup>21</sup>,

<sup>16</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 17–24.

<sup>17</sup> Por. P. Dziwisz, *Funkcje archetypów w micie, literaturze i Tarocie w świetle koncepcji C.G. Junga*, „Forum Myśli Wolnej” 2010, nr 46–47.

<sup>18</sup> Tamże, s. 21.

<sup>19</sup> K. Pajor, *Rola archetypu w analitycznej psychologii C.G. Junga*, Poznań 1992, s. 46–47.

<sup>20</sup> Świadczą o tym chociażby prace Mircei Eliadego, np. *Sacrum. Mit. Historia. Wybór esejów*, przeł. A. Tatariewicz, PIW, Warszawa 1974.

<sup>21</sup> Por. C. Dziekanowski, *Poszukiwanie źródeł kreatywności*, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2001. Szczególnie interesująca jest zawarta w monografii analiza twórczości Wiesława Myśliwskiego.

również dla szkolnych analiz utworów przynależnych do literatury dla dzieci i młodzieży<sup>22</sup>.

Przyjęcie niezwykle interesującego stanowiska psychoanalityków z perspektywy pedagogicznego rozwoju procesu twórczego, który może zachodzić w szkole, zdaniem wielu badaczy jest jednak nie do utrzymania. Uznanie istnienia pierwiastka twórczego ukrytego w obszarze nieświadomości w zasadzie uniemożliwia założenie kształcenia dyspozycji twórczych drogą stymulacji opartych na znajomości procedur wyrastających z ustaleń psychologii. Stąd potrzeba jego racjonalizacji i oparcie na gruncie mniej lub bardziej weryfikowalnych, lecz naukowych ustaleń badawczych. Przykłady takiego sposobu ujmowania rzeczy dostarczają chociażby przywołane wyżej rozważania Edwarda Nęcki. W takiej sytuacji można je traktować jako fundament dla budowania teorii nauczania. Sytuując się po stronie teorii personalogicznych, uwzględniając jednak także inne stanowiska, Nęcka optuje za potrzebą tworzenia syntetycznej teorii procesu twórczego, która powinna być wsparta badawczą empirią<sup>23</sup>. Wskazana przez psychologa definicja mówiąca, iż „proces twórczy jest procesem psychicznym, w rezultacie którego podmiot dochodzi do nowego i cennego wyniku”<sup>24</sup>, jest jedynie efektem potrzeby oparcia się na jakimkolwiek fundamencie terminologicznym i w żaden sposób nie oddaje złożoności samego procesu. Dla charakteru niniejszych rozważań ujmowanych jako fundament teorii dydaktycznej o wiele istotniejsze jest zaznaczenie wielości czynników, o których należy pamiętać, projektując narzędzia kształcenia wspierające się na aktywnej twórczości w przestrzeni edukacyjnej. Proces twórczy jest także istotnym elementem związanym z generowaniem rozwiązań innowacyjnych, co w sposób naturalny łączy go z rozwiązywaniem problemów<sup>25</sup>.

## Postawa twórcza

Ważnym aspektem prowadzonych rozważań jest pojęcie postawy twórczej. Krzysztof J. Szmidt wskazuje odległe tradycje tego pojęcia, sięgające w polskiej

---

<sup>22</sup> Metoda wykorzystania psychoanalizy w ujęciu Junga pojawia się w pracach Alicji Baluch. Podobny sposób postępowania wyzyskałem m.in. w tekście *Gdy trzeba szybko dorastać... Most do Terabithii Katherine Paterson*, [w:] P. Sporek, *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017.

<sup>23</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 24–29.

<sup>24</sup> Tamże, s. 11.

<sup>25</sup> A. Wojtczuk-Turek, *Znaczenie wiedzy jako istotnego komponentu kompetencji twórczych w generowaniu innowacji*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Poppek i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 93.

refleksji naukowej poglądów międzywojnia Kazimierza Kornilowicza i Heleny Radlińskiej, a w literaturze psychologicznej prac Ericha Fromma i Abrahama Masłowa<sup>26</sup>. Z perspektywy pedagogiki społecznej i pedagogiki twórczości K.J. Szmidt uznaje, że trzeba ją rozumieć jako głęboki „wymiar osobowości, w którym układ funkcji poznawczych i emocjonalnych jest w dynamicznej równowadze z podejmowanymi działaniami”<sup>27</sup>. I dodaje, że takie „rozumienie ma wyraźne znaczenie aksjologiczne, wskazuje bowiem na potrzebę harmonijnego wspierania zarówno umysłu wychowanka, jak i jego motywacji, uczuć i sprawności wcielających wygenerowane idee w życie”<sup>28</sup>.

Na szczególne uwzględnienie zasługują tutaj także poglądy Stanisława Popka. Zakładał on, że na postawę twórczą składają się dwie sfery: poznawcza i charakterologiczna. Tę pierwszą, nazywaną przez niego zachowaniem heurystycznym, wynikającą z dyspozycji intelektualnych, wiązał z wysoką wrażliwością i zdolnością w postrzeganiu (uzdolnienia percepcyjne), zapamiętywaniu, przetwarzaniu i wytwarzaniu nowych informacji za sprawą wyobraźni i myślenia dywergencyjnego. Drugą sferę, charakterologiczną, Popek czynił odpowiedzialną za zespół cech, które zabezpieczają aktywne realizowanie się możliwości poznawczych jednostki. Współzależność tych sfer łączył z nastawieniem nonkonformistycznym. Finalnie miarą postawy, zdaniem Popka, jest poziom zachowania heurystycznego oraz nonkonformizmu. Antonimicznie postawę odwrotną należy łączyć z zachowaniem algorytmicznym i konformizmem<sup>29</sup>. Komentujący scharakteryzowane wyżej stanowisko i liczne prace lubelskiego uczonego K.J. Szmidt zauważa, że według S. Popka postawa twórcza jest czymś szerszym niż uzdolnienia czy myślenie twórcze, ale przede wszystkim jest właściwością potencjalną i mierzalną<sup>30</sup>. Narzędziem do badania tych właściwości postawy twórczej w propozycji S. Popka jest Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)<sup>31</sup>.

Warte zaznaczenia jest także stanowisko Romana Schulza, który przeciwstawiał się koniecznemu i bezpośredniemu wiązaniu dyspozycji twórczej z samą twórczością. W jego ujęciu postawa twórcza to raczej pewna zdolność,

---

<sup>26</sup> K.J. Szmidt, *Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowicza i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 34.

<sup>27</sup> Tamże, s. 35.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1990, s. 16–17.

<sup>30</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007, s. 155.

<sup>31</sup> Użycie badawcze tego narzędzia Stanisław Popek pokazał w przywołanej wyżej książce: S. Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania...*, dz. cyt.

potencja, możliwość, która nie musi się wyrażać w konkretnych działaniach<sup>32</sup>. Polemikę z tym sądem podejmuje K.J. Szmidt, rozsądnie zaznaczając, że „postawa twórcza nie jest jedynie możliwością tworzenia, a wprost przeciwnie – stanowi urzeczywistnienie tej możliwości, jest zatem realizacją, czynem wprowadzającym w życie twórczy zamiar”<sup>33</sup>. Niemniej wskazane wyżej stanowisko R. Schulza przypomina z perspektywy praktycznej, że istniejący w człowieku pierwiastek twórczy – przyjmujący formę rozmaitych dyspozycji – nie zawsze znajdzie potrzebę i formę swojego urzeczywistnienia, co jednocześnie nie neguje aktualnej potencji twórczej samej jednostki.

## Twórczość dziecka

Poglądy na temat twórczości w odniesieniu do aktywności dziecka podlegają pewnym modyfikacjom ze względu na specyficzny podmiot działań twórczych. Ujęcie pedagogiczne szczególnie nobilituje sam proces twórczy i jego przebieg w powiązaniu z osobą ucznia, w mniejszym stopniu respektując ostateczny wynik podejmowanych działań. Tym samym nobilitacji podlega sam aspekt działania, który, jak zaznacza Michał H. Chruszczewski, jest „aktywnością podmiotu”<sup>34</sup>. „W przypadku twórczości dzieci – zauważa Marta Galewska-Kustra – należy też wyraźnie podkreślić znaczenie samego procesu twórczego, nawet jeśli nie kończy się on wytworzeniem twórczego produktu. Zarówno sam proces twórczy, jak i efekty tego procesu pod postacią konkretnego wytworu mogą mieć znamiona nowości i oryginalności”<sup>35</sup>. Dodać trzeba, że przynajmniej z perspektywy samego dziecka czy grupy jego rówieśników<sup>36</sup>. Wartość twórczości dziecięcej podkreśla także Stanisław Popek. Przywołując rozmaite stanowiska badaczy zajmujących się zagadnieniem jakości tego, co jest wynikiem artystycznych działań dzieci, zaznacza, że proces twórczy pozwala realizować wartości poznawcze, kształcące i wychowawcze niezależnie od ostatecznego rezultatu tego działania. Zauważa także znaczenie twórczości dziecięcej dla badań psychologicznych<sup>37</sup>.

<sup>32</sup> Por. R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989, s. 13–33.

<sup>33</sup> K.J. Szmidt, *Wcześniej niż Fromm i Maslow...*, dz. cyt., s. 39.

<sup>34</sup> M.H. Chruszczewski, *Uzdolnienia podmiotowym wyznacznikiem aktywności twórczej*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 70.

<sup>35</sup> M. Galewska-Kustra, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów...*, dz. cyt., s. 25–26.

<sup>36</sup> Na tę kwestię zwraca uwagę też Jan Zborowski. Por. J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa 1986, s. 24.

<sup>37</sup> S. Popek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1978, s. 26–29.

Twórczości dziecka nie sposób nie łączyć z zabawą.

Wszystko wskazuje na to – pisze Dorota Kubicka – że podstawowym kontekstem twórczości w dzieciństwie jest zabawa [...]. W tej sprawie można wyróżnić trzy stanowiska: twórczość uważa się za podstawowy mechanizm zabawy, bądź przeciwnie, to zabawę uznaje się za przesłankę i źródło twórczości, bądź też poszukuje się między nimi jakichś wspólnych czy podobnych mechanizmów psychologicznych<sup>38</sup>.

Mimo tych odmiennych ujęć, wniosek o bliskości zabawy i twórczości wydaje się tutaj najbardziej podstawowy. Stąd uprawomocnione jest stanowisko, że jeżeli zabawa jest naturalną formą spędzania czasu przez dziecko, to i twórczość może tutaj wchodzić w podobny typ związku przedmiotowo-podmiotowego. Dlatego, mimo rozmaitych wątpliwości pojawiających się w obrębie różnych od siebie wyników badań, bezpieczne i wiarygodne wydaje się stwierdzenie, że zabawa, choć nie można jej raczej utożsamiać z twórczością, może być istotnym elementem stymulującym dziecko do działań twórczych<sup>39</sup>. Taką rolę mogą pełnić wspomniane przez D. Kubicką rozrywki symboliczne, ale także te, które uruchamiają potencjał metaforyczny, wyzwalają twórczość plastyczną czy językową. Praktyczny przykład kreowania działań przynoszą ukie-runkowane na praktykę prace Wiesławy Limont, Ewy Korulskiej czy Wiesławy Żuchowskiej, w których autorki, wykorzystując mechanizm zabawy, inspirują uczniów do metaforycznej twórczości wyrażanej w różnych formach wypowiedzi artystycznej<sup>40</sup>. Iwona Wendreńska, pisząca o dzieciach niepełnosprawnych, akcentuje, iż tego typu działania mogą uczyć wyrażania uczuć za pomocą różnych form, uczyć interakcji w zespołach, sprzyjać budowaniu poczucia równowagi i stabilizacji, przynależności i uznania, dawać uczniowi poczucie sprawstwa, dawając dyscyplinę i rozrywkę<sup>41</sup>. Wydaje się, że uwagi te można odnosić również do dzieci bez niepełnosprawności, które uczestniczą w zabawach twórczych. Powaga, z jaką dzieci podchodzą do tego typu aktywności, każe w nich widzieć istotny katalizator działań twórczych. Sięgająca do klasycznej

<sup>38</sup> D. Kubicka, *Twórcze działania dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 103.

<sup>39</sup> Tamże, s. 104.

<sup>40</sup> W. Limont, *Psychologiczne podstawy myślenia metaforycznego*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 3; E. Korulska, *O myśleniu metaforycznym na lekcji języka polskiego*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2; W. Żuchowska, *Zachować i rozwijać to, co naturalne. O pracy nad metaforą z młodszymi dziećmi*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2.

<sup>41</sup> I. Wendreńska, *Rola zabawy i działalności twórczej w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej u dzieci upośledzonych umysłowo*, [w:] *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, Katowice 2004, s. 290–291.

już pozycji *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* Alicja Ungeheuer-Gołąb stwierdza: „W odniesieniu do społeczności dziecięcej można by zaryzykować twierdzenie Huizingi, że zabawa jest pierwotniejsza od kultury. Rzeczywiście dziecko najpierw poddaje się zabawie, a dopiero potem tworzy, właściwie tworzy w zabawie”<sup>42</sup>. Należy tutaj jednak pamiętać, że nie każda zabawa musi wspierać twórczość. Mniej tutaj chodziłoby zatem o śmiech i humor, a raczej rozmaite operacje, przekształcanie, swobodne „igranie” pojęciami czy jakimiś innymi elementami, które prowadzą do działania o charakterze twórczym. Zabawa zatem może być (choć nie musi) czynnikiem wspomagającym twórczość, czynnikiem energetyzującym, mogącym pomóc pokonać kryzys twórczy. Jako czynność autoteliczna wyzwala bezinteresowną aktywność<sup>43</sup>, która budzi się z własnej, wewnętrznej motywacji<sup>44</sup>. Naturalnie mówić można o niej wtedy, gdy jest, jak pisze J. Huizinga, „działaniem swobodnym”, zaznaczając, że nakazana zabawa traci swe podstawowe funkcje<sup>45</sup>. Jest ona także działaniem wyzwajającym czynnik estetyczny, budującym poczucie określonego ładu, harmonii<sup>46</sup>, co otwiera ją na kategorie aksjologiczne wiążące się w naturalny sposób z twórczością<sup>47</sup>. I choć, co podkreśla Maria Jędrzychowska w odniesieniu do poglądów Juwenala i Blaise Pascala, mogą się w niej kryć rozmaite zagrożenia, związane chociażby z wyzwoleniem prymitywizmu czy bierności, stagnacją a nawet melancholią<sup>48</sup>, zaś niebezpieczna może być także akcentowana przez Rogera Caillois agonizacja<sup>49</sup>, to jednak dla myślenia o twórczości ważny jest tutaj aspekt zabawy jako z jednej strony formy istotnej dla rozwoju myślenia,

<sup>42</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Metoda ekspresywnego wykonywania utworów poetyckich*, [w:] *Ekspresja twórcza dziecka...*, dz. cyt., s. 179. Por. J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa 1985, s. 11.

<sup>43</sup> To właśnie owa bezinteresowność jest jedną z cech charakterystycznych dla twórczości dzieci, ona także wywołuje improwizacyjny charakter kolejnych, następujących po sobie działań. Por. J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>44</sup> Kwestie te porusza E. Nęcka. Por. E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia...*, dz. cyt., s. 101–102.

<sup>45</sup> J. Huizinga, *Homo ludens...*, dz. cyt., s. 20. Por. także: R. Caillois, *Żywiół i ład*, przeł. A. Tatariewicz, PIW, Warszawa 1973, s. 303. Rozbudowane ujęcie cech zabawy przynosi także oparty na solidnych rozpoznaniach badawczych tekst Mariana Golki. Por. M. Golka, *Ucieczka od zabawy?*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 2, red. A. Surdyk, J. Szeja, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

<sup>46</sup> J. Huizinga, *Homo ludens...*, dz. cyt., s. 24, 46.

<sup>47</sup> Huizinga wyraźnie łączy zabawę z istotą poezji i muzyki, wskazując na nieodłącznie zintegrowany z nią pierwiastek twórczy, chociaż dystansował się, chyba niesłusznie, od złączenia zabawy z twórczością plastyczną. Por. J. Huizinga, *Homo ludens...*, dz. cyt., s. 172–245.

<sup>48</sup> M. Jędrzychowska, *Lektura i kultura. Kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1994, s. 14–16.

<sup>49</sup> R. Caillois, *Żywiół i ład...*, dz. cyt., s. 307–317.



z drugiej elementu aktywności, która może owocować tym, co ma charakter artystyczny<sup>50</sup>. W tym drugim znaczeniu okazuje się mieć ona znaczenie dla twórczości dzieci – może ją wspierać i wyzwalać w naturalny sposób, gdy jej organizacja, wprzęgnięta w proces dydaktyczny, pozwala na zaistnienie kontaktów uczniów z dziełami literackimi, które otwierają na proces budowania kompetencji kulturowej, a równocześnie w toku pracy nad tekstami stymulują uczniowskie działania twórcze. Przykładów takich dostarcza chociażby książka Marii Jędrychowskiej<sup>51</sup>. Znaczenie strategii ludycznej dla rozwoju twórczości podkreśla także Zofia Pomirska, akcentując jej znaczenie dla rozwoju językowego młodych ludzi<sup>52</sup>.

### Aktywność twórcza

Twórcza aktywność dziecka-ucznia to jeden z kluczowych elementów, który należy uwzględnić w myśleniu o nowej szkole, dostosowanej i stale dostosowującej się do ciągle zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, napędzanej dynamicznym rozwojem technologiczno-medialnym. Można w niej widzieć niezbędny warunek przystosowywania się człowieka do funkcjonowania w świecie stawiającym mu coraz to nowe wyzwania, wybijającym z rutyny, raz po raz wyzwalającym potrzebę wychodzenia poza to, co stałe i dane raz na zawsze – algorytm zapewniający jakiś *constans* w obrębie funkcjonowania w określonych ramach społecznych, ale równocześnie stale niewystarczający, konieczny do modyfikowania w zależności od nowych potrzeb i oczekiwań. Tym samym aktywność twórcza dziecka musi być z perspektywy pedagogicznej ujmowana jako teleologiczny fundament edukacji projektowanej z myślą o teraźniejszości i przyszłości, respektującej z jednej strony naturalne potrzeby dziecka, tak bardzo akcentowane chociażby w pedagogice francuskiej spod znaku Nowego Wychowania, z drugiej zaś zaspokajającej oczekiwania, które wiążą się z przystosowaniem się młodego człowieka do świata, w jakim przychodzi mu żyć. Nie chodziłoby przy tym jedynie o egzystencję rozumianą jako bierne trwanie i poddawanie się wszelakim wpływom oraz oddziaływaniom ideologicznym, ale jako odważne mierzenie się z tym, co przynosi ze sobą stale

<sup>50</sup> M. Jędrychowska, *Lektura i kultura...*, dz. cyt., s. 16–20.

<sup>51</sup> Por. tamże (zwłaszcza rozdziały: „*Ja bajki tak lubię ogromnie*”; *W kręgu baśni i bajki*; *Czy naprawdę „wszystko tam jest zakłete i zaczarowane”? O Leśmianowskich „Przygodach Sindbada Żeglarza”*; *Wilejka-czarodziejka, czyli o poetyckim figlu Jana Brzechwy*).

<sup>52</sup> Z. Pomirska, *Strategia ludyczna w rozwijaniu twórczości językowej dzieci i młodzieży*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 331–339.

transformująca się rzeczywistość. Wymaga to jednak przede wszystkim dążenia do budowania postaw twórczych i kreatywnego podejścia do wszelkich działań podejmowanych zarówno w określonych dziedzinach wiedzy, jak i przestrzeniach życiowych składających się na codzienność jednostki. Jak pokazują badania, polska szkoła jako instytucja oparta na działaniach nauczycieli i uczniów ciągle na poziomie mentalnym zmagają się z uprawomocnieniem w praktyce procesu świadomego dążenia do pobudzania aktywności twórczej funkcjonujących w niej podmiotów<sup>53</sup>. Jak zwraca uwagę Barbara Myrdzik, dotyczy to nauczycieli i uczniów<sup>54</sup>, co wskazuje na potrzebę nie tylko transformacji programowych, ale i transformacji przyzwyczajzeń i barier mentalnych, które od lat narastały w kolejnych pokoleniach jednostek formujących siebie i innych w murach rozmaitych placówek edukacyjnych. Zbieżne z tym widzeniem poglądy na widzenie szkoły można znaleźć w ważnej dla myślenia o szkole, ale wiekowej już książce Roberta Glotona i Claude Clero.

Szkoła ma co innego do roboty niż kształtowanie ludzi samodzielnych i pełnych inwencji [...]. W sensie instytucjonalnym szkoła nie ma służyć dziecku, jest to prawda, którą trzeba sobie wciąż uświadamiać, pomimo kamuflaży słownych i formalnych, jeżeli chce się zrozumieć system szkolny. Szkoła służy społeczeństwu, które potrzebuje ludzi ukształtowanych do zaspokojenia jego potrzeb i umieszczonych każdy na swoim miejscu. Tak dalece jest to prawdą, że z chwilą, gdy dziecko przeobraża się w ucznia, staje się w sposób zdeterminowany przedmiotem określonego typu kształcenia.

Podstawowa funkcja szkoły polega na zapewnieniu ciągłości i stabilizacji społeczeństwa, dzięki przekazywaniu pokoleniom wstępującym istniejących już norm i technik dających się zastosować także w przyszłości. Szkoła, przekazując wiedzę już zamkniętą i wartości sprawdzone, jest bardziej elementem społecznego konserwatyzmu niż czynnikiem postępu. Ten fakt oczywiście nie pozwala oczekiwać, że będzie ona inspirować postawę twórczą, inicjatywę, żywą wyobraźnię, krytyczną refleksję, wszystko to, co mogłoby się przyczynić do zakwestionowania wartości tradycyjnych, podstawy bezpieczeństwa i stabilizacji<sup>55</sup>.

Ta słuszna i zarazem smutna konstatacja dla myślenia o roli szkoły w budowaniu postaw twórczych domaga się uściślenia. Obecnie bowiem, w realiach płynnej rzeczywistości postmodernistycznej, coraz łatwiej można dostrzec, że wiara szkoły w uniwersalność sprawdzonych fundamentów prowadzenia edukacji kolejnych pokoleń rozmija się z praktyką życiową i realnymi potrzebami,

---

<sup>53</sup> Por. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 232–236.

<sup>54</sup> Por. tamże.

<sup>55</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1976, s. 87.

które przed uczniami stawia współczesny im świat. Tym samym przekonanie o tym, że tak postrzegana szkoła daje kolejnym pokoleniom poczucie stabilności i przygotowuje do funkcjonowania w nowej rzeczywistości, staje się kolejnym edukacyjnym mitem. W tym kontekście ironiczne słowa francuskich dydaktyków brzmią szczególnie złowieszczo, gdy tak oto opisują szkolny proces uprzedmiotowienia ucznia:

Współcześnie szkoła pozostaje wielką machiną do sterowania, złośliwi powiedzieliby „do sterylizacji”, machiną, która wchłaniając pojedyncze sztuki przy wejściu, przesuwając je z piętra na piętro aż ku wyjściu, wyrzucając te, których nie dało się kształtować zgodnie z programem i według wyznaczonej miary. [...] To wszystko, czego wymaga się od ucznia, polega na przedstawieniu jego wiedzy przez recytowanie tego, czego się wyuczył i pokazaniu, co potrafi przez stosowanie recept. Jeżeli egzamin staje się celem samym w sobie, trzeba przede wszystkim pielęgnować pamięć i myślenie konwergencyjne; metody nauczania muszą to właśnie brać pod uwagę.

Oczywiście wypowiedzi i teksty oficjalne głoszą wartości metody odkrywczej i dialogu między nauczycielem a uczniem. Ale dzieje się tak w mniejszym stopniu z powodu troski o rozwój umysłowy i osobowy, niż z racji poszukiwania większej efektywności w określaniu zasobu wiedzy<sup>56</sup>.

Niestety, widzenie funkcjonowania szkoły z wydawać by się mogło odległej już perspektywy niewiele się zmieniło, jeżeli by je odnieść do europejskiego, a szczególnie polskiego systemu edukacyjnego. Niech potwierdzeniem smutnej prawdziwości sądów Glotona i Clero będą słowa Barbary Myrdzik, która wskazane wyżej negatywne prawidłowości dostrzega w praktyce zajęć z języka polskiego:

W szkolnej edukacji polonistycznej coraz bardziej nastawionej na sukces wyników egzaminacyjnych nie ma czasu na działania wspomagające myślenie twórcze i kształtowanie postaw twórczych. Uniformizacja wymagań wobec szkoły odbija się także na procesie kształcenia i samokształcenia nauczycieli. W przygotowaniu zawodowym nauczyciela zaczyna dominować „model techniczno-racjonalny”, który panuje dziś w wielu krajach Europy Zachodniej, a u nas zdobywa coraz więcej akceptacji<sup>57</sup>.

A w odwołaniu do Delli Fish i Herriego Broekmana dodaje:

[...] koncepcja ta w centrum uwagi stawia reguły, harmonogramy i zalecenia, procedury i przepisy. Ufa zalecanej teorii dydaktycznej, a także przekonaniom, że przedstawiona w nich wiedza jest pewna i oczywista, nie domaga się zatem modyfikacji, a jej sukces zależy od technicznej biegłości w praktyce<sup>58</sup>.

<sup>56</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka...*, dz. cyt., s. 90–91.

<sup>57</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, dz. cyt., s. 251.

<sup>58</sup> Tamże.

Standaryzacja procesu kształcenia, jego determinacja wymogami egzaminu jest niestety, jak się okazuje, stałym elementem w szkole. Nie zmienia tego nawet dochodząca do głosu krytyka środowiska, która wskazuje ograniczenia takiego formatowania.

## Uwarunkowania i bariery

Naturalnie myślenie całościowe o szkole jako miejscu przyjaznym rozwijaniu twórczej aktywności uczniów musi stanowić wyzwanie dla współczesnej edukacji, która chce być nowoczesna i odpowiadać na potrzeby uczniów, w tym także potrzebę tworzenia, wyzwalania i używania kreatywności w różnych aspektach i dziedzinach życia. Wymaga zatem postawy oporu wobec instytucjonalnej stagnacji szkoły, chęci promowania w niej modelu „techniczno-racjonalnego”, co z kolei wywołuje problem kształcenia nauczycieli – pedagogów świadomych tego, jakie są uwarunkowania i trudności związane z respektowaniem idei twórczości uczniowskiej jako elementu ich osobowościowego rozwoju. Generuje to potrzebę refleksji nad przebiegiem tego procesu, w tym dostrzegania zmian zachodzących w kształceniu akademickim w Polsce na przestrzeni mniej więcej ostatnich dwudziestu lat, które należy wiązać z globalną tendencją przeobrażania się funkcji uniwersytetów – coraz rzadziej są one przestrzenią twórczych poszukiwań naukowych i w coraz większym stopniu stają się instytucjami masowo kształcącymi kompetencje zawodowe studentów, wyraźnie ograniczając swe zobowiązania wobec nauki jako wartości samej w sobie, formującej horyzonty intelektualne i budującej osobowy wymiar formacyjny. Jak zauważa Maria Kwiatkowska-Ratajczak, współcześnie pracownicy naukowci mają „raczej wykorzystywać istniejącą już wiedzę, referować, porządkować cudze ustalenia”<sup>59</sup>, co równocześnie musi przekładać się na spadek znaczenia, ale i możliwości prowadzonych przez nich badań, a to w konsekwencji wpływa również na sposób uprawiania dydaktyki uniwersyteckiej. Jedną z pochodnych takiego stanu rzeczy może być również naturalnie postępujące zaniedbanie w edukacji nauczycieli pierwiastka twórczego, który, wyzyskiwany w procesie edukacyjnym, może nabierać charakteru formującego, bezpośrednio wpływającego na wszechstronnie rozumiany rozwój człowieka. Wyzwolenie uczniowskiej twórczości nie jest łatwe, zwłaszcza wówczas, gdy wyraźnie zaznaczają się rozmaite bariery utrudniające wystąpienie działań kreatywnych, a także pewne sprzeczności, które immanentnie wpisane są w dynamikę procesów twórczych. Akcentujący tę kwestię Władysław Stróżewski,

<sup>59</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Wymiana idei*, Wydawnictwo TetraStudio, Poznań 2016, s. 18.

postrzegając twórczość jako zbiór często sprzecznych ze sobą form działania (m.in. stwarzanie, tworzenie, ale i rekonstruowanie, naśladowanie), stwierdza, że są one w naturalny sposób wspierane, ale i ograniczane przez rozmaite czynniki osobowe bądź sytuacyjne<sup>60</sup>. To filozoficzne widzenie rzeczy znajduje dopełnienie w ujęciach psychologicznych. Edward Nęcka w odniesieniu do twórczości punktuje istnienie blokad intelektualnych, emocjonalnych, a także społeczno-kulturowych i akcentuje fakt, iż są one szczególnie dotkliwe, gdyż towarzyszy im najczęściej jednostkowy brak świadomości ich istnienia i funkcjonowania<sup>61</sup>. Z kolei K.J. Szmidt wskazuje, że mogą to być czynniki wewnętrzne, psychiczne, a także związane z myśleniem twórczym i motywacją do podejmowania działań twórczych. Wśród barier poznawczych wymienia: małą spostrzegawczość, sztywność myślenia, brak otwartości na nowe treści, przedwczesne zamykanie sytuacji problemowej, ślepotę na rzeczy do zrobienia (naprawienia, modyfikacji), dominację wyobraźni odtwórczej. Do barier emocjonalno-motywacyjnych należą: lęk przed nieznanym, niechęć do nowości, brak tolerancji dla wieloznaczności, brak wytrwałości i umiejętności odraczania gratyfikacji (uzyskania nagród), lęk przed oceną i ośmieszeniem się, lęk przed ryzykiem, przesadny konformizm i uleganie grupie<sup>62</sup>. Do tego można także dodać bariery wynikające z funkcjonowania jednostki w sytuacji szkolnej. Na podstawie prac psychologów (m.in. przywołanego już K.J. Szmida), Marta Galewska-Kustra wylicza następujące szkolne bariery hamujące rozwój twórczości: 1. bariery immanentne – związane z celami i zadaniami, które stawia się szkole, rozumianej także wraz z jej całym obciążeniem instytucjonalnym; 2. związane z treściami nauczania oraz metodami nauczania i wychowania; 3. podmiotowe – związane z osobami nauczyciela i ucznia; 4. związane z warunkami szkolnego środowiska fizycznego aktywności ucznia<sup>63</sup>. Wszystkie mogą nie tyle w znaczący sposób ograniczyć rozwój samej twórczości ucznia, ile w ogóle hamować jego rozwój, zamykać w obrębie zastanych i utrwalanych w instytucjonalnej tradycji szkoły nawyków i schematów, także na skutek dominującej w podstawach programowych czy samych programach bądź podręcznikach przestarzałej teorii nauczania, lub akcentowanego modelu transmisji wiedzy, zamykającego na problemowe widzenie świata, utrwalającego nawyk kształtowania jedynie myślenia reprodukcyjnego.

---

<sup>60</sup> W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Warszawa 1983, s. 16–28. Kwestie te wywołuje i szczegółowiej omawia przywołana wcześniej Barbara Myrdzik. Por. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, dz. cyt., s. 239–242.

<sup>61</sup> E. Nęcka, *TROp... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994, s. 32–33.

<sup>62</sup> K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010, s. 21–22.

<sup>63</sup> M. Galewska-Kustra, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów...*, dz. cyt., s. 33–34.

## Rola interwencji i działań dydaktycznych

Osiągnięcie powodzenia w pracy dydaktycznej wymaga pokonania czy przynajmniej częściowego zniwelowania wspomnianych wyżej typów przeszkód, co jest istotne dla wyzwolenia działań twórczych. Wywołania tzw. odwagi twórczej, która zajmowała Rollo Maya. Pisał on o niej, że jest „odkrywaniem nowych form, nowych symboli, nowych wzorców, na których można budować nowe społeczeństwa”<sup>64</sup>. Łączył ją jednak nie tylko z działalnością artystyczną (choć szczególną rolę przypisywał właśnie artystom), ale rozciągał na wiele dziedzin, podkreślając znaczenie twórczości w rozmaitych przejawach aktywności człowieka. „Każdy zawód – pisał – może wymagać i zazwyczaj wymaga twórczej odwagi. W naszych czasach i technika, i dyplomacja, i biznes, i z pewnością edukacja – wszystko znajduje się w trakcie radykalnych zmian i wymaga odważnych ludzi, którzy je docenią i ukierunkują”<sup>65</sup>. Tym samym nobilitował znaczenie twórczych działań człowieka – nie tyle łącząc je ze światem literatury czy szerzej sztuki, ile akcentując ich wpływ na ogólny rozwój człowieka i tworzonych przez niego społeczności. Przyjęcie tej perspektywy wskazuje na kluczową rolę rozwijania odwagi tworzenia, przekraczania przyjętych granic w imię doskonalenia człowieka i ludzkości w ogóle. Przypisuje znaczną wartość stwierdzeniu, że dążenie do rozwoju twórczości w każdym człowieku to niezwykle ważny element rozwoju społecznego<sup>66</sup>, a także zadanie dla myśli oświatowej. Takie postawienie sprawy uzasadnia z perspektywy pedagogicznej podejmowanie systematycznie rozmaitych interwencji dydaktycznych, które docelowo mają wspierać skuteczność procesu edukacyjnego ukierunkowanego na wyzwolenie działań twórczych. Zbigniew Pietraśiński w powstałej już w latach sześćdziesiątych XX wieku książce poświęconej myśleniu twórczemu przywołał opracowany przez Ellisa Paula Torrance’a zestaw wskazań dla nauczyciela, który chciałby rozwijać pierwiastek twórczy u swoich podopiecznych. Dla potrzeb niniejszych rozważań warto go tutaj w skrócie punktowo przedstawić<sup>67</sup>:

<sup>64</sup> R. May, *Odwaga tworzenia...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> O tym, że myśl o twórczości inspiruje ludzi różnych specjalności bardzo odmiennych dziedzin, świadczą rozmaite teksty poświęcone tym zagadnieniom zgromadzone w monografii wieloautorskiej pod redakcją K.J. Szmidta i K.T. Piotrowskiego. Por. np. J.D. Antoszkiewicz, E.A. Antoszkiewicz, K. Piech, *Kształcenie kreatywności w praktyce gospodarczej*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002; B. Didkowska, *Współczesne narzędzia plastyczne kształcące kulturę wizualną*, [w:] *Nowe teorie twórczości...*, dz. cyt.; D. Ekiert-Oldroyd, *Kreatywne rozwiązywanie problemów w kształceniu kadry oświatowej*, [w:] *Nowe teorie twórczości...*, dz. cyt.

<sup>67</sup> Z. Pietraśiński, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969, s. 136–139.

1. Ceń twórcze myślenie. Nauczyciel winien być wrażliwy na wszelkie nowe idee wychodzące od młodzieży i okazywać, że je ceni. [...]
2. Zwiększaj wrażliwość dzieci. Osobowość twórczą cechuje wzmoczona wrażliwość na bodźce, związane z określoną dziedziną zjawisk. [...]
3. Zachęcaj do manipulowania, operowania przedmiotami oraz ideami. Naturalna ciekawość dziecka skłania je do wykorzystywania tych operacji badawczych. [...]
4. Ucz sposobów systematycznej oceny każdego pomysłu. W praktyce często obserwuje się odrzucanie pomysłów bez ich zbadania.
5. Wyrabiaj tolerancyjny stosunek do nowych idei, pojęć. [...] Tolerancja wobec nowych idei winna się łączyć z tolerowaniem twórczych indywidualności, które nieraz nie podporządkowują się temu, co otoczenie uważa za właściwe i „normalne”.
6. Strzeż się narzucania sztywnych schematów. Chodzi tu o zapobieganie jednostronnej rutynie w sytuacjach, w których istnieje wiele sposobów postępowania.
7. Kultuwyj w klasie atmosferę twórczą. Dzieci powinny wcześniej poznać, że twórcze pomysły spotykają się w klasie z uznaniem i są wykorzystywane przez kolegów.
8. Ucz dzieci, by ceniły swe myśli twórcze. Jednym ze środków metodycznych jest tu wdrażanie do zapisywania własnych pomysłów, praktykowane przez wielu twórców. [...]
9. Ucz twórcze jednostki unikania sankcji ze strony kolegów. Częstym zjawiskiem są konflikty i wzajemne niechęci między jednostką o wydatnych zdolnościach twórczych a jej rówieśnikami, kolegami. [...]
10. Udzielaj informacji o procesie twórczym. Stan aktualnej wiedzy pozwala nie tylko opisywać, lecz także i pobudzać przebieg tego procesu. [...]
11. Rozwijaj lęk wzbudzany przez arcydzieła. Doskonałość wielkich dzieł rodzi nieraz lęk, który może hamować rozwój talentu. [...]
12. Popieraj i oceniaj [samodzielną – przyp. P.S.] inicjatywę wychowanków w uczeniu się. [...]
13. „Zabijaj uczniom ćwieka”. Jednym z warunków twórczości jest bowiem „noszenie się” z problemem, który nie daje spokoju i wymaga nowego rozwiązania.
14. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia. Stawiaj problemy o trudności stosownej do przygotowania uczniów, lecz od czasu do czasu daj zadanie wymagające napięcia wyobraźni do ostatecznych granic.
15. Stwarzaj zarówno okresy aktywności, jak i spokoju. Twórcze idee rodzą się nie tylko w wirze działania, lecz także w chwilach wytchnienia, relaksu. [...]
16. Udostępniaj środki do realizacji pomysłów. Wchodzi tu w grę mobilizacja zasobów szkoły, rodziców, rozmaitych instytucji. [...]
17. Popieraj zwyczaj pełnej realizacji pomysłów. Ucz dzieci weryfikować konsekwencje pomysłu i wykonywać czarną robotę, związaną z wprowadzeniem go w czyn.
18. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm. Zwykły krytycyzm wskazuje na rozmaite mankamenty, lecz jest bezpłodny, gdy idzie o podawanie realnych środków ich usunięcia.

19. Popieraj zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach. Bowiem wiedza spoza danej specjalizacji sprzyja oryginalności.

20. Wychowuj nauczycieli o śmiałym i żywym umyśle. Takich, którzy potrafią tchnąć w uczniów swego ducha, porwać własnym przykładem, okazywać zainteresowanie nawet dzikim pomysłem wychowanków.

Powyższe wskazania, choć niewolne od rozmaitych wątpliwości<sup>68</sup>, można traktować jako katalog działań wzmacniających nie tylko twórczość uczniów, ale przede wszystkim ich podmiotowość, uzasadniających pogląd, że aspekt twórczy osobowości można i należy rozwijać, chociaż trudno tutaj mówić o jedynym, optymalnym przebiegu procesu twórczego, który byłby uniwersalny i miał zastosowanie w różnych dziedzinach<sup>69</sup>. Tak samo jak należy uwzględniać różne typy uzdolnień istotnych dla namacalnego efektu działań twórczych, które przecież dotyczą rozmaitych właściwości podmiotowych i wyrażają się w różnych przejawach czy dziedzinach<sup>70</sup>. Powyżej skatalogowanymi zasadami inspirował się także Klaus K. Urban, który jest autorem jeszcze obszerniejszego zestawienia zasad stymulowania procesu twórczości. Warto przywołać chociażby kilka ważniejszych z nich, komplementarnych wobec propozycji E.P. Torrance'a:

- Stymuluj i podtrzymuj atmosferę twórczości grupowej, która pozwala uczniowi myśleć i pracować bez stresu i obawy przed sankcjami.
- Unikaj nacisku grupowego i zjawisk takich jak zawiść, związanych z rywalizacją. Buduj i wspieraj klimat współpracy w grupie.
- Zapewnij czas na wytężoną pracę, ale także i na relaks, który będzie sprzyjał refleksji.
- Wspieraj zadawanie pytań i samodzielne uczenie się ucznia.
- Modeluj i wspieraj konstruktywne kwestionowanie zasad i sztywnych wzorów.
- Pozwalaj na błędy i pomyłki (o ile nie są one w jakikolwiek sposób krzywdzące wobec innych uczniów).
- Traktuj błędy jako znak samodzielnej pracy ucznia nad rozwiązaniem problemu.
- Okazuj tolerancję dla odmiennych, zaskakujących opinii, oryginalnych pomysłów i twórczych rozwiązań.
- Rozwijaj w uczniu szacunek i akceptację wobec twórczości własnej oraz innych.

<sup>68</sup> Sam Pietrasiński zaznacza, że gubią one integrującą funkcję kształcenia oraz uznają za równorzędne takie aspekty, które równorzędne być nie mogą. Por. Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze...*, dz. cyt., s. 136.

<sup>69</sup> Por. K.J. Szmidt, *Szkice do pedagogiki...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>70</sup> M.H. Chruszczewski, *Uzdolnienia podmiotowym wyznacznikiem aktywności twórczej*, [w:] *Nowe teorie twórczości...*, dz. cyt., s. 73–77. Por. także: S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia w świetle psychologii transgresyjnej*, [w:] *Nowe teorie twórczości...*, dz. cyt.



- Demonstruj i rozwijaj w uczniach konstruktywną krytykę.
- Rozwijaj wrażliwość uczniów na możliwe konsekwencje twórczych idei<sup>71</sup>.

Zacytowane wyżej wskazania to tylko niektóre z 25-punktowej listy propozycji K.K. Urbana. Wraz z zestawieniem E.P. Torrance'a dokumentują one przekonanie, że twórczość w sposób naturalny integruje w sobie różne dyspozycje i właściwości, typy myślenia, zaś z perspektywy szkolnej wymaga od nauczyciela złożonych działań, respektujących podmiotowość podopiecznego i istniejący w nim pierwiastek twórczy. Wskazuje także na obszar wymagań wobec ucznia, który chce/może rozwijać się we wskazanym kierunku. Niewątpliwie istotnym przekonaniem, które pozwala się wyczytać z obu zestawień, jest pogląd, że możliwe są działania, które pozwolą takiemu rozwojowi zaistnieć bądź przyspieszyć drogą odpowiednio zaprojektowanej stymulacji<sup>72</sup>. E. Nęcka pisze o technikach stymulacji myślenia twórczego, z których niektóre ukierunkowane są na pomoc w rozwiązywaniu określonych zadań, zaś inne służą rozwijaniu zdolności twórczych jednostek i zespołów – autor tego podziału uznaje je za techniki treningu twórczości<sup>73</sup>. Jednocześnie Nęcka zaznacza, że tego typu klasyfikacja jest uporządkowaniem umownym, gdyż

[...] wiele technik szczegółowych ma podwójne przeznaczenie i może być z równym powodzeniem stosowane w celach zadaniowych, jak też treningowych. Tak więc rozróżnienie [...] jest dość subtelne i opiera się raczej na założonym celu naszych działań (czy jest nim rozwiązanie problemu, czy też zwiększanie czyjegoś potencjału twórczego) niż na specyfice stosowanych rozwiązań metodycznych<sup>74</sup>.

Bogactwo tych rozwiązań w książce cytowanego autora przekracza możliwości bliższego przedstawienia w niniejszej pracy, stąd zaznaczyć tylko należy,

<sup>71</sup> M. Galewska-Kustra, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów...*, dz. cyt., s. 84.

<sup>72</sup> Oczywiście nie można tutaj wykluczyć także stymulacji podejmowanej bez określonej świadomości, która również może sprzyjać rozwojowi twórczości wychowanka.

<sup>73</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości. Poradnik metodyczny*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1989, s. 9. Pamiętając o znaczeniach słowa „trening”, autor proponuje, aby je rozumieć w sposób wąski i specyficzny. W jego ujęciu „trening twórczości to system ćwiczeń stosowanych doraźnie w celu zwiększenia potencjału twórczego jednostki lub grupy”. Por. E. Nęcka, *Trening twórczości...*, dz. cyt., s. 12. Rozwinięcie tych kwestii można znaleźć także w opracowaniach K.J. Szmidta. W książce o znaczącym tytule *Trening kreatywności* definiuje on tak to pojęcie: „Trening kreatywności to system ćwiczeń indywidualnych lub grupowych, stosowanych w celu pobudzenia i rozwijania zdolności generowania nowych i wartościowych pomysłów rozwiązania problemów poznawczych i praktycznych” (K.J. Szmidt, *Trening kreatywności*, Helion, Gliwice 2013, s. 25). Por. także: K.J. Szmidt, *Szkice do pedagogiki...*, dz. cyt., s. 59–66. Por. także: M. Tomaszewska, *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2003, a także J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978, s. 639–649.

<sup>74</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości...*, dz. cyt., s. 10.

że docelowo mają one pomagać w twórczym rozwoju jednostki w takich obszarach jak: umiejętności interpersonalne (zakres współdziałania, porozumiewania się, atmosfera/klimat w klasie), motywacje (ciekawość poznawcza, potrzeba naprawiania, inne aspekty motywacji<sup>75</sup>), zdolności (abstrahowanie, dokonywanie skojarzeń, rozumowanie dedukcyjne, metaforyzowanie, transformowanie). E. Nęcka zakłada także, że wiele z typowych dla treningu twórczego ćwiczeń pozwala pokonywać rozmaite bariery na drodze do rozwoju kreatywności<sup>76</sup>. Szczególnie istotne są zwłaszcza te, które angażują konkretne operacje umysłowe. Wiele z przywołanych technik można potraktować jako formę przezwycięzania barier, które punktował K.J. Szmidt, narzędzie stymulacji aktywności twórczej, mające na nią pozytywny wpływ, dynamizujące ją i znacząco usprawniające<sup>77</sup>.

Równie interesujący przegląd ćwiczeń stymulujących rozwój człowieka przedstawił przywoływany już wielokrotnie K.J. Szmidt, który opierając się na ustaleniach badawczych Margaret Boden, podzielił je na ćwiczenia myślenia: pytajnego, kombinacyjnego oraz transformacyjnego, a także zaproponował zaawansowane metody twórczego rozwiązywania problemów<sup>78</sup>. Każdorazowo efektem finalnym wdrażania w praktykę tych rozmaitych rozwiązań jest wszechstronnie rozumiany rozwój. „Uczeń – pisze Monika Tomaszewska – zyskuje zadowolenie ze swoich sukcesów, wierę we własny potencjał, szacunek do wybranych i uwewnętrznionych wartości. Zdobywa umiejętności samokontroli i samokształcenia, kierowania własnym rozwojem”<sup>79</sup>. I dodaje, że aktywność twórcza prowadzi także do: rozwoju wyobraźni, płynności, giętkości myślenia, oryginalności myślenia i mowy, bogactwa słownictwa, koncentracji, współpracy kosztem rywalizacji, wysokiej dynamiki procesów poznawczych, wysokiego poziomu motywacji i zainteresowań, wreszcie otwartości na nowe doświadczenia<sup>80</sup>.

<sup>75</sup> Autor mówi o motywacji immanentnej, ze względu na kontrolę poznawczą, obcowanie z wartościami, wreszcie ekspresję i komunikowanie się. Por. E. Nęcka, *Trening twórczości...*, dz. cyt., s. 53.

<sup>76</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości...*, dz. cyt.

<sup>77</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 66. Należy tutaj jednak pamiętać także o tym, że również działania stymulujące twórczość uczniów mogą prowadzić do niekorzystnych skutków. Uwagę na tę kwestię zwraca Aleksandra Tokarz, wskazując na błędy popełniane przy wprowadzaniu twórczości do szkół, a także związane z wadliwym procesem stymulowania procesu twórczego rozwiązywania problemów. Por. A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 201–202.

<sup>78</sup> K.J. Szmidt, *Trening kreatywności...*, dz. cyt., s. 27–38, 63–255.

<sup>79</sup> M. Tomaszewska, *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2003, s. 11.

<sup>80</sup> Tamże.

## Twórczy nauczyciel – nauczyciel twórczości

Naturalnie warunkiem *sine qua non* działań prowadzących do wskazanych wyżej rezultatów musi być osoba nauczyciela, który potrafi inspirować uczniów i ma świadomość znaczenia twórczości uczniów, zna i potrafi korzystać z odpowiedniej „narzędziowni”, za pośrednictwem której może stymulować twórczy rozwój podopiecznych<sup>81</sup>. Fundamentem takich działań jest szeroko rozumiana pedagogika twórczości, która mieści w sobie zadania związane z procesem rozwoju u uczniów pierwiastków kreatywnych, a także zajmuje się drogami postępowania nauczyciela – trenera odpowiedzialnego za wykształcanie i wspieranie u uczniów dojrzewiania tego typu predyspozycji<sup>82</sup>. Najistotniejszym jej aspektem powinna być koncepcja wychowania do twórczości. Krzysztof J. Szmidt ujmuje ją jako „nauczanie, które nakierowane jest na rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów do twórczego myślenia i działania”<sup>83</sup>. Ono z kolei, jak zaważa Szmidt, „wyzwała również twórcze nauczanie, bowiem pobudzanie twórczości uczniów angażuje własne umiejętności twórcze nauczyciela”<sup>84</sup>. To drugi niezbędny element składający się na rozumienie wywołanej wyżej pedagogiki twórczości. Studium empiryczne takich oddziaływań można odnaleźć w książce przywołanej wyżej Marty Galewskiej-Kustry, która prezentuje udokumentowaną wizję wdrażania w praktykę takich rozwiązań w polskich warunkach na przykładzie Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Artystycznej w Zakopanem<sup>85</sup>. Traktować ją można także jako konkretną formę przeciwdziałania powszechnej, niestety, praktyce szkolnej, która bardzo często zaprzecza idei szkoły jako instytucji sprzyjającej rozwojowi ucznia i sprowadza ją do roli fałszywie utrwalanego społecznie mitu<sup>86</sup>. Jest to również

---

<sup>81</sup> Por. M. Bober, M. Łączyk, *Twórczy styl pracy nauczyciela jako element stymulacji ekspresji dziecka*, [w:] *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice 2004.

<sup>82</sup> O historii rozwoju w Polsce pedagogiki twórczości traktuje K.J. Szmidt. Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 26–47.

<sup>83</sup> Tamże, s. 21.

<sup>84</sup> Tamże.

<sup>85</sup> M. Galewska-Kustra, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów...*, dz. cyt., s. 162–396. Autorka w interesujący sposób, przytaczając bogaty materiał dokumentacyjny, pokazuje, w jaki sposób stymulować twórczość uczniów w odniesieniu do sztuk plastycznych, teatru, literatury i dziennikarstwa, a także muzyki. Przywołane przykłady pokazują drogi do pokonywania rozmaitych barier twórczych, odsłaniają emocjonalny i intelektualny potencjał ucznia – twórcy oraz rolę nauczycieli w odkrywaniu i rozwijaniu u uczniów pierwiastków twórczych.

<sup>86</sup> Kwestie te celnie w swych esejach obnażała m.in. Maria Dudzikowa. Por. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

przykład działań inspirujących ekspresję uczniowską. Twórczość bowiem w naturalny sposób pobudza potrzebę refleksji nad zagadnieniem ekspresji, którą, pamiętając o złożoności i wieloznaczności nakładających się na siebie znaczeń w jej obrębie, za Wiesławą Pielasińską można byłoby z perspektywy pedagogicznej ujmować jako „spontaniczną wypowiedź dziecka (rzadziej młodzieży) w języku sztuki, umiejętność wyrażania się w rysunku, tańcu, śpiewie, sztuce dramatycznej itp.”<sup>87</sup> Także w formie wspomianej wyżej zabawy, zwłaszcza w jej ekspresyjnej odmianie. Na aspekt ten zwracają uwagę R. Gloton i C. Clero, wskazując rozliczne korzyści płynące z niej dla rozwoju dziecka. „Zabawy ekspresyjne – wskazują – sprzyjają podwójnej czynności przyswajania i przystosowywania się do świata, zaspokajają dziecięcą potrzebę przenoszenia własnego świata wewnętrznego ku innym ludziom po to, żeby stamtąd z kolei otrzymać nowe bodźce”<sup>88</sup>.

W. Pielasińska w tym duchu zaznacza także, że ekspresję należy traktować jako wartość istotną dla rozwoju humanistycznego ludzkości, swoisty wyraz kultury, a także osobowości człowieka. Z perspektywy psychoanalitycznej bywa wręcz traktowana jako forma terapeutyczna<sup>89</sup>. Jej zaistnienie i chęć uewnętrznienia generują działania twórcze i prowadzą do powstawania rozmaitych form, które stanowią egzemplifikację tego typu aktywności, a równocześnie drogę do ujawnienia treści psychicznych jednostki<sup>90</sup>. Można tu mówić, jak zaznacza Stanisław Ossowski, zarówno o wyrażaniu, jak i odtwarzaniu określonych przeżyć podmiotu ekspresji, co prowadzi do wyróżnienia ekspresji czynnej i biernej<sup>91</sup>.

Potrzeba ekspresji może w określonej, sprzyjającej sytuacji wydobywać działania twórcze. Oczywiście wystąpienie tego typu aktów musi wynikać z chęci samego podmiotu, jego wrodzonych i wyćwiczonych sprawności, wreszcie nastawienia na podjęcie trudu wyrażenia siebie. Kwestie te wydają się ze sobą sprzężone. Wiele z proponowanych przez E. Nęcę technik stymulowania twórczości opiera się bowiem na mechanizmie budowania motywacji do podjęcia procesu twórczego. O tym, jak istotny jest to aspekt twórczego rozwoju człowieka, przekonuje istniejąca literatura przedmiotu. Kwestia ta została ujęta w publikacjach Nęczi, podkreślającego istnienie motywacji immanentnej jako szczególnie istotnej dla człowieka, który, opierając się na niej,

<sup>87</sup> W. Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, WSiP, Warszawa 1983, s. 5.

<sup>88</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka...*, dz. cyt., s. 73.

<sup>89</sup> W. Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba...*, dz. cyt., s. 5–19.

<sup>90</sup> Por. H. Elzenberg, *Ekspresja pozaestetyczna i estetyczna*, „Estetyka” 1960.

<sup>91</sup> S. Ossowski, *Zagadnienia ekspresji*, [w:] W. Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba...*, dz. cyt., s. 46–49.

dąży do wykonania danej czynności ze względu na nią samą, nie zaś z powodu osiągnięcia jakiejś nagrody, uniknięcia kary czy dla zaspokojenia potrzeb wewnętrznych, co równocześnie daje podmiotowi poczucie przyjemności w samym działaniu. Wskazuje on także, że szczególną odmianą tej motywacji jest autonomiczna motywacja poznawcza – termin ten wyprowadza z prac Aleksandry Tokarz<sup>92</sup>, która również wiele miejsca poświęca tym kwestiom w swoich rozmaitych publikacjach naukowych. W książce *Dynamika procesu twórczego*, szukając teoretycznych podstaw i praktycznych wytycznych dla koncepcji motywacji aktywności twórczej, badaczka wskazywała jej znaczenie dla wszelkich w zasadzie aspektów budujących opisaną wyżej postawę twórczą i wpisujących się w proces tworzenia, łącząc tworzenie z wyzwoleniem rozmaitych potrzeb jednostki, które decydują o podejmowanych przez nią działaniach i ich charakterze<sup>93</sup>. Co ważne, autorka zaznaczyła, że można tutaj mówić zarówno o stosunkowo oczywistych motywacjach autonomicznych, jak i tych instrumentalnych, przy czym zauważała, że mogą się one przenikać, zaś aktywność wywołana nakazem<sup>94</sup> także może przekształcić się w autentyczną potrzebę podmiotu i znacząco wpływać na jej rozwój oraz działalność. Choć ta instrumentalna może grozić schematyzmem i rygoryzmem, ma także moc, by inicjować działania, które ostatecznie nabiorą podmiotowego charakteru, jaki może wyrażać się w działaniu twórczym i, ostatecznie, w będącym jego wyrazem produkcie. Wynika z tego, że szkoła, chociaż częstokroć piętrząca przed naturalnym rozwojem ucznia rozmaite bariery i przeszkody, może umożliwiać budowanie motywacji, w naturalny sposób wpływających na przebieg procesu twórczego. Znaczenie motywacji jest tutaj nie do przecenienia – tej, która wiąże się zarówno z osobą ucznia, jak i nauczyciela. W odniesieniu do tego drugiego tak pisze o niej Roman Schulz:

Aby stać się innowatorem i odnosić sukcesy w działalności twórczej, trzeba nie tylko coś umieć, ale i czegoś chcieć. Wielu ludzi dysponuje bogatym zasobem wiedzy i doświadczenia, wielu ma także wysokie kwalifikacje intelektualne i odpowiednio uzdolnienia. Niestety, bardzo często nie angażują się oni w ogóle w działalność twórczą albo ich udział jest mało owocny. Jednym z czynników tłumaczących te zjawiska jest motywacja. Ludziom tym brak ochoty do zrobienia czegoś nowego, gotowości do uczestnictwa w poszukiwaniu tego, co nieznanego<sup>95</sup>.

Takie widzenie sprawy wskazuje wagę osobowości człowieka, w której kryje się możliwość wyzwolenia potrzeby twórczej i chęci podejmowania trudu

<sup>92</sup> E. Nęcka, *TROp...*, dz. cyt., s. 22–23.

<sup>93</sup> A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego...*, dz. cyt., s. 13–58.

<sup>94</sup> Tamże, s. 18.

<sup>95</sup> R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989, s. 174.

w tej materii. Zagadnienie to można rozszerzyć, odnosząc je do osoby ucznia, przy czym w dużej mierze to właśnie nauczyciel może przyczynić się do rozbudzenia odpowiedniej motywacji ucznia czy też uruchamiać takie sytuacje, stwarzać takie warunki, które sprzyjałyby kształtowaniu odpowiedniej postawy u podopiecznego. Pożytki z takich działań są bardzo istotne dla założeń wszechstronnego rozwoju ucznia, postrzeganego przez pryzmat jego aktywności twórczej. Zdaniem J.K. Szmidta może ona pełnić w życiu dziecka-ucznia następujące funkcje:

1. funkcję rozwojową – twórczość pomaga rozwinąć się ważnym sferom osobowości dzieci (poznawczej, emocjonalnej i sprawnościowej);
2. funkcję ekspresyjną – twórczość umożliwia dzieciom wyrażanie indywidualnych myśli i przeżyć w języku sztuki lub w zabawie;
3. funkcję socjalizacyjną – twórczość wdraża dzieci do odgrywania określonych ról społecznych i podejmowania wysiłków oraz odpowiedzialności za inne osoby;
4. funkcję terapeutyczną – dzięki aktywności twórczej dzieci odreagowują nagromadzone napięcia i lęki, uczą się rozwiązywać konflikty w sposób konstruktywny;
5. funkcję edukacyjną – twórczość dzieci sprzyja opanowaniu nowych umiejętności i wiedzy, wzbogaca proces uczenia się i nauczania o nowe treści i metody, zachęca do eksploracji oraz czerpania wiedzy z różnych źródeł<sup>96</sup>.

Ich realizacja, kluczowa dla indywidualnego dojrzewania jednostki w aspekcie twórczym, jest ważna także z perspektywy zadań, które powinny być realizowane w edukacyjnej przestrzeni humanistycznej – w niej szczególna rola przypada godzinom języka polskiego. Stąd też uwzględnienie powyższych funkcji wydaje się niezwykle istotne dla myślenia o praktyce edukacyjnej – o metodach, które w swoim założeniu odwołują się do potencjału twórczego ucznia, uaktywniają w sferze intelektualnej i emocjonalnej. Założenie wykorzystywania na lekcjach metody uruchamiającej wszechstronną aktywność uczniów, pozwalającej na swobodne wyrażanie własnych myśli i przekonań, opartej na interakcjach (z nauczycielem i grupą), umożliwia budowanie relacji w obrębie zespołu klasowego, wspiera drogi dochodzenia do wiedzy i kształtowanie rozmaitych umiejętności, a także osobisty rozwój jednostki połączony z podnoszeniem kompetencji przedmiotowych.

---

<sup>96</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 177.

## W stronę performatyki

Istotnym fundamentem swobodnych wypowiedzi korelowanych z charakteryzowanymi wyżej zjawiskami twórczości i kreatywności, a także powiązaną z nimi ekspresją jest zjawisko performatywności. W naturalny sposób wiąże się ono z szeroko rozumianym postmodernizmem<sup>97</sup> i coraz szerzej przebija się do teoretycznej świadomości dydaktycznej oraz umożliwia nowe spojrzenie na podmiotowy wymiar edukacji szkolnej we wszelkich obszarach twórczych<sup>98</sup>. Szczególnym polem do eksponowania tego typu działań jest z pewnością język polski – przedmiot szkolny otwierający wszechstronną integrację rozmaitych dziedzin sztuki i w sposób naturalny otwierający rozmaite drogi do eksponowania indywidualizmu ucznia, ale i kierującego procesem kształcenia nauczyciela. Perspektywa ta powoli zaczyna także ukazywać się w kontekście edukacyjnego widzenia rzeczy<sup>99</sup>.

Pojęcie performatyki, którego źródeł doszukuje się w starożytności<sup>100</sup>, zdobywające wielką popularność jednak dopiero od lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku<sup>101</sup>, budzi rozmaite wątpliwości i wymyka się próbom definicji. Richard Schechner zauważa: „Naczelnym, podstawowym założeniem performatyki jest otwartość pola. Performatyka nie ma końca, zarówno jeśli chodzi o wymiar teoretyczny, jak i roboczy”<sup>102</sup>. I dodaje: „Performatyka opiera się ścisłym definicjom. Nie ceni „czystości”. Najlepiej czuje się, działając w gęstej sieci powiązań”<sup>103</sup>. Na trudność w rozumieniu pojęć takich jak performans czy performatyka zwraca uwagę także Marvin Carlson, akcentując ich związek przede wszystkim z teatrologią, antropologią czy socjologią, a także wskazu-

<sup>97</sup> Kwestie te bliżej przedstawia Marvin Carlson, zwracając uwagę na fakt, iż zarówno performatyka, jak i postmodernizm to wytwory tego samego środowiska kulturowego. Por. M. Carlson, *Performans*, przeł. E. Kubikowska, PWN, Warszawa 2015, s. 203.

<sup>98</sup> Zdaniem niektórych badaczy otwarcie szkoły na perspektywę postmodernistyczną wciąż jest niewystarczające, a zwłaszcza na dialog samego postmodernizmu z kulturą modernistyczną. Por. M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 35–36.

<sup>99</sup> Gorącym orędownikiem i propagatorem tego typu rozwiązań w dydaktyce języka polskiego jest wspomniany M. Pieniążek, por. tamże, s. 83.

<sup>100</sup> R. Schechner, *Performatyka – wstęp*, przeł. T. Kubikowski, Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych, Wrocław 2006, s. 27.

<sup>101</sup> E. Fischer-Lichte zaznacza, że o zwrocie performatycznym w muzyce można mówić już w latach pięćdziesiątych XX wieku. Por. E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2008, s. 24.

<sup>102</sup> R. Schechner, *Performatyka...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>103</sup> Tamże.

jąc różne pola semantyczne, czasem bardzo odmienne, które składają się na możliwości jego rozumienia<sup>104</sup>. Zauważa przy tym jego opozycyjność wobec przyzwyczajęń tradycyjnego dyskursu akademickiego oraz niezwykle pojemną strukturę: „Performans z natury opiera się na konkluzjach, podobnie jak opiera się na definicjach, ograniczeniach i rozgraniczeniach – tak użytecznym dla tradycyjnego piśmiennictwa naukowego i dla akademickich struktur”<sup>105</sup>.

To, co szczególnie istotne dla myślowej nośności performansu, wiąże się z określonym pokazem umiejętności, także pokazem danego skodyfikowanego wzorca zachowań kulturowych, wreszcie jego odbioru, który ma być obrazem jakiegoś sukcesu<sup>106</sup>. Powyższe kwestie ulegają jednak wyraźnemu rozbiciu w obszarze refleksji wskazanych wyżej dziedzin wiedzy i dyscyplin naukowych, co rozmywa ostrość samego pojęcia i budzi rozmaite kontrowersje głównie wobec kluczowego dla performatyki pytania, które stawia Carlson: „Czy więc performans służy w kulturze przed wszystkim umacnianiu jej założeń, czy też poszukiwaniu założeń odmiennych?”<sup>107</sup>. Wątpliwość ta okazuje się nierozstrzygnięta, gdyż praktyka działań performatywnych egzemplifikuje obie te postawy, przy czym możliwa wydaje się także równoczesna realizacja tych odmiennych wobec siebie ujęć.

Sama performatywność także na poziomie synonimicznych określeń możliwych w języku wymyka się precyzyjnym dookreśleniom: „W języku polskim – pisze Ewa Jeleń-Kubalewska – istnieją jedynie słowa, które tłumaczą *performance* w sposób niepełny. Do najczęściej używanych należą: przedstawienie, występ, dokonanie, odprawienie, spełnienie, wyczyn, osiągnięcie, mózół, wydajność, zachowanie, wystawienie, spektakl, słuchowisko, widowisko”<sup>108</sup>.

Wszystkie one jednak, używane synonimicznie, wydają się niepełne wobec rozumienia samego pojęcia i jego myślowej zawartości, co prowadzi jednocześnie do uproszczeń – określania mianem performansów wydarzeń, które mają tylko niektóre jego cechy. Dodatkowe trudności wywołuje żywotność performatyki w obrębie wielu dziedzin i dyscyplin naukowych, co dodatkowo utrudnia ujęcia porządkujące i wywołuje przekonanie, że przekracza ona ich metodologiczne ograniczenia<sup>109</sup>.

<sup>104</sup> M. Carlson, *Performans...*, dz. cyt., s. 28, 35 i nast.

<sup>105</sup> Tamże, s. 296.

<sup>106</sup> Tamże, s. 28.

<sup>107</sup> Tamże, s. 37.

<sup>108</sup> E. Jeleń-Kubalewska, *Cierpienie i śmierć jako współczesny performans medialny. Perspektywa performatyczna*, Wydawnictwo Naukowe WNS UAM, Poznań 2014, s. 20.

<sup>109</sup> Anna Burzyńska zaznacza, że cechą współczesnych badań performatycznych jest ich interdyscyplinarność, a nawet transdyscyplinarność. Por. A. Burzyńska, *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, Universitas, Kraków 2013, s. 247.



Zdaniem Dwighta Conquergooda o performatyce można myśleć jak o nowej dyscyplinie naukowej, która, co zaznacza za amerykańskim badaczem E. Jeleń-Kubalewska, ma „przede wszystkim przerzucać mosty między praktyką (działaniami artystycznymi) a teorią (działaniami akademickimi)”<sup>110</sup>. Istotne w tym wypadku wydają się trzy główne pola dokonań performatyki według Conquergooda<sup>111</sup>:

1. dokonań (*accomplishment*), gdzie dochodzić ma do tworzenia sztuki i przetwarzania kultury; nacisk kładzie się na kreatywność, cielesność, a źródła wiedzy upatruje się w uczestnictwie w procesie tworzenia i przedstawianiu dokonań – performowanie staje się więc rodzajem poznania;
2. analizy (*analysis*), gdzie interpretuje się działalność artystyczną i kulturę poprzez krytyczną refleksję; performans traktowany jest tu jako rodzaj okularów, przez które łatwiej rozpoznać i scharakteryzować różne wymiary ludzkiej komunikacji; gromadzona na tym polu wiedza pochodzi z kontemplacji, kontekstualizacji i porównań;
3. artykulacji (*articulation*), wyrażającej się w aktywizmie, połączeniu ze wspólnotą; projekty performatyczne powinny wyjść poza mury uczelni i zakorzenić się w etyce wymiany; wiedza testowana jest tu przez praktykę we wspólnocie, zakłada zaangażowanie społeczne.

Wskazane wyżej pola otwierają perspektywę działań możliwych do realizacji w przestrzeni edukacyjnej. Akcentują znaczenie podmiotu, który działa kreatywnie i jest świadomym uczestnikiem danego procesu, co pozwala o nim myśleć także jako o uczestniku zaprojektowanej w duchu performatywnym sytuacji dydaktycznej. A zatem jako o uczniu, który, stykając się z określonym wytworem kultury, wyzwala potrzebę poznawania tak siebie, jak i otaczającej go rzeczywistości usytuowanej w polu rozmaitych kulturowych nawiązań, wpisujących się w szerszy proces komunikacji możliwej na poziomie wymiany światopoglądowej, indywidualnych aktów rozpoznania i interpretacji. Istotnym punktem odniesienia jest tutaj grupa – uczniowie będący ważnymi podmiotami uczestniczącymi, którzy potrafią wpływać na rozumienie świata innych podmiotów oraz transformować własne stanowiska. Szczególnie ważna jest tutaj ich aktywność na polu komunikacji, wzajemnej wymiany poglądów, ale przede wszystkim podejmowania trudu poszukiwania wiedzy istotnej z perspektywy każdej jednostki, postrzeganej jako indywiduum i widzianej jako uczestnik życia zbiorowości – odpowiedzialny za drugiego człowieka i życie społeczności, do której należy.

---

<sup>110</sup> E. Jeleń-Kubalewska, *Cierpienie i śmierć...*, dz. cyt., s. 26.

<sup>111</sup> Prezentuję za: tamże, s. 27.

Performatyka kładzie nacisk na sam proces zdobywania wiedzy, dochodzenia do niej, koncentracji na podmiocie poszukującym, zamiast „orientować się” na konkretną wiedzę, ujętą w „twarde” formuły, karby definicji, umocowane i uwiarygodnione w publikacjach. W tym sensie ważne jest dla niej „dotarcie do wiedzy, która jest czymś efemerycznym, zagęszczonym, lokalnym, a często odrzucanym przez dominującą kulturę<sup>112</sup>. Zakłada aktywne uczestnictwo badacza w performansach badanych (stąd tak często używana przez performatykę metoda obserwacji uczestniczącej), co pozwala przesunąć epistemologiczny punkt wyjścia (i dojścia) z obiektywności na bliskość<sup>113</sup>. Kwestie te tłumaczy Carlson, pokazując jednocześnie transformacje, do których prowadzą działania performatywne:

Wzrost zainteresowania performansem odzwierciedla zasadniczy zwrot, do którego doszło na wielu obszarach kultury: przesunięcie od „co” do „jak”; od gromadzenia danych społecznych, kulturowych, psychologicznych, politycznych czy językowych – do refleksji, jak ten materiał się tworzy, wartościuje i zmienia; jak żyje on i funkcjonuje w kulturze poprzez swoje działanie. Jego rzeczywiste znaczenie upatruje się dziś w jego *praxis*: w tym, jak się go „perforuje”<sup>114</sup>.

Istotnym aspektem jest również transformacja samego podmiotu, a także świadomość następującej zmiany. E. Jeleń-Kubalewska zaznacza, że „jedną z najbardziej charakterystycznych cech performansu jest jego nastawienie na transformację podmiotów w nich uczestniczących, często wynikające z chęci stawienia oporu obowiązującym normom społecznym<sup>115</sup>. Sytuacja taka może sprzyjać szeroko rozumianej autokreacji jednostki<sup>116</sup>, która wyzwala pokłady swej twórczości i może ją kierować na siebie oraz innego człowieka. Tym samym wpisany w niego jest paradygmat rozwoju jednostki w opozycji do tego, co zastane, względnie stałe, uznane za obowiązujące, a jednocześnie powoływania do życia nowych form, często przez przekształcanie starych czy już istniejących. Tego typu performansy mają w sobie pierwiastek sprawczy, są elementem kulturotwórczym. Za Ervingiem Goffmanem można także dodać,

<sup>112</sup> Dwight Conquergood uznał właśnie graniczność oraz marginalność za cechy najwyraźniej odróżniające performatykę od innych dyscyplin naukowych i obszarów badań, które zawsze starały się operować w centrum, ogniskując uwagę podmiotów i społeczności. Por. M. Carlson, *Performans...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>113</sup> E. Jeleń-Kubalewska, *Cierpienie i śmierć...*, dz. cyt., s. 27.

<sup>114</sup> M. Carlson, *Performans...*, dz. cyt., s. 19–20.

<sup>115</sup> E. Jeleń-Kubalewska, *Cierpienie i śmierć...*, dz. cyt., s. 29.

<sup>116</sup> Zob. także: L. Tymiaikin, *Twórczość jako działanie służące autokreacji*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 15–28.

że mają charakter społeczny, rozciągają się w przestrzeni relacji międzyludzkich<sup>117</sup>. Wynika z tego zatem, że performans kojarzy się nie tylko z „robieniem”, ale również i z „prze-robieniem”. Oddaje on bowiem napięcie pomiędzy zastaną formą czy treścią a jej nieuchronnymi modyfikacjami we wciąż zmiennej teraźniejszości; budzi szczególne zainteresowanie w czasach powszechnego skupienia na kulturowych negocjacjach – na tym, jak wzorce ludzkich zachowań utwierdzają się lub zmieniają w danej kulturze i jak dopasowują się w interakcji z innymi kulturami. A zatem „performans obejmuje nie tylko wspomniane wyżej samo robienie czy nawet prze-robienie, ale także i świadomość tego robienia czy prze-robienia, zarówno ze strony performerów, jak i widzów – założenie niezwykle ciekawe dla naszego wysoce samoświadomego społeczeństwa”<sup>118</sup>. Tak widziany performans pozwala się zatem ujmować w aspekcie socjologicznym. Carlson pisze:

„Społeczny konstrukcjonizm” zakłada zatem, że wzorce społeczne performansu nie są „dane w świecie” czy „wprzód ustanowione” przez kulturę, tylko stale konstruowane, negocjowane, zmieniane, kształtowane i porządkowane z urywków „recept”. To pragmatyczne scalanie istniejących wcześniej strzępków materiału przypomina proces, który francuscy teoretycy nazwali *bricolage*<sup>119</sup>.

Co ważne, ten pozorny nieład może mieć charakter konstruktywny, być fundamentem budowania nowego porządku, wiedzy, powstawania sytuacji, w których można się czegoś nauczyć<sup>120</sup>. A zatem być punktem wyjścia czy twórczym załącznikiem dla konstrukcjonizmu w perspektywie edukacyjnej, który, za Stanisławem Dylakiem, można byłoby metaforycznie określić jako swoistą architekturę wiedzy<sup>121</sup>. W performatyce jej budowanie dokonuje się w określonym typie działania, które łączy się z świadomością jego zaistnienia i następującą po nim refleksją. Bowiem, jak zauważa Victor Turner: „Performans jest dialektyką «przepływu», to znaczy spontanicznego ruchu, w którym działanie i świadomość stanowią jedno, oraz «refleksyjności», w której zasadnicze sensory, wartości i cele ukazują się w «działaniu», kształtując i wyjaśniając działania”<sup>122</sup>.

Tak postrzegany performans jest wyrazem zaangażowania się w jego wykonanie, któremu towarzyszy określona intencjonalność, potrzeba wyrażania

<sup>117</sup> Por. E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 52.

<sup>118</sup> M. Carlson, *Performans...*, dz. cyt., s. 20.

<sup>119</sup> Tamże, s. 79–80.

<sup>120</sup> Opieram się na przywołanych przez Carlsona poglądach Briana Sutton-Smitha: M. Carlson, *Performans...*, dz. cyt., s. 46.

<sup>121</sup> Por. S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.

<sup>122</sup> Cyt. za: R. Schechner, *Performatyka...*, dz. cyt., s. 15.

danej wiedzy czy uczuć, emocji. Również aktem wywołującym dystans, staniem niejako „obok siebie”, generującym refleksję nad tym, co odbywało się na oczach innych, współuczestników lub widzów działania performatywnego – akcentuje to społeczny charakter tego typu przedsięwzięć. Z perspektywy edukacyjnej można także myśleć o lekcyjnych wystąpieniach uczniów w kategoriach performansów dokonujących się w określonej przestrzeni społecznej, którą stanowi dana klasa. W takim ujęciu należy myśleć o lekcji jako o pewnej strukturze społecznej, w której zacierają się klasyczne dla performatyki granice między performerami a widownią. W niej dany uczeń może być wykonawcą, a chwilę później odbiorcą wystąpień swoich kolegów – tym samym możliwe również, że wytwórcą i odbiorcą performansów.

We wskazanych przestrzeniach można postrzegać swego rodzaju lekcyjne wystąpienia ucznia – zdeterminowane osobą „performera”, w określonej grupie klasowej, w danym momencie czasowo-przestrzennym. Oparte na zapleczu doświadczeń jednostki i grupy są niepowtarzalne i niepodrabialne, stanowią akt ekspresji i wyrażają aktywny stosunek do przedmiotu wypowiedzi, samego siebie oraz odbiorców. Układają się one w określoną sekwencję, w zestawienia myślowo spójne lub sprzeczne, wpisują w porządki argumentacyjne, czasem polemiczne, układają w intelektualne i emocjonalne zapisy doświadczeń obcowania z literaturą, a za jej pośrednictwem z wpisaną w nią problematyką, istniejącymi w niej bohaterami, także usytuowanym poza tekstem autorem. Umożliwiają wyzwolenie aksjologicznej orientacji na tekst i drugiego człowieka, co wydaje się naturalną konsekwencją uwzględnienia w spojrzeniu na dany utwór założeń opozycyjnego wobec pragmatyzmu i noepragmatyzmu zwrotu etycznego<sup>123</sup>, co w praktyce czytania literatury oznacza skupienie się na obrazie „Ty”, a także postrzegającego „Ja”, jak również kształtujących się między nimi relacjach.

## **W stronę etyki. O założeniach interpretacji i ich szkolnej transpozycji**

Uzasadnieniem ukazanej wyżej sytuacji jest odwrót od tradycyjnie rozumianej etyki i położenie akcentu na kwestię moralności, w obrębie której zaznacza się relacja z drugim człowiekiem, wynikająca nie tyle z poczucia obowiązku, ile uwrażliwienia na wartość osoby, zwłaszcza jej cierpienie<sup>124</sup>. Na gruncie literatu-

<sup>123</sup> A. Burzyńska, *Dekonstrukcja...*, dz. cyt., s. 52–53.

<sup>124</sup> Kwestii tej wiele miejsca poświęciła Anna Burzyńska, opierając się na krytycznej lekturze tekstów Zygmunta Baumana, Richarda Rorty’ego czy Michela Foucaulta. Sygnałów takiego myślenia dopatruje się ona także w bogatej twórczości Jacques’a Derridy. Por. tamże, s. 62–66, 72–74.

roznawstwa oznacza to odkrywanie w tekście literackim Drugiego, co wyrasta z twierdzenia, że człowieka można traktować jako metaforę. Jak tłumaczy Anna Włodarczyk, która poważnie eksponuje znaczenie zwrotu etycznego dla perspektywy lektury szkolnej, oznacza to, że

[...] każdy jest swoistym tekstem, dlatego człowiek jako tekst kryje nieskończenie wiele tajemnic, a każda odkryta łączy się z następną, i tak bez końca. Etyczna interpretacja polega na poszukiwaniu prawdy o człowieku poprzez odczytywanie zapisanego tekstu, odkrywanie skryptu. Prawda tworzy się poprzez proces poszukiwań, pytań i odpowiedzi, tj. w procesie aktywnego dookreślania tej prawdy, a nie konstytuowania czegoś trwałego i absolutnego, można rzec: kanonicznego<sup>125</sup>.

Odkrywane odpowiedzi generują kolejne pytania, pozostawiając podmiot poznający w stanie otwartym – ciągle w dialogu z utworem. Odczytywanie tekstu oznacza właśnie wchodzenie z nim w dialog. Sam zaś tekst wyznacza technikę i możliwości jego badania. „Interpretacja – zaznacza A. Włodarczyk – jest próbą odnalezienia i ujawnienia w każdym przedmiocie ukrytego sensu, jego wewnętrznego kodu oraz dotarcia do indywidualnej egzystencji ludzkiej. Dzieło literackie (przedmiot interpretacji) i świat (obiekt) warunkują się wzajemnie, nadają sens samemu dziełu literackiemu”<sup>126</sup>. Wynikające ze zwrotu etycznego eksponowanie roli autora i jego czytelnika otwiera na kreowanie dzieła w akcie czytania, wyzwala potrzebę działania, twórczego reagowania na to, co przynosi tekst<sup>127</sup>.

W sytuacji lekcyjnych wystąpień układających się w określonym porządku można mówić także o wartości samego dyskursu, który, jeżeli respektuje samodzielność myślową i emocjonalną uczniów, wyzwala poczucie autentyczności, może także nabierać cech performansu. Może on się stać tak samo istotny jak temat, którego dotyczy. Z kolei będący jego przedmiotem tekst, uwolniony z ograniczeń czasu i przestrzeni, ożywający w szkolnym „tu i teraz”, jest polem do coraz to nowych interpretacji czy reinterpretacji, niejako jego nowego „wytwarzania”<sup>128</sup>. Fundamentów takiego myślenia można szukać chociażby

---

<sup>125</sup> A. Włodarczyk, *Ku etyce odczytania tekstu*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 129.

<sup>126</sup> Tamże.

<sup>127</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009, s. 145.

<sup>128</sup> Owo „wytwarzanie” jest ważnym aspektem performatyki odnoszonej do tekstów literackich. Dotyczyć może tekstów i autorów dawnych, wydawać by się mogło wyraźnie oderwanych od współczesnego kontekstu. Por. Olga Śmiechowicz, *Wytwarzanie Arystofanesa – analiza polskich tłumaczeń komedii „Żaby”*, [w:] *Performatywność reprezentacji*, red. K. Czerska, J. Jopek, A. Sieroń, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013.

w nowym spojrzeniu na dyskurs z perspektywy performatyki. Ross Chambers stwierdza:

Dyskurs artystyczny, bardzo szybko uwolniony od więzi z „autorem”, wciąż kieruje się do nowych słuchaczy, którzy muszą go interpretować w coraz to nowych kontekstach. Stanowiący podstawę estetycznego dyskursu „performatyw” byłby tu więc czymś w rodzaju: „Poddaję się twojej interpretacji” czy „Proszę mnie zinterpretować” – przy nieustannym przypuszczeniu, że można taki akt przypisać samemu komunikatowi (stającemu się własnym nadawcą), odbiorca zaś – oznaczony jako „ty” – może być kimś nieokreślonym spośród „wszystkich zainteresowanych”<sup>129</sup>.

Tenże właśnie odbiorca, rzeczony „ty”, staje się interpretatorem samego tekstu, a tym samym eksploratorem sensów wpisanych w jego przestrzeń znaczeń i rozwiązań formalnych, a także, przy uwzględnieniu założeń wynikających ze zwrotu etycznego, poszukiwaczem znaków istnienia „Innego” – śladów egzystencji drugiego człowieka rozpoznawanych w kontekście własnych i niepowtarzalnych doświadczeń, które w zetknięciu z wpisaniem w tekst „Drugim” stają się przestrzenią nowo wywarzanych znaczeń i sensów budujących podmiotowy wymiar osobowości człowieka. Doświadczeń niejednokrotnie trudnych, jak podkreślał Jacques Derrida, opierających się na dramatyzmie istnienia człowieka w obszarze oddziaływania zbrodniczych ideologii<sup>130</sup>. Pozwalających paradoksalnie na uwrażliwienie na człowieka, który daje się postrzegać w obszarze refleksji moralnej, akcentującej jednostkowy wymiar osoby. W roli podmiotu poznającego może występować młody człowiek, który, funkcjonując w przestrzeni kulturowej, może być poszukiwaczem sensów, umożliwiających mu lepsze wejrzenie w siebie i innych ludzi.

Fundamentów scharakteryzowanego wyżej postępowania można szukać także w filozofii dekonstrukcji, a zwłaszcza poglądach Jacques’a Derridy, którego refleksje przenikały się z ideami zwrotu etycznego na poziomie procesu czytania. Znaczący oryginalnej twórczości znakomitego filozofa Anna Buryńska wyraźnie akcentowała te kwestie:

Lektura była więc dla niego [Derridy – P.S.] przestrzenią rozmaitych sprzężeń zwrotnych – wytwarzania czytelnika (w procesie i w działaniu) w tekście oraz (ponownego) wytwarzania tekstu przez czytelnika w interakcji z jego twórcą (pisarzem). Przebieg czytania nie był też realizacją jakiegoś teoretycznego projektu, lecz nieprzewidywalnym przebiegiem „wydarzenia się” rozmaitych interakcji, w którym pozycja wszystkich zaangażowanych w niego „osób” nigdy nie

<sup>129</sup> Cyt. za: M. Carlson, *Performans...*, dz. cyt., s. 115.

<sup>130</sup> J. Derrida, *Inny kurs*, przeł. T. Załuski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 13.

jest z góry dana ani raz na zawsze ustalona, a role mogą się wymieniać (czytel-  
nik jednocześnie wytwarza tekst i jest przez niego wytwarzany itp.)<sup>131</sup>.

Z takiego widzenia sprawy wynikają konsekwencje dla sposobu czytania, które dokumentuje Burzyńska: „czytanie literatury – jak przekonywał Derrida – nie powinno bowiem polegać na «odtworzeniu» sensu zdeponowanego w dziele i prezentowaniu go w postaci wytworu (wyniku procesu rozumienia), lecz – analogicznie – powinno przybrać formę aktywnego wytwarzania znaczenia w twórczym procesie «lekturografii»”<sup>132</sup>. Stąd oczywiste jest stwierdzenie niepowtarzalności tekstu, a ściślej, jego lektury, która zawsze staje się jednostkowa i równie niepowtarzalna, co jest wynikiem relacji, jaka powstaje na linii czytelnik – tekst. Obejmuje ona wzajemne na siebie oddziaływanie dzieła i jego odbiorcy, które dokonuje się w trakcie lektury, a, dodać by można, pogłębia się w aktach o charakterze performatywnym. W tym miejscu znów warto oddać głos Burzyńskiej, która tak za Derridą opisuje tę interaktywną relację:

[...] każdy tekst za każdym razem „wytwarza” swojego czytelnika, jest on więc „zawsze inny”. Z oczywistych względów czytelnik ten nie odtwarza „intencji dzieła”, nie dokonuje też aktu jego dekodowania albo deszyfracji. Nie jest więc hipostazą „poprawności odczytania” – „czytelnikiem modelowym”, który mógłby zaistnieć jako spełniony ideał, zanim jeszcze zdołałby wziąć tekst do ręki. Jest on także – w pełnym tego słowa znaczeniu – „osobą”, która pobudzona „wezwaniami tekstu” odpowiada na to wezwanie<sup>133</sup>.

Takie widzenie relacji ucznia z tekstem wymaga ciągłego rewidowania szkolnych przyzwyczajzeń i wytartych już sposobów szkolnego konfrontowania młodych ludzi z dziełami. Zaświadcza także o kreatywnym akcie lektury, która, co zauważył Jerzy Kaniewski, pozwala uczniom wejść w rolę współtwórców światów przedstawionych, przynosząc im swego rodzaju radość tworzenia<sup>134</sup>. Tymczasem w szkole często „nauczanie języka polskiego wciąż polega na re-produkowaniu niefunkcjonalnych i nieobjaśniających świata informacji”<sup>135</sup>, a liczne lekcje pokazują, „jak rażąca jest przepaść między potrzebami i oczekiwaniami uczniów a tendencjami nauczycieli, którzy najciekawszy materiał literacki są w stanie zepsuć upartym encyklopedyzmem bądź historyzmem, realizowanym za pomocą mechanicznych odniesień”<sup>136</sup>.

<sup>131</sup> A. Burzyńska, *Dekonstrukcja...*, dz. cyt., s. 401.

<sup>132</sup> Tamże, s. 393–394.

<sup>133</sup> Tamże, s. 398.

<sup>134</sup> J. Kaniewski, *Radość czytania a szkolne pragmatyzmy*, [w:] *Doświadczenie lektury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Universitas, Kraków 2012, s. 107.

<sup>135</sup> M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>136</sup> Tamże.

A przecież, jak słusznie zauważa Marek Pieniążek:

We współczesnej humanistyce nie znajdziemy uzasadnienia dla doktrynalnego zaszczepiania w kształtujących się umysłach gotowych kategoryzacji. Dlatego edukacja polonistyczna swego uprawomocnienia dla wypracowanych pojęć, przedstawień i lokalnych schematyzacji powinna szukać raczej w czynnościach performatywnych. Powinna czynić to pochylając się nad uczniem, w postawie badania, refleksji, doświadczenia, eksperymentowania, przyjmowania i zapamiętywania po wielokroć wynegocjowanego sensu<sup>137</sup>.

I dodaje: „Interpretacja egzystencjalna problematyki utworów zwrócona ku światu ucznia powinna być podstawowym poziomem pracy. Najpierw należy uczniowi pozwolić wypowiedzieć dowód jego kulturowego istnienia (lub prawie nieistnienia), pomóc mu się uzewnętrznić, aby następnie ów dowód dyskutować i potwierdzać”<sup>138</sup>.

Tym samym znów kluczowa wydaje się sprawa samego czytania, które, jak celnie punktuje Michał Paweł Markowski, uruchamia zaangażowanie indywidualizmu jednostki właśnie w indywidualny, niepowtarzalny charakter danego dzieła, co przekracza poziom świadomości dzieła i rozeznania w reprezentowanej przez niego konwencji<sup>139</sup>.

Realizacja wskazanych celów może być osiągnięta za pomocą rozwiązań respektujących podmiotowość ucznia oraz pozytywnie wartościujących jego indywidualną, emocjonalną i intelektualną reakcję na odbierane dzieło, które w akcie recepcji nabiera niepowtarzalnego charakteru.

Wypowiedź ucznia utrzymana w formie swobodnej jest z jednej strony drogą wyrażania „stanu wytworzonego” odnoszonego do czytelnika, a także samego tekstu „stworzonego przez odbiorcę”, z drugiej zaś sama jest rodzajem „stwarzania” – buduje określony kształt konkretyzacji utworu; jest także obrazem samego nadawcy, a raczej wizerunkiem, który powołuje on do życia w akcie performansu. Ten z kolei nie koncentruje się na akcie odtwarzania sensów dzieła, lecz jest ukierunkowanym społecznie aktem twórczym, angażującym emocjonalnie i intelektualnie, stającym się „na oczach” szkolnej publiczności – ją także tworzą potencjalni nadawcy-performerzy, którzy w sprzyjających i dydaktycznie zorganizowanych okolicznościach mogą dążyć do performatywnej formy wyrażania własnej podmiotowości w akcie wytwarzania sensów w kontakcie z lekturą. Tym samym otwiera się przestrzeń na budowanie relacji między podmiotami, która dokonuje się drogą ich aktywności i współdziałania

<sup>137</sup> M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy...*, dz. cyt., s. 79.

<sup>138</sup> Tamże, s. 62.

<sup>139</sup> M.P. Markowski, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2001, nr 1, s. 243.



w tworzeniu siebie oraz wytwarzaniu tekstu – swoistej emergencji jego znaczeń<sup>140</sup>. Sytuację tych interakcji szkolnych można byłoby za określeniem Eriki Fischer-Lichte nazwać pętlą autopojetycznego feedbacku, uznając możliwość wystąpienia tego typu sytuacji w relacjach między uczniami czy między nimi a nauczycielem – współuczestnikiem dziejącego się wydarzenia. W niej może dojść także do powtórnego zdefiniowania samych podmiotów oraz utworu będącego przedmiotem ich wystąpień<sup>141</sup>.

W zależności od postaw przyjmowanych wobec performansów można mówić o różnych nastawieniach, z których wynikają określone konsekwencje. Zdaniem Dwighta Conquergooda można wyodrębnić pięć typów postaw wobec etnografii performansu, z których cztery są moralnie wątpliwe.

Do tych podejrzanych należą postawy: zbieracza, entuzjasty, sceptyka i kustosa. Zbieracz gromadzi przykłady performansu, interesuje go tylko ich zdobywanie i wykorzystywanie. Sceptyk, jak wielu tradycyjnych etnografów, patrzy na badany performans z daleka i z wysoka. Entuzjasta, przeciwnie, szuka łatwej identyfikacji w szybkich uogólnieniach. Kustosz przyjmuje postawę turysty szukającego egzotyki czy widowiska. Tym czterem postawom Conquergood przeciwstawia performans „dialogiczny”, który ma „gromadzić różne głosy, światopoglądy, systemy wartości i przekonania, tak żeby mogły ze sobą nawiązać rozmowę”. Poszukiwanym efektem jest tu otwarty performans, który powstrzymuje się od wniosków i pragnie powstrzymać nieustanne dociekania<sup>142</sup>.

Jego charakter wydaje się pozostawać w zgodzie z tym, co zaznaczono wyżej – z jego podstawową cechą ciągłego „stawania się”, przetwarzania, transformowania, ruchliwości, która obejmuje zarówno tekst, jak i sam podmiot. Z kolei jego zaistnienie otwiera rozważania na możliwość refleksji dydaktycznej pożądanej w kontekście swobodnych wypowiedzi, która powinna uwzględniać kulturowy, społeczny i wykonawczy charakter idei i działań performatywnych, wiązany z zobowiązaniem szkoły do dążenia ku rozwojowi ucznia jako podmiotu podejmowanych działań edukacyjnych. Umożliwia myślenie o lekcji jako czasie wymiany doświadczeń, kształtowania się podmiotów w działaniu, nieustannej obróbce myśli i uczuć, które szukają swego ujścia w określonej formie wyrażania.

Swobodne wypowiedzi, ze swej natury ograniczając możliwości teatralizacji, otwierają się na realizację słowne, które należy wiązać z występowaniem określonych sytuacji komunikacyjnych, stanowiących w sytuacji lekcyjnej

<sup>140</sup> Por. E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2008, s. 223–332.

<sup>141</sup> Por. tamże, s. 20.

<sup>142</sup> M. Carlson, *Performans...*, dz. cyt., s. 55–56.

fundament wyrażania potrzeb performatywnych uczniów. Stąd formą wyrażania się jednostki, realizującą się również w aktach performatywnych, jest słowo, które należy uznać także za jedną z podstawowych form ekspresji twórczej dziecka – podmiotu edukacji szkolnej. Może być ono traktowane jako możliwość eksponowania siebie, własnych poglądów, emocjonalności. Sytuacja odbioru dzieła literackiego czy innego tekstu kultury może generować werbalny pierwiastek twórczy, który będzie wiązał się z (re)konstruowaniem sensów oraz nowym konstruowaniem siebie w obliczu przeżycia i werbalizacji odczuć i własnych intelektualizacji, a także absorbowaniem i twórczym transformowaniem doświadczeń pozostałych członków społeczności – uczniów oraz uczestniczącego w lekcji nauczyciela. To przywołuje jego właściwości performatywne, które, za rozumieniem zaproponowanym przez Johna L. Austina, „wytwórcy” tego określenia<sup>143</sup>, oznaczają pewną sprawczość, pojęciowo ugruntowaną w teorii aktów mowy wspomnianego badacza<sup>144</sup>. Ten aspekt, realizujący się w komunikacji, akcie mówienia, ukierunkowany na wyrażenie pewnej intencji i osiągnięcie za pośrednictwem komunikatu określonego rezultatu (illokucja – lokucja – perlokucja)<sup>145</sup>, uznać trzeba również za nieodłączny element wystąpień uczniowskich w społecznej przestrzeni klasy. Myślenie o wymianie myśli w ramach realizacji aktów mowy, zakładających osiągnięcie określonego skutku, wnosi do swobodnych wypowiedzi aspekt pragmatyczny, który w żaden sposób nie jest uwolniony od kontekstu społecznego czy aksjologicznego, a równocześnie uruchamia aspekt psychologiczny komunikacji związany z określonym nastawieniem i potrzebą empatycznego wnikania w sytuację współuczestników wymiany zdań – szkolnego dialogu czy, będąc wiernym przywołanym tutaj ustaleniom terminologicznym, lekcyjnym performansom<sup>146</sup>, chociaż pewnie – gdyby zastosować terminologię, którą posługiwał się drugi teoretyk aktów mowy John Searle – mającym formę asertywów, a więc

---

<sup>143</sup> Por. E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności...*, dz. cyt., s. 31–32. Sam J.L. Austin wyraźnie dystansował się od tego określenia, wskazując jednak jego potrzebę dla prezentacji własnej koncepcji języka. Por. J.L. Austin, *Mówienie i poznanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, przeł. B. Chwedeńczuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 311.

<sup>144</sup> Naturalnie nie każda wypowiedź ma charakter performatywny, czy inaczej: jest *performatywem*. Kwestie te szczegółowo objaśnia Austin. Por. J.L. Austin, *Mówienie i poznanie...*, dz. cyt., s. 311–334, 553–560.

<sup>145</sup> Por. tamże, s. 640–666. Tak postrzegany akt mowy składa się zatem z tego, co stanowi intencję wypowiedzi (illokucja), jest jej realizacją, wykonaniem (lokucja) oraz skutkiem, który z niej wynika (perlokucja).

<sup>146</sup> Na możliwość logicznego łączenia aktów mowy z performansami, co znajduje uzasadnienie w teorii Austina, zwraca uwagę E. Fischer-Lichte. Por. E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności...*, dz. cyt., s. 34.

sformułowań przyjmujących formę wniosków czy stwierdzeń<sup>147</sup>. Tak widziane lekcyjne „dzianie się” ma wyraźną właściwość integrującą – umożliwia budowanie wspólnoty dociekań i kształtowania się relacji międzyludzkich. Gdyby w taki sposób postrzegać możliwość komunikacji lekcyjnej, oprócz czynnika socjologicznego należy przypisać jej również właściwość osobotwórczą – dawałaby ona możliwość na wszechstronny rozwój uczniowi, który dokonywać by się mógł w żywym i emocjonalnym kontakcie z literaturą oraz drugim człowiekiem – innym podmiotem edukacyjnym i członkiem społeczności klasowej. Naturalnie, należałoby zastrzec, iż trzeba wykroczyć poza interesujący Austina proces mówienia i rozszerzyć refleksję o pisemne formy wyrażania siebie. Przyjęcie takiego założenia wskazywałoby potrzebę odejścia od sztywnych formuł konwencji zaproponowanych przez autora *Mówienia i poznania*<sup>148</sup>, co niejako wynika z możliwości postrzegania lekcyjnych wystąpień w kategoriach performansów. Taki sposób myślenia znajduje już swoje uprawomocnienie w opracowaniach dydaktycznych często przywoływanego w tej partii rozważań Pieniążka, który proponuje w ramach swojej metody ucznia jako aktora kulturowego spojrzenie na lekcję jako swoistą formę performansu<sup>149</sup>.

\* \* \*

Omówione zagadnienie twórczości i kreatywności można uznać za istotny fundament swobodnych wypowiedzi uczniowskich. Uwzględnienie sytuacji twórczej reakcji ucznia na poznawany tekst literacki bądź inne dzieło kultury uwalnia myślenie o jego lekcyjnym działaniu w kategoriach performatywnych. Ich ugruntowanie w tradycji teatralnej pozwala na częściowe transformowanie ich na grunt edukacyjny – zarówno z myślą o budowaniu teorii kształcenia, jak i z wykorzystaniem w praktyce lekcyjnej. Naturalnie nie jest możliwe kompleksowe przenoszenie doświadczeń performatywnych na grunt szkoły. Ważne jednak, by uczniowskie akty konkretyzacji, integrujące doświadczenie intelektualne i emocjonalne, znajdowały wielokanałowe ujście w projektowanej sytuacji lekcyjnej. Droga takiego postępowania dydaktycznego, wdrażanego w praktykę w atmosferze poszanowania dla autonomii i podmiotowości ucznia i nauczyciela, może być formą stwarzania warunków do rozwoju

---

<sup>147</sup> Por. J. Searle, *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*, przeł. D. Cieśla, Wydawnictwo CiS, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1999, s. 230–239. Searlowi współczesne językoznawstwo zawdzięcza rozwinięcie teorii J.L. Austina. Searle w ramach swej koncepcji wyodrębnił istnienie następujących aktów mowy: asertywnych, dyrektywnych, komisyjnych, ekspresywnych i deklaracyjnych.

<sup>148</sup> Pisze o tym M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, s. 133–134.

<sup>149</sup> M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy...*, dz. cyt.

indywidualnych predyspozycji uczniów, przełamywania ich barier i ograniczeń, aksjologicznego kształtowania siebie w obszarze wolności myśli i słowa. Może stanowić szczególną formę rozwoju uczniów w aktach indywidualnego obcowania z materią o charakterze artystycznym, która, jak chciałby Richard Rorty, stale odczytywana na nowo, wolna od ustalonych interpretacji, umożliwia indywidualny rozwój uczniów jako ludzi<sup>150</sup>, w tym, zgodnie z pragnieniem Umberta Eco, kompetentnych odbiorców rozmaitych tekstów kultury, świadomych zwłaszcza rozwiązań warsztatowych, składających się na niepowtarzalność poszczególnych utworów literackich<sup>151</sup>. Takie założenie może być akceptowalną dla edukacji formą godzenia wolności interpretacji z poznawaniem wyznaczników i kryteriów profesjonalnego odbioru lektury.

---

<sup>150</sup> R. Rorty, *Kariera pragmatysty*, przeł. T. Bieroń, [w:] U. Eco i in., *Interpretacja i nadinterpretacja*, przeł. T. Bieroń, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996, s. 103–105.

<sup>151</sup> U. Eco, *Replika*, [w:] U. Eco i in., *Interpretacja i nadinterpretacja...*, dz. cyt., s. 138–143.

Część 3

**Swobodne wypowiedzi  
jako metoda pracy z literaturą  
i innymi tekstami kultury**



## Rozdział I

# Swobodne wypowiedzi jako metoda kształcenia kulturowo-literackiego

*Można by powiedzieć, że w zakresie kształcenia ogólnego nauczyciel jest odpowiedzialny za optymalizację rozwoju swoich uczniów, przede wszystkim za dobór i realizację środków służących temu celowi<sup>1</sup>.*

Ziemowit Włodarski

Dotychczasowe rozważania uzasadniają próbę zaprezentowania swobodnych wypowiedzi jako metody kształcenia kulturowo-literackiego. By jednak takie ujęcie miało rację bytu, należałoby osadzić je wyraźnie w metodologicznej tradycji tak dydaktyki ogólnej, jak i języka polskiego. Wydaje się to szczególnie istotne w sytuacji nadużywania terminu „metoda” w odniesieniu do rozmaitych działań doraźnych, technik i form, które nierozważnie i nazbyt pospiesznie w niektórych opracowaniach terminologicznie są nazywane właśnie metodami<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, WSiP, Warszawa 1992, s. 13.

<sup>2</sup> Takich publikacji o charakterze popularyzatorskim narosło sporo szczególnie w ciągu ostatnich dwudziestu, trzydziestu lat, wraz z kolejnymi reformami szkolnictwa. Niestety, w utrwalanie metodologicznego bałaganu czasem angażowali się poważni dydaktycy, choćby przywołany w dalszej części podrozdziału Stanisław Bortnowski. Por. S. Bortnowski, *Kłopot z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Univer-

Poważne pisanie o rozwiązaniach dydaktycznych proponowanych do powszechnego użycia zawsze jest obarczone znacznym stopniem ryzyka. Naukowy zarzut wtórności, powielania istniejących rozwiązań, niskiego stopnia oryginalności, nazbyt ogólnego czy zbyt drobiazgowego ujęcia to tylko jedne z możliwych dylematów – musi się z nimi zmierzyć autor, który poważa się pisać na gruncie dydaktyki literatury i języka polskiego o nowej metodzie, czy nawet bezpieczniej: o działaniu mogącym funkcjonować na prawach metody. Drugi dotyczy praktycznej użyteczności czy skuteczności opisywanego działania w odniesieniu do różnego materiału lub w różnych warunkach lekcyjnych. I choć, jak zaznacza przywołany wyżej Włodarski, nauczyciel powinien dążyć do możliwie najskuteczniejszego i najbardziej optymalnego przebiegu procesu dydaktycznego, to najsurowszym krytykiem wszelkiego nowatorstwa mogą okazać się nie tyle naukowcy recenzenci, ile właśnie nauczyciele praktycy, którzy dokonują oceny praktycznej wartości metody, mogą dokumentować jej funkcjonalność i skuteczność, ale także obnażać braki, odrzucać po krytycznej weryfikacji – czując dyskomfort wynikający z realizacji, widząc rozczarowanie swoich uczniów, dostrzegając metodyczną nieskuteczność. Stąd swoją propozycję naukową wypada przedstawiać z ostrożnością, mimo oczywistego dążenia do uniwersalności, względnej trwałości dydaktycznego uogólnienia. Dlatego w tym miejscu warto przywołać poparte wielorakim doświadczeniem mądre słowa Stanisława Bortnowskiego, który sam niejednokrotnie zderzyć musiał się z krytyką, i jak mało który z autorów łączących refleksję naukową z dydaktyczną praktyką miał świadomość możliwych trudności oraz ryzyka wynikającego z opisanej wyżej sytuacji.

Postanawiam jednak być krytycznym wobec siebie i każdy ze sposobów (każdą z metod?) pracy z poezją zaprezentować nie tylko na „tak”, ale również na „nie”. Ostrzeżenia przed tym, co proponuję, uznałem za niezbędne po pierwsze dlatego, że bywam skrajny, po wtóre dlatego, iż proponowana formuła lekcyjna może zostać źle zrozumiana czy wykonana, co wiedzie na polonistyczne manowce,

---

sitas, Kraków 2006. O tym, że jest to problem stały i od wielu lat obecny w polskiej refleksji naukowej zorientowanej edukacyjnie dowodzi w *Godzinach polskiego* Zenon Uryga: „Poruszanie tematu metod kształcenia jest bardzo kłopotliwe głównie z tego powodu, że pisano o nich zbyt wiele i zarazem zbyt mało, aby z przytaczanych po wielokroć ogólnych definicji metody i różnych dowolnych klasyfikacji wyłonił się jakiś przekonywający, uporządkowany obraz. Świadczy to skądinąd o stopniu skomplikowania problemu, uwikłanego w historyczną zmienność form edukacji i w sieć wymagań zróżnicowanych treści kształcenia”. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1996, s. 111. Aspekt ten akcentuje także A. Kłakówna. Por. A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 378–379.



po trzecie wreszcie, w każdej metodzie, szerzej, w każdym systemie dydaktycznym mieszczą się jego zaprzeczenia<sup>3</sup>.

Pamiętając, że pierwsza trudność wskazana przez autora *Scenariuszy półwariackich* może być właściwością indywidualną (choć zażraza każdemu dorobkowi naukowemu kształtującemu się na przestrzeni lat), uznać trzeba, że trudność druga i trzecia wiążą się z jednej strony z nieprzewidywalnością i zmiennością procesu dydaktycznego, z drugiej ze złożonością refleksji koncentrującej się wokół zagadnienia metod kształcenia<sup>4</sup>. Tym bardziej że, jak słusznie dodawał Bortnowski: „W nauczaniu nic nie jest idealne, bezbłędne, doskonałe i nadskuteczne! Z medycyny wiemy, że nie istnieją leki, które nie niosłyby skutków ubocznych. Jedne organy są przez specyfiki leczone, inne podtruwane, dla organizmu ważny staje się ogólny bilans”<sup>5</sup>. Dodatkowo, o czym trzeba również pamiętać, nawet to, co sprawdzone, nie daje gwarancji sukcesu. Pisał Feliks Tomaszewski: „Nie ma metod uniwersalnych – każda – nawet wielokrotnie sprawdzona – jest ryzykiem”<sup>6</sup>. Takie postawienie sprawy musi wywoływać zatem nie tylko pytanie o korzyści płynące ze stosowania określonego rozwiązania dydaktycznego, ale także prowadzić do świadomości ograniczeń czy zagrożeń, które mogą towarzyszyć jego wyzyskaniu w praktyce dydaktycznej.

Próbując refleksję metodologiczną osadzić w mającym znaczenie i umocnionym tradycją kontekście myślowym, warto na początek przywołać ustalenia Wincentego Okonia. Definiował on metodę jako „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością stosowania jej w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań uczniów”<sup>7</sup>. I dodawał, że „metody odpowiadają na pytanie, jak uczyć, to znaczy, jakie dobierać czynności i środki, aby osiągnąć zamierzone wyniki nauczania”<sup>8</sup>. Równocześnie, z wielką dbałością o naukową jasność, odróżniał metodę od **form** oraz **dróg i środków nauczania**, wskazując ich służebny charakter wobec metody<sup>9</sup>, ale także podkreślał

<sup>3</sup> S. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie czyli poezja współczesna w szkole*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 1997, s. 3.

<sup>4</sup> Dokumentował ten fakt Bortnowski, równocześnie samemu wpadając w pułapkę trudności terminologicznego ujęcia zagadnienia. Por. S. Bortnowski, *Kłopot z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole...*, dz. cyt.

<sup>5</sup> S. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie...*, dz. cyt., s. 3.

<sup>6</sup> F. Tomaszewski, *Magia lektury. Interpretacje utworów literackich w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1990, s. 14.

<sup>7</sup> W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, PZWS, Warszawa 1968, s. 150.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Tamże.

wielkie zróżnicowanie w obrębie samych metod, również ich przekształcenia, które dokonywały się wraz z rozwojem edukacji. Zaznaczone przez W. Okonia łączenie działań z zamierzonymi wynikami wyraźnie otwierało myślenie o metodzie na aspekt teleologiczny. Za jego myślowe dopełnienie uznać można również refleksję K. Kruszewskiego, który zwracał uwagę na fakt, iż metoda powinna pozwalać nadawać określoną strukturę treściom nauczania, czynnościom ucznia i nauczyciela, które są podporządkowane skuteczności dydaktycznej<sup>10</sup>.

Opisane wyżej ujęcie warte jest tutaj przywołania przede wszystkim jako punkt wyjścia, który zakreśla w znacznym stopniu, choć bardzo ogólnym, zakres działań wpisujących się w obręb metody. Systematyczność użycia, aspekt praktyczny łączący pracę nauczyciela i uczniów oraz uwzględnienie wiedzy i umiejętności odnoszonych do mającej swe potrzeby osoby ucznia nie są jednak wystarczające. Dlatego podejmujący refleksję nad niniejszym pojęciem na gruncie dydaktyki przedmiotowej Zenon Uryga, mając poczucie ograniczenia tej definicji, rozszerza rozumienie metody o nowe aspekty. Inspirując się pracami Tadeusza Kotarbińskiego i Edwarda Fleminga, punktuje, że metoda zakłada drogę „wykonywania czynu złożonego”, który opiera się na „określonym doborze i układzie jego działań składowych”<sup>11</sup>, a także musi być stosowana w sposób świadomy – „uplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania”<sup>12</sup>. Dydaktyk zakłada uwzględnienie w obrębie metody form i zasad nauczania, również „dróg, jakimi chce ona ucznia prowadzić do przyswajania wiedzy oraz nabywania umiejętności i sprawności”<sup>13</sup>. Tym samym, jak zaznacza autor *Godzin polskiego*, nie chodzi tutaj o działania doraźne, wynikające z przypadku, nawet takie, które, choć planowane, nie oddają świadomości samej metody<sup>14</sup>. Równocześnie Z. Uryga akcentuje sprzężenie w obrębie metody zarówno czynności kierowania procesem uczenia (nauczanie), jak i uczenia się (z perspektywy ucznia), ale także widzi jej uzależnienie od właściwości przedmiotu odnoszonego do rzeczywistości szkolnej, postrzeganego z punktu widzenia praktyki lekcyjnej<sup>15</sup>.

Niewątpliwie powyższe dowodzenie może imponować precyzją i wnikliwością badawczą. Jego żywotność i teoretyczną nośność pokazują chociażby

<sup>10</sup> K. Kruszewski, *Metoda kształcenia: od zmiany do sposobu jej wywołania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 23–24, s. 55.

<sup>11</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, dz. cyt., s. 112.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże, s. 113.

<sup>15</sup> Tamże, s. 112–114.

późniejsze prace, które przywołują rozważania krakowskiego uczonego jako wyznacznik myślenia o metodzie<sup>16</sup>.

Pisząca z kolei o metodzie Agnieszka Kłakówna, sięgając do ujęć słownikowych, wyraźniej niż W. Okoń i Z. Uryga akcentuje rolę celowości w stosowaniu metody:

Metoda nie jest [...] dowolnym sposobem działania, lecz sposobem działania nastawionym na osiągnięcie konkretnych celów, nierozdzielnie z nimi związanym, świadomie ze względu na owe cele dobieranym. Jest równoznaczna z różną od innych drogą, którą można opisać, rozpoznawać, konsekwentnie wybierać i wielokrotnie przemierzać ze względu na analogiczne potrzeby<sup>17</sup>.

Równocześnie A. Kłakówna domaga się, by przyjęcie metafory drogi w określaniu specyfiki metody zakładało uwzględnienie kwestii dojścia, a zatem oczekiwanych, spodziewanych rezultatów. Tym samym podporządkowania działań składających się na metodę, poszczególnych procedur, kategoriom wyznaczanym przez pytania: „po co” czy „dlaczego”<sup>18</sup>. To one, zdaniem autorki *Przymusu i wolności*, wyznaczać powinny namysł nad metodą i jej praktyczne użycie.

Czy w odniesieniu do tak zarysowanych wyznaczników omawianego wyżej pojęcia można zatem mówić o metodzie swobodnych wypowiedzi? Wydaje się, że przywołane we wcześniejszej części rozważania pozwalają na takie postrzeganie tego dydaktycznego rozwiązania. Także na wyraźne odróżnienie swobodnych wypowiedzi od doraźnych sposobów czy technik kształcenia. By precyzyjniej określić jej charakter, warto znów wesprzeć się ustaleniami teoretycznymi Z. Urygi, który wskazywał, że o specyfice danej metody kształcenia decydują cztery podstawowe kryteria pozwalające ją odróżnić od innych. Według badacza są to:

1. Ogólna koncepcja antropologiczna celów i treści kształcenia literackiego, wyznaczająca dobór i układ elementów procesu dydaktycznego; inaczej – zamierzenie dydaktyczne, któremu określona metoda ma służyć.
2. Dominująca w procesie dydaktycznym droga uczenia się i kierowania uczeniem oraz związany z nią charakter procesów psychicznych: umysłowych, wyobraźniowych, emocjonalnych, wolicjonalnych.
3. Udział ucznia i nauczyciela w procesie dydaktycznym; poziom i rodzaj ich aktywności oraz charakter ich wzajemnych kontaktów w interakcjach lekcyjnych, a także działaniach poprzedzających i kontynuujących lekcje.

---

<sup>16</sup> M. Rusek, *Lekcje polskiego – typy i struktura*, [w:] *Polonista w szkole...*, dz. cyt. Patrz. także wywołana wyżej rozprawa S. Bortnowskiego, *Kłopot z klasyfikacją metod nauczania...*, dz. cyt.

<sup>17</sup> A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki...*, dz. cyt., s. 379.

<sup>18</sup> Tamże, s. 379–380.

4. Udział środków dydaktycznych i typ materiałów, na których opiera się praca; sposoby ich wykorzystania i posługiwania się nimi w osiągnięciu zamierzonych celów<sup>19</sup>.

Wykorzystanie powyższych wskaźników pozwala na wyodrębnienie i nakreślenie syntetycznego obrazu niniejszej metody.

### **Model (modele) lekcji zorganizowanej wokół swobodnych wypowiedzi uczniowskich**

Teoretyczny model metody swobodnych wypowiedzi najlepiej objaśnić, stosując schemat budowy lekcji, który wyznacza kierunek i kolejność poszczególnych działań. Jej założenia opierają się na przekonaniu o wartości intuicyjnego odbioru lektury oraz nobilitacji, stanowiących fazę werbalizacji doznań intelektualnych i emocjonalnych, językowych reakcji na dzieło literackie lub inny tekst kultury. Metoda ta w swoim założeniu daje szansę wzmocnienia aktywności lekcyjnej oraz wyzwolenia zaangażowania obu podmiotów procesu edukacyjnego w procesie dialogu, który immanentnie zakłada poszanowanie drugiego człowieka, jego zdania, ewentualnej odrębności, a także z jednej strony możliwość polemiki, z drugiej kompromisu oraz negocjowania znaczeń. Tym samym otwiera perspektywę aksjologiczną skierowaną na wartość osobową drugiego człowieka<sup>20</sup>, umożliwiając refleksję nad zagadnieniami egzystencji ludzkiej. Uwzględnienie przestrzeni wartości w swobodnych wypowiedziach pozwala na uruchomienie perspektywy agatologicznej, co może mieć kluczowe znaczenie dla formacji światopoglądowej młodych ludzi wyrażających siebie i poszukujących własnej tożsamości. W metodzie swobodnych wypowiedzi można też widzieć szansę na wyznaczanie dróg ku samodzielności i dojrzałości uczniów, którzy postawieni w sytuacji kreowania działań lekcyjnych, kształtujących oblicze dialogu i zachodzących w jego obrębie interakcji, mogą mieć szczególne poczucie poszanowania ich podmiotowości wolnej od deklaratywności, ale niejako „stającej się” w jednostkowej lub zbiorowej relacji dialogicznej<sup>21</sup>. Opisywany „potencjał dydaktyczny” metody wydaje się też drogą długoterminowego budowania właściwych motywacji czytelniczych czy szerzej recepcyjnych, które mają nie tylko owocować w odniesieniu do konkretnej jednostki lekcyjnej, ale procentować w trakcie innych godzin polskiego poświęconych pracy

<sup>19</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, dz. cyt., s. 117.

<sup>20</sup> Zob. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Wydawnictwo TN KUL, Lublin 2001, s. 93, 152.

<sup>21</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2001, s. 9.

nad materiałem kulturowo-literackim. Może on także być w pozytywnym tego słowa znaczeniu odpowiedzialnym za kształtowanie określonego spojrzenia na problem odbioru literatury, niezamykający się w przestrzeni gotowych i jednoznacznych formuł interpretacyjnych. Drogą do tego jest podejmowanie trudu czytania i rozumienia tak tradycji, przeszłości, jak i współczesności, gdyż, jak zauważa Maria Jędrychowska: „Szkoła powinna pozbyć się złudzeń, że daje wiedzę kompletną i raz na zawsze. Bardziej uczciwe i twórcze (!) jest wskazywanie luk i miejsc do wypełnienia przez samodzielne poszukiwania uczniów, kształtowanie przeświadczenia, że aktualna rola ucznia i późniejsze trudne bycie dorosłym to ciągła aktywność, doskonalenie siebie i ciągle odkrywanie świata na nowo”<sup>22</sup>. Swobodne wypowiedzi umożliwiają postulowany przez autorkę programu *To lubię!* proces samodzielnych i twórczych poszukiwań, dodatkowo wyzwalają osobisty stosunek do literatury i kultury, wzbudzają pożądaną nieufność wobec tego, zostało już stwierdzone i może budować fałszywe przeświadczenia o stałości sądów interpretacyjnych, niezmienności widzenia literatury.

Realizację założeń wpisanych w metodę swobodnych wypowiedzi uczniów należałoby, może nieco wbrew nazwie samej metody, ubrać w modyfikowalny schemat jej urzeczywistnienia. Oto jego propozycja:

### ***I. Faza wstępna – wprowadzająca (ogniwo wprowadzające)***

Można założyć, że faza ta może odbywać się w dwóch wariantach.

**Wariant 1.** Opiera się na założeniu wolności uczniów w wyrażaniu ich wstępnych przemyśleń inspirowanych przeczytanym tekstem, na intelektualnych, ale przede wszystkim emocjonalnych reakcjach wyrażających stosunek do dzieła i zapisujących wstępne działania analityczne i interpretacyjne, a także pierwotne wartościowanie tekstu. Uczniowie na tym etapie mogą wskazywać na wybrane przez nich kwestie, na które zwrócili uwagę podczas czytania tekstu czy też tuż po jego przeczytaniu. W tak pomyślanym działaniu młodsi czytelnicy mają możliwość dokonania oceny utworu. Ważne, by była ona umotywowana, aby nauczyciel koniecznie wymagał od swoich uczniów uzasadniania ich sądów. Głosy te mogą dotyczyć rozmaitych warstw omawianego dzieła. Ujmować mogą jego kompozycję, zastosowane rozwiązania fabularne, a także sferę aksjologiczną, która pozwala się identyfikować w określonym tekście. Zadaniem nauczyciela jest stwarzanie warunków do bezpiecznego wygłaszania takich sądów, a także porządkowanie tak zbieranego materiału – zwłaszcza gdy wypowiedzi uczniów

<sup>22</sup> M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowa a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996, s. 53.

wskazują na rozmaite sposoby myślenia o utworze, dotyczą różnych aspektów jego odbioru. Szczególnie cenne byłoby już na tym etapie otwieranie uczniów na wzajemne polemiki, myślenie krytyczne, wynikające z tego odnoszenie się do wypowiedzi członków zespołu klasowego. Istotne jest, by ten wariant fazy wstępnej lekcji nie skończył się jedynie przypadkowym i chaotycznym wymienieniem bardzo różnych zagadnień. Nauczyciel powinien wstępnie pogrupować ten materiał, uporządkować rozmowę, zaakcentować najważniejsze kwestie, które pozwalają się rozpoznać w wypowiedziach uczniów. Takie zamknięcie ogniwa wprowadzającego ułatwi działania w dalszych fazach lekcji. By zachować proporcje w jej układzie, należy założyć, że ta faza nie powinna trwać dłużej niż 10–15 minut.

**Wariant 2.** Podobnie jak wariant 1 opiera się na wstępnym rozpoznaniu uczniowskim, chociaż już od samego początku realizacji zakłada większe uporządkowanie działań i ukierunkowanie sposobu ich realizacji. Celowe byłoby rozpoczęcie go od ćwiczenia pisemnego, które będzie stanowić punkt wyjścia do dalszego postępowania. Dla jego wykonania można zaproponować uczniom kilka schematów wypowiedzi pisemnej, która, stosownie uzupełniona lub rozwinięta, pomoże im w zabraniu głosu na temat danego dzieła. Oto jak mogą wyglądać przykładowe rozpoczęcia zdań, które domagają się od uczniów wyrażania własnego stanowiska:

*Tekst lektury podoba mi się, gdyż...*

*Tekst lektury nie podoba mi się, gdyż...*

*Utwór uznaję za interesujący, ponieważ...*

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

*Mam co do tekstu mieszane uczucia, gdyż...*

*Utwór zachwyił mnie, ponieważ...*

*Utwór mnie rozczarował, ponieważ...*

*W utworze zainteresował/zainteresowało mnie przede wszystkim...*

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

Uczniowie mają za zadanie wybrać sobie dwa, trzy schematy wypowiedzi, które odpowiadają im najbardziej, najlepiej posłużą do wyrażania opinii o przeczytanym tekście. Docelowym założeniem jest powstawanie kilkudziesięciu wypowiedzi pisemnych (krótkich tekstów), które stanowić będą pierwsze lekcyjne świadectwo odbioru. Po zredagowaniu prac i odczytaniu ich na forum klasy powinna nastąpić faza komentarzy do zaprezentowanych wypowiedzi. Dokonywać ich może nauczyciel lub inni uczniowie. Co ważne, zaproponowane powyżej schematy wypowiedzi otwierają uczniów na refleksję zarówno nad wymową utworu, jak i jego wartością artystyczną, odczytywanymi walorami

estetycznymi. Celowe w tej fazie zajęć byłoby zestawianie ze sobą opinii skrajnych, które w naturalny sposób wywołują konfrontację, wprowadzając potrzebę polemiki. Ważne jest jednak, aby podobnie jak było to w przypadku wariantu 1, tę fazę lekcji zakończyć wstępnym uporządkowaniem. Taką rolę może spełniać chociażby prowizoryczna notatka, ewentualnie zamykająca ogniwo wprowadzające, która powstawać by mogła równoległe z prezentacją wypowiedzi uczniowskich. Obejmować by mogła wynotowanie słów kluczowych, które w komentarzach do głosów uczniowskich wskazywaliby członkowie zespołu klasowego lub sam nauczyciel. To pierwsze rozwiązanie byłoby z pewnością właściwsze, gdyż mogłoby znacząco wpłynąć na aktywność uczniów podczas słuchania wypowiedzi kolegów i koleżanek. Powstała notatka mogłaby również ujmować słowa, które wskazywałyby na kierunek dalszych działań analityczno-interpretacyjnych, głównie na problemy, które powinny zostać (a przynajmniej niektóre z nich) doprecyzowane w fazie zasadniczej zajęć bądź rozwinięte na kolejnych lekcjach poświęconych omówieniu lektury.

Ogniwo wprowadzające opiera się zatem na pierwszych reakcjach na dzieło. Prawdopodobnie będą miały one charakter intuicyjny, wynikający z dotychczasowych kompetencji samych uczniów. Niemniej już na tym etapie mogą pojawiać się wypowiedzi, które są rezultatem rozmaitych doświadczeń pośredniczących między czytaniem tekstu a lekcyjną rozmową o nim, czasem nawet wyprzedzających domową lekturę tekstu. Składać się na nie mogą sądy zaczerpnięte z rozmaitych opracowań, częściej bryków i ściąg, rzadziej propozycji odczytań literaturoznawczych, czasem w roli czynnika pośredniczącego mogą wystąpić także rozmowy z rodzicami, rodzeństwem czy rówieśnikami o poznawanym utworze. Znacząco na tę fazę refleksji (a nawet cały odbiór) mogą wpływać również opinie, sądy o danym utworze, z którymi uczniowie zapoznają się, czytając zapisy na forach internetowych czy szerzej – na stronach bezpośrednio adresowanych do uczniów, przy czym zazwyczaj są to opinie negatywne<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> W dobie „przedinternetowej” sytuację taką badał i dokumentował S. Bortnowski, przywołując rozmaite wypowiedzi uczniów: „Każdy uczeń, gdy ma przeczytać lekturę, już choruje, a co mamy robić, gdy dowiemy się, od koleżanek, że lektura jest bardzo nudna”; „Ja zanim tylko zacząłem czytać *Chłopów*, to już miałem tej lektury dosyć. Do czytania zabierałem się z niechęcią”. Swoistą puentę może tu stanowić przytoczona przez Bortnowskiego wypowiedź absolwentki liceum ogólnokształcącego: „Największy wpływ na naszą ocenę książki ma tradycja szkolna. Co ja rozumiem przez szkolną tradycję? Właśnie to utarte uczniowskie zdanie, które nie wiadomo od kogo wyszło, ale jest powtarzane przez starszych uczniów swoim kolegom, że np. *Wesele* – to straszne nudy, spać przy nim można, *Kordian* – ostatnia głupota, a o *Pamiętce z Celulozy* to nawet nie warto wspominać”. Zob. S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, WSiP, Warszawa 1974, s. 44–45.

To swoiste zaplecze można traktować jako element ukierunkowujący odbiór, zabierający mu pierwotny, intuicyjny charakter, ale także jako szansę, dydaktyczną okazję – ciekawy materiał do zastosowania lekcyjnego – inspirowane takim materiałem wypowiedzi uczniów mogą być przedmiotem rozmaitych polemik, komentarzy, wyznacznikiem przestrzeni pracy nad utworem.

## **II. Faza zasadnicza – problematyzująca (ogniwo rozwijające)**

Ta część zajęć, zajmująca najwięcej czasu w trakcie jednostki lekcyjnej, jest kluczowa ze względu na diagnozę odbioru i przebieg dalszych godzin poświęconych opracowaniu lektury, dla których projektowania zajęcia oparte na *swobodnych wypowiedziach* uczniowskich mają fundamentalne znaczenie. Jeżeli uczniowie we wcześniejszej fazie zajęć korzystali z wariantu 2, wówczas punktem wyjścia dla ogniwa rozwijającego mogą być zgromadzone słowa klucze. Jeśli wykorzystany był wariant 1, wtedy zasadne jest wykorzystanie konkluzji, które zamykały wstępną część lekcji. Niezależnie od zastosowanego rozwiązania, celem fazy zasadniczej zajęć jest odczucie i nazwanie najważniejszych problemów i zagadnień, które ujawniają się w konfrontacji uczniów z przeczytanym tekstem. Zastosowanie rozwiązania problemowego może znacząco wpłynąć na zintensyfikowanie myślenia uczniów i rozbudzenie sfery motywacyjnej. Kluczowe jest tutaj bowiem, aby wskazane tematy nie pozostały jedynie dostrzeżone, ale aby właśnie nastąpiła skuteczna próba ich problematyzowania – wstępnego odsłonięcia ich złożoności, sformułowania myślowej komplikacji, którą generują one same w sobie. A zatem, jeżeli punktem refleksji jest dostrzeżenie określonych wartości związanych z bohaterem, wówczas należy dążyć do powiązania ich z kontekstem sytuacji ukazanej w lekturze, motywacjami postaci, jej światopoglądem czy relacjami, w jakie wchodzi z innymi bohaterami dzieła. Naturalnie nie chodziłoby na tym etapie o wnikliwe omówienie, ale ujęcie wskazanej kwestii np. w kształt rozmaitych hipotez interpretacyjnych, które wymagałyby weryfikacji na późniejszych, poszczególnych jednostkach lekcyjnych (w tym założeniu kolejne lekcje mają stanowić rozwinięcie zagadnień, które zostały zainicjowane na zajęciach prowadzonych według metody swobodnych wypowiedzi). To najtrudniejsza część lekcji, wymagająca od młodych czytelników nie tylko rozeznania w utworze, ale przeprowadzenia już relatywnie skomplikowanych działań analityczno-interpretacyjnych przy stosunkowo małym udziale nauczyciela. Naturalnie uczniowie nie mogą być pozostawieni sami sobie. Pamiętać należy, aby nad kształtem formułowanych hipotez czuwał nauczyciel, który drogą dociekliwych pytań ma dążyć do niuansowania refleksji uczniów, równocześnie starając się ograniczać swój myślowy wpływ na niezależność uczniowskiego wnioskowania. Dla dalszego przebiegu zajęć (również dla późniejszego projektowania dalszej



pracy z lekturą) myśli uczniów należy zapisywać, a jeśli trzeba, poddawać je znaczeniowej czy stylistycznej obróbce, którą warto prowadzić na forum klasy. Chodziłoby tutaj zarówno o dbałość o poprawność zapisów, jak i możliwie pojemne, ale i precyzyjne ujęcie przedmiotu rozmowy. Jeżeli takich zapisów byłoby wiele, dotyczyłyby one rozmaitych aspektów danego dzieła, wówczas warto byłoby wprowadzić jakiś mechanizm selekcyjny, którego celem byłoby uporządkowanie tego, co zostało wypracowane. Być może należałoby powstałe zapisy pogrupować na przykład ze względu na wagę zagadnień, powiązanie ich z formą bądź treścią utworu, związek z główną osią myślową dzieła bądź marginalny charakter dla wymowy całości. Możliwe byłoby także posortowanie ze względu na obecność w nich problematykę, np. społeczną, historyczną, filozoficzną lub inną. Sposób uporządkowania może każdorazowo zależeć od decyzji nauczyciela i uczniów, ale w znaczący sposób wpływać na niego może typ tekstu poddanego opracowaniu, który determinuje kształt postępowania dydaktycznego. Warto jednak pamiętać także, że chociaż swobodne wypowiedzi oparte są na pracy zbiorowej, jak rzadko która metoda respektują znaczenie indywidualnego wysiłku ucznia<sup>24</sup>. Dlatego zapisanie problemów uznanych za najważniejsze dobrze uzupełnić uwagami, które być może dla całości rozumienia dzieła mają mniejsze znaczenie, ale są obrazem indywidualnych preferencji uczniowskich, specyfiki indywidualnego odbioru. Na lekcji mogą one być dla uczniów drogą do podmiotowego wyrażania siebie, zmanifestowania własnej odrębności, innego sposobu postrzegania lektury. Tak zgromadzony w ogniwie rozwijającym materiał jest fundamentem dla działań, które należy podjąć w ostatniej fazie lekcji.

### ***Faza końcowa – dookreślająca (ogniwo końcowe – zamykające)***

Zamknięcie lekcji prowadzonej w ramach metody swobodnych wypowiedzi ma na celu rozbudowanie ustaleń merytorycznych, które pozwolą dookreślić wstępne rozeznanie w analizowanym dziele o istotne kwestie sytuujące się poza polem rozpoznania uczniowskich, a mogące stanowić istotny element mapy problemowej, implikowanej treścią oraz strukturą danego dzieła. Ważne jest ono także ze względu na potrzebę indywidualnej refleksji uczniów, motywowanej zgromadzonym we wcześniejszej fazie materialem.

Ostatnie ogniwo tak projektowanych zajęć zasadniczo składa się zatem z dwóch wyraźnie zaznaczonych etapów. Ten pierwszy zakłada przede wszystkim aktywność nauczyciela, który buduje własną refleksję na fundamencie myślowym skonstruowanym przez uczniów w fazie wstępnej i zasadniczej.

<sup>24</sup> O tym, jak ważny jest to aspekt w prowadzeniu procesu dydaktycznego, zaświadcza ją chociażby rozprawy zawarte w tomie *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2017.

Chodziłoby tutaj o to, by pedagog uzupełnił problemy dostrzeżone na lekcji o sprawy, które nie pojawiały się w wypowiedziach uczniów, a które on sam uważa za ważne bądź też które znajdują umocowanie w autorytecie literaturoznawców, autorów opracowań naukowych poświęconych danemu dziełu. Zagadnienia te mogą okazać się ciekawe i odkrywcze dla uczniów, mogą być także punktem wyjścia do intelektualnej niezgody, załączkiem rozmaitych polemik. Warto je zatem dopisać (być może, dla odróżnienia, innym kolorem) do lekcyjnych notatek. Etap ten wymaga od nauczyciela jednak rozważań i czujności. Łatwo sobie wyobrazić kompetentnego polonistę, który daje się ponieść wyobraźni i, zapominając o wieku oraz ograniczonych doświadczeniach i kompetencjach swoich podopiecznych, wskazuje na kwestie interpretacyjne sytuujące się poza możliwościami zespołu klasowego. Inne niebezpieczeństwo może wiązać się z formą prezentacji wspomnianych zagadnień merytorycznych. Nie mogą mieć one charakteru rozstrzygającego, również ich rozbudowanie byłoby zdecydowanie niewskazane na tym etapie pracy z utworem. Pamiętać trzeba, że nauczyciela obowiązują tutaj podobne zasady, które dyscyplinowały uczniów w fazie zasadniczej – a zatem związane z punktowaniem zagadnień i nadawanie im problemowego charakteru. W żadnej mierze nie ma tutaj miejsca na rozległe wyjaśnienia – byłyby one zaprzeczeniem metody, która koncentrować się ma na uruchamianiu indywidualnych możliwości interpretacyjnych uczniów, wyzwaniu dociekliwości w rozpoznawaniu problemów ujawniających się w akcie recepcji, oraz szukaniu językowych dróg do wyrażania własnych przeżyć i doświadczeń intelektualnych inspirowanych kontaktem z danym dziełem. Punktowe wskazanie nowych problemów związanych z opracowywanym tekstem to droga do interesujących rozmów, które mogą ujawnić się na kolejnych lekcjach – zahaczenie ich w pamięci i świadomości uczniów jest działaniem wystarczającym na tym odcinku pracy z lekturą.

W dalszej części fazy końcowej znów na pierwszy plan wysuwa się indywidualna aktywność uczniów. Etapem zamykającym ogniwo końcowe jest bowiem wypowiedź pisemna lub ustna uczniów (warto skonstruować to działanie z wariantem fazy wstępnej, aby urozmaicić pracę, uniknąć monotonii), którzy z ustalonej listy problemów mają wybrać jeden lub dwa, które najchętniej omówiliby na kolejnych godzinach lekcyjnych. Wybór ten obowiązkowo musi być wsparty uzasadnieniem. Teksty powstałe tą drogą (jeżeli np. polonista wybrał realizację formy pisemnej), zgromadzone przez nauczyciela, mogą być nie tylko refleksyjnym podsumowaniem zajęć, ale także wartościowym materiałem do projektowania kolejnych zajęć poświęconych opracowaniu lektury. Niektóre z nich można wykorzystać nawet na prawach cytatu w trakcie kolejnych zajęć z lektury, by na ich podstawie skonstruować sytuację problemową do opracowania lekcyjnego.

Opisana metoda zakłada otwarcie ucznia na proces wyrażania siebie w obszarze kontaktu z materiałem kulturowo-literackim drogą werbalizacji osobistej recepcji – intelektualnych i emocjonalnych doznań inspirowanych na drodze odbioru tekstu literackiego lub innego tekstu kultury, eksponowanie własnych refleksji w ramach uporządkowanej struktury, której porządek wyznaczają następujące po sobie, ściśle wyznaczone ogniwa lekcyjne. Organizacja zajęć w ramach tej metody opiera się na łączeniu dyskretnego kierowania procesem lekcyjnym zestrojonym z uczeniem się, które uwzględnia z jednej strony specyfikę materiału lekturowego, z drugiej uaktywnia rozmaite drogi uczenia się. Swobodne wypowiedzi akcentują szczególną rolę drogi nauczania przez przeżywanie<sup>25</sup>, chociaż doceniają również znaczenie refleksji intelektualnej, problematyzującej myślenie, wyzwalając także działania praktyczne – wyrażają się one w języku, wypowiedziach ustnych lub pisemnych motywowanych opracowywanym dziełem. W stosunkowo najmniejszym stopniu metoda ta uznaje znaczenie przyswajania wiedzy wynikającego z zastosowania strategii asocjacyjnej. Konsekwencje takiego rozłożenia akcentów znajdują przełożenie na działania organizacyjne.

Opracowana tu metoda zakłada wspólny rdzeń organizacyjny eksponowany za pomocą dopełniających się ogniwi, układających się w zaplanowany porządek myślowy, zakładający następowanie po sobie określonych działań polonisty i jego podopiecznych. Zaznaczyć jednak trzeba w tym miejscu, że rolą polonisty jest przede wszystkim inspirowanie myślenia. Niezbędna dbałość o porządek organizacyjny zajęć nie może ograniczać nauczyciela ani uczniów – wspierać się musi na elastyczności pedagoga, który nie może hamować aktów intelektualnej oraz emocjonalnej ekspresji swoich podopiecznych.

Swobodne wypowiedzi traktowane jako metoda są rozwiązaniem charakteryzującym się uniwersalnością. Wpisana w nią powtarzalność umożliwia stosowanie jej w odniesieniu do wszystkich dłuższych tekstów, których omawianie jest zaplanowane przynajmniej na czterech, pięciu godzinach lekcyjnych, przy czym na kształt i efektywność zajęć wpływa tutaj odpowiedni dobór materiału kulturowo-literackiego. Równocześnie metoda pozwala na pewne warianty realizacyjne w zależności od świadomości nauczyciela i wyznaczonej przez niego perspektywy teleologicznej. Tym samym swobodne wypowiedzi determinują wybór form nauczania, które jednak nie wpływają na fundamenty organizacyjne i ogólniejsze zasady teoretyczne metody oraz nie odmieniają w zasadniczy sposób jej praktycznego charakteru.

<sup>25</sup> Por. także: K. Ratajska, *Metody kształcenia literackiego w szkole*, [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994, s. 51–52.

Co ważne, zastosowanie praktyczne swobodnych wypowiedzi nie angażuje w zasadzie żadnych środków dydaktycznych. Na pierwszej lekcji z lektury nie obliguje się uczniów do bezpośredniego korzystania z tekstu – można go traktować jako element fakultatywny, raczej wspomagający, co wcale nie musi oznaczać, że posłużenie się nim w sposób bezpośredni oznaczać będzie zaburzenie realizacji ogólnych celów metody. Może bowiem okazać się, że na lekcji pojawią się okoliczności, w których nauczyciel czy uczniowie będą mieli potrzebę sięgnięcia do utworu, by wyjaśnić pewne wątpliwości związane z fabułą, jego wyzyskanie okazać się może celowe na poziomie możliwych polemik. Stąd warto byłoby, aby nauczyciel zadbał o to, by na uczniowskiej ławce znalazł się choć jeden egzemplarz omawianego dzieła. Wszelkie inne środki możliwe do zastosowania w ramach realizacji metody swobodnych wypowiedzi można potraktować jako element dodatkowy – o potrzebie takowych zdecydować musi sam nauczyciel, którego zadaniem jest dostosowanie metody do poziomu, potrzeb i zainteresowań danego zespołu uczniowskiego.

Metoda swobodnych wypowiedzi zarówno na poziomie teoretycznego opisu, jak i realizacji praktycznej wykazuje swoją samoistość i odrębność od metod typowych dla dydaktyki ogólnej, innych metod kształcenia literacko-kulturowego czy tych, których celem jest kształcenie sprawności językowej uczniów. Opisane wcześniej właściwości metody pozwalają mówić o jej autonomii, chociaż jej strukturalna pojemność oraz możliwości realizacyjne każą uczniowie dostrzegać w niej związki z innymi metodami kształcenia.

Niewątpliwie w obrębie metod wyznaczanych przez dydaktykę ogólną swobodne wypowiedzi wykazują pewne związki z pogadanką (w rozmaitych formach), rozmową traktowaną jako metoda, również dyskusją. Oczywiście wydaje się tutaj jej oddzielenie od pogadanki heurystycznej, zwłaszcza tej realizowanej w formie łańcuszka pytań, na które uczniowie mają udzielać krótkich odpowiedzi w celu dochodzenia do realizacji postawionych celów czy rozwiązywania sytuacji będących nośnikiem jakiegoś problemu. Władysław Sawrycki w pogadance heurystycznej widzi połączenie uszczegółowionej formy egzekwowania wiadomości z elementami intuicyjnymi, które miały dopuszczać do głosu uczniów, stać w opozycji do toku podawczego. Skażenie jej formalizmem oraz sztywność formuły każą separować ją od myślenia o swobodnych wypowiedziach. Różnicę między pogadanką a swobodnymi wypowiedziami zaznaczał także Józef Bar, który traktował je jako odrębną formę wypowiedzi<sup>26</sup>. Z kolei przywoływany przez niego Zygmunt Saloni akcentował odmienną

---

<sup>26</sup> J. Bar, *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole 1982, s. 83.

strukturę lekcyjnych realizacji swobodnych wypowiedzi względem rozmowy nauczyciela z uczniami. „Od swobodnych wypowiedzi – dowodził – odróżnić należy rozmowę nauczyciela z dziećmi. Rozmowa toczy się około ściśle określonego tematu, absorbującego w takiej chwili psychikę (uwagę) dziecka”<sup>27</sup>. Ten ściśle określony temat oczywiście nie jest możliwy do utrzymania w ramach swobodnych wypowiedzi, chociaż możliwe jest jego lekcyjne ukierunkowanie, przy czym owo sprofilowanie lekcji musi dokonywać się spontanicznie, pod wpływem głosów samych uczniów.

Oczywiste wydaje się także oddzielenie swobodnych wypowiedzi od tak istotnej dla dydaktyki ogólnej metody problemowej, która na gruncie dydaktyki języka polskiego w naturalny sposób wiąże się z opracowaniem nowego materiału, będącego przedmiotem określonych zajęć (widać to w typologii Zenona Urygi w odniesieniu do metody analizy dokumentacyjnej<sup>28</sup>, ale także np. w sposobie pracy nad nowym materiałem zaproponowanym w modelu lekcji Zenona Klemensiewicza)<sup>29</sup>, chociaż niewątpliwie myślenie problemowe stanowi istotny element organizacji lekcyjnej swobodnych wypowiedzi.

Na gruncie dydaktyki przedmiotowej również można wskazać pewne punkty wspólne łączące swobodne wypowiedzi z innymi metodami kształcenia literackiego, czy szerzej kulturowo-literackiego. Punktem odniesienia niech będzie uznana i w zasadzie jedyna oparta na naukowych fundamentach oraz uwzględniająca specyfikę przedmiotu klasyfikacja metod opracowana przez Zenona Urygę<sup>30</sup>. Przyjmując wyodrębnione przez niego metody, należy stwierdzić, że swobodne wypowiedzi wykazują pewne podobieństwa przede wszystkim z metodą dyskusji, mimo oczywistych różnic organizacyjnych, co wskazywał przywołany wcześniej J. Bar. Organizowane na lekcji literackiej, czy szerszej kulturowej, podobnie jak charakteryzowana przez autora *Godzin polskiego* dyskusja, pozwalają na wydobywanie istotnych problemów związanych z tematem, prowokują do zaangażowania tak intelektualnego, jak i emocjonalnego, a równocześnie, mimo znacznego stopnia swobody, poddane są pewnym

<sup>27</sup> Z. Saloni, *Mówienie i pisanie w szkole powszechnej (zbiór tez)*, „Polonista” 1946, z. 2–3, s. 40. Cyt. za: J. Bar, *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu...*, dz. cyt., s. 83–84.

<sup>28</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, dz. cyt., s. 125–142.

<sup>29</sup> Na wykorzystanie drogi rozwiązywania problemu rodem z Deweya w propozycji dydaktycznej Klemensiewicza zwróciła uwagę Marta Szymańska. Por. M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, s. 45.

<sup>30</sup> O ich żywotności świadczą także kolejne publikacje, które ciągle dokumentują aktualność wyznaczonych przez Urygę metod. Por. M. Rusek, *Lekcje polskiego – typy i struktura...*, dz. cyt.; E. Ogłóza, *Metody aktywizujące w edukacji polonistycznej (kilka przykładów)*, „World Journal of Theoretical and Applied Sciences” 2015, nr 1.

nieostrym rygorom organizacyjnym. Umożliwiają, podobnie jak dyskusja, rozwijanie sprawności w zakresie technik pracy umysłowej oraz funkcjonalnego wykorzystania posiadanej/zdobytej wiedzy, wreszcie ułatwiają partnerskie kształtowanie interakcji w obrębie zespołu klasowego. Podobnie jak charakteryzowana przez Urygę dyskusja, wyrastają w opozycji wobec gotowych, utartych sądów interpretacyjnych, zaś posiłkują się samodzielnie poznanym materiałem literackim<sup>31</sup>. Tak jak ma to miejsce w przypadku lekcji prowadzonych metodą dyskusji, ważne dla ich pozytywnego waloryzowania są istotne osiągnięcia uczniów w zakresie m.in. umiejętności samodzielnych sądów na temat utworu, logicznego argumentowania, odnoszenia się do wypowiedzi innych uczniów. Nieco inaczej niż w dyskusji kształtuje się w metodzie swobodnych wypowiedzi rola nauczyciela, co oczywiście jest ze względu na zróżnicowanie obu metod oraz odmienność celów, których opracowanie musi wynikać z zamknięcia lekcji tak jedną, jak i drugą metodą. O ile w metodzie dyskusji chodziłoby zazwyczaj o rozstrzygnięcie postawionego/odkrytego problemu, o tyle w metodzie swobodnych wypowiedzi istotne byłoby dojście do sformułowania problemów oraz intelektualne i emocjonalne odniesienie się do nich w końcowej fazie zajęć. Bliskość swobodnych wypowiedzi i dyskusji wydaje się jednak widoczna. Nie bez przyczyny Uryga widzi w nich formę dyskusji właśnie<sup>32</sup>.

W nieco mniejszym stopniu dostrzec można pewne związki swobodnych wypowiedzi z analizą dokumentacyjną oraz metodą impresyjno-eksponującą. W obrębie tej pierwszej chodziłoby przede wszystkim o analizę problemową, która, organizowana przez nauczyciela, otwiera uczniom drogi dochodzenia do poszukiwanych rozwiązań, przy czym zaznaczyć trzeba, że w tej metodzie kładzie się mniejszy nacisk na bezpośrednią pracę z tekstem, zaś element problematyzowania, chociaż bardzo istotny, nie determinuje całej lekcji, nie pozwala się wpisywać w pełny schemat działania ujęty chociażby w stopniu formalne typowe dla koncepcji Johna Deweya.

Z kolei związek z metodą impresyjno-eksponującą<sup>33</sup> zasadza się przede wszystkim na możliwości wyrażenia za pomocą swobodnych wypowiedzi osobistych przeżyć ucznia, jego reakcji na zderzenie z dziełem – jego walorami estetycznymi, także z tymi elementami struktury, które w jednostkowym akcie konkretyzacji wywołają osobisty stosunek do sztuki, angażują ucznia emocjonalnie. Ważny jest także aspekt indywidualnych reakcji na dzieło, chociaż w obrębie swobodnych wypowiedzi nabierają one jeszcze donioślejszego

<sup>31</sup> Charakterystyka metody dyskusji w pracy Z. Urygi, *Godziny polskiego...*, dz. cyt., s. 167–174.

<sup>32</sup> Tamże, s. 173.

<sup>33</sup> Opis metody: Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, dz. cyt., s. 118–125.

charakteru. Tak jak w metodzie impresyjno-eksponującej wypowiedzi uczniów są ważnym elementem dopełniającym działania lekcyjne nauczyciela, tak w przypadku swobodnych wypowiedzi ich znaczenie staje się podstawowe dla przebiegu i organizacji zajęć, co więcej – warunkują one sens prowadzonej lekcji. W przypadku obu nie ma mowy o wnikliwym analizowaniu struktury dzieła – zastępują ją uczniowskie intuicje wsparte reakcjami językowymi, które mogą być wyrazem kreatywności myślenia ucznia, ale także potrzeby uzewnętrznienia emocji wywołanych kontaktem z danym dziełem. Szczególnego znaczenia mogą one nabierać na zajęciach, które są poświęcone wytworom wizualnym – przedstawieniom teatralnym bądź filmom. Wtedy też może być widoczny związek z metodą przekładu intersemiotycznego. Bliżej te kwestie zostaną przedstawione w części dotyczącej rozważań poświęconych swobodnym wypowiedziom odnoszonym do dzieł innych niż literatura. W tym miejscu należy jedynie zaznaczyć, że przekładanie treści dzieła przynależnego do sztuki filmowej czy teatru na język wypowiedzi uczniowskich, w zgodzie z naturą metody opisanej przez Zenona Urygę i Annę Dyduchową, wyzwala przestrzeń interpretacji danych dzieł oraz umożliwia praktyczne i świadome zbliżenie ucznia z twórczym pozaliterackim, otwiera możliwość opisu jego właściwości za pomocą kodu werbalnego, co równocześnie może sprzyjać bliższemu poznawaniu sztuk innych niż literatura.

Bliskość z analizą wykonawczą sytuuje się przede wszystkim na poziomie odniesień do aktywności twórczej ucznia, wywołania jego rozmaitych działań, w tym wypadku reakcji na tekst. Tym samym daje uczniowi możliwość podmiotowego wyrażania siebie w zasadniczo nieskrępowanej lub w małym stopniu ograniczonej formie językowej, która może być z jednej strony wyrazem wstępnej recepcji dzieła, z drugiej zaś przestrzenią wyartykułowania własnej niezależności poglądowej, indywidualnego spojrzenia na analizowaną sprawę.

Warto w tym miejscu swobodne wypowiedzi odnieść również do metod kształcenia sprawności językowej. Co prawda opisywane tutaj rozwiązanie służy przede wszystkim rozwojowi ucznia w odniesieniu do kształcenia kulturowo-literackiego, to jednak płaszczyzna realizacji lekcyjnej swobodnych wypowiedzi nakazuje w refleksji nad nimi uwzględnić ich rolę w kształceniu językowym czy kulturowo-językowym. Naturalny bowiem wydaje się związek tej metody z doskonaleniem sprawności mówienia czy pisania. Punktem odniesienia będzie klasyfikacja metod kształcenia sprawności językowej uczniów wypracowana przez Annę Dyduchową<sup>34</sup>. Typologia wymienionej autorki do-

<sup>34</sup> A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988. Por. także: E. Polański, K. Orłowa, *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, WSiP, Warszawa 1993.

tyczy głównie doskonalenia sprawności w zakresie pisania, lecz szerokie rozumienie pojęcia tekstu, a także rozległość refleksji uprawomocniają ujęcie obejmujące także odmianę mówioną języka<sup>35</sup>. Niewątpliwie najpewniejsze jest stwierdzenie, iż swobodne wypowiedzi uczniowskie, podobnie jak cztery inne metody wyodrębnione przez A. Dyduchową, wchodzą w bezpośredni związek z rozwojem praktyki pisarskiej. Pozostawiają znaczną swobodę uczniom oraz nauczycielowi, odwołują się do wolności wyrażania siebie i własnych poglądów w języku, w wybranej formie pisemnej. Wzmacniają doskonalenie sprawności w mówieniu i/lub pisaniu, często pozwalają uczniowi na wybór określonej formy wypowiedzi. Niewątpliwie jednak swobodne wypowiedzi, ze względu na wyraźnie wyznaczone ogniwa lekcyjne, uściślają przestrzeń refleksji uczniowskiej i formę jej wyrażenia. Posiadają bowiem o wiele bardziej uporządkowaną strukturę niż metoda praktyki pisarskiej, dzięki której uzyskują możliwość szerszego zastosowania lekcyjnego.

Widoczny wydaje się także związek swobodnych wypowiedzi z metodą okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych, których charakter w świetle krytycznych opracowań dydaktycznych jest mocno wątpliwy<sup>36</sup>. Podobnie bowiem jak w przypadku okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych zastosowanie swobodnych wypowiedzi generuje znaczny obszar dydaktycznej nieprzewidywalności, wynikający tak ze specyfiki uczniowskiego odbioru, jak i form jego ekspresji, lekcyjnej werbalizacji. Tym samym element owej nieprzewidywalności jest jednym z czynników konstytuujących stosowanie swobodnych wypowiedzi – objawiać się ona może na poziomie hipotez i sądów interpretacyjnych, przywoływanych kontekstów, a także językowego kształtu uczniowskich ekspresji – dokumentujących niejednokrotnie zaangażowanie emocjonalne młodych czytelników, ale także językowe nieporadności i ograniczenia, uproszczenia wynikające ze słabości kompetencji kulturowej bądź rozmaitych barier odbiorczych.

Związki metody swobodnych wypowiedzi z innymi opisanymi przez A. Dyduchową są luźniejsze, raczej zasadzają się na wspólnej ich roli dla kształcenia

<sup>35</sup> Ma to swoje uzasadnienie zwłaszcza w kontekście głosów o zacieraniu się różnic między mówioną a pisaną odmianą języka. Por. K. Bakula, *Mówione = pisane. Komunikacja, język, tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.

<sup>36</sup> A. Kłakówna, odwołując się do ustaleń Z. Urygi, kwestionuje w przypadku okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych zasadność posługiwania się terminem „metoda”, dowodząc, że to rozwiązanie dydaktyczne nie spełnia podstawowych kryteriów, jakie powinno się stawiać metodzie właśnie. Por. uwagi na marginesie przedruku tekstu A. Dyduchowej opublikowane na łamach „Nowej Poliszczyzny”: A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej*, „Nowa Poliszczyzna” 2004, nr 5 (cz. 1) oraz 2005, nr 1 (cz. 2), a także w książce: A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki...*, dz. cyt., s. 381–382.



i doskonalenia sprawności językowej uczniów, korzystaniu z określonych schematów wypowiedzi, działań na tekście<sup>37</sup> – przekształcaniu ich ze względu na intencję nadawczą, często motywowaną potrzebą twórczego wyrażania siebie, również na naśladowaniu i transformowaniu językowych sposobów opisu oraz wartościowania rzeczywistości. Prymarnym celem swobodnych wypowiedzi nie jest doskonalenie sprawności językowej i komunikacyjnej, ale dążenie do pogłębiania rozumienia siebie i świata drogą twórczego i ekspresyjnego kontaktu z literaturą, względnie innymi sztukami. Niemniej aspekt językowy jest w nich bardzo istotny – chociaż sytuuje się na dalszym planie, to jednak cała struktura metody i uruchamianie drogi jej praktycznego wyzyskania w procesie lekcyjnym umożliwiają doskonalenie wypowiedzi pisemnych i ustnych, sprzyjają rozwojowi umiejętności komunikowania się z rówieśnikami i nauczycielem, dają możliwość kształtowania kwestii związanych z poprawnością, budują w uczniach odwagę do użycia języka w sytuacjach komunikacyjnych. Co ważne – umiejętność wypowiadania własnych, umotywowanych sądów, argumentowania, wchodzenia w rozmaite polemiki, precyzowania swoich wypowiedzi, aktywnego słuchania innych i reagowania na ich głosy – wszystkie te sprawności znacznie wykraczają poza lekcyjną tylko użyteczność.

Opisane widzenie metody swobodnych wypowiedzi pozwala traktować ją jako użyteczne narzędzie edukacyjne na różnych poziomach kształcenia. Przeprowadzone przeze mnie badania i zebrane doświadczenia pozwalają na stwierdzenie, że jako metoda może być szczególnie skuteczna w starszych klasach szkoły podstawowej (m.in. dawny wiek gimnazjalny) i młodszych szkoły ponadpodstawowej. Na tych etapach wpisują się one w naturalną potrzebę wyrażania siebie, stanowią cenną i ważną formę dowartościowania podmiotowości uczniów, równocześnie będąc szkołą mówienia o literaturze z wyraźnej perspektywy antropocentryczno-kulturowej, istotnej dla dalszej formacji humanistycznej młodych czytelników. Pożytki ze stosowania swobodnych wypowiedzi na tym poziomie kształcenia wydają się najbardziej oczywiste. Niemniej ich użyteczność warto także rozważyć w młodszych klasach szkoły podstawowej. Co prawda pewnie nie będą one dostarczać nauczycielowi tak satysfakcjonującego materiału jak wówczas, gdy zastosowuje się je w praktyce lekcyjnej z młodzieżą, ale na pewno będą one pozytywnie wpływać na kształt kontaktów dzieci z lekturą, rozwój motywacji czytelniczych, wyzwalając przyjemność płynącą z możliwości tak „dorosłej” rozmowy z kolegami i nauczycielem o przeczytanej

---

<sup>37</sup> S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Miejsce operacji tekstowych w definicji tekstu i w kształceniu polonistycznym*, [w:] *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.

książce. Próby stosowania tej metody w klasach młodszych są pożądane także dlatego, iż wdrażają uczniów do samodzielności, sprzyjają rozwijaniu wrażliwości na czytane teksty (także oglądane filmy czy spektakle), przygotowują dzieci do pracy w ramach swobodnych wypowiedzi w klasach starszych lub na wyższym etapie kształcenia. Mogą także stanowić wartościowe przygotowanie do udziału w dyskusjach, cenne zaplecze dla rozwoju aktywności dzieci, podejmowanych przez nie działań twórczych. Niewątpliwie stosowanie ich może u uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej znacząco warunkować rozwój kompetencji czytelniczej, nabywanie dojrzałości w obcowaniu z lekturą. Także pozytywnie wpływać na integrację klasową i budowanie pozycji nauczyciela – może on bowiem być kimś, kto wejdzie w naturalny sposób w rolę przewodnika po świecie lektury, a równocześnie partnera w rozmowie, kogoś, kto na czas lekcji zminimalizuje napięcia płynące z przymusu szkolnego/lekturowego, a wyzwoli przyjemność z rozmowy o książce.

Naturalnie wykorzystywanie metody swobodnych wypowiedzi może nieść z sobą pewne niebezpieczeństwa czy ograniczenia, wynikające zarówno z wpisanych w nią założeń formalnych, jak i możliwości realizacyjnych. Uruchamiając drogę poznania przede wszystkim przez przeżywanie i wyzwolenie myślenia problemowego motywowanego koniecznością sprawozdania z recepcji oraz konfrontowania się z odbiorem rówieśników i nauczyciela, mogą ograniczać zaistnienie perspektywy badawczej. Bezpośrednie odwołania do fragmentów tekstu są bowiem w tej metodzie elementem nieobligatoryjnym, a co za tym idzie uruchomienie możliwości swobodnej recepcji uczniów grozić może wystąpieniem powierzchownych i słabo umotywowanych sądów, na których wnikliwą weryfikację nie ma w tej metodzie miejsca – odrzucane mogą być one na poziomie polemik i odwołań do fabuły lub konstrukcji tekstu, ale ich eliminacja w odniesieniu do cytatów z lektury raczej nie znajdzie miejsca na jednostce lekcyjnej zorganizowanej w ramach tego rozwiązania dydaktycznego. Uwolnienie swobodnych wypowiedzi we wstępnej fazie lekcji może także wywoływać poczucie chaosu i dezorientacji, o ile nauczyciel nie będzie umiał w sposób zorganizowany, a równocześnie elastyczny porządkować pojawiających się głosów uczniowskich. Innym zagrożeniem może być niewprawna realizacja ogniwa opartego na problematyzacji gromadzonego materiału. Uproszczenia, trywializacje zarówno na etapie wskazywania danych tematów, potem nadawania im charakteru problemowego, jak i powstawania kolejnych zapisów może spłycać ideę zajęć, ograniczać ich nośność i potencjał istotny dla dalszego etapu projektowania pracy z analizowanym tekstem. Zasadnicza faza zajęć organizowanych w ramach tej metody może zatem przerodzić się w nieefektywne zmagania się z możliwościami językowymi uczniów, rozbijając się

o nazbyt idealistyczne przekonanie, iż uczniowie są zdolni do samodzielnego stawiania odważnych hipotez interpretacyjnych i syntetycznego spojrzenia na tekst bez ukierunkowanych działań analitycznych. Brak przyzwyczajenia klasy do tego typu działań czy niesprawność warsztatowa nauczyciela mogą wydatnie ograniczyć skuteczność wykorzystania swobodnych wypowiedzi w praktyce lekcyjnej. By zaprojektowane działania miały sens, uczniowie, konstruując swe wypowiedzi, muszą mieć gwarancję bezpieczeństwa, również świadomość tego, że mogą być szczerzy, wyrażać swe sądy zgodnie z własnymi przekonaniami, na podstawie dotychczasowej swej wiedzy, doświadczeń kulturowych i życiowych, wreszcie specyfiki własnych, indywidualnych wyobrażeń<sup>38</sup>. Przewodzenie takich zajęć wymaga także wewnętrznego przekonania nauczyciela – musi on być pewny sensowności tej formy zajęć, zdawać sobie sprawę z płynących z niej pożytków, mieć świadomość wynikających z niej ograniczeń, potencjalnych niebezpieczeństw. Niedoświadczony pedagog łatwo może wpaść w pułapkę nadmiernego rozproszenia wypowiedzi uczniów, mnożących się polemik odwodzących od celu zajęć, w końcu rozczarować się poziomem głosów podopiecznych, których nie będzie potrafił odpowiednimi pytaniami zmotywować do pracy.

Możliwe trudności nie powinny jednak odstraszać od użytkowania swobodnych wypowiedzi pomyślanych jako metoda. Choć nie da się gwarantować jej dydaktycznej skuteczności, można założyć, że właściwie wdrożona w praktykę daje szansę na wystąpienie reakcji emocjonalnych na poznawane dzieło, wartościowanie poparte samodzielnymi uzasadnieniami, zaangażowanie intelektualne uczniów, wreszcie wyzwoli i umotywuje okoliczność wystąpienia wypowiedzi ustnych i pisemnych, w których zajdzie proces integracji literaturą z tworzywem językowym.

## **Funkcje dydaktyczne swobodnych wypowiedzi uczniowskich**

Charakteryzowane jako metoda kształcenia kulturowo-literackiego, swobodne wypowiedzi uczniowskie dają możliwość realizacji rozmaitych funkcji dydaktycznych. Zorientowane muszą być przede wszystkim na osobę ucznia, ale uwzględniać również osobę nauczyciela, wreszcie szerzej – kształt i przebieg

---

<sup>38</sup> Władysław Słodkowski, poszukując uwarunkowań uczniowskiej lektury, pisał: „Percepcja samodzielnie odczytywanego przez ucznia utworu literackiego zależy od wielu czynników, z których najważniejszymi są: doświadczenie życiowe, poziom kultury umysłowej i żywioł wyobraźni”. W. Słodkowski, *Dzieło literackie w szkole*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, s. 164.

procesu kształcenia. Ich wyodrębnienie uwzględniać musi proces recepcji szkolnej dzieł i powiązany z nim aspekt werbalizacji doznań związanych z lekturą oraz obszar rozpoznań myślowych, w szczególności tych dotyczących sfery aksjologicznej, związanej z wartościowaniem zarówno samych utworów, jak i wpisanych w fabułę zachowań oraz postaw reprezentowanych przez bohaterów literackich. Realizacja zaś w obrębie opisywanej metody ujmować powinna zadania związane z szeroko pojętym kształceniem językowym, zwłaszcza widzianym w aspekcie komunikacyjnym, a zatem widocznym na gruncie praktyki językowej, z jednej strony w urzeczywistnianych na zajęciach aktach mowy podporządkowanych jednostkowej ekspresji, a z drugiej w próbach wyrażania własnych intuicji interpretacyjnych odnoszonych do opracowywanej na lekcjach lektury. Wreszcie, obecność tych funkcji musi respektować organizację procesu nauczania i uczenia się, konkretnych działań nauczyciela wpisujących się w holistyczne myślenie o wymiarach i rozmaitych zobowiązaniach przedmiotu<sup>39</sup>. Uwzględniając powyższe elementy, wskazać można sześć podstawowych funkcji dydaktycznych swobodnych wypowiedzi: diagnostyczną, interpretacyjną, dyskursywno-polemiczną, aksjologiczną, językową oraz projektującą. Należałoby je w tym miejscu scharakteryzować<sup>40</sup>.

**Funkcja diagnostyczna.** Na podstawie swobodnych wypowiedzi uczniów dostarcza nauczycielowi wiedzy o tym, jak odebrali oni tekst literacki czy produkcję filmową. Podstawą jej realizacji jest założenie, że pierwsze reakcje uczniów na dzieło, z którym się zapoznali, pozwalają określić w najogólniejszy sposób poziom zrozumienia bądź niezrozumienia poznawanego tekstu kultury, zdiagnozować występujące w klasie style czytania i kierunki odbioru, szerzej – określić kierunki myślenia uczniów, zobrazować stan rozwoju poznawczego poszczególnych członków zespołu uczniowskiego<sup>41</sup>. Daje ona nauczycielowi szansę wstępnego określenia rodzajów występujących interpretacji uczniowskich, które nie zostały jeszcze poprzedzone działaniami dydaktycznymi. Na ich podstawie polonista może się zorientować, którzy z jego uczniów przeczytali utwór, odbierają go już na poziomie symbolicznym, a którzy ciągle

<sup>39</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, dz. cyt., s. 11–30; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 40–54.

<sup>40</sup> Część rozważań związanych z funkcjami dydaktycznymi swobodnych wypowiedzi opieram na swoim artykule: *Organization of School Reading: the Role and Significance of Students' Open Interpretations (swobodne wypowiedzi)*, „Journal of Language and Cultural Education”, 2018, 6(1).

<sup>41</sup> Nauczyciel w tym zakresie może posługiwać się stadiami rozwoju wskazanymi przez J. Piageta albo sięgać do nowszych opracowań, chociażby wyrastającej na fundamencie badań francuskiego psychologa pracy H.R. Schaffera, *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

zatrzymują się na etapie interpretacji faktycznej<sup>42</sup>. Realizacja tej funkcji umożliwia także wstępne określenie występujących w klasie sposobów czytania lektury. A zatem zbadanie, którzy uczniowie wpisują się na przykład w estetyzujący czy symboliczny styl odbioru, którzy zaś czytają dzieło mimetycznie<sup>43</sup>. Wreszcie pozwala sprawdzić, jakie postawy uczniowie przyjmują wobec danego utworu czy wobec literatury w ogóle<sup>44</sup>. Daje szansę na identyfikację barier recepcyjnych<sup>45</sup>, dookreślenie ich kształtu i charakteru na podstawie konkretnych wypowiedzi. Odkrycie tych prawidłowości, niezwykle istotnych z perspektywy odbioru szkolnego, pozwala w dalszej kolejności na określenie strategii postępowania metodycznego w opracowaniu wybranego do analizy dzieła, otwiera możliwości podjęcia działań, które pozwolą zminimalizować trudności recepcyjne, wzmocnią motywacje czytelnicze.

**Funkcja interpretacyjna.** Jej rozumienie należy połączyć z założeniem, z którego wynika, że „recepcję trzeba by ujmować w jej wąskim sensie jako problematykę rozumienia tekstu, poprawnego i pełnego odbioru jego znaczeń”<sup>46</sup>. Równocześnie u jej fundamentu leży przekonanie, że o ile swobodne wypowiedzi nie mogą do końca spełnić same w sobie celu dochodzenia do „pełnego odbioru” (nawet przyjmując całą umowność tego sformułowania, które nie ma racji bytu z perspektywy znawców teorii literatury i także zdrowego rozsądku popartego chociaż podstawowym rozeznanieniem literaturoznawczym), o tyle mogą być fazą recepcji, która generuje w naturalny sposób elementy analizy i interpretacji, wyznacza pola rozumienia czytanego tekstu czy poznawanego dzieła filmowego lub teatralnego. Przyjęcie takich założeń pozwala myśleć o swobodnych wypowiedziach nie tylko jako cennym źródle formułowania tematów i zagadnień ewokowanych przez dzieło, ale także jako o punkcie wyjścia do stawiania hipotez interpretacyjnych, które powinny zostać uwzględnione i poddane weryfikacji w trakcie kolejnych zajęć poświęconych lekturze<sup>47</sup>. Intu-

<sup>42</sup> E. Guttmejer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V*, PWN, Warszawa 1982, s. 37–80.

<sup>43</sup> M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1975, nr 3, s. 21–27. Używam tych sformułowań z zastrzeżeniem, że trudno jest mówić o „czystym” stylu odbioru, gdyż najczęściej poszczególne style się ze sobą łączą, przenikają.

<sup>44</sup> J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków 1980, s. 181–247.

<sup>45</sup> Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, PWN, Warszawa–Kraków 1982, s. 7–173.

<sup>46</sup> Z. Uryga, *O badaniu recepcji treści utworów lirycznych w szkole*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP” 1972, z. 44, s. 151.

<sup>47</sup> Zapleczem takiego myślenia o szkolnej interpretacji może być znakomita praca S. Sawickiego, *Uwagi o analizie dzieła literackiego*, [w:] tegoż, *Poetyka, interpretacja, sacrum*, PWN, Warszawa 1981, s. 123–153.

icyjny charakter takich wypowiedzi sprawia, że jeżeli nauczyciel zadba o nadanie im odpowiedniego kształtu myślowego i językowego, wówczas mogą one wyznaczać obszary rozumienia utworu, otwierać zespół uczniowski na rozmaite konteksty pozwalające się przywoływać na kolejnych lekcjach. Tym samym stać się punktem odniesienia, możliwych potwierdzeń lub weryfikacji, które wyłaniać się mogą na zajęciach poświęconych już wyraźnie wyartykułowanym tematom motywowanym lekturą. Odwoływać się mogą do nich uczniowie, ale i sam nauczyciel, co da szansę na jeszcze wyraźniejsze podkreślenie holistycznego wymiaru w myśleniu o analizowanym dziele i wykonywanej na lekcjach pracy – warto, by uczniowie mieli świadomość, że cykl zajęć z lektury stanowi kompozycyjną całość, w obrębie której rozmaite elementy wzajemnie się oświetlają, pogłębiając proces rozumienia.

**Funkcja dyskursywno-polemiczna.** Wyrasta na gruncie funkcji interpretacyjnej. Zasadza się na założeniu, że uczniowie mogą w indywidualny sposób odbierać dane dzieło, zaś odmienności mogą wynikać tak z niejednolitego poziomu intelektualnego i emocjonalnego, jak i różnorodnej wrażliwości estetycznej, w końcu z różnych stylów odbioru i postaw przyjmowanych wobec poddanego szkolnemu czytaniu dzieła. Konsekwencją takiego myślenia o odbiorze jest założenie istnienia odmiennych intuicji interpretacyjnych, warunkowanych zróżnicowaniem doświadczeń czytelniczych, ale także życiowych, które nakładają się na narzędzia percepcyjne odbiorców<sup>48</sup>. Polem do ich zwerbalizowania mogą być swobodne wypowiedzi – na poziomie twórczej wymiany zdań między uczniami, również między nimi a nauczycielem, a także podczas prób doprecyzowania problematyki danego dzieła. Zaprezentowane we wcześniejszej partii rozważań wariantowe możliwości wdrażania metody swobodnych wypowiedzi do praktyki umożliwiają realizację funkcji dyskursywno-polemicznej nie tylko w formie ustnej, ale i pisemnej, gdy członkowie zespołu klasowego mają za zadanie odnieść się aprobatywnie lub polemicznie do określonego pomysłu interpretacyjnego (np. takiego, który pojawił się we wcześniejszych wypowiedziach ustnych lub został doprecyzowany i ujęty w formie notatki), ewentualnie rozwinąć wypowiedź zapoczątkowaną przez nauczyciela bądź wyznaczonego do tego ucznia. Realizacja tej funkcji w formie ustnej może prowokować do lekcyjnego wykorzystania na przykład podstaw retoryki, być punktem wyjścia do świadomej refleksji nad intencjonalnym użyciem języka w określonej sytuacji komunikacyjnej, a także złożoną formą szkolnego dialogu ujętego w formę polemicznego dyskursu, opartego na negocjacji znaczeń, korygowania interpretacyjnych odczytań.

---

<sup>48</sup> Por. S. Sawicki, *Uwagi o analizie dzieła literackiego...*, dz. cyt., s. 124–133.

**Funkcja aksjologiczna.** Wiąże się z przekonaniem, że to właśnie warstwa aksjologiczna oraz świadoma refleksja nad wartościami powinna skupiać uwagę nauczyciela i uczniów w toku ich kontaktów lekcyjnych z poddanymi opracowaniu tekstami<sup>49</sup>, co umożliwia „uaktywnienie wychowawczych funkcji dzieła”<sup>50</sup>. Jej realizacja może wynikać z przyzwyczajen uczniów, którzy procesualnie kierowani przez nauczyciela, intuicyjnie odczuwają potrzebę rozpoznawania i nazywania wartości. Wystąpienie tej funkcji połączone jest z kształtem i charakterem dzieła wybranego do szkolnej analizy. W praktyce funkcja ta może ujawniać się na poziomie wartościowania samego dzieła (kwestia rozpoznawania oraz nazywania wartości artystycznych i estetycznych), a także w odniesieniu do warstwy fabularnej utworu. Może się wiązać (zwykle pośrednio) z nazywaniem przez uczniów problemów egzystencjalnych, które ujawniają się w dziele, także z bezpośrednią identyfikacją jakości i pojęć aksjologicznych w analizowanym utworze. Funkcja ta dokumentuje także poziom wrażliwości uczniów na tworzywo literackie (względnie filmowe czy teatralne), w obrębie którego dokonują się owe rozpoznania, a także, co ważniejsze, na zagadnienia związane z byciem w świecie, problemy egzystencjalne będące udziałem człowieka. Jej realizacja może także służyć obserwacji zmian, które zachodzą w myśleniu aksjologicznym kolejnych pokoleń<sup>51</sup>.

**Funkcja językowa.** Na marginesie wyżej zaprezentowanych funkcji należy wspomnieć o znaczeniu swobodnych wypowiedzi uczniowskich dla rozwoju sprawności komunikacyjnej uczniów w mowie i piśmie (przyjmując założenie, że wypowiedzi uczniowskie mogą być także sterowane ćwiczeniami i zadaniami, które wymagają pisemnego redagowania rozmaitych wypowiedzi, zgodnie z intencją nauczyciela i ustalonymi założeniami lekcji)<sup>52</sup>. Dają one doskonałą możliwość wypowiadania się w rozmaitych schematach językowych i wyzwają potencjał twórczy w aktach kreacji językowej – na poziomie

<sup>49</sup> Kwestie te wielokrotnie i bardzo wyraźnie artykułuje M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo NAKOM, Poznań 1994.

<sup>50</sup> B. Chrząstowska, *Konteksty aksjologiczne*, „Polonistyka” 1999, nr 5, s. 278–279.

<sup>51</sup> Dowodzą ich rozmaite badania, które dokumentują przemiany w świecie wartości dzieci i młodzieży. Ich przegląd zamieszczam w książce *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, s. 62–77.

<sup>52</sup> Takiemu myśleniu patronuje koncepcja nauczania komunikacyjnego, tak znakomicie przeszczepionego na grunt polskiej szkoły przez zespół autorów, którzy opracowali cykl podręczników *To lubię!* (niepodważalne zasługi ma tutaj przede wszystkim współautorka podręczników do kształcenia językowego H. Mrazek). Syntetyczne omówienie tej koncepcji można znaleźć w książce M. Szymańskiej, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka...*, dz. cyt. (zwłaszcza s. 104–116 oraz 210–233). Tam autorka wskazuje także kierunki rozwoju tej koncepcji (s. 234–293).

wyrażania własnego stosunku do dzieł kultury, głoszenia autonomicznych propozycji sądów interpretacyjnych. Umożliwiają zaangażowanie retoryczne uczniów (np. przy konfrontowaniu opinii swojej ze zdaniem rówieśników), wymuszają praktyczne zastosowanie rozmaitych rozwiązań komunikacyjnych (przede wszystkim na poziomie wyborów konstrukcji składniowych, ale także na kompozycji wypowiedzi intencjonalnie podporządkowanych określonym zamierzeniom nadawczym), a tym samym stwarzają dydaktyczną okazję do rozwijania świadomości językowej uczniów. Realizacja tej funkcji sprzyja także gromadzeniu, szeregowaniu i wreszcie używaniu słownictwa tematycznego, którego zakres wyznaczany jest tematyką omawianego utworu literackiego czy innego tekstu kultury. Świadome uwzględnienie w metodzie swobodnych wypowiedzi uczniowskich funkcji językowej ułatwia integrację kształcenia kulturowo-literackiego z kształceniem językowym, otwiera uczniów na praktyczne doskonalenie sprawności redakcyjnej. Równocześnie wyzwala elastyczność samej metody, która absorbuje elementy opracowanych przez Annę Dyduchową metod kształcenia sprawności językowej<sup>53</sup>. Choć funkcja językowa w swobodnych wypowiedziach uczniowskich nie sytuuje się na pierwszym planie, warto zauważyć, że w dużej mierze determinuje ich kształt, charakter, bezpośrednio przenika się z realizacją pozostałych funkcji.

**Funkcja projektująca.** Ta funkcja wspiera się w zasadzie na realizacji wszystkich pozostałych, chociaż w odróżnieniu od nich w dużo większym stopniu kładzie nacisk na organizację procesu kształcenia i rolę nauczyciela jako osoby odpowiedzialnej za powodzenie i przebieg pracy nad szkolnym opracowaniem tekstów literackich i innych tekstów kultury. Opiera się na przekonaniu, że proces projektowania cyklu lekcji poświęconych pracy z lekturą powinien uwzględniać przede wszystkim potrzeby, możliwości i zainteresowania uczniów, do pewnego stopnia także preferencje samego nauczyciela, który ma kluczowy wpływ na kształt procesu dydaktycznego. Realizacja tej funkcji zakłada, że zawarte w swobodnych wypowiedziach uczniów obserwacje, wnioski, tropy interpretacyjne, wskazane tematy i problemy powinny znaleźć opracowanie w projektowanym cyklu skupionym na opracowaniu utworu. Tym samym uwzględnia ona osobę ucznia jako partnera, podmiotu, który może wpływać na przebieg procesu lekcyjnego, eksponować swój sposób postrzegania świata. Takie widzenie sprawy znacząco wpływa na motywację uczniów, ich nastawienie do lektury, w dalszej kolejności do następujących po sobie lekcji. Przyjęcie takiej perspektywy w żaden sposób nie eliminuje z procesu projektowania

---

<sup>53</sup> A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.



dydaktycznego zobowiązań przedmiotu oraz obligacji programowych, ale raczej sytuuje je na dalszym planie, zakłada ich funkcjonalne zespolenie z obszarem myślowym wyznaczonym na lekcji prowadzonej w ramach swobodnych wypowiedzi. Ze względów organizacyjnych zatem warto lekcję opartą na swobodnych wypowiedziach uczniowskich oddzielić kilkoma innymi zajęciami od pozostałych godzin przeznaczonych na omówienie utworu. Nauczyciel musi mieć bowiem czas, aby propozycje uczniów, własne widzenie lektury oraz obligacje przedmiotowe przekuć w cykl godzin odpowiednio zaprojektowanych, respektujących wcześniejsze ustalenia<sup>54</sup>. Warto mieć w pamięci fakt, że realizacja obligacji wynikających z natury funkcji projektującej swobodnych wypowiedzi uczniowskich chroni nauczyciela przed rutyną, daje liczne okazje do odświeżania własnego warsztatu, czasem twórczo zaskakuje, otwiera oczy na nowe widzenie utrwalonych w tradycji dydaktycznej interpretacji dzieł literackich. Daje szansę obrony przed tak powszechnymi w codzienności szkolnej nudą i zniechęceniem<sup>55</sup>.

Naturalnie wdrożenie w praktykę swobodnych wypowiedzi uczniowskich nie daje gwarancji pełnej realizacji wszystkich wyżej scharakteryzowanych funkcji. Jeżeli o tych wypowiedziach myśli się jedynie jako o elemencie wprowadzającym do lekcji, wtedy ich rola jest wyraźnie ograniczona. Wówczas można założyć, że na zajęciach mogą być realizowane tylko niektóre z omówionych funkcji. Gdy jednak zakłada się, że stanowią one podstawowe rozwiązanie organizujące całe zajęcia, wtedy jest możliwość pełnego wykorzystania ich potencjału dydaktycznego.

---

<sup>54</sup> Taki sposób postępowania proponowałem w swoich projektach lekcji zgromadzonych w książce *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017. Drogę wykorzystania wstępnego odbioru i wskazanej przez uczniów problematyki dla dalszego procesu projektowania pracy z lekturą można odnaleźć także w książkach z serii *Metodycznej Biblioteki „To lubię!”*. Por. np. K. Bomba, *Romeo i Julia czyli miłość mocna jak śmierć*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002; W. Żuchowska, *Opowieści z Narnii czyli wielka podróż. Lew, Czarownica i stara szafa*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002.

<sup>55</sup> Zwłaszcza problem nudy jako zjawiska typowego i bardzo negatywnego dla rzeczywistości szkolnej doczekał się nawet osobnych artykułów. Por. np. P. Stańczyk, *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 3; K.J. Szmidt, *Nuda jako problem pedagogiczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 3. Wyprzedzający niniejsze publikacje psycholog Józef Koziński, pisząc o systemie edukacji, łączył pojęcie nudy z lękiem, w których to zjawiskach upatrywał przyczyn słabości tradycyjnego systemu szkolnego. Koziński pojęcia te łączył nie tylko z uczniem, ale również z osobą nauczyciela. Por. J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 37.



## Rozdział II

### Lektura w lekcyjnym wykorzystaniu metody swobodnych wypowiedzi

*Praktykowanie etycznej postawy winno się przejawiać w relacjach nauczyciel–uczeń, uczeń–inny uczeń i uczeń–tekst poprzez: autentyczne zainteresowanie tym, co na przykład sądzi młody człowiek o danym utworze literackim, jak na niego reaguje, dlaczego inaczej; czego możemy się wzajemnie od siebie nauczyć; także poprzez zaangażowanie; rozwijanie ciekawości tym, co nas różni; umiejętność słuchania drugiego człowieka: kolegi, pisarza, postaci literackiej; szanowanie odmienności. Odpowiedzialne nauczanie jest ciągłym ulepszaniem wzajemnego zrozumienia i międzyludzkich relacji, toteż strategia uczenia literatury musi podlegać zmianom, zdeteminowana konkretną sytuacją lekcyjną, wymianą myśli i doświadczeń z danym zespołem uczniów. Sens dialogu w takim spotkaniu zasadza się na założeniu, że jego wynik jest nieprzewidywalny. Otwarcie na Innego w spotkaniu hamuje nasze zapędy do narzucania tego, co mamy do powiedzenia, uwrażliwia na odbiorcę, jego percepcję, możliwości odmiennego rozumienia tych samych słów, przynosi gotowość do modyfikacji tego, co i jak mówimy, pod wpływem sygnałów odbieranych od drugiego uczestnika dialogu<sup>1</sup>.*

Anna Janus-Sitarz

---

<sup>1</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009, s. 23.

## Sytuacja lektury w szkole

Przytoczona z wypowiedzi Anny Janus-Sitarz sytuacja praktykowania postawy etycznej w relacjach między uczniem a nauczycielem może zaistnieć wtedy, gdy stworzone zostaną warunki dla budowania autentycznego kontaktu między oboma wskazanymi podmiotami. Metoda swobodnych wypowiedzi wydaje się mieć naturalny potencjał do tego, aby wspierać kształtowanie się tak postrzeganych relacji. Dla powodzenia lekcyjnych zamierzeń, a zatem całego procesu projektowania i wreszcie praktycznych realizacji, szczególne znaczenie może mieć jednak staranny dobór tekstu zadanego do szkolnego czytania (względnie filmu czy przedstawienia teatralnego zadanego do obejrzenia). Takie postawienie problemu uruchamia tradycyjny już w dydaktyce dyskurs o tym, co trzeba, należy, ewentualnie można czytać w szkole. Świadomość obostrzeń instytucjonalnych, wynikających z ograniczonej liczby godzin zajęć języka polskiego, uzupełniona rozeznaniem w obszarze ciągle powiększających się zasobów kulturowych, dopełniana wiedzą o rozwojowych i aktualnych potrzebach oraz zainteresowaniach niedorosłych czytelników, nadaje tej sytuacji złożony charakter. Ogromne znaczenie dla tej kwestii ma także kształt dokumentów ministerialnych, a zwłaszcza podstaw programowych, które, w zależności od aktualnych tendencji politycznych, mniej lub bardziej restrykcyjnie nakreślają obszar literatury obligatoryjnie wskazanej do szkolnego czytania. Jego centralnym punktem kształtującym polityczny, ale też szerzej – ogólnospołeczny czy ogólnonarodowy dyskurs nad kształtem edukacji kulturowo-literackiej w szkole jest dyskutowane od lat w dydaktyce przedmiotu pojęcie kanonu<sup>2</sup>. Zasadniczo jego rozumienie nie budzi wątpliwości<sup>3</sup>. Zarówno w powszechnej, jak i naukowej świadomości myśli się o nim najczęściej jako o spisie dzieł o uznanej wartości ideowej i artystycznej, reprezentatywnych dla danych epok i prądów literackich, warunkujących międzypokoleniową transmisję kulturową, umożliwiającą porozumienie w obrębie czy to narodu, czy wspólnoty europejskiej, ukształtowanej w kręgu oddziaływania kultury śródziemnomorskiej. Kłopotów nastręcza za to myśl

---

<sup>2</sup> Warto pamiętać tutaj chociażby o takich pracach, jak M. Inglota i T. Patrzalka, *Nad kanonem literackim w szkole*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 1996 oraz J. Kaniewskiego, *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., Universitas, Kraków 2006.

<sup>3</sup> Jego podstawowe znaczenie przywołuje m.in. S. Bortnowski, *Jak zmieniać polonistykę szkolną?*, Stentor, Warszawa 2009, s. 91–93.

o zawartości kanonu oraz możliwości odniesienia go do szkolnej codzienności, która raczej wyrasta z opozycji do tego, co utrwalone społecznie i kulturowo w przestrzeni symbolicznej, a w szkole poddane mechanizmom przymusu mającym w założeniu wspierać proces transmisji wartości<sup>4</sup>. To napięcie, obserwowane w praktyce szkolnej, znajduje odbicie w wielu dyskusjach naukowych poświęconych roli i miejscu kanonu dzieł literatury w edukacji. Akcentowana przez lata chęć obrony dzieł najważniejszych<sup>5</sup> dla polskiej czy światowej kultury, wzmacniana głosami niektórych praktyków<sup>6</sup>, zderza się jednak ze szkolnymi uwarunkowaniami i ograniczeniami, które wynikają z określonego kontekstu społeczno-kulturowego. Od lat słyszy się sceptyczne głosy wyrażające tak obawę o możliwość funkcjonowania tradycyjnego kanonu w szkole (np. Stanisława Bortnowskiego<sup>7</sup>), jak kwestionujące jego zasadność (np. Jakub Lichański<sup>8</sup>). Tym bardziej, że łatwo podważyć samą kanoniczność. Jak bowiem zauważa Jerzy Kaniewski: „Kanon nie istnieje w sensie obiektywnym, funkcjonuje w określonych ramach czasowych (konstruuje się go z perspektywy współczesnej) i zawsze prezentuje czyjąś perspektywę («prawodawcy» kanonu określając, jaka część dziedzictwa przeszłości jest ważna obecnie i warta przekazania następnym pokoleniom)»<sup>9</sup>.

To, co wchodzi w obręb kanonu, a czego wybór został podyktowany arbitralnym przekonaniem o społecznej takiej czy innej potrzebie, bez szczególnego pochylenia się nad potrzebami i zainteresowaniami samych uczniów, musi zderzyć się z trudną rzeczywistością szkolną. Ta zaś okazuje się dla

---

<sup>4</sup> Kwestie te są kluczowe dla książki A. Kłakówny *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003. To, jak problem przymusu determinuje sposób myślenia uczniów, ich traktowania lektury, ogólną niechęć do szkolnego czytania, pokazywał w interesujący sposób przed laty S. Bortnowski. Zob. tegoż, *Młodość a lektury szkolne*, WSiP, Warszawa 1974, s. 42–48.

<sup>5</sup> Trzeba zaznaczyć, że choć A. Janus-Sitarz podkreśla rolę tekstów kanonicznych, to w swej książce wielokrotnie akcentuje wagę sięgania po teksty nowe, pochodzące z ostatnich lat. Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, dz. cyt., s. 18–19.

<sup>6</sup> Por. G. Zając, *Bez lektury i rozmowy – czy takiej chcemy szkoły?*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki i in., Universitas, Kraków 2014.

<sup>7</sup> S. Bortnowski, *Jak zmieniać polonistykę szkolną?...*, dz. cyt., s. 91–102 (znaczący rozdział: *Kanon w rozsypce*).

<sup>8</sup> J.Z. Lichański, *Precz z kanonami. Tekst świadomie polemiczny*, [w:] *Europejski kanon literacki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, red. E. Wichrowska, Warszawa 2012.

<sup>9</sup> J. Kaniewski, *Radość czytania a szkolne pragmatyzmy*, [w:] *Doświadczenie lektury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Universitas, Kraków 2012, s. 113.

wpisanej w kanon klasyki bardzo brutalna. Proces jej nieczytania i narastających trudności recepcyjnych potwierdzają zarówno dawniejsze badania<sup>10</sup>, jak i obserwacja szkolnej współczesności<sup>11</sup>. Tym samym redukcji ulega jej możliwość wpływu na rozwój szkolnych czytelników, wymiar formacyjny przedmiotu, wreszcie obniża się jej ranga we współczesnym obiegu kulturowym.

Kolejnym problemem sprzężonym z zagadnieniem kanonu lektur jest kwestia najnowszej literatury. Chodziłoby tutaj po pierwsze o uznane dzieła, ale dla szkoły zasadniczo nieodkryte, po drugie o utwory powstające na przestrzeni ostatnich dwudziestu czy trzydziestu lat, a zatem stosunkowo bliskie współczesnej rzeczywistości, wreszcie takie, które pojawiają się w samodzielnych wyborach czytelniczych uczniów i są/ mogą być przez nich proponowane do lektury lekcyjnej (zazwyczaj są to przykłady modnej wśród młodzieży literatury fantasy czy ekranizowane w ostatnich latach powieści). Ich obecność w szkole zazwyczaj w bardzo małym stopniu sankcjonowana jest przez podstawy programowe, dodatkowo ich funkcjonowanie w szkole, odpowiadające zapotrzebowaniu czytelniczemu, musiałyby się odbywać kosztem klasyki. Niemniej, jak pokazują ankiety przeprowadzone przez ministerstwo edukacji w Polsce w 2015 roku, to właśnie tego typu utwory mają największą siłę przyciągania do siebie młodych czytelników<sup>12</sup>. Dopuszczenie tego typu tekstów do obiegu szkolnego wywołuje jednak problem ich znacznego zróżnicowania pod względem artystycznym, co dotyczy zwłaszcza pozycji pojawiających się w samodzielnych wyborach lekturowych uczniów. To jednak właśnie one mogą być fundamentem lekcyjnego porozumienia, dawać szansę inicjowania przyjemności lekturowej, równocześnie przełamywać recepcyjny impas, dawać szansę na stopniowe dojrzewanie do literatury trudniejszej, mającej większe znaczenie dla procesu nabywania kompetencji kulturowej.

---

<sup>10</sup> B. Kryda, *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacji. Księga referatów Zjazdu Polonistów. Warszawa 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jaroński, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 1996.

<sup>11</sup> P. Kalwiński, *Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenia dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki i in., Universitas, Kraków 2014.

<sup>12</sup> A. Dąbrowska, *MEN: Wybierzmy dzieciom lektury. Internauci wybrali*, <http://dabrowska.blog.polityka.pl/2015/02/18/men-wybijmy-dzieciom-lektury-internauci-wybrali/> [dostęp: 20.07.2017].

## Program pozytywny – założenia szkolnego czytania i problem kryteriów doboru lektury<sup>13</sup>

Na tle tych zasygnalizowanych wyżej problemów związanych z edukacją literacko-kulturową, a przede wszystkim szkolnym czytaniem/nieczytaniem, można zaproponować program pozytywny.

Agnieszka Kłakówna, współautorka serii *To lubię!* w zgodzie z promowaną przez nią koncepcją edukacji zorientowanej antropocentrycznie, a zatem nastawionej na podmiotowość ucznia i nauczyciela, wskazywała odmienny sposób spojrzenia na sprawę szkolnego czytania. Akcentowała potrzebę myślenia nie kanonem tekstów, lecz kanonem spraw uniwersalnych, problemów aktualnych niezależnie od czasów, pobudzających refleksje młodych czytelników ze względu na egzystencjalne „tu i teraz”<sup>14</sup>. Proponowane przez Kłakównę czytanie kontekstowe, wsparte na podmiotowym widzeniu ucznia i nauczyciela, problematyzujące spojrzenie na literaturę, może także niwelować poczucie dyskomfortu wynikające z lekturowego przymusu<sup>15</sup>. Jednak wyodrębnienie podstawowych tematów godnych miejsca na lekcjach literatury, choć inaczej rozkłada akcenty w myśleniu nauczyciela, to nie unieważnia odwiecznych dylematów polonisty – co czytać, by godzić wymagania ministerialne/programowe, zobowiązania wobec tradycji literackiej (rodzimej i obcej), potrzeby, zainteresowania i możliwości uczniów, a wreszcie osobiste pasje, upodobania pedagoga, który ma autonomiczne spojrzenie na wartość otaczającej go kultury, w tym także dawnej i współczesnej literatury. Wskazane wyżej mechanizmy selekcyjne odnoszone do klasyki literackiej są nazbyt ogólne i ich zastosowanie nie

---

<sup>13</sup> Zawarte w tym podrozdziale rozważania oparte są na dwóch publikacjach: P. Sporek, *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 2, red. E. Jaskółowa i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016 oraz P. Sporek, *Organization of School Reading: the Role and Significance of Students' Open Interpretations (swobodne wypowiedzi)*, „Journal of Language and Cultural Education” 2018, 6(1). Rozważania na ten temat pojawiły się również w mojej książce *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017.

<sup>14</sup> A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, dz. cyt., s. 109–147.

<sup>15</sup> O problemach z wpływem przymusu na zamierzenia dydaktyczne tak pisał w *Godzinach polskiego* Zenon Uryga: „Szkola nie może, co rozumiałe, zrezygnować z nakładania na uczniów obowiązku czytania i poznawania literatury, lecz musi się strzec przed sytuacjami wywołującymi poczucie przymusu, które grożą zniweczeniem jej zamierzeń. Polonista staje zatem przed wielką trudnością psychodydaktyczną – musi trafnie wyczuwać granicę, jaka w postawach uczniów dzieli uznanie powinności i niezgodę na przymus”. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1996, s. 32.

gwarantuje właściwej weryfikacji lektury wybieranej do opracowania lekcyjnego. Tym samym potrzebna staje się refleksja nad wyodrębnieniem użytecznych i możliwych do uzasadnienia kryteriów doboru lektury szkolnej, wytycznych odnoszących się do różnych poziomów edukacji, w sposób praktyczny umożliwiających nauczycielowi podejmowanie merytorycznej decyzji w zakresie wyboru tekstów przeznaczonych do szkolnego czytania. Ich wyodrębnienie musi uwzględniać przynajmniej kilka kwestii, takich jak:

- znaczenie motywacji lekturowej, która pozwala się wiązać z sytuacją życiową współczesnego człowieka, obszarem zainteresowań młodych odbiorców literatury;

- uwzględnienie aspektu przyjemności czytania, a zatem ludycznej funkcji literatury, ale także spraw związanych z aspektem emocjonalnym odbioru literatury, która powinna angażować uczuciowo, wyzwalać osobisty stosunek do niej samej, występujących w niej zdarzeń, bohaterów;

- rola wartości artystycznej dzieł, które, reprezentując rozmaite style i konwencje, pozwalają się smakować, dostarczają przyjemności estetycznej, a równocześnie, a może przede wszystkim, stanowią klucz do „czytania świata”, rozumienia otaczającej człowieka rzeczywistości.

Zakładać musi również, co wynika z obserwacji współczesnego świata oraz identyfikacji potrzeb uczniowskich odbiorców literatury, ograniczenie myślenia o lekturze w kategoriach historyczno- i teoretycznoliterackich. Także powściągnięcie uniwersyteckich założeń linearnego prezentowania zjawisk kulturowych, a co za tym idzie traktowania czytanych na lekcjach tekstów jako egzemplifikacji procesów kulturowo-literackich czy też historycznych, związanych z określonym piśmiennictwem przynależącym do danej epoki czy okresu. Dalej wreszcie – myślenia o literaturze w kategoriach gotowych syntez kulturowych, które wymagają jedynie szkolnej ilustracji, zaś mogą zagrażać indywidualnemu odbiorowi i niepowtarzalnym uczniowskim konkretyzacji czytelniczym.

Pamiętając o powyższych zastrzeżeniach i uwzględniając kontekst społeczno-kulturowy, w którym funkcjonują młodociani czytelnicy, zakładając równocześnie ogromne znaczenie lektury dla procesu kształtowania osobowości, wymiaru formacyjnego, o który upominał się Jerzy Kaniewski<sup>16</sup>, można

---

<sup>16</sup> Badacz stwierdzał: „W moim przekonaniu najistotniejsze uzasadnienie dla obecności tekstu literackiego w programie szkolnym stanowią walory formacyjne utworu. To one w największym stopniu wpływają na kształtowanie szeroko rozumianej tożsamości młodego odbiorcy”. J. Kaniewski, *Radość czytania a szkolne pragmatyzmy*, [w:] *Doświadczenie lektury...*, dz. cyt., s. 112–213.



wyodrębnić następujące kryteria doboru tekstu do opracowania na lekcjach poświęconych literaturze:

**1. Kryterium psychologiczne.** Opiera się na przekonaniu, że lektura powinna być dostosowana do możliwości intelektualnych i emocjonalności ucznia w danym wieku, co znajduje uzasadnienie w psychologii rozwojowej, a szczególnie w wiedzy o etapach kształtowania się myślenia człowieka<sup>17</sup>, doświadczanych przez niego zmianach w sferze uczuciowej i emocjonalnej. Uwzględnienie tego kryterium wiąże się także z refleksją nad konstrukcją fabularną danego utworu. Ważne jest bowiem, by głównymi bohaterami czytanych przez uczniów tekstów były postacie im bliskie wiekowo – tym samym intelektualnie i emocjonalnie, w których czytelnicy mogliby rozpoznawać samych siebie, własne radości i smutki, pokrewny im sposób postrzegania świata. Zastosowanie tego kryterium zakłada zatem także dobór tekstów, które angażowałyby emocjonalnie młodych odbiorców, prowokowałyby ich do refleksji, zaangażowania się w ukazane zdarzenia, sytuacje, wybory bohaterów literackich.

**2. Kryterium atrakcyjności.** W jego założeniach powinno uwzględniać się przede wszystkim motywacje czytelnicze związane z zawartością lub kształtem formalnym poszczególnych utworów. Tym samym pozytywnie należałoby ocenić literaturę szczególnie bliską uczniowi ze względu np. na określoną konwencję pisarską, możliwe odwołania do tego, co uczniowi znane chociażby z kultury popularnej, czy też odnoszącą się do kulturowej współczesności – zdarzeń, faktów, zjawisk pozwalających się aktualizować w obrębie doświadczeń uczniowskich. Stąd wynika preferencja tekstów raczej nowych, ewentualnie odkrywanych na nowo chociażby w filmowych ekranizacjach czy adaptacjach, wyzyskiwanych dla przemysłu gier komputerowych. Te ostatnie, legitymizowane przez kulturę masową, nawet jeżeli piętrzą przed uczniem rozmaite bariery recepcyjne, mogą wyzwać wysokie motywacje czytelnicze, które umożliwią niwelowanie trudności występujących w ich odbiorze.

**3. Kryterium językowe.** Podstawą do jego wyodrębnienia jest przekonanie o istnieniu bariery językowej, która, co potwierdzają zarówno dawne już badania<sup>18</sup>, jak i obserwacja obecnej praktyki szkolnej<sup>19</sup>, w dużym stopniu negatywnie wpływa tak na postawy czytelnicze, jak i sam proces odbioru tekstu,

---

<sup>17</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 181–214.

<sup>18</sup> Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, PWN, Warszawa–Kraków 1982, s. 105–148.

<sup>19</sup> E. Kaczyńska, *Bariera języka w nauczaniu literatury staropolskiej*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenia dla jutra...*, dz. cyt.

istotnie komplikując możliwości docierania do wpisanych w niego znaczeń, także utrudniając identyfikację zastosowanych przez pisarza rozwiązań kompozycyjnych. Wskazana bariera może dotyczyć tak leksyki utworu, słowotwórczego i fleksyjnego kształtu tekstu, organizacji składni czy, na poziomie stylistyki, zastosowanych chwytów przywołujących wiedzę z zakresu poetyki i teorii literatury. Przyjęcie tego kryterium musi uwzględniać w lekturze dzieła językowo dostępne uczniom, także namysł nad ewentualnym niwelowaniem zaobserwowanych trudności, które mogą wystąpić na poziomie samej lektury czy w trakcie jej lekcyjnego opracowania. W ramach weryfikacji utworu za pomocą tego kryterium można założyć wybór tekstów pisanych językiem bliskim współczesnemu odbiorcy, ewentualnie też takich, które są redagowane z perspektywy myślowo bliskiej dzisiejszemu uczniowi. Ta druga ewentualność może wyzwalać na tyle wysoką motywację czytelniczą, iż ograniczy ona wpływ bariery językowej na proces wartościowej lektury szkolnej.

**4. Kryterium aksjologiczno-wychowawcze.** Uwzględnia aspekt aksjologiczny lektury, która może spełniać zadania wychowawcze, inspirując odbiorcę do dyskusowania kwestii wyboru wartości, postaw życiowych, określonych światopoglądów. Za spełniające to kryterium należałoby uznać dzieła, które pobudzają do refleksji nad preferencjami aksjologicznymi, a równocześnie wolne są od nachalnej indoktrynacji, naiwnej jednoznaczności. Cenne byłyby książki, które mają potencjał odsłaniania złożoności świata, konfrontujące odrębne postawy i charaktery, wyzwalające u czytelników aktywność intelektualną i emocjonalną. O ile na poziomie najniższych klas szkoły podstawowej uzasadniona byłaby obecność dzieł eksponujących afirmatywny wzorzec wychowania, o tyle starszych czytelników warto by konfrontować z pozycjami lekturowymi, które wymykają się łatwym i oczywistym sądom, ukazującymi trud ludzkiego życia rozpiętego między skrajnymi jakościami aksjologicznymi.

**5. Kryterium artystyczno-estetyczne<sup>20</sup>.** Respektuje przede wszystkim kształt artystyczny danego utworu, generuje jego ocenę ze względu na strukturę, kompozycję, walory językowe sprzężone z warstwą ideową. Dzieło w wysokim stopniu spełniające te wymagania może być katalizatorem wywołującym rozmaite doznania estetyczne, sprzyjającym ujawnieniu się aksjologii powiązanej z porządkiem formalnym utworu. Powinno dostarczać czytelnikowi przyjemności lekturowej, uwrażliwiać na tworzywo literackie, a tym samym prezentować walory, które cieszą się zasłużonym uznaniem badaczy literatury.

<sup>20</sup> Chociaż sprawy związane z kształtem artystycznym i wartością estetyczną mieszczą się w obrębie zagadnień aksjologicznych, to ze względu na specyfikę edukacji kulturowo-literackiej, w której kwestie wychowania moralnego odróżnia się od kształcenia estetycznego, warto obie te sprawy oddzielać w ramach osobnych kryteriów doboru lektury.

Weryfikacja lekturowa uwzględniałaby także poziom oryginalności dzieła określany w odniesieniu do tradycji czy też współczesności kulturowej. Równocześnie za wartościowy uznać by należało taki utwór, który, operując złożonymi środkami wypowiedzi artystycznej, ma możliwość wywołania u uczniów reakcji przede wszystkim estetycznej (co oczywiście nie wyklucza także responsów intelektualnych), odwołuje się do doświadczeń kulturowych bliskich niedoroślemu czytelnikowi.

Powyższe kryteria wymagają krótkiego dopełnienia. Zważywszy na jednostkowy charakter odbioru lektury, powiązany z kompetencjami tak nauczyciela, jak i uczniów, uwzględniający dotychczasowe doświadczenia recepcyjne młodych ludzi, można założyć jeszcze istnienie **kryterium jednostkowej-indywidualnej sytuacji dydaktycznej**. Wpływać na nią może także określona przestrzeń geograficzno-historyczna (związana z miejscem zamieszkania ucznia, a zatem aspektem regionalnym), warunkująca specyficzną wrażliwość kulturową, motywacje czytelnicze. Również kompetencje i pasje samego nauczyciela, który, o ile cieszy się autorytetem, zna się na sposobach motywowania uczniów, może otwierać wychowanków na ciekawe i wartościowe teksty, które nie spełniają wyżej wymienionych kryteriów. Tym samym uwzględnienie tego ostatniego kryterium otwierałoby dla szkolnej recepcji zarówno teksty nowe, współczesne, jak i „stare”, od lat utrwalone w tradycji szkolnej.

Uwzględnienie przedstawionych kryteriów otwiera wiele możliwości dla edukacji kulturowo-literackiej. Daje szansę na wyzwolenie motywacji czytelniczych w kontakcie z budzącym zainteresowanie tekstem, który może stawać się ważny nie ze względu na jego reprezentatywność wobec takich czy innych zjawisk kulturowych, ale przez wzgląd na jego widoczne powiązanie z życiem, ludzkim doświadczeniem, problemami natury egzystencjalnej. Umożliwia zbliżenie do procesu lektury jako takiego, minimalizując trudności czytelnicze, motywując jednocześnie do ich przewyciężania ze względu na świadomość wagi lektury widzianej w perspektywie uniwersalnej, aktualizującej się w odniesieniu do sytuacji życiowych, dokonywanych wyborów, przyjmowanych postaw. Tym samym generuje sytuacje sprzyjające wartościowaniu, uaktywniające refleksje natury aksjologicznej na płaszczyźnie etycznej i estetycznej.

Naturalnie wskazane wyżej korzyści płynące z zastosowania kryteriów doboru lektury nie są gwarantem dydaktycznego sukcesu, niemniej zapewniają recepcję pożądaną z perspektywy organizacji procesu kształcenia kulturowo-literackiego. Odwołanie do czytelniczych potrzeb, wyzwala motywacji do poznawania lektury otwiera ucznia na dążenie do rozumienia dzieła/tekstu, pozwala na zaistnienie autentyczności doświadczeń i przeżyć, co w rezultacie może okazać się kluczowe dla powodzenia lekcyjnych zamierzeń nauczyciela.

Przemyślany, zgodny z powyższymi kryteriami dobór lektury do szkolnego opracowania może mieć niebagatelny wpływ na praktyczne wdrożenie swobodnych wypowiedzi uczniowskich, a zwłaszcza na ich skuteczność oraz osiągnięcie satysfakcji płynącej z ich zastosowania. Kluczem jest zatem dobór lektury, która współczesnemu czytelnikowi pozwala się aktualizować „tu i teraz”. Warto w tym kontekście przywołać mądry głos z przeszłości znakomitego dydaktyka i autora podręczników szkolnych Manferda Kridla:

Przeciętny czytelnik, choć szuka w lekturze przyjemności lub „zapomnienia”, wnosi w nią cały zasób swego doświadczenia życiowego i ciągle, świadomie lub nie, konfrontuje to, co czyta, z tym, co sam wie o ludziach i życiu. Prawdziwym w dziele literackim wydaje mu się to, co leży w sferze jego własnej wiedzy, własnych doświadczeń i przeżyć, nieprawdziwym to, co poza nie wykracza. Z tego punktu widzenia też utwór jest dla niego „interesujący” i wartościowy<sup>21</sup>.

A zatem wyzwolenie autentycznych reakcji na tekst, zaangażowanie myślowe uczniów i chęć do ich werbalizacji są przede wszystkim możliwe wtedy, gdy młodzi ludzie zderzają się z tekstem, który ich porusza, wywołuje, tak bardzo artykułowany w ramach zwrotu kulturowego problem<sup>22</sup>, aktualizuje się w obrębie ich doświadczeń, przekonuje, że ma lub może mieć znaczenie dla autorefleksji lub namysłu nad otaczającym światem. Wówczas nauczyciel może liczyć na oddźwięk lekcyjny, a wykorzystanie swobodnych wypowiedzi pozwoli na generowanie takich kontaktów z dziełem literackim bądź innym tekstem kultury, które mogą w twórczy sposób wpływać na nabywanie kompetencji kulturowej oraz, co ważniejsze, być fundamentem budowania formacji humanistycznej, kształtującej się w przestrzeni lekcyjnej relacji międzyludzkich. Jednocześnie zaznaczyć trzeba, że sam dobór lektury może od razu generować „rolę metodyczną”<sup>23</sup>, tzn. warunkować określone czynności dydaktyczne, a co za tym idzie dane reakcje czytelnicze. Od niego w dużej mierze zależy zatem, czy swobodne wypowiedzi uczniów uruchamiać będą perspektywę racjonalizacji utworu, czy raczej obrazować będą reakcje emocjonalne i prowokować do eksponowania spraw uczuciowych. Tym samym wskazywać będzie również kierunki opracowania lektury na kolejnych zajęciach, które ze

<sup>21</sup> M. Kridl, *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, [przedruk w:] *Teoria badań literackich w Polsce*, t. 2, red. H. Markiewicz, WL, Kraków 1960, s. 107.

<sup>22</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *Przygotowani do wolności? (O odpowiedzialnych wyborach lektur i sposobów ich interpretacji)*, [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2010, s. 46–48. Patrz także: A. Burzyńska, *Kulturowy zwrot w teorii*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Universitas, Kraków 2006.

<sup>23</sup> Por. B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, WSiP, Warszawa 1987, s. 26.

względu na problematykę warunkować będą określone metody i formy działań metodycznych. Dla funkcjonowania utworu w recepcji uczniowskiej znaczenie będzie miał także kontekst, w jakim dane dzieło zostanie wyeksponowane, co w naturalny sposób może otwierać rozmaite kierunki rozumienia tekstu, generować znaczenia, które mogą się ujawnić w uczniowskich konkretyzacjach, a w konsekwencji ważyć na projektowaniu dydaktycznym oraz dokonywanych na kolejnych godzinach interpretacjach. Nie będzie szczególnie odkrywcze stwierdzenie, że stosunkowo najmniejszą nośność będzie tu miał kontekst macierzysty, siłą rzeczy wiążący dane dzieło z epoką, określoną konwencją, realiami historycznymi. Dodatkowym bodźcem dla pobudzenia twórczego myślenia będzie zaś sytuowanie czytanych tekstów w porządku problemowym, zderzanie ich z kontekstami wizualnymi bądź przekazami multimedialnymi.

### **Lekcje prowadzone z użyciem metody swobodnych wypowiedzi**

Prowadzone wyżej rozważania na temat potencjału i możliwości metody swobodnych wypowiedzi urzeczywistnienie znajdują w sytuacji żywego nauczania i uczenia się. Zarys teoretyczny lekcji budowanej na fundamencie metody swobodnych wypowiedzi należałoby w tym miejscu dopełnić zatem przykładami, które stanowić by mogły egzemplifikację opisaną wyżej propozycji koncepcyjnej. Zastosowano w nich metodę swobodnych wypowiedzi w odniesieniu do tekstów takich jak *Romeo i Julia* Williama Szekspira (kl. VII szkoły podstawowej), *Moje drzewko pomarańczowe* Jose Mauro de Vasconcelosa (kl. II gimnazjum), *Król Edyp* Sofoklesa (kl. I liceum) oraz *Czarny młyn* Marcina Szczygielskiego (kl. VI szkoły podstawowej). Celem ich przywołania jest wykazanie zasadności i możliwości zastosowania metody na różnych poziomach kształcenia, u uczniów w różnym wieku. Mimo iż zaprezentowane niżej zapisy przebiegu lekcji mają jednostkowy charakter, to tak zorganizowane zajęcia były wdrażane w praktykę wielokrotnie. Wynikają także z moich doświadczeń, sprawdzanych w praktyce na godzinach polskiego również przez innych nauczycieli polonistów oraz studentów<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Opisane lekcje były prowadzone przez mnie oraz nauczycieli z krakowskich szkół: VIII Prywatne Liceum Ogólnokształcące w Krakowie, Szkoła Podstawowa nr 34 w Krakowie. Weryfikacji projektów dokonywali także nauczyciele Prywatnego Gimnazjum Akademickiego w Krakowie oraz II Społecznego Gimnazjum w Wolicy.

## **Romeo i Julia** **w klasie VII szkoły podstawowej**

### **Poziom nauczycielskiej świadomości – warunki wstępne**

Decyzja o opracowaniu tragedii Williama Szekspira nie wynikała z obligacji narzuconych przez określone podstawy programowe<sup>25</sup>. Uzasadniało ją moje głębokie przekonanie, poparte literaturą dydaktyczną<sup>26</sup> i własną praktyką szkolną, że jest to utwór, który warto i należy proponować do lektury uczniom na poziomie dzisiejszych klas VII bądź VIII<sup>27</sup>.

Zaprezentowany w niniejszym opisie sposób postępowania metodycznego, użyte konteksty, wykorzystane doraźne rozwiązania oparte są jednak na wieloletnich doświadczeniach gromadzonych w szkole gimnazjalnej. To właśnie wypracowane przeze mnie rozwiązania warsztatowe na poziomie gimnazjum stanowiły niezbędny punkt odniesienia dla pracy z uczniami nowej, zreformowanej już szkoły, w której dwie ostatnie klasy wyrastały na bazie uczniów pracujących do tej pory zgodnie z wytycznymi zawartymi w tzw. „starej” *Podstawie*, czyli dokumencie obowiązującym w szkole od 2009 roku.

### **Zarys fabuły**

Jakiegokolwiek rozwinięcie fabularne związane z nieśmiertelną tragedią Szekspira byłoby tutaj nie na miejscu. Mająca bowiem swój prototyp w historii kochanków ze Sieny opowieść jest w zasadzie na znacznym poziomie ogólności znana prawie wszystkim. Kto ma niedosyt, na potrzeby prowadzonych zajęć znajdzie informacje w nadmiarze w książce K. Bomba<sup>28</sup>. W tym miejscu warto jedynie nadmienić, że tragedia Szekspira może stanowić już w trakcie lektury dla siódmo- lub ósmoklasistów znaczne wyzwanie, wynikające tak z poezji języka dramatu, jak zupełnie nieprzystających do dzisiejszego świata realiów, które, aby mogły zostać przez uczniów zrozumiane, muszą znaleźć analogie we współczesnej rzeczywistości

<sup>25</sup> Wyboru dokonałem ze świadomością, że dla tych uczniów przewiduje się lekturę *Romea i Julii* także w liceum.

<sup>26</sup> Por. np. K. Bomba, *Romeo i Julia czyli miłość mocna jak śmierć*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002.

<sup>27</sup> Zwłaszcza że na poziomie licealnym przez lata raczej uwzględniano się w możliwościach lekturowych *Makbeta* lub *Hamleta*. Wydaje się także, że to właśnie uczniowie z przedziału wiekowego 14–15 lat (ze względu na etap rozwoju intelektualnego i emocjonalnego) są najlepszymi odbiorcami tej tragedii Szekspira. Por. K. Bomba, *Romeo i Julia...*, dz. cyt., s. 46–50. *Podstawa programowa z 2017* dokonała tutaj znaczącego, choć raczej nierozsądnego przesunięcia, wskazując *Romea i Julię* jako utwór obowiązkowy w liceum.

<sup>28</sup> Por. K. Bomba, *Romeo i Julia...*, dz. cyt. Autorka zamieszcza w niej także interesującą bibliografię prac powiązanych z osobą Szekspira i dramatem *Romeo i Julia*. Uzupełniać ją może również praca zbiorowa *Szekspir wśród znaków kultury*, red. E. Łubieniewska, J. Wali-góra, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.

(np. przywołania konfliktów między grupami kibicowskimi; sytuacji związków młodych ludzi, na drodze których stoją różnice społeczne, kulturowe lub inne uniemożliwiające szczęśliwe przeżywanie miłości – mogą one pomóc rozświetlić dawny kontekst, ułatwić zrozumienie realiów). Może warto również zainteresować fabułą utworu, przywołując wizję reżyserką Johna Maddena i scenarzystów – Marca Normana i Toma Stopparda – autorów *Zakochanego Szekspira*, którzy zbudowali intrygującą historię genezy dzieła autora *Hamleta*. Droga do przekraczania barier odbioru tekstu może być także sięgnięcie do biografii pisarza, np. pióra Stephena Greenblatta *Shakespeare. Stwarzanie świata*<sup>29</sup>.

### Konteksty

Ze względu na popularność samej tragedii Szekspira jak i „magię odwiecznego tematu”, pisanie o możliwych kontekstach mogłoby ułożyć się w obszerne studium, a przynajmniej pokaźnych rozmiarów przewodnik bibliograficzny. Opierając się na swoich doświadczeniach, mogę potwierdzić zasadność wykorzystania niektórych kontekstów, których dostarcza podręcznik *To lubię!*. Korzystam z zamieszczonych w podręczniku plakatów Rosława Szaybo i Andrzeja Pągowskiego, wiersza *W Weronie* Cypriana Kamila Norwida, fragmentu artykułu prasowego *Mit Romea i Julii*, fragmentu z *Buszującego w zbożu* Jerome’a Davida Salingera („A jednak bardziej się przejąłem, gdy zginął Merkucjo...”)<sup>30</sup>. Dodatkowo wykorzystuję materiały filmowe: w całości *Romeo i Julia* (1996) w reż. Baza Luhrmanna, *Zakochanego Szekspira* (1998) w reż. Johna Maddena, także fragmenty produkcji *Anonimus* (2011) w reż. Rolanda Emmericha. Czasami także sięgam do wiersza Agnieszki Osieckiej *Kochankowie z ulicy Kamiennej*. Opracowanie lektury sytuuję w szerokim bloku tekstów poświęconych zagadnieniu miłości (m.in. *Hymn o miłości* św. Pawła, przypowieść o miłosiernym Samarytaninie, fragmenty *Pamiętników Adama i Ewy* Marka Twaina). Tak było w przypadku klasy, w której prowadziłem opisaną niżej lekcję. Możliwości wydają się tutaj jednak nieograniczone. Można byłoby sięgać do innych historii, które odsłaniają żywotność tematu i przywołują w różny sposób myśl o historii kochanków z Weroni, myśleć o np. o filmach: znanym młodzieży *Titanicu* z 1997 roku w reż. Jamesa Camerona, znacznie nowszych *Zanim się rozstaniemy* z 2014 roku w reż. Chrisa Evansa czy *Najdłuższej podróży* z 2015 roku w reż. George’a Tillmana Jr. Być może wartościowe byłyby także wypowiedzi bibliograficzne dotyczące takich książek, jak popularne powieści Ewy Nowak (zwłaszcza dla uczniów klasy VII), gdzie motyw miłości pojawia się często i w formie

<sup>29</sup> S. Greenblatt, *Shakespeare. Stwarzanie świata*, WAB, Warszawa 2007.

<sup>30</sup> Por. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Klasa 2 gimnazjum. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.

zajmującej młodszych czytelników, czy pięknego tekstu *Dziewczyna z pomarańczami* Josteina Gaardera, lub cenionej przez młodych czytelników powieści *Trzy metry nad niebem*, której autorem jest włoski scenarzysta Federico Moccia. Ważne jest, by przywołane teksty pozwoliły na odkrycie archetypu oraz odsłoniły różne sposoby jego funkcjonowania, uniwersalność i wagę tematu, a także doświetliły literacki pierwowzór w kontekście ujęć późniejszych.

### **Cele i zamierzenia dydaktyczne**

Zasadniczym celem myślenia o lekturze *Romea i Julii* była moja chęć wydobywania z historii Szekspira tego, co może jeszcze poruszać, dotykać współczesnego odbiorcę, który raczej daleki jest zarówno od melodramatyzmu, jak i języka wyszukanych metafor jako drogi do wyrażania własnych przeżyć i myśli. Równocześnie spojrzenie na tragedię z pewnym kulturowym dystansem – służącym wydobywaniu tego, co buduje i zapewnia trwanie mitowi Romea i Julii, żyje w kulturze elitarnej i popkulturze spod znaku różowych wstążeczek i czerwonych serduszek, kartek walentynkowych i odradzających się w rozmaitych formach książkowych i filmowych harlequinów<sup>31</sup>. Na tle tych zamierzeń celem było także wyzwolenie aktywności uczniów, wyrażającej się w rozmaitych działaniach w odniesieniu do przeczytanego tekstu (w planie takiego widzenia rzeczy znalazły się autorskie plakaty uczniów interpretujące historię, inscenizacje w różnych wersjach sceny balkonowej, ustne i pisemne charakterystyki bohaterów, komentarze do fragmentów filmów powiązanych z tragedią).

Jeżeli chodzi o lekcję pierwszą zorganizowaną metodą swobodnych wypowiedzi, to kluczowe dla mnie było, oprócz diagnozy odbioru, wytworzenie sytuacji wymiany zdań, różnych opinii, która pozwoliłaby na odsłonięcie wielości aspektów spraw powiązanych z lekturą. Wychodziłem z założenia, że tekst nie był dla uczniów łatwy, więc zakładałem, że możliwie szeroka panorama w spojrzeniu na utwór zmotywuje do dalszej pracy nad dziełem także tych uczniów, którzy nie czerpali przyjemności z samej lektury, mieli problem ze zrozumieniem języka wybitnego dramatopisarza. Uwzględniłem także wystąpienie bariery postaw u osób, które niezbyt chętnie czytają książki o podobnej tematyce, stronią od nich, oddając się z lubością czytaniu kryminałów lub powieści fantasy. Stąd priorytetowo chciałem w jakiś sposób uczniów do tekstu przekonać, zachęcić ich, by dali szansę Szekspirowi oraz sobie samym w kontakcie z omawianym utworem. Dla takich zamierzeń postanowiłem położyć nacisk na mówienie i bezpośrednie interakcje, ograniczając lekcyjne „pisanie” do niezbędnego minimum.

<sup>31</sup> O ponownym rozkwicie tej twórczości świadczą tak reedycje, jak i nowe romanse, od których uginają się półki kiosków, a także popularność zakrapianych perwersją cykli spod znaku *Pięćdziesięciu twarzy Greya* E.L. James.



### Przebieg zajęć

**Faza wstępna (ogniwo wprowadzające).** Zajęcia rozpocząłem od pytania: „Czy warto było przeczytać tragedię Szekspira?”. Założyłem, że taki początek od razu pozwoli mi określić sympatie i antypatie czytelnicze uczniów, wyzwoli pierwsze głosy polaryzujące kwestie odbioru, wskaże założone przeze mnie trudności. Odpowiedzi uczniów raczej były twierdzące, chociaż pozbawione entuzjazmu. Uzasadniali je faktem, iż utwór trzeba znać, bo pewnie zna go każdy. Mówili też, że nie wypada go nie przeczytać, gdyż ciągle się do niego nawiązuje tak w języku, jak i różnych filmach, książkach. Zwrócili uwagę, że w komunikacji można spotkać się ze zwrotami „Nie bądź taki Romeo” lub „Ale z niego Romeo”, które wskazywały na osobę skłoną do miłości, zakochiwania się, podrywacza, kogoś atrakcyjnego dla dziewczyn. Faza wstępna przyniosła też informację na temat trudności czytelniczych. Uczniowie mówili, że nudzili się podczas lektury, tekst w wielu miejscach był dla nich niezrozumiały, niektórzy nie kryli rozczarowania sceną balkonową. Pojawiły się głosy, że w zasadzie jest to ważny utwór, gdyż był pierwszy (lub jeden z pierwszych), który ukazywał tak spektakularnie wielką i nieszczęśliwą miłość. Siłą rzeczy więc lekcyjna rozmowa mniej skupiała się na samych problemach ukazanych zdarzeń, a raczej dotyczyła pewnej oceny dzieła dokonywanej z perspektywy czasu, innej już mentalności, odmiennego sposobu myślenia. I chociaż faza wstępna była realizowana w wariantcie ustnym (nr 1), to intencjonalne ukierunkowanie jej na ocenę dzieła nakazywało także sięgnięcie do wariantu pisemnego (nr 2). Ta kombinacja obu rozwiązań miała przede wszystkim na celu skłonienie uczniów do wstępnej oceny dzieła, ale i emocjonalnych reakcji językowych, które być może nieco traciłyby na sile i wyrazistości, gdyby założyć ich realizację w formie pisemnej. Konkluzje tej części zajęć stanowiły uzasadnienie twierdzącej odpowiedzi na pytanie wstępne i uzasadniały sens lektury następująco:

- to dzieło ciągle żywe, wywołujące stałe odniesienia;
- trzeba je znać, by umieć się komunikować z ludźmi wykształconymi, rozumieć językowe odniesienia do utworu w mowie codziennej;
- dzięki niemu łatwiej zrozumieć inne, późniejsze utwory o miłości;
- można próbować zrozumieć, na czym polegała trwająca przez setki lat fascynacja dziełem Szekspira.

Moja sugestia, że utwór może młodym ludziom mówić coś o sposobie przeżywania miłości, została odrzucona z uzasadnieniem, że dzisiaj już się tak nie przeżywa tego uczucia, inaczej się o nim myśli. Niektórzy z uczniów przyznali jednak, że utwór może być szczególnie bliski tym ludziom, którzy przeżywają nieszczęśliwą miłość, chociaż raczej nie ma mocy oddziaływania terapeutycznego, raczej „dołuje”, potęguje smutek, cierpienie.

**Faza zasadnicza – rozwijająca (ogniwo rozwijające).** Określenie problematyki utworu poprzedzone zostało wskazaniem dosyć klarownie wyodrębnionych w utworze dwóch wątków (miłosny oraz spór rodów Werony). Odsłoniło także fakt, iż wielu uczniów po lekturze książki sięgnęło do bryków – niektórzy po to, by zrozumieć to, co w trakcie czytania było niejasne, inni, by mieć poczucie, iż idą na lekcje polskiego przygotowani na pewien utarty sposób omawiania i rozumienia lektury. Oprócz dwóch wymienionych grup była jeszcze trzecia – uczniów, którzy lekturę tragedii łączyli z lekturą „ściąg” – szczerze argumentowali, że dopiero doczytując w brykach streszczenia poszczególnych scen orientowali się w tym, co przed chwilą przeczytali. Podpytywani o szczegóły tych trudności uczniowie mówili, że problem sprawiał im wiersz, użycie interpunkcji, ciągi słów poetyckich, w których gubili ciąg przyczynowo-skutkowy i bieg zdarzeń. Mówili także, iż mieli świadomość różnych środków stylistycznych, których spiętrzenie uniemożliwiało im dotarcie do znaczeń. Rozmowa na poziomie rozumienia ukazanych faktów, prowadząca do wyjścia poza sztamę dwóch wskazanych wyżej wątków nie była łatwa. Uczniom trudno było z rozmywającej się im fabuły wychwycić szczegółowe problemy, do których rozważania mógłby zachęcać tekst. Z ledwością udało się rozwinąć wątek nienawiści rodowej – wskazać, że gniew, agresja kierują uczuciami wielu bohaterów, generują się wzajemnie, przynosząc zniszczenie zarówno winnym, jak i niewinnym. Doprecyzowaliśmy wstępnie także oblicze miłości – nieszczęśliwej, ale i silnej, „po grób”, odbierającej rozsądek, popychającej do nieprzemyślanych czynów. Udało się także zauważyć specyficzne relacje rodzinne – dominację rodziców, którzy decydują o małżeńskiej przyszłości dzieci, tyranie domową, fałszywie pojmowane dobro dorastającego dziecka. Wracając, w sposób całkowicie naturalny, do rozważań o formie utworu, klasa uznała za ważny problem mówienia o miłości, uczuciach, sposobach jej przeżywania.

**Faza końcowa – dookreślająca (ogniwo końcowe – zamykające).** W tej części lekcji chciałem rozszerzyć nieco spojrzenie uczniów na przeczytaną tragedię. W ramach ciekawostek, ale i pewnych tropów interpretacyjnych, wskazałem na sugestie Stephena Greenblatta, iż na sposób pisania o miłości Szekspira wpłynął zawód ojca rękawicznika, co zaowocowało licznymi odniesieniami w języku angielskiego dramaturga. Wskazałem także na fakt, iż zachowanie Romea i Julii, tak krańcowe i bezkompromisowe, może wynikać nie tyle z wielkiej miłości, ile potrzeby buntu wobec rodziców, zastanego porządku rzeczy, kształtu świata, w którym przyszło żyć młodym bohaterom tragedii. Druga część ogniwa końcowo-zamykającego miała opierać się na pisemnej wypowiedzi uczniów, wskazującej i uzasadniającej problem z utworu warty analizy na osobnych zajęciach.

Tym razem zadanie to, z racji przebiegu ogniwa rozwijającego, poddałem pewnej modyfikacji. Uczniowie mieli napisać kilkuzdaniowy tekst, w którym mieli by zachęcić, względnie zniechęcić swoich rówieśników do lektury, odwołując się do problematyki lub fabuły utworu. Za przykład niech posłuży tu jedna przykładowa wypowiedź:

Zachęcam do przeczytania tragedii *Romeo i Julia*. Choć jest to już utwór stary i można poznać wiele podobnych historii, to warto przeczytać właśnie dzieło Szekspira. To ono było pierwsze, dzięki temu na tle innych jest oryginalne, to ono jest dla jemu podobnych punktem odniesienia. Poza tym wszystkich nas dotyczy problem miłości. Myślimy o niej, przeżywamy ją, mówimy o niej. Tragedia Szekspira może nam dostarczyć pewnego wzoru tego, jak należy kochać, co znaczy miłość do grobowej deski. Nawet jeżeli trudno nam zrozumieć decyzję bohaterów o samobójstwie (Ola, lat 13).

Choć ostatnie zdanie uznane zostało przez koleżanki i kolegów dziewczynki za tzw. spojler, to świetnie oddaje to, co udało nam się na lekcji wypracować, obrazuje motywację, jakie udało się wzbudzić. Pierwsze lody wobec tekstu zostały przełamane, droga do omówień na kolejnych zajęciach była otwarta.

### **Komentarz dydaktyczny**

W ramach uzupełnienia warto dodać, że klasa, w której odbyła się opisana lekcja, była zespołem niezwykle żywym, aktywnym, żeby nie powiedzieć gadatliwym. Nieraz ich postawa znacząco utrudniała prowadzenie zajęć, czasami jednak, właściwie ukierunkowana, była fundamentem, na którym można było oprzeć lekcje, źródłem pojawiania się śmiałych i trafnych sądów interpretacyjnych, często na styku rozmaitych stwierdzeń sprzecznych, polemik. W tym przypadku zaowocowała tym drugim.

Organizacja powyżej scharakteryzowanych zajęć w dużej mierze potwierdziła założenia przedlekcyjne, ale równocześnie pokazała, że stary tekst Szekspira, gdy wyzwoli się odpowiednią perspektywę jego widzenia, ciągle może budzić emocje, inspirować do myślenia, dyskusowania, waloryzowania go z coraz to nowej perspektywy, wyznaczanej przez kolejne dorastające pokolenia uczniów. Użycie metody swobodnych wypowiedzi, poddanej pewnym modyfikacjom ze względu na przebieg zajęć, umożliwiło z jednej strony poznanie odbioru uczniów, z drugiej zainspirowało ich do poszukiwania w dziele Szekspira rozmaitych wartości – także wyzwoliło dyskusje nad kształtem dzieła, jego znaczeniem i rolą dla kultury w ogóle, ale także dla ucznia – indywidualnego odbiorcy, który próbuje dopiero wykształcić i określić swe preferencje kulturowe, jest na etapie konstruowania własnej osobowości na drodze kontaktów

z literaturą i sztuką, w uwikłaniu w rozmaite przekazy medialne, zderzając się z barwną tandetą i kiczem, które z chęcią żerują na przekazach wysokoartystycznych. Tym samym tak prowadzona lekcja może być dla młodych ludzi szkołą czytania i rozumienia kultury, obserwacji zachodzących w niej zmian, wpływów i oddziaływań. Niewątpliwie jednak dydaktyczne projektowanie szkolnej lektury *Romea i Julii* to działanie trudne, a tragedia Szekspira jest instrumentem, na którym poloniście i jego uczniom nie jest łatwo wygrać miłe dla ucha melodie<sup>32</sup>. Wymaga skrupulatnego przemyślenia działań dydaktycznych, bardzo solidnej diagnozy oraz dużej dawki pozytywnej motywacji, która musi się okazać silniejsza niż spodziewane bariery recepcyjne.

### **Moje drzewko pomarańczowe w klasie II gimnazjalnej<sup>33</sup>**

#### **Poziom nauczycielskiej świadomości – warunki wstępne**

Propozycja lektury *Mojego drzewka pomarańczowego* José Mauro de Vasconcelosa<sup>34</sup> wyrasta z przekonania, że jest to tekst bliski młodemu odbiorcy, dotyczy przeżyć i spraw nieuchronnie wpisanych w ludzką egzystencję. Napisany z perspektywy nieodległej młodzieńczemu odbiorcy, ma niezwykłą moc inspirowania do namysłu nad sytuacjami, które są bardzo trudne, nawet na pozór zdają się przekraczać płaszczyznę rozmów z nastoletnimi odbiorcami, ale które równocześnie budzą żywe zainteresowanie dorastających uczniów. Kluczem do zaistnienia czytelniczego, a potem dydaktycznego sukcesu jest zastosowana

<sup>32</sup> Za przykład mogą tutaj posłużyć dwie hospitowane przeze mnie lekcje z lektury (również *Romeo i Julia*) prowadzone metodą swobodnych wypowiedzi przez młodego nauczyciela w klasach II gimnazjalnych, w równoległych zespołach uczniowskich. Na pierwszej z nich nazbyt duże rozdrobnienie myślowe w fazie wstępnej i zgromadzenie zbyt dużej liczby słów kluczowych utrudniło grupowanie i hierarchizowanie materiału, a tym samym skomplikowało określanie i problematyzację tematyki w ogniu rozwijającym. Na drugich zajęciach, po właściwym rozwiązaniu fazy wstępnej, nauczyciel miał ogromne trudności z kierowaniem procesem problematyzacji wypunktowanych wstępnie tematów. Dodatkowo okazało się, że uczniowie, nienawykli do tego typu pracy, mieli problem z odczytaniem intencji nauczyciela. Pierwotnie zamiast spisu problemów powstał zbiór wypunktowanych tematów. Dalsza próba ich problematyzacji skutkowałą powstaniem dwóch zapisów myślowo „nachodzących na siebie”, dodatkowo wątpliwie ujętych pod względem stylistycznym. W konsekwencji pod znakiem zapytania stało ostatecznie ogniwo zajęć, w ramach którego uczniowie mieli pisemnie wypowiedzieć się na temat określonego problemu.

<sup>33</sup> Część uwag zaprezentowanych w opisie związanym z przeprowadzoną lekcją odwołuje się do mojego tekstu pt. *Czy można być dorosłym pięciolatkiem?* „*Moje drzewko pomarańczowe*” José Mauro de Vasconcelosa w pierwszej gimnazjalnej, „Polonistyka” 2011, nr 6.

<sup>34</sup> J.M. de Vasconcelos, *Moje drzewko pomarańczowe*, tłum. T. Tomczyńska, Warszawa 2008.

przez autora strategia ukazania dziecka i kategorii dzieciństwa. Brazylijski prozaik daleki jest od moralizowania, głaskania swego czytelnika, ale ukazuje kilkuletniego bohatera, który jest postawiony wobec dorosłych spraw, zderzając się z cierpieniem i śmiercią. Tym samym szuka możliwości konfrontowania odbiorców ze światem prawdziwym, pozbawionym częstego w książkach dla dzieci słodu i lukru.

Sposób prowadzenia narracji, dziecięcy bohater, problemy „dziecięce” i „nie-dziecięce”, które spotykają go na co dzień, wreszcie jego sposób odbioru otaczającego go świata każą myśleć, iż właściwymi odbiorcami książki Vasconcelosa mogą być uczniowie w wieku czternastu lub piętnastu lat, uczniowie starszych klas szkoły podstawowej.

### Zarys fabuły

*Moje drzewko pomarańczowe* to inspirowana autobiograficznie historia pięcioletniego Józefa Vasconcelosa, wychowującego się na brazylijskiej prowincji chłopca, którego życie w wielodzietnej, bardzo ubogiej rodzinie staje się swego rodzaju zaprzeczeniem szczęśliwego mitu dzieciństwa. Niezwykle zdolny dzieciak, uznany za okolicznego łobuza z ciągotami do psot i głupich żartów, to obiekt przemocy domowej ze strony ojca i starszego rodzeństwa, a równocześnie wrażliwy chłopczyk, który w swoim wymyślnym świecie wyobraźni (stworzony w umyśle małego Zezé Maluszek, czyli w rzeczywistości rosnące w ogrodzie małe drzewko pomarańczowe) poszukuje azylu, drogi oderwania się od otaczającej go rzeczywistości – wrogiej mu i nieprzyjaznej. Jego życie, pełne kar cielesnych i cierpień zadawanych mu przez bliskich, jest też drogą poszukiwania prawdziwej przyjaźni (życzliwa mu siostra Gloria, wędrowny śpiewak, wreszcie najważniejszy dla niego dorosły – Manuel Valadares/Portugal), okruczeństwa, którymi mogą obdarować chłopca inni ludzie. Historia Vasconcelosa to również obraz dziecka wrażliwego, pełnego empatii, zderzającego swój nad wyraz dorosły już sposób widzenia świata z realiami życia w biedzie, poczuciu osamotnienia, bez tego wszystkiego, co powinien zapewniać dom.

Na dostępność zaprezentowanej opowieści, a także możliwość emocjonalnego zaangażowania w opowiadane przez narratora wydarzenia, wpływa niewątpliwie jej bliskość z przeżyciami samego pisarza. Główny bohater to przecież Józef (José – Zezé), a i nazwisko ojca bohatera – Vasconcelos – wyraźnie wskazuje na trop biograficzny. Ważna jest także dedykacja – z niej można dowiedzieć się, że rodzeństwo małego Zezé to postaci mające swe odpowiedniki w rzeczywistym świecie, brat i siostra samego pisarza. Podobnie autor dokumentuje istnienie swego przyjaciela z dzieciństwa, Manuela Valadaresa. Prawdziwość historii

dokumentują także realia geograficzno-historyczne znane z życiorysu brazylijskiego prozaika<sup>35</sup>. Rozwinięcie tych tropów można znaleźć również w dwóch innych książkach, które Vasconcelos poświęcił historii Zezé<sup>36</sup>.

### Konteksty

*Moje drzewko pomarańczowe* warto, jak każdą lekturę, sytuować w trakcie omawiania w określonych blokach tematyczno-problemowych. Powieść dobrze wpisuje się w rozważania o symbolice domu, roli i miejsca rodziny w życiu człowieka, stanowi także ciekawy materiał do rozmowy o rozmaitych relacjach międzyludzkich. Może być także kolejną odsłoną kulturowej opowieści o dojrzewaniu, poszukiwaniu własnej tożsamości, swojego miejsca w świecie. W ramach prezentowanej tutaj pracy dydaktycznej sytuowałem omawianą lekturę w kontekście fragmentów *Małego Księcia* mówiących o przyjaźni (rozmowa tytułowego bohatera z Lisem), także przywoływanych fragmentów *Mostu do Terabithii* Katheriny Paterson (motyw domu, więzi rodzicielskich i przyjaźni) czy motywu labiryntu życia (np. wyimki z *Z pamiętnika narkomanki* Barbary Rosiek). Naturalnie są i rozmaite inne możliwości<sup>37</sup>. Ważne, by dobór kontekstów pozwalał oświetlać utwór Vasconcelosa z różnych stron, wydobywał z niego dodatkowe sensory na styku wytwarzających się napięć między poszczególnymi tekstami. Rodzaj wykorzystanych kontekstów poprzedzających lekturę *Mojego drzewka pomarańczowego* niewątpliwie może wpływać na jego lekturę i omówienie lekcyjne.

### Cele i zamierzenia dydaktyczne

Celem podstawowym pierwszych zajęć z lektury zorganizowanej metodą swobodnych wypowiedzi uczniowskich było zdiagnozowanie odbioru przede wszystkim na poziomie przeżyć, które mogła wywołać lektura. Znając charakter tekstu, mając rozliczne doświadczenia z nim związane, założyłem, że utwór powinien zaangażować emocjonalnie uczniów, poruszyć ich, wywołać niezgodę

<sup>35</sup> Por. [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas\\_bairro/bibliotecas\\_a\\_l/josemaurodevasconcelos/index.php?p=5427](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_l/josemaurodevasconcelos/index.php?p=5427) [dostęp: 7.08.2017]; <https://web.archive.org/web/20060501025059/http://jeunet.univ-lille3.fr/auteurs/vascon03/analyse.htm> [dostęp: 7.08.2017]; [http://en.wikipedia.org/wiki/Jose\\_Mauro\\_de\\_Vasconcelos](http://en.wikipedia.org/wiki/Jose_Mauro_de_Vasconcelos) [dostęp: 7.08.2017]. Szukając wiadomości o życiu brazylijskiego pisarza, zdani jesteśmy tylko na obcojęzyczne strony internetowe. Na gruncie polskim jest ciągle mało znany, jego twórczość to otwarty temat dla badaczy literatury.

<sup>36</sup> Dalsze losy Zezé pisarz zaprezentował w książkach *Rozpalmy słońce* (J.M. de Vasconcelos, *Rozpalmy słońce*, tłum. T. Tomczyńska, Warszawa 2008) oraz *Na rozstajach* (J.M. de Vasconcelos, *Na rozstajach*, tłum. T. Tomczyńska, Warszawa 2009).

<sup>37</sup> Por. P. Sporek, *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017, s. 129–147.

i oburzenie na świat, w jakim przyszło żyć młodemu bohaterowi powieści Vasconcelosa. Założyłem również, że swobodne wypowiedzi umożliwią ujawnienie intymnych aspektów obcowania z lekturą. Ciekawy byłem również tego, czy kwestie, na które zwrócą uwagę uczniowie, będą zbieżne z moimi obserwacjami poczynionymi podczas zajęć z wcześniejszymi rocznikami, czy istnieje jakaś ciągłość w obszarze dostrzeganych i odczytywanych przez uczniów znaczeń, dających się zidentyfikować w powieści Vasconcelosa. W naturalny sposób lekcja miała też sprzyjać rozmaitym formom uczniowskiej ekspresji, budować świadomy stosunek do lektury, doskonalić językowe umiejętności wypowiedzania się w mowie i piśmie na tematy związane z przeczytanym tekstem.

### Przebieg zajęć

**Faza wstępna (ogniwo wprowadzające).** Zastosowałem wariant 1 metody. Mając poczucie wyczekiwania klasy na to, co się wydarzy, uzyskawszy od uczniów potwierdzenie przeczytania lektury, rozpocząłem od niewiele mówiącego w innej sytuacji pytania „I co sądzicie?”. Infantylnizm i uproszczony charakter tego rozwiązania był jednak obliczony na to, by bez żadnych wstępów, rozbijania lekcyjnego napięcia, wywołać wejście *in medias res*, zniwelować u uczniów poczucie przebywania na zwykłej lekcji, ale wywołać wrażenie uczestnictwa w rozmowie o książce. Zgodnie z moimi oczekiwaniami klasa zareagowała entuzjastycznie, wręcz odważnie. Jeden z chłopców, raczej klasowych „twardzieli”, ku zaskoczeniu kolegów stwierdził, że książka go wzruszyła, popłakał się podczas lektury w momencie, gdy mały bohater stracił swojego przyjaciela Portugala, który zginął po kołami rozpędzonego pociągu. Zasadniczo uwolniona aktywność uczniów skupiła się na dwóch kwestiach – podkreślaniu emocjonalnego charakteru lektury, odczucia wiarygodności całej opowieści (ewentualnego zdziwienia dojrzałością pięcioletniego chłopca), a także pozytywnych wartościowaniach lektury. Tę drugą kwestię dokumentowały wypowiedzi o tym, że książka po pierwszych kilkunastu stronach wciąga, zmusza do myślenia, nie pozostawia obojętnym, nie wywołuje żadnego poczucia trudu lekturowego – raczej odwrotnie, czyta się ją szybko, angażując się w sprawy i przeżycia głównego bohatera. Uczniowie zwracali uwagę na to, że lektura „na długo pozostaje w głowie, nawet po odłożeniu książki”. Niektórzy akcentowali nawet, że takiego tekstu się nie zapomina, zwłaszcza przez pryzmat niektórych scen przemocy, której doświadczał mały Zezé<sup>38</sup>. Emocjonalny charakter tych wypowiedzi nie pozwalał

---

<sup>38</sup> Każdorazowo uczniowie zwracają tutaj szczególną uwagę na scenę bicia pasem Zezé jako najbardziej dramatyczną i poruszającą, niemieszczącą się w ich polu rozumienia. W zasadzie pracując z tekstem Vasconcelosa jedenaście razy, nie zanotowałem żadnego odstępstwa od tej reguły.

na klasyczne zamknięcie tej fazy zajęć wyraźniejszym uporządkowaniem zgromadzonego materiału (byłoby to działanie nienaturalne, zapewne odbiłoby się na poziomie spontaniczności uczniów). Zamknęła ją konkluzja, że utwór był nie tylko wart przeczytania, ale także tego, by poświęcić mu czas na kolejnych lekcjach, zaś najistotniejszym zadaniem dla dalszej części zajęć jest wyodrębnić sprawy, które domagają się przedyskutowania w klasowym gronie.

**Faza zasadnicza – rozwijająca (ogniwo rozwijające).** Powyższa konkluzja stanowiła punkt wyjścia do typowego dla metody opracowania. Zadaniem uczniów było wskazywanie tematów, które poruszył w swojej książce Vasconcelos. W dalszej kolejności ulegały one myślowym i stylistycznym próbom ujęcia problematyzującego. Zaangażowanie uczniów i ich poczucie bliskości z opowiadaną historią ułatwiły zbudowanie pokaźnej liczby problemów wartych rozważenia na kolejnych zajęciach. Nagłówkiem dla tworzonych zapisów był temat: „Blisko prawdziwego życia. Ważne problemy w *Moim drzewku pomarańczowym* José Mauro de Vasconcelosa”. Oto lista wyodrębnionych problemów: 1. patologie wychowawcze a życie małego, wrażliwego Zezé – wpływ rodziny na psychikę chłopca i jego rozwój; 2. problem samotności i niezrozumienia chłopca żyjącego w biedzie i ubóstwie na brazylijskiej prowincji; 3. poszukiwanie akceptacji i przyjaźni przez odrzucone i maltretowane dziecko; 4. wpływ sytuacji społecznej i materialnej na życie mieszkańców Bangu. Choć ostatecznie wspólnym trudem zapisaliśmy tylko cztery kręgi problemowe, to droga dochodzenia do ich ujęcia, językowego sformułowania była czasochłonna, ujawniła także złożoność wskazanych spraw, poziom ich komplikacji. Do tych ustaleń wspólnych dopisaliśmy jeszcze jedną myśl, którą wskazał chłopiec o wyjątkowym zacięciu do przedmiotów ścisłych, także deklarujący sympatię do historii. Zaproponował poddanie analizie sytuacji materialnej i ekonomicznej mieszkańców Brazylii na podstawie ukazanych w książce Vasconcelosa realiów. Propozycję tę dopisaliśmy do swojej listy, zaznaczając kolorem, że nie jest to zapis uzgodniony z całą klasą. Koledzy chłopca słusznie argumentowali, że powieść nie dostarcza wystarczającego materiału do takiej analizy, która musiałaby być poparta pracą z dodatkowymi źródłami wiedzy. Niemniej i ta oryginalna propozycja została odnotowana na marginesie naszych notatek. Z perspektywy dydaktycznej unaczniła ona poznawczy styl odbioru literatury.

**Faza końcowa – dookreślająca (ogniwo końcowe – zamykające).** W ramach pierwszego etapu fazy końcowej można jeszcze pobudzić myślenie uczniów, zainspirować ich do dalszego budowania wiedzy związanej z opracowywanym dziełem. Warto, by w tym miejscu nauczyciel powiedział o dwóch pozostałych



książkach, które są poświęcone bohaterowi *Mojego drzewka pomarańczowego*. By wskazać materiały internetowe, w których uczniowie mogą doczytać informacje o samym autorze. Na mojej lekcji istotne było wskazanie faktu, że oto pracujemy z utworem, który nie ma swej szkolnej tradycji, a streszczenie czy opracowanie trudno odnaleźć w sieci internetowej; który nie jest popularny wśród polonistów, co było bardzo motywujące. Uczniowie byli zadowoleni, że na lekcji robią coś innego niż większość ich rówieśników, dopytywali o strony poświęcone pisarzowi. Wzbudzenie dodatkowej motywacji do podjęcia trudu samokształcenia było niewątpliwie wartością dodaną opisywanych zajęć. Nie zawsze jednak na taki odbiór można liczyć. Zwłaszcza pracując ze wspomnianym tekstem w klasach słabszych, przekonałem się, że niektórzy uczniowie wcale nie potrzebują dodatkowo szperać w biografii pisarza – wystarcza im wgląd w historię przedstawioną przez pisarza. Na tym polega jednak aktualizująca moc powieści Vasconcelosa, która angażuje emocjonalnie, sprzyja koncentracji na wywołanym przez nią „tu i teraz”, uniwersalizuje swój odbiór w sytuacji recepcji nieprofesjonalnej, zaspokajającej tak potrzeby czytelnicze, jak i szersze, związane z rozpoznawaniem własnej sytuacji w otaczającym świecie.

Lekcje zamykał wybór najciekawszych problemów wsparty związałą próbą uzasadnienia. Ze względu na nacisk położony podczas zajęć na odmianę mówioną języka, zamknięcie miało formę pisemną. Największa liczba uczniów zainteresowana była sytuacją rodzinną głównego bohatera, problemem przemocy oraz relacjami chłopca z rodzeństwem. Sporo osób chciało także wnikliwego omówienia aspektu przyjaźni dziecka z Manuelem Valadaresem. Co ciekawe, dowiedziałem się tego z ustnych dopełnień wypowiedzi pisemnych, przebieg tej przyjaźni był dla niektórych uczniów zaskoczeniem – zadziwiła ich bezinteresowna postawa Portugala, to, że dojrzały człowiek podjął się sam z siebie trudu niesienia pomocy obcemu dziecku<sup>39</sup>. W ramach osobliwości można zaznaczyć, że uczeń, którego interesowała sytuacja ekonomiczna rozmaitych warstw społecznych w Brazylii uznał, że to właśnie zagadnienie powinno być przedmiotem namysłu całej klasy na osobnej jednostce lekcyjnej.

### **Komentarz dydaktyczny**

Przedstawiony wyżej przykład zajęć (przeprowadzony w klasie o bardzo zróżnicowanym poziomie intelektualnym i emocjonalnym uczniów) dokumentuje

<sup>39</sup> Niektórzy uczniowie, zapewne pod wpływem rozmaitych doniesień medialnych, filmów, informacji z internetu, w trakcie lektury zakładali, że dorosłym Valadaresem kierują pobudki... pedofilskie. Nie krępowali się także, aby mówić o tym na lekcji. Świadczy o to można traktować jako istotny przykład dokonującej się transformacji społecznej, zmiany w myśleniu nowych pokoleń, także przeobrażeń w przestrzeni aksjologicznej uczniów dawnych klas gimnazjalnych, czy teraz starszych klas szkoły podstawowej.

przynajmniej kilka ciekawych prawidłowości. Po pierwsze wskazuje na fakt, iż szczególna staranność w doborze lektury ma znaczący wpływ na budowanie motywacji do pracy na zajęciach organizowanych metodą swobodnych wypowiedzi uczniowskich. Po drugie, odsłania możliwości szczególnego emocjonalnego zaangażowania uczniów w proces myślenia o lekturze, wskazuje przestrzenie aktywności, które mogą się uaktywnić na poziomie zorganizowanej struktury lekcyjnej. Po trzecie, ukazuje wielki potencjał metody do ujawniania refleksji aksjologicznej. Na lekcji może ona przyjmować formę bezpośredniej rozmowy o wartościach lub angażować do rozważania czynów, postaw i zachowań bohaterów, które wpisują się w rozmaite konteksty, podlegają różnym uwarunkowaniom. Po czwarte, dokumentuje fakt, że tak przeprowadzona lekcja literacka to punkt wyjścia do dalszego samokształcenia, które wiązać się może zarówno z osobą autora, jak i z poznawaniem jego pozostałych dzieł. Na marginesie powyższego wyliczenia warto dopisać jeszcze jedną konstatację – im tekst jest bliższy życiu, im bardziej związany z tym, co młodzi ludzie znają z autopsji, doniesień medialnych, wreszcie własnych doświadczeń, tym bardziej ma on szansę wpłynąć na realny poziom zainteresowania uczniów lekturą.

### **Król Edyp w klasie II licealnej**

Obecność *Króla Edypa* Sofoklesa w lekturze licealnej jest uzasadniona. Po pierwsze do jego lektury obliguje aktualna *Podstawa programowa* z 2017 roku, która przewiduje literacką lub teatralną wersję dzieła tego twórcy (dokument ministerialny z 2009 roku pozwala także na wybór *Antygony*)<sup>40</sup>. Po drugie, dramat ten to jeden z najbardziej znanych i rozpoznawalnych dzieł klasycznego teatru antycznego – wzorcowy przykład respektowania surowych reguł twórczych skodyfikowanych w *Poetyce* Arystotelesa. Wreszcie opowiedziana przez Sofoklesa historia to kontynuacja ujętej przez Homera w *Iliadzie*, ciągle powracającej i wywiedzionej z życia idei przydzielenia każdemu człowiekowi określonego losu, który jest mu przynależny na mocy jakiegoś zagadkowego prawa<sup>41</sup>. Choć w czasach Sofoklesa próbowano tę koncepcję porządkować wizją nadrzędnej

<sup>40</sup> *Podstawa programowa* z 2017 roku modyfikuje tę kwestię, wskazując jako obowiązkową lekturę *Antygonę*, wcześniej zwyczajowo jednak częściej czytana w gimnazjum niż liceum. Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/J%C4%98ZYK%20POLSKI/Podstawa%20programowa%20kszt%C5%82cenia%20og%C3%B3lnego%20z%20komentarzem.%20Szk%C5%82a%20podstawowa,%20j%C4%99zyk%20polski.pdf [dostęp: 17.07.2018].

<sup>41</sup> S. Srebrny, *Wstęp*, [w:] *Król Edyp*, przeł. S. Srebrny, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Kraków 1951, s. III.

woli boga – Zeusa – to próba zrozumienia praw rządzących światem była ciągłym przedmiotem nieskutecznych ludzkich dociekań.

Znikomość człowieka – pisał we wstępie do dzieła Sofoklesa Stefan Srebrny – kruchość jego szczęścia, niepewność losu – to sprawy, które ze szczególną siłą narzucają się jego [Sofoklesa] świadomości; walka woli i rozumu ludzkiego z niedocieczoną wolą bóstwa, która określa jego los, z góry skazana jest na klęskę; ale wola bóstwa jest święta, choć rozumowi ludzkiemu może się czasem wydać nawet uderzająco niesprawiedliwa: trzeba ją przyjąć tak, jak jest, wytłumaczyć jej niepodobna. Można ją tylko – na wąskim, jakiejś jednej sprawy dotyczącym, z nieograniczonej całości wyrwanym odcinku – poznać: przez sztukę wieszczbiarską – przede wszystkim przez Wyrocznię syna Zeusowego Apollona<sup>42</sup>.

Tym samym najistotniejsze dla Sofoklesa staje się ukazanie jednostki, która musi zderzyć się tragiczną sytuacją – to fundament jego dramaturgii i idea przyświecająca kompozycji jego dzieł<sup>43</sup>.

### Poziom nauczycielskiej świadomości – warunki wstępne

Obserwowane przeze mnie zajęcia poświęcone *Królowi Edypowi* wpisywały się w szerszy kontekst wyznaczony układem licealnego podręcznika *To lubię!*. Opracowanie tekstu poprzedzone zostało lekturą *Psalmu* Wisławy Szymborskiej oraz fragmentem *Człowiek jest istotą dramatyczną* autorstwa Józefa Tischnera, co miało uruchomić kategorię graniczności w ujęciu filozoficznym, antropologicznym, psychologicznym. Ten blok tekstów uzupełniała lektura fragmentów dzieła Pedro Calderona de la Barca *Wielki teatr świata* oraz fraszki Jana Kochanowskiego *Człowiek Boże igrzysko*, które miały wywołać w umysłach znany im motyw *theatrum mundi*. Porządek tekstów wyznaczał podręcznik. Powyższy blok tekstów nauczyciel uznał za właściwy do złączenia z nim lektury tragedii Sofoklesa.

### Zarys zdarzeń

Przywoływanie fabuły powszechnie znanej historii w tym miejscu wydaje się zbędne. Warto jedynie zaznaczyć, że akcja jednego z siedmiu zachowanych do czasów dzisiejszych dramatów Sofoklesa rozgrywa się już po najważniejszych wydarzeniach w biografii Edypa. Oto w królu Teb ukazany został wybawiciel miasta, heros, który uwolnił je od przerażającego sfinksa, ale także człowiek bezwiednie realizujący swój scenariusz życia wyznaczony wyrokami przeznaczenia,

<sup>42</sup> S. Srebrny, *Wstęp*, [w:] *Król Edyp...*, dz. cyt., s. V.

<sup>43</sup> Por. H.D.F. Kitto, *Tragedia grecka. Studium literackie*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 1997, s. 116–117.

wzmacniającego narastającą *hybris* w czasie prowadzonego przez siebie dochodzenia<sup>44</sup>. W momencie scenicznego „dziania się” Edyp jest już mężem swej matki Jokasty, a także nieświadomym niczego zabójcą swego ojca Lajosa, który, jak zaświadcniają pierwotne wersje mitu, ściągnął na siebie nieszczęście, uprowadzając pięknego chłopca Chryzypa. Ten, nie mogąc znieść hańby, popełnił samobójstwo, a jego rodzic rzucił przekleństwo na władcę Teb i pierwszego męża Jokasty<sup>45</sup>. Kwestii winy Lajosa sam Sofokles już nie podnosi, chcąc skupić uwagę na ojcu Antygony i ukazać okrucieństwo losu spotykającego nieszczęśliwego monarchę, wpisanego w porządek świata, na którego straży stoi *Dike*, postaciująca nie tylko ideę sprawiedliwości, ale przede wszystkim harmonii<sup>46</sup>, w ramach której możliwe staje się, jak zauważa Jerzy Łanowski, „niezawinione cierpienie niewinnych”<sup>47</sup>. Srebrny wyraźnie podkreśla nieskazitelność władcy Teb – tłumaczy sytuacyjny charakter zabójstwa Lajosa oraz akcentuje reprezentowane przez niego wartości moralne, tym samym negując do pewnego stopnia pojęcie winy tragicznej, które często przypisuje się Edypowi, podobnie jak innym bohaterom antycznych dramatów<sup>48</sup>. Rozpoczynająca sztukę wieść o kłęsce zarazy uruchamia tym samym ciąg działań króla, który, kierowany szlachetnymi pobudkami, rozpoczyna śledztwo prowadzące go do ostatecznego upadku – oślepienia i własnej, choć inspirowanej wyrokiem Delf, decyzji o wygnaniu<sup>49</sup>.

### Cele i zamierzenia dydaktyczne

Zderzanie uczniów z dramaturgiczną twórczością starożytnych to niewątpliwie doświadczenie ważne i potrzebne, chociaż nie należy do łatwych. We wprowadzeniu do lektury *Elektry* tak pisał o tej kwestii przywoływany już wyżej Stefan Srebrny:

Tragedia grecka – to nie tylko ciekawy i historycznie ważny „zabytek” twórczości dawnych wieków; do dziś żyje ona pełnią życia, do dziś, dzięki swemu bogatemu ładunkowi uczuciowemu i myślowemu, szerokiej skali potężnych

<sup>44</sup> M. Cytowska, H. Szelest, *Literatura Greków i Rzymian w zarysie*, PWN, Warszawa 1981, s. 46.

<sup>45</sup> Piszący o tych sprawach S. Srebrny powołuje się na zaginiony poemat pt. *Edypodeia*. Por. S. Srebrny, *Wstęp*, [w:] *Król Edyp*, przeł. S. Srebrny, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Kraków 1951, s. VII–VIII.

<sup>46</sup> H.D.F. Kitto, *Tragedia grecka...*, dz. cyt., s. 133–138.

<sup>47</sup> J. Łanowski, *Wstęp*, [w:] Sofokles, *Antygona, Król Edyp, Elektra*, przeł. K. Morawski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2003, s. 47.

<sup>48</sup> Por. S. Srebrny, *Wstęp...*, dz. cyt., s. XIX–XXVII.

<sup>49</sup> O wątpliwościach związanych z samym zakończeniem sztuki pisze również S. Srebrny, stwierdzając, że zostało ono zmienione przez późniejszych, by niejako stało się spójne wymową *Edypa w Kolonie*. Por. tamże, s. L–LI.

i głębokich przeżyć ludzkich i niezwykłym walorom formy artystycznej, zdolna jest wzruszać, wstrząsać do głębi i przemawiać bezpośrednio do dzisiejszego czytelnika i widza. Ale jednak nie możemy nie liczyć się z odległością prawie dwóch i pół tysiący lat, jaka nas od niej dzieli: nie wszystko w niej przemówi do nas językiem w całej pełni zrozumialiśmy od razu, bez wyjaśnień, bez podmalowania tła, na którym kiedyś powstała<sup>50</sup>.

Świadomości znaczenia nie tylko kulturowego dzieł antycznych dramaturgów, ale przede wszystkim ich możliwości aktualizowania się we współczesnych kontekstach, musi towarzyszyć myśl o ich lekcyjnym opracowaniu i projektowaniu dydaktycznym. Równocześnie rozumienie możliwych barier jest niezbędnym elementem metodycznego sukcesu – wydobywanie istoty dzieł Sofoklesa musi iść w parze z otwarciem struktury lekcyjnej na głosy uczniów, które będą próbą odniesienia do dramatu z perspektywy współczesnej mentalności i sposobu widzenia krańcowo różnego od tego, które było bliskie starożytnym. Na takim fundamencie możliwe jest wyzwolenie ponadczasowego dialogu dzisiejszych nastolatków z posągowym twórcą z przeszłości.

Celem hospitowanej przeze mnie lekcji wstępnej z lektury<sup>51</sup> było zbadanie recepcji uczniowskiej tekstu zakorzenionego w zupełnie odmiennych od współczesnych uwarunkowaniach historycznych oraz porządku aksjologicznym sytuującym się wyraźnie poza obszarem codziennych doświadczeń młodych ludzi. Istotne było także sprawdzenie, które z kluczowych dla tekstu zagadnień ujmowanych w literaturze przedmiotu mieszczą się w obszarze uczniowskiego widzenia rzeczy. Celem było jeszcze zbadanie wstępnego poziomu motywacji uczniów drogą określenia ich reakcji na czytany tekst, jego strukturę artystyczną wpisaną w określoną konwencję gatunkową i stylistyczną. Z perspektywy pracy na dalszych lekcjach wartościowe było dostrzeżenie i sformułowanie problemów, które mogłyby wyznaczać obszary dalszej pracy nad tragedią Sofoklesa. Ważna była także obserwacja reakcji uczniów na wprowadzoną metodę pracy z tekstem – licealiści, których zajęcia hospitałem, do tej pory nie mieli okazji pracować w ramach swobodnych wypowiedzi uczniowskich. Było to także nowe doświadczenie dla nauczyciela prowadzącego lekcję opisywaną metodą.

### **Konteksty**

Dramat Sofoklesa, będący swoistym studium poszukiwania własnej tożsamości, daje nauczycielowi ogromne możliwości rozmaitych rozwiązań dydaktycznych. Ponadczasowa historia o poznawaniu siebie, odkrywaniu mroków

<sup>50</sup> S. Srebrny, *Wstęp...*, dz. cyt., 2003, s. 357.

<sup>51</sup> Tym razem lekcję prowadził młody nauczyciel języka polskiego, który podjął się próby sprawdzenia użyteczności swobodnych wypowiedzi w swojej praktyce lekcyjnej.

własnej duszy jest fundamentalną opowieścią konstytuującą sens istnienia tak jednostek, jak i zbiorowości. Tym samym odżywa w coraz to nowych tekstach literatury i kultury, odsłania swój potencjał aktualizujący się w historiach zanurzonych w realiach tak odmiennych od świata antycznych bogów i herosów. W klasie II licealnej, oprócz wskazanych wyżej i użytych przez nauczyciela materiałów, kontekstowo w odniesieniu do dzieł Sofoklesa mogłyby wybrzmieć romantyczne dramaty wieszczów narodowych, także Mickiewiczowski *Konrad Wallenrod*. Zbliżenia bardziej współczesne młodemu odbiorcy można byłoby wskazać w dziełach światowego kina, powstających na kanwie literackich opowieści Williama Hjortsberga czy Roberta Ludluma. Zarówno bowiem wyreżyserowany przez Alana Parkera *Harry Angel* (1987) z brawurowymi kreacjami Mickey Rourke'a i Roberta de Niro, jak i *Tożsamość Bourne'a* (2002) Douga Limana z Mattem Damonem (czy też filmowo lepsza, chociaż może mniej bliska dzisiejszemu uczniowi wersja Rogera Younga z przejmującą rolą Richarda Chamberlaina z 1987 roku)<sup>52</sup> mogą być ciekawą drogą do odsłonięcia możliwości wyzyskania mitycznej historii oraz zawartego w niej potencjału semantycznego, który może ożywać w rozmaitych czasach i realiach.

### Przebieg zajęć

**Faza wstępna (ogniwo wprowadzające).** Nauczyciel prowadzący zajęcia z lektury dla realizacji metody zdecydował się na wybór wariantu 2, wyzyskującego możliwości pisemnych wypowiedzi wartościujących. Zastosowane formuły otwierające możliwość oceny przyniosły głosy aprobujące myślową wartość tekstu, a jednocześnie dystansujące się od formy dramatu. Uczniowie grymasili na zbyt długie monologi, nadmierną komplikację językową wypowiedzi, trudności w docieraniu do fabuły z powodu zawłości formalnych. Pojawiły się także wypowiedzi mówiące o tym, iż dla zrozumienia fabuły sama lektura nie jest wystarczająca – trudności, z którymi zderzają się uczniowie, wymuszają na nich sięganie do streszczeń i opracowań. W przypadku niektórych uczniów okazuje się to, niestety, warunkiem uchwycenia struktury czytanego tekstu.

Ci z licealistów, którzy odnosili się do tematu dramatu, akcentowali obecność w nim treści szokujących (nazywali je wręcz patologicznymi), zwracali uwagę na fatum i klęskę bohatera antycznego (również jego bezsilność wobec losu), kwestię władzy, również katharsis (bez należytego dopełnienia – uczeń

<sup>52</sup> Ciekawie postać Jasona Bourne'a wyzyskał w swojej książce Dariusz Karłowicz. Bohater stworzony przez Roberta Ludluma jest u niego metaforą dyskursu na temat tożsamości narodowej Polaków. Ten kierunek myślenia mógłby także zostać wykorzystany na godzinach języka polskiego. Por. D. Karłowicz, *Polska jako Jason Bourne*, Teologia Polityczna, Warszawa 2017.

nie wyjaśnił, czy myślał o samym doświadczeniu króla Teb czy raczej o doznaniach odbiorców, którzy mogli przeżyć dramat Edypa). Pojawił się również problem niewiedzy bohaterów, ale nie został on w tym miejscu jasno określony – niektórzy uczniowie błędzili, mówiąc o zakłamaniu bohaterów, inni wspominali o ich oczywistej nieświadomości własnej sytuacji życiowej. Kwestia ta nie została jednak doprecyzowana. Pokłosiem tej pracy było wskazanie słów kluczcy, które miały myślowo punktować zaprezentowane wypowiedzi uczniów.

**Faza zasadnicza – rozwijająca (ogniwo rozwijające).** Zamknięcie poprzedniej fazy zajęć miało otwierać drogę do dalszej pracy – próby problematyzowania kluczowych dla tragedii kwestii, które mogłyby być przedmiotem lekcyjnego zainteresowania uczniów na kolejnych zajęciach. Nauczyciel założył, że dochodzenie do ujęcia problematyki może się dokonywać drogą korekty kolejnych zapisów, które miały się pojawiać na tablicy. Sensowne założenie w zderzeniu z nieprzygotowaną do takich działań klasą zweryfikowało skuteczność rozwiązania w tej określonej sytuacji. Rezultaty pracy ułożyły się w cztery zapisy, które przytaczam tutaj w takiej formie, w jakiej zostały ostatecznie zapisane przez uczniów w zeszytach:

1. Fatum – oszukać przeznaczenie.
2. Śmierć Lajosa jako przyczyna kolejnych tragedii.
3. Gniew Apollina – przyczyna tragedii.
4. Edyp – podejrzenie o zdradę, za którą stoi Kreon.

Rezultaty tej pracy należy poddać głębokiej krytyce. Oczywista jest niespójność powstałych zapisów i brak konsekwencji w użyciu określonej struktury składniowej. Niejasna jest relacja pomiędzy sformułowaniami ujmującymi zagadnienia ogólne a tymi szczegółowymi. Powyższe punkty wchodzą ze sobą także w pewien konflikt logiczny. Pierwszy z nich wskazuje zagadnienie najogólniejsze – załączek myślenia problemowego ustępuje jednak łatwej formule kojarzonej przez uczniów z popularną swego czasu serią filmów<sup>53</sup>. Punkt drugi zawiera niezrozumiałą konstrukcję przyczynowo-skutkową. Nie ujmuje przyczyn, które wpływają na śmierć Lajosa, lekceważy koncepcję losu, w którą ostatecznie wpisywały się dzieje całego rodu Labdakidów. Z kolei trzeci punkt znów stanowi wrywek z szerszego widzenia spraw fatum, które determinuje działania i czyny tak Edypa, jak i innych członków jego rodziny. Czwarty zapis, bardziej szczegółowy, stylistycznie i składniowo wadliwy, dotyczy elementu większego problemu, który należałoby powiązać z szerszą refleksją na temat

<sup>53</sup> Chodzi o serię filmów *Oszukać przeznaczenie* w reżyserii Jamesa Wonga (pierwszy miał premierę w 2000 roku, do tej pory zrealizowano pięć części tej produkcji).

władzy. Podczas rozmowy po hospitacji zajęć miałem okazję porozmawiać z nauczycielem o wskazanych wyżej błędach. Przyznawał on, że miał świadomość przynajmniej niektórych z nich, ale ostateczne wersje zapisów wynikały z jego poczucia niemożności wpływu na precyzowanie myślenia uczniów i dokonywane przez nich wybory stylistyczne. Ustaliliśmy, że kluczem do skutecznego działania w tej fazie zajęć było postawienie pytań o kwestie ogólniejsze, a dopiero w ich obrębie sytuowanie problemów szczegółowych, utrzymanych w myślowym porządku opartym na schemacie: przyczyna – skutek. By pokazać, jakie mogłyby być rezultaty takich działań, respektujące wyniki pracy w fazie wstępnej oraz wypowiedzi uczniów podczas ogniwa rozwijającego, można by proponować zapisy bardziej zadowolające:

1. Przeznaczenie jako siła determinująca czyny i działania bohaterów dramatu, zmagających się z przeciwnościami losu.

2. Koncepcja świata i człowieka wobec ludzkich dążeń do utrzymania własnej wolności i prawa do samostanowienia o sobie.

3. Władza jako czynnik determinujący działania jednostki i wpływający na sposób postrzegania świata, a zwłaszcza innych ludzi.

4. Dociekanie własnej tożsamości jako droga do odkrycia praw rządzących ludzkim losem.

5. Koncepcja ludzkiego losu a świadome i nieświadome działania oraz czyny jednostek.

6. Problem wolności człowieka i jego dążeń do zachowania niezależności w świecie rządzonym przez ponadnaturalne, boskie prawa.

Naturalnie powyższe zagadnienia nie musiałyby się w pełnym zestawie pojawić na obserwowanej lekcji. Mogłyby także przybrać inny kształt myślowy czy stylistyczny. Niemniej np. w takim ujęciu mogłyby one funkcjonować jako tematy do opracowania na kolejnych zajęciach.

**Faza końcowa – dookreślająca (ogniwo końcowe – zamykające).** Ta część zajęć nie została zrealizowana w pełnym wymiarze. Zabrakło w niej wskazania przez nauczyciela treści, które sytuowały się poza poziomem wstępnej recepcji uczniów. Zastąpiło ją tylko wskazanie faktu, że do historii Edypa nawiązywali różni twórcy, zaś na lekcji pojawiają się różne materiały, które będą stanowić kontekst dla opracowywanego dramatu. Dostatecznie udana nie mogła też być faza pisemnych wypowiedzi uczniów na temat wskazanych w fazie zasadniczej – rozwijającej – punktów, które zostały już wyżej poddane krytyce. Paradoksalnie jednak wypowiedzi uczniów na tematy, które chcieliby omawiać na kolejnych zajęciach, dotyczyły spraw pominiętych na etapie problematyzowania.



Uczniowie mieli świadomość niuansów fabularnych historii, dostrzegali powiązania między nimi, ale siłą rzeczy nie było ich stać, bez odpowiednio przeprowadzonej fazy problematyzowania, na budowanie ujęć ogólnych, wskazujących przestrzenie aksjologiczne odsłaniające się w dziejach Edypa.

### **Komentarz dydaktyczny**

Przeprowadzona lekcja w klasie II licealnej uwidoczniła, że dla nauczyciela niemającego okazji pracować metodą swobodnych wypowiedzi uczniowskich próba jej wdrożenia w praktykę szkolną może okazać się trudna i wymagająca. Zwłaszcza w sytuacji, gdy klasa nie jest przyzwyczajona do tego typu pracy, za to chętnie opracowuje zagadnienia podane wcześniej przez nauczyciela. Udokumentowała także, że największym wyzwaniem dla nauczyciela, gdy już opanuje strukturę organizacyjną tak zaprojektowanych zajęć, jest bieżące problematyzowanie tematów, zagadnień wskazanych w odniesieniu do przeczytanego tekstu. Powstające na lekcji zapisy pozbawione były podstawowych cech, które, gdyby podeprzeć się ustaleniami Czesława Kupisiewicza, pozwalałyby je klasyfikować jako ujęcia problemowe<sup>54</sup>. Brakowało w nich myślowej złożoności, funkcjonalnego wyzyskania posiadanej przez uczniów wiedzy dla stawiania właściwych pytań i formułowania wątpliwości, owego myślenia produktywnego, które umożliwiłoby transformowanie pierwszych, roboczych zapisów, w zagadnienia oddające skomplikowany charakter spraw ukazanych w tragedii Sofoklesa. W konsekwencji nie wyrażały one bogactwa myśli ukazanych w dramacie, tłumili uniwersalny potencjał archetypowy wpisany w mityczną opowieść. Sytuacji tej świadomy był sam nauczyciel, który doceniał wartość swobodnych wypowiedzi, ale również wskazywał zagrożenia, jakie mogą wynikać z ich nieumiejętnego użycia:

Główną zaletą metody – komentował młody nauczyciel – jest swobodny przepływ uczniowskich myśli, postrzegania i odbioru dzieła. Generuje to niestandardową ścieżkę do interpretacji całości, dzięki czemu praca staje się w jakimś stopniu „wygodniejsza”. Trzeba jednak uważać na to, aby nie dać zwieść się pozorom, jakie niesie za sobą swoboda. Trzeba dyscyplinować wszystko to, co nauczyciel dostaje od ucznia. W przeciwnym razie doprowadzi do wielości (zupełnie niepotrzebnej), która pracę utrudni, nie ułatwi.

Świadomie przeprowadzona ewaluacja uwypukliła nieszablonowość metody w dociekaniach interpretacyjnych. Młody nauczyciel docenił jej wpływ na kształtowanie się interakcji uczniowskich zorganizowanych wokół czynności recepcyjnych. Równocześnie wskazywał na potrzebę wytężonych działań

<sup>54</sup> C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1977, s. 170.

nauczyciela, którego zadaniem ma być, w jego rozumieniu, porządkowanie wypowiedzi uczniów i gromadzonych tą drogą materiałów.

Przeprowadzona lekcja wykazała także, że zamierzenie zdiagnozowania niezapośredniczonego odbioru tekstu czasem lub często nie jest możliwe (zwłaszcza na poziomie licealnym) – uczniowie, mówiąc o swoich trudnościach lekturowych, przyznawali się bowiem do korzystania z pomocniczych streszczeń, opracowań dostępnych w internecie. Udowodniła jednak także, że konieczność ogólniejszego spojrzenia na przeczytany tekst, konfrontacja własnej recepcji ze spostrzeżeniami rówieśników, nauczyciela, może motywować do pracy z lekturą, wyzwać potrzebę zabierania głosu na zajęciach, umożliwiać kształtowanie dojrzałych poglądów na podstawie przekonań własnych i obserwacji innych uczniów.

### **Czarny Młyn w klasie VI szkoły podstawowej<sup>55</sup>**

#### **Poziom nauczycielskiej świadomości – warunki wstępne**

Próba zastosowania metody swobodnych wypowiedzi do lektury w klasie VI obarczona była pewnym ryzykiem. Problemy, które uwidoczniło zastosowanie metody w liceum, stanowiły ostrzeżenie przed użyciem jej u dzieci młodszych. Niemniej podejmowane przeze mnie próby takich lekcji przynosiły na tyle pozytywne rezultaty, że warto było dokonać weryfikacji metody na zajęciach prowadzonych przez innego nauczyciela, mającego doświadczenie w pracy z uczniami młodszych klas szkoły podstawowej. Pomysł czytania powieści Marcina Szczygielskiego<sup>56</sup> w szkole podstawowej wyrastał z propozycji lekturowych zgłaszanych przez samych uczniów (zarówno szkoły podstawowej, jak i gimnazjum), a także wartości samego utworu, docenianego przez krytyków<sup>57</sup>, nagrodzonego w Konkursie Literackim im. Astrid Lindgren (2010) na współczesną książkę dla dzieci i młodzieży. Potwierdzeniem jakości samego pisarstwa Szczygielskiego była także kolejna nagroda za *Arkę czasu, czyli wielką ucieczkę Rafała od wtedy przez kiedyś do teraz i wstecz* (2013, również Konkurs Literacki im. Astrid Lindgren). Swą pozycję Szczygielski buduje także kolejnymi pozycjami

<sup>55</sup> Rozważania poświęcone *Czarnemu Młynowi* Szczygielskiego częściowo były prezentowane w tekście: M. Janeczek, P. Sporek, *Czarny Młyn Marcina Szczygielskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Propozycje metodycznego opracowania lektury*, [w:] *Światy dzieciństwa. Infantyliżacja w literaturze i kulturze*, red. M. Chrobak, K. Wądolny-Tatar, Kraków 2016.

<sup>56</sup> M. Szczygielski, *Czarny Młyn*, Stentor, Warszawa 2011.

<sup>57</sup> Por. M. Janeczek, P. Sporek, *Czarny młyn Marcina Szczygielskiego...*, dz. cyt.

kierowanymi do dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Popularnością w szerokich kręgach odbiorców cieszą się nie tylko jego powieści, ale także sztuki teatralne, coraz częściej pojawiające się w repertuarze rozmaitych teatrów. Dodatkową rekomendacją *Czarnego Młyna* stanowić mogą piękne słowa o księżce Adama Nowaka – lidera zespołu Raz, Dwa, Trzy, które pojawiły się na okładce pierwszego wydania: „To jedna z najpiękniejszych ksiązek o tęsknocie za niekiedy smutnym i biednym, ale nieograniczonym czasem dzieciństwa. O odwadze dzieci, które zawsze kochają naprawdę i które naprawdę się o nas, dorosłych, boją”. Wybrany do lektury tekst wydaje się także spełniać z nadmiarem wyznaczone wyżej kryteria doboru materiału lekturowego.

### Zarys fabuły

Tytułowy młyn stanowi centrum ukazanych przez Szczygielskiego wydarzeń. Usytuowany w przestrzeni katastrofy ekologicznej, stojący w otoczeniu martwej przyrody, jest jednocześnie znakiem istnienia irracjonalnego zła, pochodzącego z innego świata, niosącego realne zagrożenie dla bohaterów powieści i ich rodzin, choć niedostrzeganego przez dorosłych. Jego wpływ prowadzi mieszkańców wsi, w której rozgrywa się akcja powieści, do zubożenia na innych, działań destruktywnych wobec wspólnoty, wreszcie czynienia krzywdy innym ludziom. Przeciw złej mocy stają dzieci – jedenastoletni Iwo, jego niepełnosprawna siostra Mela, a także ich przyjaciele: Justa, Karol, Natalka, Paweł, Piotrek. To właśnie oni mają świadomość istniejącego zła. Ich przewodniczką w walce staje się Mela, która dysponuje wiedzą o tym, co ma się wydarzyć. Ona także zna tajemnicę młyna i wie, w jaki sposób należy go pokonać. Inspiruje przyjaciół do walki. Ci, by pokonać mroczną siłę, muszą zmierzyć się z własnymi słabościami, pokonać swój strach, wznieść się ponad siebie, zdając egzamin z przyjaźni i lojalności. Ich sojusznikiem okazuje się przedstawicielka trzeciego pokolenia, bardzo kochana przez Iwa przygłucha Babka – to ona w najważniejszych momentach bierze na siebie ciężar walki ze złem, przychodząc z pomocą dzieciom wtedy, kiedy najbardziej jej potrzebują. Opowieść, zawierająca optymistyczne przesłanie, pozwala wierzyć, że wyświadczone ludziom dobro wraca ze zwiłokrotnioną siłą, a inność nie musi stanowić nieszczęścia.

### Konteksty

Figura kulturowa młyna ucieleśniającego obraz irracjonalnego zła pozwala się odnaleźć w powieści fantasy Otfrieda Preusslera *Krabat*. Mroczna budowla jest tam siedzibą młynarza Hanzo – czarnoksiężnika, który zaprzedał duszę diabłu i składa mu ofiary z więzionych u siebie chłopców. Młyn o niezwykłych właściwościach pojawia się także w baśni Jerzego i Aliny Afanasjewów *Czarodziejski*

*młyn* (tu ukazane między innymi zmagania dzieci z okrutnym młynarzem)<sup>58</sup>. Skorzystanie z obu tych pozycji lekturowych (ewentualnie fragmentów tego pierwszego utworu) wydaje się zasadnym rozwiązaniem przy opracowaniu lekcyjnym powieści Marcina Szczygielskiego. Generują one refleksje nad kategoriami dobra i zła, wyborami podejmowanymi przez bohaterów, siłą miłości, która może ocalać osoby kochane nawet wtedy, gdy zło wydaje się niezwyciężone. Interesującą przestrzenią eksploracji lekcyjnych mogą być także poszukiwania źródeł postrzegania młyna jako miejsca, w którym oddziałują siły szatańskie. Sięgnięcie do starych legend, np. związanych z Koronowem czy Szczebrzeszy-nem<sup>59</sup>. Ważnym kontekstem może być również *Poczwarka* Doroty Terakowskiej<sup>60</sup>. Utwór do lektury w całości raczej dla starszych uczniów, we fragmen-tach może pojawić się również w klasie VI jako materiał wywołujący rozmowę o niepełnosprawności ujmowanej jako wartość.

### Cele i zamierzenia dydaktyczne

Spotkanie uczniów szkoły podstawowej z powieścią Marcina Szczygielskiego pomyślane zostało przez nauczyciela jako okazja do odkrywania postaw i relacji międzyludzkich, ujawniających się w sytuacji archetypowej walki dobra ze złem, która tym razem rozgrywa się w rzeczywistości po transformacji ustrojowej – świecie ciągle współczesnym, choć uczniom nieco już odległym ze względu na specyficzny kontekst społeczno-kulturowy. Doświadczony polonista, który zgodził się prowadzić zajęcia dla potrzeb badawczych, potraktował lekturę jako okazję, aby otwierając perspektywę psychologicznie bliską uczniom, inspirować ich do rozważań nad naturą podstawowych kategorii aksjologicznych, wartością rodziny i przyjaźni, ich znaczeniem dla jakości ludzkiego życia. Celem pierwszych zajęć z lektury było zbadanie, które z problemów zostały odkryte przez uczniów w trakcie samodzielnej lektury, na ile mają oni świadomość wagi spraw ukazanych przez pisarza. Lekcja prowadzona metodą swobodnych wypowiedzi miała nauczycielowi pomóc określić, na ile uczniowie wczuli się w klimat opowieści Szczygielskiego, jak odebrali użytą przez niego konwencję literacką, poznać uczniowskie reakcje na ukazanych w powieści bohaterów. Istotna była również próba problematyzacji wypowiedzi uczniów oraz określenia zagadnień, które mogłyby stanowić fundament dalszej pracy z lekturą.

<sup>58</sup> A. Afanasjew, J. Afanasjew, *Czarodziejski młyn*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1975.

<sup>59</sup> O tym, że takie legendy mają swój ponadnarodowy charakter, może świadczyć ewidentnie nienadający się do oglądania przez uczniów holenderski slasher *Diabelski młyn* (2016) w reżyserii Nicka Jongeriusa.

<sup>60</sup> D. Terakowska, *Poczwarka*, WL, Kraków 2001.

### **Przebieg zajęć**

**Faza wstępna (ogniwo wprowadzające).** Nauczyciel zdecydował się na realizację wariantu z użyciem wypowiedzi ustnych. Głosy uczniów pojawiały się jako odpowiedź na zachętę nauczyciela, która przyjęła formę pytań: „Jakie są wasze wrażenia po lekturze? Co chcielibyście powiedzieć na temat tekstu „na świeżo”? Co zwróciło waszą uwagę? Co wam się spodobało, a co nie? Które momenty jakoś specjalnie utkwiły wam w głowie? Czy chcielibyście się z podzielić ze mną i z klasą?”. Szóstoklasiści zwrócili uwagę na to, że opowieść była trochę straszna, a trochę śmieszna, mówili o tym, że zainteresowała ich sytuacja Iwa, który był opuszczony przez tatę i wychowywany przez mamę i babcię. Mówili o tym, że dobrze im się czytało książkę, gdyż dużo się w niej działo, akcja trzymała w napięciu. Wypowiedzi uczniów wskazywały na ich zaangażowanie emocjonalne w lekturę, ale zasadniczo w umiarkowanym stopniu przygotowały do drugiej fazy zajęć. Ewidentnie uczniom klasy szóstej nie było łatwo znaleźć przestrzeń do wypowiedzi na bądź co bądź ogólnie sformułowane pytania. Ważne było jednak pobudzenie aktywności dzieci, wstępna informacja dla nauczyciela, który mógł się przekonać, że lektura wywołała pozytywną recepcję. Taką konkluzję zawierało też podsumowanie tej części lekcji dokonane przez polonistę, który zapowiedział, że dotychczasowe głosy są wprowadzeniem do dalszej rozmowy o lekturze.

**Faza zasadnicza – rozwijająca (ogniwo rozwijające).** Faza wcześniejsza w umiarkowanym stopniu przygotowała klasę do ogniwa rozwijającego. Niemniej pozytywne wrażenia uczniów pozwalały mieć nadzieję na stosunkowo głębokie rozumienie czytanych przez nich treści. Nauczyciel zapowiedział, że celem działań lekcyjnych będzie określenie i nazwanie głównych problemów dostrzeganych przez uczniów, które należy sformułować i wstępnie omówić, aby mogły one być przedmiotem kolejnych lekcji. Ta przejrzystość teleologiczna, widoczna zarówno w fazie wstępnej, jak i tym ogniwie zajęć, wyraźnie porządkowała lekcję, spajała ją, nadając kształt ułożonej narracyjnie struktury. Nauczyciel, aby wywołać wypowiedzi uczniów, sformułował następujące pytania: „Jak wam się wydaje, jakie treści na pierwszym planie wysuwają się w powieści Szczygielskiego? Co wydaje się wam najważniejsze w utworze? Na co mógł chcieć zwrócić naszą uwagę pisarz?”. Miały one generować odpowiedzi, które stały się punktem wyjścia do problematyzacji treści lektury. Pierwsze wypowiedzi uczniów musiały zatem zostać poddane pewnej transformacji. Pomocą w tym procesie okazały się postawione przez nauczyciela pytania i wskazane przez niego dyrektywy: „Jakie problemy związane ze wskazanymi przez was sprawami ujawnia lektura? Jakie problemy wysuwają się na pierwszy plan, które

wiążą się z tym, co do tej pory powiedzieliście? Spróbujmy nazwać i doprecyzować zagadnienia, które warto było przedyskutować na naszych zajęciach z lektury”. Na poziomie klasy VI niełatwo było uzyskać zadowalające sformułowania, niemniej podejmowane próby, kierowane językowo i myślowo przez nauczyciela, doprowadziły do akceptowalnych rezultatów. Przyjęły one formę zapisów:

- Dobro i zło jako siły toczące walkę w świecie ludzi oraz wpływ tych sił na postawy i działania bohaterów powieści.

- Sposób funkcjonowania osoby niepełnosprawnej w „normalnym” świecie i kwestia tego, jak bywa ona/ może być traktowana przez otoczenie.

- Relacje rodzinne i sąsiedzkie, które kształtują się pod wpływem rozmaitych codziennych i niecodziennych doświadczeń.

- Rola różnych pokoleń w życiu rodziny i ich znaczenie dla rozwoju człowieka, jego dojrzewania, nabywania odpowiedzialności za innych ludzi.

Powstałe wspólnym trudem sformułowania na etapie ich formowania wymagały wejścia w zawartość myślową lektury, wstępnej rozmowy o notowanych sprawach, która okazała się niezbędna, aby podjąć się prób sproblematyzowania pokazywanych przez Szczygielskiego i dostrzeganych przez uczniów zagadnień. Nie odbywało się to tak jak w przypadku uczniów starszych, wymagało zwiększonej czujności nauczyciela, niemniej okazało się możliwe i było wartościowe dla samych szóstoklasistów. Mimo iż na lekcji udało się sformułować zaledwie cztery problemy, ogniwo to okazało się czasochłonne, dodatkowo redukujące nieco czas przewidziany na zakończenie zajęć.

**Faza końcowa – dookreślająca (ogniwo końcowe – zamykające).** Ostatni etap opierał się na uzupełniającym komentarzu nauczyciela oraz wskazaniu najbardziej interesujących kwestii, które zostały ujęte w sposób problemowy w drugim ogniwie zajęć. Nauczyciel powiedział, że przywołany w utworze motyw diabelskiego młyna pojawiał się w innych utworach literackich, zaś swoją genezę sięgał tradycji ludowej, obecnej w wielu krajach, różnych kulturach. Sformułował także myśl, że w kulturze często się zdarza, że pewne historie powtarzają się w różnych czasach i ujęciach, poddając się różnym modyfikacjom. Zapowiedział, że po omówieniu lektury motyw ten pojawi się na lekcji we fragmencie powieści *Krabat*. Drugi etap tego ogniwa wiązał się już z rozmową z uczniami, którzy mogli zaproponować sproblematyzowane tematy, które zaciekały ich najbardziej. Odbyło się to w formie ustnej – kilku członków zespołu klasowego wskazało swe propozycje, uzasadniając stanowisko. Najciekawsza dla uczniów okazała się sprawa relacji w rodzinie Iwa, a także kwestia dociekań nad obrazem zła i jego oddziaływaniem na życie i zachowanie bohaterów. Jeden z uczniów,

wychodząc poza zapisane problemy, sugerował, że interesuje go spojrzenie na książkę jako horror dla dzieci. Sam deklarował się jako miłośnik tego gatunku.

### **Komentarz dydaktyczny**

Wstępne zajęcia z lektury prowadzone z użyciem swobodnych wypowiedzi odsłoniły założony potencjał tekstu Szczygielskiego. Głosy uczniowskie podkreśliły zasadniczo walory książki. Wartością tak prowadzonych zajęć była niewątpliwie aktywność szóstoklasistów. Stworzona przez doświadczonego nauczyciela przestrzeń do wymiany obserwacji i spostrzeżeń powodowała, że głos zabierali niemal wszyscy uczniowie, chętnie dopełniając wypowiedzi rówieśników. Ze specyfiki wieku i jeszcze braku kompetencji językowej wynikało, że najbardziej wartościowe okazywały się te wypowiedzi, które dotyczyły treści lektury, słabiej te powiązane z próbą refleksji nad tworzywem literackim. Wyjątkiem były uwagi związane z bliskością powieści do konwencji horroru – te rozpoznania w naturalny sposób ujawniły się w wypowiedziach uczniów. Pewnym kłopotem była założona w metodzie problematyzacja kwestii, które zostały dostrzeżone w lekturze. Ustalenia te nabrały odpowiedniego kształtu językowego dzięki czujności nauczyciela, który trafnie postawionymi pytaniami wspierał proces poszukiwania poprawnych językowo i precyzyjnych sformułowań, dbając jednocześnie o to, by nie naginać istoty myślenia uczniów do swojego postrzegania lektury.

Zaprezentowane wyżej lekcyjne egzemplifikacje metody stanowią jedynie wybór z obszernego materiału, zgromadzonego przez lata w różnych szkołach (niepublicznych, publicznych i społecznych), na różnych poziomach kształcenia. Wybrane zostały tak, aby pokazać zastosowanie swobodnych wypowiedzi na wszystkich poziomach edukacyjnych, w odmiennych klasach, na zajęciach prowadzonych przez różnych nauczycieli. Co prawda zasadniczy zrąb materiału praktycznego został wypracowany i zebrany przeze mnie, jednak to także obserwacje zajęć u zaprzyjaźnionych nauczycieli wzmocniły moje przekonanie o potrzebie i zasadności wyodrębnienia metody swobodnych wypowiedzi, a także jej użyteczności dla procesu lektury szkolnej czy szerszej – kształcenia kulturowo-literackiego. Prowadzone w ramach tej metody lekcje dają możliwość efektywnej edukacji kulturowo-literackiej, można je również wykorzystać jako fundament dla projektowania pracy z lekturą.





### Rozdział III

## Metoda swobodnych wypowiedzi a projektowanie pracy z lekturą na przykładzie *Córki czarownic* Doroty Terakowskiej

*[...] wstępne zachowania emocjonalne uczniów poprzedzają myślowe jakości i elementy doświadczania. W początkowej fazie lektury rezonans na bodźce tekstowe i pierwsze elementy przypominania (dotyczące np. osoby, sytuacji, w której ona się znajduje, zachowań i ich źródeł) mają charakter emocjonalny i można je wiązać z pierwszym, nieco zredukowanym poziomem poruszenia emocjonalnego, który nazywam wrażeniowym czy odcuciowym. Zauważałam wielokrotnie, że licealiści „słyszą” i reagują na te fragmenty tekstu, które otwierają się i łączą ze znaczeniami zakotwiczonymi w ich przestrzeni mentalnej, gdy tymczasem inne pozostają w ukryciu. Dokonuje się zatem identyfikacja selektywna. [...] Subiektywnie doświadczane emocje w dalszym rozpoznaniu tekstu podlegają często modyfikacji lub korygowaniu, ale takie wstępne empatyczne poznanie i towarzyszące mu nawet krótkotrwałe natężenie emocjonalne wyraźnie skutkuje zaangażowaniem uczniów, ustala się ich napięcie motywacyjne i wpływa na dalszy przebieg procesu czytania. [...] Rozumienie utworu jest nierozłącznie związane z wywołanymi przez tekst uczuciami<sup>1</sup>.*

Elżbieta Mikoś

---

<sup>1</sup> E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 41–42.

W opracowaniu wybranego do lektury tekstu drogą swobodnych wypowiedzi szczególną rolę pełni funkcja projektująca, której realizacja wyznacza kierunki pracy. Wyrasta ona z pierwszych zwerbalizowanych doświadczeń lekturowych, których wagę dla procesu kształcenia podkreśla przywołana wyżej myśl Elżbiety Mikoś. Uwydatnione przeżycia uczniów w dalszej kolejności powinny stać się przedmiotem racjonalizacji, otwierając na głębsze rozumienie utworu i możliwość generowania sensów wyrastających ze spotkania z tekstem. Stąd pragmatyczne pytanie: Jak wykorzystywać materiał pozyskany ze swobodnych wypowiedzi uczniowskich do zaprojektowania cyklu zajęć? Szukając odpowiedzi, pamiętając o znaczeniu projektowania dla procesualnego charakteru kształcenia i o wadze zaangażowania uczniów we współtworzenie kierunków opracowania lektury szkolnej, warto sięgnąć do przykładu. Egzemplifikację stanowić będzie opis działań projektujących i cyklu zajęć przeprowadzonych wśród czternastolatków w pracy nad tekstem *Córka czarownic* Doroty Terakowskiej<sup>2</sup>.

### **Córka czarownic w klasie II gimnazjalnej**

#### **Poziom nauczycielskiej świadomości – warunki wstępne**

Wartość przywołanego utworu zasadniczo nie powinna budzić wątpliwości<sup>3</sup>. W tym miejscu warto jedynie zasygnalizować, że powieść nosząca piętno osobistych, dramatycznych wydarzeń z życia pisarki<sup>4</sup> oraz związanych z politycznym przełomem w Polsce końca lat 80. XX w.<sup>5</sup>, jest jedną z najbardziej udanych w polskiej literaturze prób nawiązania do lubianych przez młodzież wzorców fantasty spod znaku J.R.R. Tolkiena, C.S. Lewisa czy też U. Le Guin. Cechują ją ciekawy sposób kreowania świata i bohaterów, a także specyficzny sposób ukazania relacji czasowo-przestrzennych. *Córka czarownic* to także interesujące studium inicjacji i dojrzewania, dochodzenia do odkrycia własnej tożsamości oraz swego miejsca w świecie. Równocześnie opowieść o walce dobra ze złem, ludzkich wyborach w obrębie podstawowych kategorii aksjologicznych,

<sup>2</sup> D. Terakowska, *Córka czarownic*, WL, Kraków 1998.

<sup>3</sup> Szerzej por. P. Sporek, *Czas i przestrzeń w „Córce czarownic” Doroty Terakowskiej*, [w:] *Przestrzeń i czas w lekturze – lektura przestrzeni i czasu*, red. D. Hejda, A. Jakubowska-Ożóg, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019.

<sup>4</sup> Córka pisarki wspomina, że powstanie *Córki czarownic* zbiegło się ze śmiercią matki Terakowskiej, zaś kończąc tworzenie powieści, sama pisarka dowiedziała się, że jest poważnie chora. Por. K.T. Nowak, *Moja mama czarownica*, WL, Kraków 2005, s. 25.

<sup>5</sup> Por. A. Baluch, *Wokół tematu spełnienia w „Córce czarownic” Doroty Terakowskiej*, [w:] *teje, Ceremonie literackie*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998, s. 73, 76.

zakorzeniona w baśniowych toposach<sup>6</sup> oraz archetypach biblijnych i mitycznych wyobrażeniach<sup>7</sup>.

Wyraźnie trzeba zaznaczyć, że powieść Terakowskiej poddaje się pozytywnej weryfikacji według wyznaczonych w poprzednim rozdziale kryteriów doboru tekstu do lektury szkolnej. A zatem, poprzez dojrzewającego bohatera dziecięcego i wybór konwencji fantasy bliska jest psychologicznemu poznawaniu świata i zaspokaja potrzeby atrakcyjności lekturowej – uczeń może w niej rozpoznać własne reakcje emocjonalne i znane sobie problemy dojrzewania, a także odnaleźć się w przyjętej konwencji, którą zapewne zna z książek i popularnych produkcji filmowych. Jest to także powieść dostępna uczniom językowo – omawiając ją z różnymi klasami, przekonałem się, że nie stawia w tym zakresie nazbyt wysokich wymagań, uczniowie zazwyczaj nie mają problemów z uchwyceniem kluczowych elementów fabularnych. Niewątpliwie widać tutaj wpływ dziennikarskiego stylu pisarki – klarownego i komunikatywnego, czasem wprawdzie nazbyt opisowego i niewolnego od rozmaitych „dłużyzn”, ale równocześnie ułatwiającego rozeznanie w niuansach prowadzonej opowieści.

Powieść D. Terakowskiej zaspokajać może również oczekiwania co do kształtu proponowanego w niej przesłania, a równocześnie wolna jest od dydaktyzmu, moralizatorskich uproszczeń. Ukazuje młodzieńcze dojrzewanie do wartości i odpowiedzialności za innych ludzi, odsłania rozmaite postawy wobec dobra i zła, nie koloryzuje świata, pokazuje go w rozmaitych odcieniach i skalach szarości. Zaspokajać może także potrzeby estetyczne czytelników. Umocowanie opowieści w podstawowych rozpoznaniach antropologicznych, w obrębie sieci znaczeń wywoływanych figurami długiego trwania, nadaje jej wagę i jednocześnie stawia wymagania odbiorcy – by podążyć uniwersalnym tropem opowiadanej przez Terakowską historii, musi podjąć on wyzwanie zmierzenia się z tym, co kulturowo pierwotne i ponadczasowe, co jest kluczem do rozumienia człowieka i otaczającego go świata. Rozpoznawanie figur i znaczeń w tej wielowarstwowej opowieści może być źródłem lekturowej przyjemności. Tym bardziej, że autorka nadaje swej powieści jasną i klarowną strukturę fabularną – rozwija się ona w czasie i przestrzeni, które zapisują egzystencjalne doświadczenie człowieka uwikłanego w małą i wielką Historię.

### Zarys fabuły

*Córka czarownic* to wielowarstwowa opowieść o zniewolonym Wielkim Królestwie, niegdyś potężnym państwie, które po osiągnięciu szczytowego okresu

<sup>6</sup> Por. A. Baluch, *Wokół tematu spełnienia w „Córce czarownic”...*, dz. cyt., s. 73.

<sup>7</sup> Por. P. Sporek, *Czas i przestrzeń w „Córce czarownic”...*, dz. cyt.

rozwoju, na skutek wdrożenia w życie utopijnej idei rozbrojenia, zostało podbite przez barbarzyńców – dzikich Najeźdźców ze Stepów. Akcja rozpoczyna się w momencie, gdy kraj pogrążony jest w mrokach niewoli, zaś uciskane przez władzę czarownice ukrywają w gęstwinie leśnej tajemnicze Dziecko – jak się ma okazać, przepowiedzianą przez mityczną Pieśń Jedyną odkupicielkę królestwa i przyszlą jego władczynię. By jednak Dziecko mogło ostatecznie dojrzeć do wyzwolenia swego narodu, musi przygotować się do tej roli – nauczycielkami są czarownice, które mają przekazać swej podopiecznej wiedzę i wykształcić umiejętności pozwalające jej udźwignąć brzemię tej wielkiej odpowiedzialności. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż samozwańczy władcy państwa – Urghowie, znając treść przepowiedni, ustawicznie nakazują swym ludziom szukać zwiastowanego wybawiciela (że to dziewczyna, przez długi czas pozostaje tajemnicą), zaś sama wychowanka czarownic, choć okazuje się uczennicą pojętną, to jednak brak jej empatii i wrażliwości na ludzkie cierpienie, które mają cechować przyszłego władcę. Lata spędzone pod opieką cierpliwych nauczycielek powodują, że dziewczyna odkrywa swą tożsamość (okazuje się, że jest potomkinią wielkiego rodu królewskiego Luilów i ma na imię Luelle), powoli dorasta do swej roli. Brak współczucia dla innych powoduje jednak, że zostaje ona odrzucona przez Święty Kamień – mityczny artefakt, który w Wielkim Królestwie weryfikował zdolność członków rodzin królewskich do sprawowania władzy. By ostatecznie zdać egzamin, dziewczyna musi przejść ostatnią próbę – doświadczyć Pustyni i pozbyć się charakterologicznej skazy. W bezinteresownej pomocy innym, cierpiącym i umierającym, Luelle odkrywa w sobie wreszcie najgłębsze pokłady człowieczeństwa – wyzwala w sobie miłość do innych ludzi. Jest gotowa, by symboliczną datę (777 rok niewoli Wielkiego Królestwa) wyznaczyć na poprowadzenie swego ludu do wolności. Co ciekawe, dokonuje się to drogą pokojową – armia nieumarłych wojowników przepędza zabobonnych Najeźdźców z powrotem na Stepy i przynosi wyzwolenie. Państwo uzyskuje wolność, a Luelle okazuje się jego dobrą królową, która z całych sił stara się działać dla dobra poddanych.

### Konteksty

Decyzja o wyborze powieści Doroty Terakowskiej powinna uwzględniać refleksję o możliwym doborze kontekstów, które z jednej strony odsłonią nowe sensy dające się wyczytać z utworu, z drugiej same nabiorą nowych znaczeń w zderzeniu z tekstem. By jednak ich wybór był trafny, musi opierać się na rozpoznaniu najważniejszych wątków, motywów składających się na analizowaną opowieść, także na wnikliwym określeniu problematyki utworu, dokonaniu identyfikacji rozmaitych znaków kulturowych, które pozwalają rozumieć powieść na różnych

poziomach. Na użytek tego skrótowego omówienia warto tylko wypunktować kilka kwestii, które mogłyby uwzględnić polonista:

- wzrost, złoty wiek, kryzys i upadek imperium jako naturalna kolej funkcjonowania prawideł Historii na przykładzie Wielkiego Królestwa;
- różne modele państwa na przykładzie struktur organizacyjnych państwa Urghów oraz rozwoju i funkcjonowania Wielkiego Królestwa;
- aluzje historyczne i polityczne (także do wydarzeń ostatnich dziesięcioleci) obecne w warstwie fabularnej powieści;
- problem zderzenia kultur – dwóch odrębnych formacji opartych na odmiennej aksjologii, rozmaitych zasadach funkcjonowania zbiorowego determinowanych geograficznie i historycznie, warunkujących różny charakter rozwoju państwowości i ducha narodu;
- rola i funkcje twórczości o proveniencji ludowej – etyczny wymiar twórczości i jej znaczenie dla tożsamości narodu w okresie niewoli;
- rola inicjacji w rozwoju jednostki i przejmowania przez nią zobowiązań utylitarnych w kontekście dojrzewania do sprawowania władzy i przyjmowania odpowiedzialności, która się z nią wiąże;
- aksjologiczne trwanie w czasie i przestrzeni jako element wyznaczający jednostkowe i zbiorowe doświadczenie kulturowe;
- rola i znaczenie archetypów dla procesu poszukiwania wiedzy o egzystencji ludzkiej, funkcjonowaniu świata, zwłaszcza o prawach, które determinują życie jednostek i zbiorowości;
- archetypowe przestrzenie w powieści wobec ich semantyki wywiedzionej z badań natury antropologicznej (badania m.in. Mircei Eliadego czy Carla Gustava Junga);
- kompilacja kulturowa motywów biblijnych, mitycznych i baśniowych, znanych toposów i kulturowych kalek, których rozpoznanie otwiera możliwości dociekań kompozycyjnych i semantycznych utworu.

Założyć trzeba, że powyższa lista nie stanowi zamkniętego zestawienia, również przygotować się należy na fakt, iż nie wszystkie wskazane kwestie znajdują swe miejsce na lekcjach, oraz że omówienie wielu z nich może przekraczać możliwości uczniów bądź niewystarczająco satysfakcjonować nauczyciela.

Uwzględniając istnienie wyżej wypunktowanych problemów, lekturę powieści Doroty Terakowskiej można projektować w otoczeniu następujących materiałów: *Mały Książę* Antoine de Saint-Exupéry'ego (zwłaszcza fragmenty odsłaniające znaczenie kulturowej figury pustyni) czy *Harry Potter* J.K. Rowling (wyminki np. z części pt. *Kamień filozoficzny* odsłaniające wyjątkowość bohatera, wskazujące znaki, które pozwalają w nim widzieć wybrańca). Ciekawych przykładów zderzenia obcych sobie kultur dostarczają reportaże

Ryszarda Kapuścińskiego (np. fragmenty *Hebanu*), które mogą być dodatkowo oświetlane fragmentami jego wykładów opublikowanych w zbiorze *Ten Inny*. Wartościowym materiałem dla lekcyjnych konfrontacji mogłyby tutaj być również odwołania do znanych uczniom powieści Henryka Sienkiewicza. Podjęcie rozmowy na ten temat może być także obudowane fragmentami opracowań historycznych odwołujących się np. do losów antycznych cywilizacji. Kontekstów dla rozmowy o znaczących przestrzeniach uruchamiających znaczenia archetypowe dostarczyć mogą także stosowne fragmenty *Mostu do Terabithii* Katherine Paterson (ukazujące np. rolę i znaczenie lasu dla dojrzewających bohaterów). Odslonięciu składników literackiej wizji Terakowskiej służy przypomnienie znanych baśni, które ukazują dojrzewanie i próby będące udziałem bohatera dążącego do realizacji swoich zamierzeń. Trudnym kontekstem, ale wydaje się, że uzasadnionym, jest fragment *Konrada Wallenroda* Adama Mickiewicza, a zwłaszcza *Pieśni Wajdeloty*, która odsłania znaczenie twórczości ludowej w przetrwaniu świadomości i tożsamości narodowej. Kontekstów filmowych mogą również dostarczać ekranizacje utworów J.R.R. Tolkiena w reżyserii Petera Jacksona.

### **Cele i zamierzenia dydaktyczne**

Dobrze byłoby, aby wskazane wyżej kwestie znalazły odzwierciedlenie chociażby w niewielkim stopniu. Szczególnie ważne byłoby odkrycie struktur archetypowych, za pomocą których semantycznie kształtuje opowieść Terakowska, także uwzględnienie w interpretacjach lekcyjnych kategorii czasu i przestrzeni jako elementów z jednej strony przynoszących bogactwo znaczeń, z drugiej warunkujących fabularny bieg historii, osadzających ją na tle przekazów mitycznych. Celowe byłoby podjęcie refleksji nad mechanizmami wielkiej Historii, które znajdują odbicie w losach Wielkiego Królestwa bądź wyłaniają się z opowieści gwiazd, z którymi rozmawia główna bohaterka. Istotne byłoby ujęcie kwestii związanych z dojrzewaniem i wewnętrznym rozwojem Luelle, która poszukuje swojego miejsca w świecie, celu życia. Najważniejsze byłoby jednak wyzwolenie u uczniów osobistego stosunku do lektury – otwarcie ich na wolność wyrażania własnych sądów motywowanych historią mitycznego Wielkiego Królestwa. Cenne byłoby również otwarcie ich na kulturową obserwację powieści – wyszukiwanie w niej tego, co można określić zapleczem kulturowym – znaków, symboli, znanych motywów, które każą w *Córce czarownicy* widzieć nie tyle kolejną, sztapnową opowieść spod znaku fantasy, ile historię poszukiwania znaczeń fundamentalnych dla ludzkiego bycia w świecie – trwania w czasie świętym i świeckim, poszukiwania istoty życia, wyboru między skrajnymi jakościami aksjologicznymi.

Lekcja wstępna prowadzona w ramach realizacji metody swobodnych wypowiedzi może dostarczyć materiału, który pozwoli nauczycielowi zorientować się, jakie sprawy dostrzegli w czasie lektury uczniowie, a jakie sytuują się poza poziomem ich świadomości. Może być także ciekawym sprawdzianem kompetencji kulturowej – powieść Terakowskiej sprzyja bowiem „egzaminowaniu z kultury”. Rozpoznania uzyskane tą drogą dają poloniście szansę na określenie do pewnego stopnia, na ile uczniowie mają rozeznanie w rudymentach kultury, na ile na ich proces odbioru przekłada się wpływ kultury popularnej, multimediów. Tradycyjnie celem byłoby już pobudzenie aktywności uczniów, wzmocnienie motywacji do lekcyjnych rozmów nad opracowaniem lektury, również wyzwolenie poczucia podmiotowości – ważne, by uczeń miał poczucie wagi swoich sądów, wiedział, że jego sugestie i propozycje myślenia o lekturze mogą realnie wpływać na kształt kolejnych lekcji. By miał także świadomość, że następne lekcje mogą przynosić odpowiedzi na jego pytania, wątpliwości. Dla nauczyciela istotna jest także perspektywa robocza – musi starannie wypunktować sobie uwagi uczniów, zapamiętać komentarze na nich nadbudowane, pojawiające się hipotezy interpretacyjne. Im staranniej te kwestie zostaną wyartykułowane na lekcji wstępnej, tym łatwiej będzie można je wykorzystać na kolejnych zajęciach, tym lepiej będą mogły nadawać ramę ustaleniom lekcyjnym.

### **Przebieg zajęć**

**Faza wstępna (ogniwo wprowadzające).** Lekcja rozpoczęła się od wykorzystania drugiego wariantu ogniwa wprowadzającego. Uczniowie mieli skorzystać z zaproponowanych schematów wypowiedzi i zaprezentować swoje stanowisko wobec przeczytanego tekstu. Okazało się, że najczęściej korzystali oni ze sformułowań: *Mam co do tekstu mieszane uczucia, gdyż...* oraz *Uznaję utwór za interesujący, ponieważ...* Brakowało zasadniczo opinii jednoznacznych. Uczniowie doceniali fabułę utworu, opowiedzianą historię, wskazywali sprawy, które ich zainteresowały w kreacji postaci czy, szerzej, całego przedstawionego świata, ale krytykowali także autorkę, że czasami „przynudzała”, atakowali ją także za rozczarowujące zakończenie, nazbyt skrótowe, nieadekwatne do rozbudowanej przecież historii. Niejednoznaczność zarejestrowanej recepcji nie hamowała jednak aktywności uczniów, wręcz przeciwnie, dawała możliwości do zderzenia nastolatków ze wstępnymi sędziami na temat lektury, rozwinięcia wskazanych obszarów fabularnych, pierwszych znaków interpretacyjnych.

**Faza zasadnicza – rozwijająca (ogniwo rozwijające).** Tę fazę zajęć rozpoczęło pytanie o tematy, które da się wskazać jako interesujące do omówienia na

godzinach z lektury. Od razu także zaproponowałem uczniom, by próbowali problematyzować rozpoznane zagadnienia. Pisemne wypowiedzi wstępne przygotowały znacząco grunt pod te interpretacyjne konkretyzacje. Uczniowie wskazywali na kwestie związane z kryzysem w Wielkim Królestwie, napaścią Najeźdźców, życiem pod okupacją, również uważali, że osobno można omówić kwestie wychowania Luelle pod okiem czarownic. Nieco problemów sprawiła im problematyzacja powyższych spraw – wpisanie ich w złożoną fabułę utrudniło pokonanie pewnej bariery myślowej, nie łączyły się one w sekwencje problemowe, raczej postrzegane były w izolacji względem całościowej wymowy utworu, bez dostrzegania dostatecznie wyraźnie istniejących między nimi powiązań. Rozpoznania baśniowe, które pojawiły się w tym ogniwie, bardziej łącznie były przez uczniów z literaturą fantasy (także filmami tego gatunku) niż samą baśnią. Powyższe trudności sprawiły, że w tej fazie zajęć wyraźniej zaakcentowałem kwestię wartości, w odniesieniu do których sytuują się działania i wybory bohaterów *Córki czarownic*. Pytani uczniowie, przyzwyczajeni do takiej procedury, wyczuleni na rozmowy ukierunkowane aksjologicznie, wskazali następujące wartości i antywartości (dopełniając je przykładową egzemplifikacją) istotne dla czytanego dzieła:

- władza: despotyczna Urhógów; dobra dla ludu Luilów; taka, którą trzeba zdobyć/odzyskać, która jest przeznaczeniem Luelle;

- wiedza: w magicznych księgach; konieczna, by objąć władzę i wyzwolić Wielkie Królestwo; przynosząca mądrość potrzebną dla sprawowania władzy;

- poświęcenie: dla innych ludzi; Luelle, gdy odkrywa swe powołanie, jest gotowa na wszystko; poświęcenie czarownic, które nad życie przedkładają dobro okupowanego państwa;

- cierpienie: ciemiężonego ludu, wzmagające wolę oporu, buntu; jego przetrwanie daje nadzieję na wolność; wyzwala u Luelle potrzebę działania, zmiany istniejącego stanu rzeczy; nabiera w kontekście powieści znaczeń pozytywnych;

- współczucie, miłosierdzie: kojarzone z postawą Pustelnika, jego bezinteresownością; ich wzbudzenie to niezbędny warunek, by Luelle została zaakceptowana przez Święty Kamień.

Praca nad egzemplifikacją rozpoznawanych wartości nałożona na określenie tematyki utworu pomogła, przynajmniej częściowo, w dalszej problematyzacji zagadnień. Co prawda rezultaty nie były może takie, jak oczekiwałem, ale ostatecznie udało się uzyskać przynajmniej trzy zadowalające, stosunkowo obszerne myślowo sformułowania. Utrzymując kształt zapisów lekcyjnych, przytaczam je niżej:

- droga Luelle do zdobycia świadomości siebie i własnego przeznaczenia przez nabywanie wiedzy oraz przewycięzanie swoich słabości;



- obraz rządów Luilów i Urghów jako wyraz różnych sposobów kształtowania państwa – konsekwencje władzy obu rodów;
- ludzka szlachetność i małość – problem złożoności natury człowieka w powieści Terakowskiej.

Powyższe propozycje, chociaż nie do końca jednorodnie ujęte pod względem językowym i stylistycznym, precyzyjnie, a jednocześnie w sposób prowokujący do dalszych rozważań ujmowały kwestie kluczowe dla rozumienia lektury.

**Faza końcowa – dookreślająca (ogniwo końcowe – zamykające).** Pierwsza część tej fazy zajęć oparta była na istotnych uzupełnieniach nauczyciela. Wskazałem uczniom zatem, iż zastosowana przez pisarkę konwencja literacka pojawia się także w jej innych utworach (choć w nich zazwyczaj rzeczywistość fantazy łączy się ze światem realnym, np. we *Władcy Lewawu* czy nawet w *Poczwarcie*). Przybliżyłem także okoliczności powstawania tekstu (śmierć matki i choroba samej pisarki, czas przemian politycznych w Polsce), zachęcając zainteresowanych uczniów do dalszych eksploracji. Druga część tej fazy uruchamiała już aktywność samych uczniów – wymagała wyboru jednego z trzech powyższych ujęć problemowych i pisemnego uzasadnienia. Okazało się, że największa liczba uczniów (2/3 klasy) wyrażała zainteresowanie rozwojem duchowym głównej bohaterki. Oto dwie przykładowe wypowiedzi uzyskane w klasie, które przytaczam bez korekty stylistycznej:

Wybieram do omówienia problem dojrzewania bohaterki, jej drogi do przełamania siebie. Dla mnie szczególnie jest ważne to, że człowiek, jeżeli chce, może się zmieniać, pokonywać swe ograniczenia. Tak jak zrobiła to Luelle. Gdy musiała pokonać swą główną wadę – niechęć do plebsu, ludzi chorych, starych. Szczególnie ważna tutaj okazała się ostatnia, nic niemówiąca czarownica i stary Pustelnik, który nauczył ją, co to znaczy być dobrym (Julia, lat 14).

Mnie najbardziej interesuje sama Luelle, to, jak zdobywa wiedzę, poznaje kolejne księgi, uczy się czarować, rozmawiać ze gwiazdami, czytać w myślach. To są dla mnie najciekawsze momenty w książce. Także to, gdy uczy się od samych czarownic i wszystkie związane z tym sprawy. Ciekawe jest także to, jak ona korzysta z tych właściwości, by poradzić sobie z różnymi problemami (Jasiek, lat 14).

Powyższe wypowiedzi uczniów o bardzo różnym poziomie wiedzy i kompetencji przedmiotowych, poza walorem egzemplifikacyjnym, mają wartość poznawczą. Mimo iż obie rozstrzygają, że priorytetowo należy na lekcjach potraktować sprawę dojrzewania głównej bohaterki, to jednak odmiennie rozkładają akcenty w warstwie argumentacyjnej. Pierwsza wskazuje już na tym

etapie pracy głębokie rozumienie tekstu, wysoki poziom tak przenikliwości, jak i wrażliwości w dostrzeganiu subtelności znaczeniowych wynikających z rozumienia semantyki struktury fabularnej utworu, także bardzo osobisty i emocjonalny stosunek uczennicy do poznawanej historii. Wypowiedź druga z kolei odsłania sytuację, w której uczeń skupia się na atrakcyjności fabularnej powieści – droga rozwoju Luella jest ważna, gdyż wiążą się z nią ciekawe wydarzenia, magiczne zjawiska i działania, które wyraźnie wpływają na odbiór tekstu przez ucznia. Zabierający głos Jasiek daje się poznać jako miłośnik utworów fantastycznych, a przynajmniej takich, w których wiele się dzieje, a akcja nie stroni od tego, co nadprzyrodzone i ponadzmysłowe. Równocześnie uczeń w małym stopniu dostrzega fasadowość i złożoność rozwiązań fabularnych, raczej są one elementami wystarczającymi, by przykuć jego uwagę, zdobyć czytelniczą przychylność. Ewentualne głębsze widzenie rzeczy może być w tej wypowiedzi jedynie sygnalizowane. Uczeń pisze o istnieniu pewnych „problemów”, ale nie rozwija tej kwestii, pozostawia ją na poziomie sformułowań ogólnikowych.

Zaznaczone wyraźnie przez uczniów w fazie końcowej priorytetowe myślenie o problemie rozwoju bohaterki utworu wydaje się mieć logiczne uzasadnienie. Wszak wskazane zagadnienie niejako naturalnie otwiera uczniów na refleksję im bardzo bliską, a związaną z ich własnym dorastaniem i dojrzewaniem, nabywaniem nowych doświadczeń. Sprawy związane ze złożonością ludzkiego życia sytuowały się na drugim planie uczniowskich wyborów. Pozwalające się wyczytać z powieści aspekty historiozoficzne usytuowały się na ostatnim miejscu – to również wydaje się naturalnym wyborem uczniów zorientowanych jednak na perspektywę współczesną. Historia, odsłaniająca przecież prawidłowości aktualizujące się zawsze i wszędzie, nie znalazła wyraźnego uznania nastolatków, chociaż zwracali oni uwagę na jej znaczenie we wcześniejszych fazach zajęć, wiążąc je wyraźnie z losem Wielkiego Królestwa i samej Luella.

### **Komentarz dydaktyczny. Lekcja z wykorzystaniem metody swobodnych wypowiedzi jako wstęp do projektowania**

Opisana wyżej lekcja zgodnie z zamierzeniem dostarczyła interesującego materiału dla dalszego projektowania pozostałych zajęć. Okazało się, że uczniowie rozpoznali podstawowe problemy istotne dla rozumienia powieści Terakowskiej, dokonali ciekawych identyfikacji z obrębem motywów typowych dla baśni i gatunku fantasy, ale równocześnie nie mieli świadomości wagi i znaczenia pojawiających się w tekście relacji czasowo-przestrzennych, chociaż dostrzegali je w strukturze utworu. Zainteresowały ich sprawy związane z dorastaniem i dojrzewaniem – bliskie im z racji wieku, często pojawiające się w literaturze

dla dzieci i młodzieży, a zatem obecne przede wszystkim w myśleniu uczniów często sięgających po lekturę. Zaciekawiły historie Luilów i Najeżdźców, chociaż nie wywołały żadnych odniesień historycznych (teoretycznie uczniowie powinni już być po omówieniu na lekcjach historii starożytności, powinni także dysponować wiedzą o dziejach państwa mongolskiego). Żywe zainteresowanie budziły także losy czarownic – w ich dziejach uczniowie dopatrywali się problemu ucisku tych, którzy są inni, odróżniają się jakimiś cechami od ogółu społeczeństwa. Co ważne, jako oczywiste wskazywali sprawy związane z władzą i tyranią. W naturalny sposób rozpoznawali motyw wybrańca – doskonale im znany przede wszystkim z przekazów popkulturowych. Tu w ich myśleniu pojawiły się także załączki rozpoznawczych na wyznaczniki formalne baśni. Generalnie odbiór powieści był ambiwalentny. Istotne jednak było to, że obyło się bez głosów niechęci, świadectw niezrozumienia fabuły utworu, budujące były także sądy wskazujące na wstępne rozumienie wielu spraw, o których traktuje powieść.

Zarysowany wyżej fundament dał możliwość zaprojektowania lekcji. Na podstawie sugestii uczniów, uzupełniając je wiedzą o innych możliwościach rozumienia utworu, dokonując pogłębienia interpretacyjnego kwestii wskazanych na lekcji wstępnej, sformułowane zostały przeze mnie następujące zagadnienia do opracowania:

- znaczenie czasu i przestrzeni dla biegu zdarzeń ukazanych w powieści;
- wielkość i upadek państwa Luilów;
- życie mieszkańców Wielkiego Królestwa pod panowaniem Urghów/ pod panowaniem Luilów;
- droga Luelle do odkrycia siebie i własnego przeznaczenia;
- znane motywy kulturowe jako klucz do rozumienia *Córki czarownic*.

Powyższych pięć zagadnień, na wielu płaszczyznach przenikających się ze sobą, zostało ostatecznie opracowanych na siedmiu jednostkach lekcyjnych.

## **Przebieg zaprojektowanych lekcji**

### **Lekcja nr 1 i 2**

Pierwsza i druga godzina skupiała się na niezbędnych rozpoznaniach w obrębie świata przedstawionego, a zatem w małym stopniu uwzględniała problemowe ustalenia wskazane przez uczniów na lekcji wstępnej, aczkolwiek porządkowała kwestie, które pojawiały się w dotychczasowych wypowiedziach nastolatków. Teoretycznie wydaje się, że tego typu zajęcia nie są niezbędne – kwestie wspomnianego uporządkowania można zespolic z omawianiem rozmaitych zagadnień wpisanych w lekturę, niemniej przy utworze rozbudowanym fabularnie, pamiętając o zróżnicowanych możliwościach uczniów, różnej recepcji, warto

poświęcić jedną jednostkę lekcyjną na tego typu działania. Za cel zajęć trzeba zatem uznać zbadanie orientacji uczniów w ogólnej ramie fabularnej opowieści, a także ich rozeznanie w szczegółowych kwestiach związanych układem czasoprzestrzennym. Kluczowe jest także uporządkowanie bohaterów, łączenie najważniejszych miejsc z ważnymi dla fabuły wydarzeniami, próba określenia ich roli w planie myślowym opowiadanej przez autorkę historii. Najlepszą metodą do osiągnięcia tak sformułowanych celów jest analiza dokumentacyjna, która zakłada wnikliwą pracę z tekstem – ma ona prowadzić do uzupełnienia wybiórczej wiedzy uczniów o kwestie, których nie zapamiętali, a które są istotne dla rozumienia powieści. Na moich zajęciach realizację tej metody na początku wsparłem schematem notatki, która miała sprawdzać znajomość lektury, a jednocześnie ukierunkować pracę z tekstem, sprzyjając uporządkowaniu materiału. Oto jak przedstawia się wykorzystana przeze mnie karta pracy:

Główna bohaterka utworu to ....., nazywana na różnych etapach swego życia .....  
 ..... (Pomyśl, czy wiesz dlaczego?) Jest ona (Kim? Z pozoru? Faktycznie?) .....  
 Żyje ona w okupowanym kraju, który nosi nazwę .....  
 Ważne postaci dla przeszłości tego kraju to: .....  
 ..... (Pomyśl dlaczego?)  
 To niegdyś wielkie państwo zostało podbite przez plemię .....  
 ....., które przybyło ze .....  
 Jego najważniejszym rodem byli .....  
 Gdy toczy się akcja utworu, możemy obserwować, iż władzę sprawuje przedstawiciel tego rodu, król uzurpator ..... (Zapisz jego imię i stosowną liczbę). Na jego dworze ważną postacią jest także jego doradca (Podaj imię). .....  
 Co ciekawe, był on (Przywołaj kilka informacji na jego temat). .....  
 .....  
 Na dworze mieszka także jego syn (Podaj imię). .....  
 który nie spełnia pokładanych w nim nadziei, gdyż .....  
 .....  
 .....

Prezentacja uzupełnionych kart pracy dopełniona była rozmową. Zawarte na karcie pracy pytania dodatkowe pełniły funkcję inicjującą. Chodziło bowiem nie tylko o „przepytanie” uczniów z faktów, ale również o wywołanie refleksji – umożliwienie myślenia o roli bohaterów, ich tożsamości, wzajemnych powiązaniach, ogólnego uchwycenia struktury fabularnej całości.

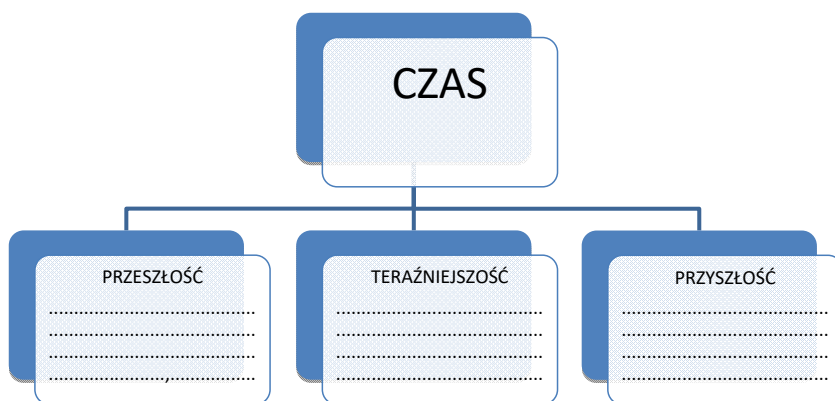
Wykonanie powyższego zadania było wprowadzeniem do kolejnych działań. W dalszej kolejności chodziło o uchwycenie relacji czasoprzestrzennych, które determinowały charakter i przebieg zdarzeń ujętych w ramy fabularne historii. Znowu organizowała je przygotowana przeze mnie karta pracy, tym razem konstruowana zgodnie z wytycznymi przedstawionymi swego czasu przez Alicję Rosę, autorkę koncepcji pracy pod kierunkiem<sup>8</sup>. Oto przygotowany przeze mnie tekst sterujący:

#### Czas i przestrzeń w *Córcie czarownicy*

Kluczem do rozumienia powieści Doroty Terakowskiej może być zrozumienie relacji czasoprzestrzennych, w ramach których rozgrywają się przedstawione wydarzenia. Poniższe ćwiczenia pomogą Ci ustalić związki między czasem i przestrzenią, a także dziejącą się historią oraz przeszłością i przyszłością Wielkiego Królestwa.

1. Spróbuj dokonać charakterystyki czasu, który został przedstawiony w *Córcie czarownicy*. W tym celu odpowiedz na następujące pytania (swe odpowiedzi lub stosowne notatki zapisz na osobnej kartce lub w zeszytce):

- Co, obserwując bohaterów, ukazane realia, wskazane daty, możesz powiedzieć o czasie utworu?
- Co wyznacza upływ czasu w powieści Doroty Terakowskiej? Jak płynie czas dla Luelle, jak dla innych bohaterów, mieszkańców Wielkiego Królestwa, Najeźdźców?
- Jak kształtują się związki czasu z jego trzema wymiarami – przeszłym, teraźniejszym i przyszłym? Jak wiążą się one z życiem i trwaniem Wielkiego Królestwa? Uzupełnij poniższy schemat:



<sup>8</sup> A. Rosa, *Lektura i nauczanie zindywidualizowane: koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.

Poniżej, jeżeli masz potrzebę, możesz zanotować uwagi dodatkowe, zapisać wnioski na marginesie powyższych ustaleń.

.....

.....

.....

.....

.....

2. Luelle i jej opiekunki czarownicy przemierzają rozmaite przestrzenie Wielkiego Królestwa. Pora, by przyjrzeć się im bliżej. Pozwoli Ci to dostrzec ich specyfikę, znaczenie dla biegu historii, także znaczenia, które przynoszą (także te uniwersalne, „zapisane w kulturze”, których możesz się dopatrywać w innych znanych Ci dziełach). W wykonaniu zadania pomoże Ci uzupełnienie poniższego zestawienia:

Nazwa przestrzeni	Charakterystyka przestrzeni (jej znaczeń) w powieści Doroty Terakowskiej	Znaczenie kulturowe (na podstawie innych znanych Ci przekazów kulturowych, w odniesieniu do historii, rozmaitych zjawisk społecznych czy obyczajowych...)
LAS		
WIEŚ		
MIASTO		
PODZIEMNE KRÓLESTWO		
PUSTYNIA		

Wypracowane przez uczniów rezultaty były prezentowane klasie podczas pracy zbiorowej. Uczniowie charakteryzowali Czas, wskazując na jego ahistoryczność, ale też powiązanie z realiami średniowiecza (rozpoznawali tu zabieg znany z powieści Tolkiena czy cyklu *Opowieści z Narnii* Lewisa), zauważając, że wyznacza go wiele elementów: dorastanie, dojrzewanie i nauka bohaterki, poznawanie przez dziewczynę kolejnych ksiąg magicznych, przychodzenie i odchodzenie czarownic, także jej pobyt na pustyni. Tym samym wiązali go z osobą Luelle. Dostrzegali także jego związek z wielką Historią, codziennością, życiem Najeźdźców i rdzennych mieszkańców Wielkiego Królestwa. Wyniki pracy uczniów poprowadziły też do uogólnień związanych z wymiarami czasu. Na lekcji uznaliśmy, że czas przeszłości to obraz zasadniczo wielkości państwa, jego dochodzenia do potęgi, ugruntowania pozycji w świecie, ale równocześnie upadku, który zaważył na obliczu teraźniejszości. Ta z kolei jest obrazem męki i cierpienia narodu, znoszenia terroru, apatycznych myśli o świetlanej przeszłości. Teraźniejszość otwiera się jednak na przyszłość. Żyjące pokolenie, pielęgnując Pieśń Jedyną, otwiera się z nadzieją na to, co ma

nastąpić. Przyszłość jest zatem zapowiedziana, wiązać ma się z upadkiem Najeźdźców oraz przywróceniem dawnej świetności Wielkiego Królestwa. Myśl o niej dodaje mieszkańcom sił, pozwala mierzyć się z trudami codzienności. Z jej zapowiedzi wyłania się postać wybawcy, który ma poprowadzić do odrodzenia umęczony naród i przywrócić blask dawnemu mocarstwu.

Omawianie opracowanych przez uczniów rozmaitych przestrzeni wiązało je z czasem. Uczniowie dostrzegli przenikanie się obu kategorii, wskazywali na to, że charakter danej przestrzeni jest warunkowany przez czas, w którym rozegrały się lub rozgrywają dane zdarzenia, także przez to, co ma się wydarzyć w przyszłości. Oto jak przedstawia się uzupełniona tabela, ujmująca uczniowskie refleksje na temat wskazanych w utworze przestrzeni:

Nazwa przestrzeni	Charakterystyka przestrzeni (jej znaczeń) w powieści Doroty Terakowskiej	Znaczenie kulturowe (na podstawie innych znanych Ci przekazów kulturowych, w odniesieniu do historii, rozmaitych zjawisk społecznych czy obyczajowych...)
LAS	Dom dla Luelle i czarownic; schronienie, żywiciel, przestrzeń bezpieczna, uświęcona przez tradycję, zamieszkiwana przez nadprzyrodzone istoty; wrogi Najeźdźcom, niepozwalający się zniszczyć, „żyjący swym życiem” – spersonifikowany.	Przestrzeń wolności, niezależności, wewnętrznego dojrzewania (skojarzenia z <i>Mostem do Terabithii</i> , ale także ukrywającymi się w lasach partyzantami Armii Krajowej); tajemnica, zagadka, niebezpieczeństwo (przykłady podawane z twórczości Tolkiena, odwołania do filmu <i>Tajemnice lasu</i> w reż. R. Marshalla).
WIEŚ	Bieda, miejsce „życia” zabobonów i nadprzyrodzonych lęków; przestrzeń „życia” tradycji, utrwalania Pieśni Jedynej; trwałość podstawowych wartości (bardzo rzadkie odstępstwa).	Biedna, uciskana, przestrzeń wyzysku (pokrewieństwa z wsiami uciskanymi przez szeryfa Nottingham w filmowych opowieściach o Robin Hoodzie); przywiązana do tradycji, natury; poddana dyktaturze siły, przemocy (skojarzenia z losem chłopów pańszczyźnianych).
MIASTO	Miasta i miasteczka pod jurysdykcją Najeźdźców – niebezpieczeństwo, ciężka praca; ustawiczny ruch za dnia, poczucie zagrożenia ze strony okupanta; miejsce kaźni, wymierzania okrutnych kar; trwanie wartości (w mniejszym stopniu niż w przestrzeni Wsi).	Cywilizacja, zepsucie, upadek moralny; szarość dnia codziennego, obraz ludzi zmęczonych pędem życia, powtarzalnością dni; odczłowieczenie.

Nazwa przestrzeni	Charakterystyka przestrzeni (jej znaczeń) w powieści Doroty Terakowskiej	Znaczenie kulturowe (na podstawie innych znanych Ci przekazów kulturowych, w odniesieniu do historii, rozmaitych zjawisk społecznych czy obyczajowych...)
	Ardżana – dumna stolica niegdyś potężnego państwa; dawne centrum świata, oaza wielokulturowości; po upadku państwa staje się wroga Najeźdźcom, nie pozwala się ujarzmić; chroniona przez naturę; trwa w uśpieniu, czekając na wybawcę; pozwala Luelle odkryć tożsamość swoją i istotę przynależności do królewskiego rodu.	Skojarzenia ze stolicami państw indiańskich (Inków, Majów); obraz Rzymu z czasów starożytnych*.
PODZIEMNE KRÓLESTWO	Obszar poza dostępnym zwykłym ludzi; przestrzeń zamknięta, uświęcona; źródło ukrytej wiedzy, tajemnic, prastarych mocy; siedlisko upiórów; miejsce niebezpieczne, groźne; integralna część Wielkiego Królestwa.	Mrok, zło, śmierć, tajemnica (tu na podstawie obrazu świata Hadesu; wizja piekieł); świat zmarłych i ich sekretów (tu odniesienie do wyprawy Odysa do podziemnego królestwa); przejście między wymiarami, stan przejściowy przed zmartwychwstaniem, ponownymi narodzinami (tu rozmaite inspiracje religijne).
PUSTYNIA	Droga do bycia królem; miejsce przełamania swych słabości, ograniczeń; doświadczenie cierpienia, śmierci; poszukiwanie wiedzy o sobie; miejsce odkrywania w sobie tego, co najważniejsze; miejsce nauki i samodzielnego dochodzenia do wiedzy, bycia lepszym.	Samotność, zagrożenie, ułuda, halucynacje, próba odkrycia siebie/ „powrotu do siebie” (uwagi inspirowane <i>Małym Księciem</i> ); walka z samym sobą (Prometeusz z tragedii Ajschylosa i mitów); kuszenie/pokusa (Biblia – Nowy Testament)**.

\* Zbyt mała kompetencja kulturowa uniemożliwiła w tym miejscu pogłębienie całej sprawy. Zainteresowanym uczniom warto jednak wskazać dodatkowe adresy bibliograficzne (choćby wyimki z prac M. Eliadego).

\*\* Odniesienia do Biblii były ledwie punktowe. Można jednak założyć, że uczniowie mający lepszą orientację w treściach ewangelicznych wskazałoby o wiele bogatsze obszary możliwych znaczeń wpisanych w kulturową figurę pustyni.

Zaprezentowane zestawienie oddaje rezultaty pracy indywidualnej uczniów uzupełnione po jej zbiorowym omówieniu na zajęciach. Zapleczem naszych



konstatacji było także pojęcie archetypu – ono uzasadniło mówienie o pewnych znaczeniach przestrzeni, które trwają od umownego „zawsze”, uaktualniają się w różnych czasach, okolicznościach, poddają się różnym modyfikacjom, jednocześnie nie tracą swej istoty, znaczeń decydujących o ich charakterze.

### Lekcja nr 3

Pamiętając o dojrzewaniu Luella do objęcia władzy i wyzwoleniu podbitego narodu, nie można pominąć kwestii wielkiej historii ukazanego królestwa. Tym bardziej, że zagadnienie to ujawniło się wyraźnie na lekcji wstępnej z lektury – było przez uczniów zauważone, uznane za istotne, chociaż, jak się wydawało, w mniejszym stopniu angażowało ich emocjonalnie<sup>9</sup>. Celem takich zajęć powinno być wydobycie mechanizmów powstawania i rozwoju imperiów, a także analiza przyczyn ich kulturowego i politycznego upadku. Ważne byłoby także konfrontowanie ze sobą różnych modeli władzy, a co za tym idzie odmiennych formacji kulturowych, obserwacja skutków ścierania się cywilizacji. Podstawę do tych obserwacji dostarcza nie tylko historia rodu Luilów czy Urghów, ale także opowieści o cywilizacjach Jaszczurów czy Olbrzymów, o których wiedzę Luella zaczerpnęła z gwiazd.

Dla potrzeby opracowania tego materiału klasa została podzielona na trzy grupy. Jedna miała przyrzeć się przeszłości Wielkiego Królestwa pod panowaniem Luilów. Chodziło o wynotowanie osiągnięć poszczególnych władców, wskazanie kolejności następujących po sobie zmian, kierunku następowania ewolucji państwa, jego dojrzewania do respektowania fundamentalnych wartości ogólnoludzkich. Także zauważenia pewnej utopijności idei, którą ucieleśniała koncepcja Luila XXIII, budującego państwo pozbawione potencjału militarnego, promującego ideę międzynarodowego rozbrojenia. Druga grupa miała zająć się modelem władzy reprezentowanej przez Urghów. Celem było pokazanie państwa zaborczego, agresywnego, rządzonego w sposób autorytarny, sprawującego okrutne i krwawe rządy oparte na terrorze oraz rozmaitych formach pacyfikacji ludności cywilnej. Ważne było ukazanie destrukcyjności tej formy władzy – w zasadzie zaprzepaściła cały dorobek Luilów, gdyż nie potrafiąc z niego korzystać, była w stanie jedynie dążyć do jego całkowitego unicestwienia. Trzecia grupa miała się zająć dwiema historiami, które Luella poznała od Onykrsa, zaprzyjaźnionej gwiazdy. Każda z nich stanowiła jakiś zmetaforyzowany

---

<sup>9</sup> Sytuacja taka jednak nie musi być regułą. Klasa wyjątkowo zainteresowana historią, mająca znaczną wiedzę na jej temat, a tym samym stosunkowo łatwo dokonująca jej odkrywania w strukturze utworu Terakowskiej, może szczególnie akcentować właśnie ten aspekt lektury. Potwierdzenie tej sytuacji miałem także w jednej ze swoich klas, w której prym wiodła grupa dziewcząt startująca w kuratorskim konkursie historycznym.

obraz wpisujący się w refleksję nad zagadnieniem ludzkiej cywilizacji. Historia Olbrzymów to obraz nieświadomości narodu, który zmierza do własnej zagłady. Z kolei opowieść o Jaszczurach obrazuje sytuację, w której jedna z cywilizacji, szukając przestrzeni dla siebie, własnego rozwoju, w sposób nieświadomy niszczy inną – skutki swych działań dostrzega dopiero wtedy, gdy jest już za późno. Tym samym kształtuje się i wzmacnia kosztem innej nacji – piętno tych destrukcyjnych działań jest jednak już na zawsze wpisane w historię, przeszłość danego narodu. Tak jest w przypadku Jaszczurów, którzy zniszczyli wszystkie mikroorganizmy zamieszkujące bezludną z pozoru planetę.

Nie ma tutaj miejsca na szczegółową prezentację wyników pracy wszystkich grup. Poniższe zestawienie jedynie punktuje kwestie, które były wskazane przez uczniów i poddane refleksji lekcyjnej.

**Przeszłość Wielkiego Królestwa za panowania Luilów:** ulepszenie gospodarki i eliminacja głodu (Luil I); dyskryminacja czarownic i czasy ich krwawego zwalczania (Luil III); ustanowienie mądrego prawa (Luil IV); zakazanie rozlewu krwi w pojedynkach (Luil VI); rozkwit medycyny (Luil X); tolerancja i akceptacja czarownic, społeczne zrównanie ich z innymi mieszkańcami Wielkiego Królestwa, długofalowy proces eliminowania dyskryminacji, kształtowania otwartości na inność (Luil XIII); rozwój nauki i sztuki, ochrona jej przed zakusami innych, bardziej ekspansywnych dziedzin życia społecznego (Luil XIX); demilitaryzacja kraju – likwidacja stanu rycerskiego, sił zbrojnych, zakopanie broni (Luil XXIII); upadek państwa w rok po Świącie Zakopania Broni (Luil XXIV).

**Rządy Urghów:** klęska utopijnej idei Luilów, krwawe przejście władzy w Wielkim Królestwie; destrukcja dotychczasowego porządku państwa; aparat ucisku i terroru; próby niszczenia środowiska naturalnego podbitego kraju – nieudana próba zawładnięcia naturą; próba destrukcji dorobku kultury – uśpiona stolica Ardżana jako szansa na odrodzenie dawnego kraju; strach przed buntem, rewoltą, utratą władzy; upadek władzy w konfrontacji z wskrzeszoną ideą dawnego państwa.

**Historie Olbrzymów i Jaszczurów:** Olbrzymy – problem przeludnienia, braku przestrzeni życiowej, kryzys państwa i brak świadomości nadchodzącego upadku, ratunek państwa uwarunkowany świadomością obywateli; Jaszczury – cywilizacja rozwoju i postępu, dążenie do podnoszenia poziomu i warunków życia obywateli, ostateczna zagłada słabej cywilizacji; historia eksterminacji jako element historii państwa mocarstwa, problem pamięci historycznej.

Zaprezentowane skrótowo ustalenia były fundamentem do dalszych wniosków, szukania analogii między opowieściami ukazanymi przez Terakowską a faktami znanymi z historii świata. Przywołaliśmy pamięć o narodzinach

i upadku potęgi Imperium Rzymskiego, najazdach barbarzyńców, działaniach Świętej Inkwizycji, tradycji pojedynków w różnych krajach Europy, wreszcie rządach totalitarnych. Choć nie były to refleksje mocno oparte na materiale faktograficznym, raczej przypominały wymianę zdań zainteresowanych tematem dyletantów, to jednak ich wartość wydaje się nie do przecenienia. Umiejętność choćby ogólnego czytania prawidłowości historycznych, dostrzegania powtarzalności procesów dziejowych, spojrzenia na historię jako naukę przydatną dla rozumienia świata – to dyspozycje ważne nie tylko dla szkolnego tu i teraz, ale istotne dla świadomości społeczno-kulturowej każdego człowieka. W nurt ten wpisały się także rozpoznania uczniów związane z zagładą cywilizacji Indian – zarówno tych z Ameryki Północnej, jak i Południowej. Wiązano ją z działalnością konkwistadorów, a także rozwojem Stanów Zjednoczonych. Te rozpoznania pomogły też w innym spojrzeniu na książkę Terakowskiej – po raz kolejny uczniowie mieli okazję samodzielnie przekonać się o złożoności lektury, a także o tym, że dobra powieść to taka, która pozwala się rozpatrywać w różnych kontekstach. Tak zaprojektowane i prowadzone zajęcia dają możliwość wyzwolenia potrzeby samokształcenia, rozwijania odniesień historycznych, które na lekcji zostały zaledwie wskazane. Jeżeli młodzież się nimi zainteresuje, wówczas warto wskazać ciekawe opracowania historyczne dotyczące zasygnalizowanych na zajęciach spraw.

#### **Lekcja nr 4 i 5**

Refleksje zamykające poprzednią lekcję postanowiłem wykorzystać jako punkt wyjścia do zajęć poświęconych rekonstrukcji obrazu życia mieszkańców Wielkiego Królestwa pod panowaniem Urghów. Przypomnienie konkluzji z wcześniejszych zajęć uzupełniliśmy krótką rozmową o tym, jak kształtowało się życie narodu za czasów Luilów. Chodziło o przywołanie pozytywnego wizerunku państwa, by dodatkowo wzmocnić obraz życia ludzkości pod okupacją Najeźdźców. Celem bieżących zajęć było bowiem dążenie do odsłonięcia mechanizmów tyranii i wyzwolenie refleksji nad jej wpływem na życie obywateli. Chodziło także o skupienie uwagi uczniów na różnorodności postaw ludzkich wobec zła, które opanowało Wielkie Królestwo. Integralną częścią zajęć miała być także uczniowska refleksja nad znaczeniem Pieśni Jedynej. Obszerność wskazanych zagadnień zdecydowała o tym, że na kwestie te poświęciliśmy dwie jednostki lekcyjne. Organizację pierwszej determinowała karta pracy, która ujmowała określoną przestrzeń i łączyła ją z życiem mieszkańców Wielkiego Królestwa oraz przyjmowanymi przez nich postawami, podejmowanymi działaniami. Ujmowała także działania okupujących kraj Najeźdźców, które w znacznej mierze warunkowały czyny obywateli podbitej krainy. Rezultatem pracy w grupach

było poniższe zestawienie, odnoszące się, przynajmniej częściowo, do przestrzeni scharakteryzowanych na dwóch pierwszych lekcjach:

Przestrzeń	Życie mieszkańców Wielkiego Królestwa; działania Najeźdźców	Prezentowane postawy, czyny
WIEŚ	Uciskani pracą, często ponad ich siły, stale pod kontrolą Najeźdźców, żyją w biedzie. Niektórzy z mieszkańców, podejrzewani o spiski, trafiają do więzień, skąd często nie wracają do rodzin.	Starają się znosić cierpienie. Przechowują słowa Pieśni Jedynej, wielu mieszkańców potajemnie wspiera czarownice. Nie ma wśród nich jednomyślności. Oprócz buntowników są także tacy, którzy dla korzyści współpracują z Najeźdźcami.
MIASTO	Zmuszani do katorżniczej pracy, bici na ulicach, pogardzani przez okupantów, żyją w poczuciu stałego zagrożenia. Padają ofiarami prowokacji, fałszywych oskarżeń. Znoszą terror władzy, są ofiarami masowych egzekucji (odpowiedzialność zbiorowa).	Nie mają większych możliwości oporu, z pozoru znoszą swój ucisk w pokorze i milczeniu. Niektórzy, za poprawę swej doli, gotowi są służyć Najeźdźcom. W większości trwają w postawie biernego buntu – znoszą cierpienie w nadziei zmiany swego losu. Pomagają sobie, wspierają najsłabszych wśród siebie. Zapewniają, podobnie jak mieszkańcy wsi, trwanie Pieśni Jedynej.
LAS	Trafiają tam ci, którzy kryją się przed Najeźdźcami. Uciekający tam ludzie korzystają z zabobonnego strachu okupantów przed mitycznymi stworzeniami z lasów.	Wyrażają swój opór wobec uzurpatorskiej władzy, starają się przetrwać, uciec przed prześladowaniami.

W ramach dopowiedzenia zwróciliśmy jeszcze uwagę na przestrzeń Pustyni. Tam trafiali ludzie, którzy, próbując znaleźć ukojenie w swym cierpieniu, niejako w sposób naturalny wyzwali się spod wpływu Najeźdźców. Wymykali się oni porządkowi doczesności, czasu historycznego, który wyznaczało panowanie Urghów. Oczekując ukojenia w cierpieniu, uwolnienia się od choroby, wreszcie złagodzenia bólu w ostatnich chwilach przed śmiercią stawali się wolni od dyktatury, funkcjonując niejako poza jurysdykcją Najeźdźców, których panowanie nie sięgało Pustyni.

Powyższe zestawienie, omawiane i komentowane na bieżąco, wraz z ustaleniami ostatecznej wersji poszczególnych zapisów wymagało opatrzenia go sumującymi wnioskami. Celem było dookreślenie formy władzy, którą zaprowadzili w Wielkim Królestwie Urghowie, a także podkreślenie moralnej złożoności sytuacji, w jakiej zostali postawieni mieszkańcy państwa. Młodzi ludzie, opierając się na poczynionych ustaleniach, zwracali uwagę na autorytaryzm rządów, wykorzystywanie przez władcę aparatu terroru i nielojalności mieszkańców Wielkiego Królestwa dla wzmocnienia kontroli życia obywateli,

potrzeby ich poróżnienia, rozbitcia wspólnoty. Zwracali uwagę na wytworzenie atmosfery strachu, niepewności, które w założeniu Urghów miały towarzyszyć okupowanemu ludowi każdego dnia. Zauważali jednak także, że sami Najeźdźcy w pewien sposób sami padali ofiarą formy wprowadzonych rządów. Żołnierze, obawiając się konfrontacji z czarownicami, musieli zmagać się z różnymi formami oporu obywateli, odczuwali na co dzień nieprzychylność mieszkańców, drżeli przed strzygami i upiorami (które prawowitym mieszkańcom państwa nie czyniły żadnej szkody). Co najważniejsze, ofiarą swej władzy był także sam panujący Urgh XIII, który ciągle myślał o przepowiedni swego upadku i utraty tronu, tajemniczym wybawicielu, wreszcie ostatecznej klęsce ludu Najeźdźców. Tym, co stale przypominało władcy o nieprzyjaznej mu przyszłości, była Pieśń Jedyna. Konieczność uwzględniania jej w lekcyjnej refleksji w sposób naturalny pojawiła się na etapie formułowania wcześniejszych wniosków. Tym samym w sposób nienachlany otworzyła się dydaktyczna droga do tego, by poświęcić drugą godzinę zajęć właśnie owej tajemniczej, profetycznej pieśni, która w umęczonym Wielkim Królestwie wydawała się ostatnim bastionem świadomości narodowej i nadzieją dla mieszkańców na wieszczony kres niewoli i ciągnących się od stuleci cierpień. Lekcyjne rozważania organizowały następujące pytania, które w założeniu miały ogniskować myślenie uczniów: Czym była Pieśń Jedyna? Jakie były jej początek, geneza i o czym one świadczą? Jak Pieśń Jedyna funkcjonowała w okupowanym kraju? Kto ją tworzył/współtworzył? Jakie spełniała funkcje? Jaką rolę pełniła dla rdzennych obywateli państwa, a czym była dla okupantów? Jakie miała znaczenie dla Luelle?

Pytania, chociaż zapisane w zeszytach przedmiotowych, tymczasowo zostały zawieszono. Drogą przygotowującą uczniów do udzielenia odpowiedzi była lektura wybranego przez mnie wyimku *Pieśni Wajdeloty* z powieści poetyckiej Adama Mickiewicza *Konrad Wallenrod*:

Arko! tyś żadnym niezłamana ciosem,  
Póki cię własny twój lud nie znieważy;  
O pieśni gminna, ty stoisz na straży  
Narodowego pamiątek kościoła,  
Z archanielskimi skrzydłami i głosem –  
Ty czasem dzierzysz i broń archanioła...

Płomień rozgryzie malowane dzieje,  
Skarby mieczowi spustoszą złodzieje,  
Pieśń ujdzie cało! Tłum ludzi obiega;  
A jeśli podłe dusze nie umieją  
Karmić ją żalem i poić nadzieją,  
Ucieka w góry, do gruzów przylega  
I stamtąd dawne opowiada czasy...

Przywołany fragment każe chociaż kilka zdań poświęcić powieści poetyckiej Adama Mickiewicza, która na wiele lat zagościła na liście obowiązkowych lektur licealnych i podręcznikach przeznaczonych na ten etap kształcenia. Wydany w 1828 roku *Konrad Wallenrod* był znaczącym dziełem w biografii twórczej autora *Pana Tadeusza*. Tak jak można przeczytać na tytułowej stronie petersburskiej edycji utworu, „powieść historyczna dziejów litewskich i pruskich” na trwałe zapisała się w polskiej tradycji narodowej, przynosząc nowego bohatera literackiego – romantycznego patriotę, który wkraczając w szeregi wroga, „przywdziewając maskę lisią” jako mistrz krzyżacki, dąży do zagłady Zakonu i uratowania swej ukochanej Litwy. Ciekawa, ale jednocześnie owiana tajemnicą biografia Waltera Alfa vel Konrada Wallenroda staje się fundamentem wyróżnienia postawy wallenrodycznej. To właśnie *Konrad Wallenrod*, zdaniem Zdzisława Libery, otwiera w literaturze polskiego romantyzmu nowy etap rozwoju, w którym na plan pierwszy wysuwają się sprawy związane z walką o niepodległość ojczyzny, zaś literatura staje się narzędziem dla kształtowania patriotyzmu i podtrzymywania świadomości narodowej<sup>10</sup>. Powstały w duchu romantycznych inspiracji średniowieczem oraz ludowością (widocznych także we wcześniejszej *Grażynie*<sup>11</sup>), nawiązujący do twórczości George’a Byrona czy Waltera Scotta, bezpośrednio wskazujący na związek z myślą polityczną Machiavellego<sup>12</sup>, utwór Mickiewicza jest rozprawą moralną nad ideą i formą walki z zaborcą, dyskusją nad etycznym aspektem dróg realizacji powinności wobec ojczyzny, a równocześnie dramatyczną opowieścią o losie średniowiecznego rycerza, który ojczyznę ukochał ponad siebie samego i własne, osobiste szczęście. Na tle tej opowieści znaczącą rolę pełni *Pieśń Wajdeloty*. Określa ona znaczenie twórczości literackiej, która w ujęciu Mickiewicza miała pełnić funkcję narodową, a zatem, w ujęciu najogólniejszym, kształtować osobowość, a co za tym idzie pielęgnować poczucie przynależności do ojczyznanego kraju, utrwalać myśl o wielkiej przeszłości, pobudzać do działania, czynu, wskazując ojczyznę jako zobowiązanie moralne. Akcentuje także znaczenie pamięci zbiorowej i indywidualnej, by ocalić od zapomnienia to, co z perspektywy myślenia o narodzie najistotniejsze, co „żyje” w tradycji ludowej, decyduje o świadomości narodu<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Z. Libera, *Posłowie*, [w:] A. Mickiewicz, *Konrad Wallenrod*, Czytelnik, Warszawa 1974, s. 89.

<sup>11</sup> Na wyraźne związki między tymi dwiema powieściami poetyckimi Mickiewicza wskazuje m.in. A. Witkowska. Por. tejeż, *Romantyzm*, [w:] A. Witkowska, R. Przybyłski, *Romantyzm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 260–263.

<sup>12</sup> Por. Z. Libera, *Posłowie...*, dz. cyt., s. 92–93.

<sup>13</sup> A. Witkowska, *Romantyzm...*, dz. cyt., s. 261.

Naturalnie nie wszystkie przedstawione wyżej informacje są dla uczniów konieczne, by mogli zmierzyć się z fragmentem tekstu. Niemniej wskazanie na czas historyczny ukazanej fabuły utworu, konflikt litewsko-krzyżacki może ułatwić kontekstowy odbiór słów wyśpiwywanych przez Halbana, a tym samym odniesienie fragmentu do powieści Terakowskiej. Na pewno należy ostrożnie dawkować w tym miejscu informacje związane z koncepcją poezji, która wyłania się z powieści poetyckiej Mickiewicza. Nie chodzi przecież o to, by uczniowie zilustrowali przykładami gotowe sądy interpretacyjne czy wydobyli na światło dzienne wszelkie tajniki interpretacji wykazane w opracowaniach naukowych. Kluczowe jest za to pobudzenie do myślenia i sama droga konfrontacji z tekstem – próbowanie się z nim, wykorzystywanie różnych środków dochodzenia do odkrywania tak jego specyfiki artystycznej, jak i sensów, które mieszczą się w jego polu semantycznym. W lekcyjnym opracowaniu warto dostrzec podniosłą tonację i wzniosłość, które uwidaczniają się w zastosowanych apostrofach, przerzutniach, użytych paralelizmach składniowych czy specyficznym doborze leksyki. Na moich lekcjach nawet ten aspekt nie znalazł znaczącego rozbudowania, gdyż kluczowe okazało się odkrycie znaczenia roli twórczości literackiej, która wyrasta na gruncie tradycji narodowych, tradycyjnej moralności, a równocześnie ma moc cementowania zbiorowości, utrzymywania jej spistości w trudnych momentach historycznych. Od razu zaznaczyć trzeba, że wybrany do analizy fragment może być dla czternasto- czy piętnastolatków trudny. Niemniej usytuowanie go w takim, a nie innym kontekście, w odniesieniu myślowym do ukazanej w powieści *Pieśni Jedynej*, umożliwi uczniom zbliżenie z tekstem Mickiewicza, otwiera przestrzeń stylistycznych i semantycznych rozpoznań.

Odczytanie tekstu pieśni w obudowie wcześniejszych ustaleń znacznie ułatwiło postawienie hipotezy interpretacyjnej o jej trwaniu w trudnych czasach, znaczeniu dla obywateli. Także wskazanie na fakt, że dzieło, twórczość nie dają się fizycznie, materialnie zniszczyć, trwają przekazywane przez kolejne pokolenia. Co prawda to drugie ustalenie zda się nieco wykraczać poza obszar myślowy wyznaczany przez cytowany fragment dzieła, ale jego uznanie, w kontekście moich zajęć inspirowane uczniowską myślą o trwałości poezji kojarzoną z wierszem *Który skrzywdziłeś* Czesława Miłosza, może poszerzyć spojrzenie na omawiany wyimek z utworu oraz dalsze ustalenia związane z rozumieniem powieści Terakowskiej. By z perspektywy współczesnego młodego człowieka jednak wyjść poza sferę hipotetycznych, choć słusznych domysłów, należy podjąć się mrówczej pracy nad rozumieniem tekstu. W tym przypadku konieczne były niezbędne rozpoznania w obrębie leksyki. Kluczowe jest tutaj objaśnienie słów wywołujących rozmaite znaki kulturowe (np. „arka”,

„gmin”), złożonych zwrotów wskazujących na określony sposób obrazowania typowy dla poetyki romantycznej („narodowy pamiątek kościoł”), wreszcie słów, które coraz rzadziej są w użyciu, dla młodych odbiorców literatury zdają się przynależać do kategorii archaizmów (np. „dzierżyć”). Trudność stanowić może także zderzenie z kunsztowną metaforą i wzniosłym stylem, którego odbiór dodatkowo komplikuje użycie przerzutni. Na mojej lekcji stosownych objaśnień szukaliśmy w *Słowniku mitów i tradycji kultury* Władysława Kopalińskiego oraz internetowym *Słowniku języka polskiego* PWN. Dalsza praca polegała na określeniu, dlaczego poeta ową pieśń nazywa gminną, zestawia z arką (tutaj zarówno znaczenia arki Noego, jak i Arki Przymierza), wydobyć jej atrybutów („z archanielskimi skrzydłami i głosem”, z „bronią archanioła”), właściwości i przymiotów („niezłamana ciosem”, „stoisz na straży”). Ważna była tutaj konkluzja – wskazanie sakralnego charakteru pieśni, związku z tym, co pierwotne i podstawowe, także jej potęgi, siły. Te ostatnie moce szczególniego znaczenia nabierają wówczas, gdy pojawia się na horyzoncie niebezpieczeństwo. Dlatego w dalszej kolejności na mojej lekcji uczniowie wskazywali na okoliczności, w których trwa pieśń. A więc gdy padają rozmaite ciosy, a „płomień rozgryzie malowane dzieje,/ Skarby mieczowi spustoszą złodzieje”, ona okazuje się ciągle „niezłamana ciosem”, gotowa do walki, pewna swego trwania tak długo, dopóki jej „własny [...] lud nie znieważy”. Już na tym etapie analogie z powieścią Terakowskiej były dla uczniów oczywiste, uzasadniały moc Pieśni Jedynej, która nabierała siły wraz z jej życiem wśród „gminu” Wielkiego Królestwa. Znacząca dla moich podopiecznych były także słowa o jej trwaniu, oczekiwaniu na spełnienie jej przepowiedni.

Rezultaty pracy nad fragmentem *Pieśni Wajdeloty* umożliwiły ponowną refleksję nad postawionymi wcześniej pytaniami o istotę Pieśni Jedynej, jej narodziny i trwanie, wreszcie znaczeniem dla mieszkańców okupowanego państwa i samej Luelle. Jej geneza, choć czasowo bliżej nieokreślona, powiązana z działaniem natury oraz tradycyjną moralnością, po analizie utworu Mickiewicza łączyła się w oczywisty dla uczniów sposób z poszukiwaniem formy przechowywania miłości do kraju, tożsamości narodowej. Sama zaś Pieśń Jedyna była przez nich postrzegana jako zbiorowa forma pamięci, tworzona „ku pokrzepieniu serc”, ale i po to, by stać się załóżkiem oporu, buntu, formą niezgody na rzeczywistość – okupację kraju i krwawe rządy Urghów.

## Lekcja nr 6

Kolejna lekcja z cyklu wynikała z potrzeby ukierunkowania refleksji uczniów na formę omawianego utworu. Zakładała, że uczniowie powinni dostrzegać zastosowane przez pisarkę rozwiązania formalne, mieć świadomość konwencji



literackiej, a także zdawać sobie sprawę z jej funkcjonalności – możliwości, jakie otwiera dla wyrażenia idei powieści. Równocześnie miała diagnozować stan aktualnej kompetencji uczniów w zakresie rozpoznania gatunkowych, także syntetyzować zdobytą już wiedzę o utworze z innej perspektywy. Wymagała zatem od uczniów „ustawienia się obok tekstu”, pewnej refleksji krytycznej, wnikliwego spojrzenia na warsztat literacki i usytuowanie zastosowanych przez Terakowską rozwiązań w szerszym kontekście kulturowym. Punktem zaczepienia były obserwacje uczniów podjęte w fazie wstępnej lekcji zorganizowanej metodą swobodnych wypowiedzi uczniowskich, związane z klasyfikowaniem powieści do literatury fantastyki. Kolejnym krokiem było przyjrzenie się temu, co składa się na rdzeń tego gatunku. Wskazanie realiów achronologicznego średniowiecza, nadprzyrodzonych bohaterów, magii, cudownych zdarzeń i artefaktów, walki dobra ze złem otworzyło myślenie uczniów na cechy gatunkowe baśni. Rozpoznanie realiów pomogło w ustaleniu dalszych elementów strukturalnych. Główny bohater – wybraniec, przechodzenie przez niego próby, motyw podróży/drogi, ostateczne pokonanie zła – te kwestie w sposób dosyć oczywisty dla uczniów dopełniły wcześniej wskazane cechy baśni. Istotne było jednak odkrycie także tego, że Terakowska poddaje je niejakiej obróbce, modyfikując i nasycając nowymi sensami. Tezę tę uczniowie podpierali różnymi przykładami z lektury. Mówili o tym, że zło nie zostaje pokonane ostatecznie (Najeźdźcy uciekają, zostają pokonani drogą pokojową); główna bohaterka (nie bohater! To także wskazywali jako rzadką dla baśni sytuację, dowodząc, że Luelle – wybawicielka-władczyni wstępuje w roli typowo męskiej) nie jest idealna, musi pracować nad sobą, do samego końca pozostaje jednak ludzka – popełnia błędy i ma świadomość swej słabości; wątek miłosny ulega rozmyciu, a drogi Ajoka i Luelle się rozchodzą... Na podstawie tego materiału wielu uczniów akcentowało, że Terakowska tak transformując stałe elementy baśni, szukała oryginalności. Nie była to jednak obserwacja wystarczająca. Szukaliśmy zatem dalej. Katalizatorem myślenia były pytania: W jaki sposób oryginalność autorki wpłynęła na wymowę tekstu? Co udało się jej wprowadzić do problematyki powieści drogą przekształcania utartego schematu baśniowego? W jaki sposób te zabiegi wpłynęły na tekst? Takie ustawienie problemu dało możliwość szukania odpowiedzi na pytanie o celowość kompozycji utworu. Uwidocznili równocześnie trudności uczniów w myśleniu o funkcjonalności rozwiązań strukturalnych z zakresu teorii literatury. Niemniej stwierdzić trzeba, że takie kłopoty wpisane są w próby dociekań formalnych, zwłaszcza u odbiorców takich jak nastoletnia młodzież. Nauczyciel nie może się w takiej sytuacji zniechęcać czy też czynić wyrzutów swym podopiecznym. Raczej trzeba myśleć o wysokim stopniu trudności postawionego zadania i docenić wartość takich dociekań dla rozwoju recepcyjnych

kompetencji młodych odbiorców. Na mojej lekcji, drogą rozmaitych dociekań, zadawania pytań pomocniczych i prowokacji, udało się ostatecznie uzyskać zupełnie przyzwoite rezultaty. Oto jak uczniowie próbowali odpowiedzieć na wyżej postawione pytania:

Dzięki zmianom Terakowska jest w miarę oryginalna. Odróżnia się od powieści pisanych schematycznie, gdzie wszystko się powtarza (Ola, lat 14).

Przez zmiany Terakowska może powiedzieć coś więcej. Na przykład pogłębić obraz głównej bohaterki. Dzięki temu nie jest ona schematyczna, widzimy dokonujące się w niej zmiany. W ogóle cała historia jest o czymś. Chociaż jest tam to, co znamy, to jednak przynosi ona coś nowego, innego (Julia, lat 13).

Dzięki temu, że Terakowska zmienia, przekształca różne rzeczy, np. różne motywy, to dzięki temu może się ona uwolnić ze schematu. Może np. kazać jechać Ajokowi w świat i nie kończyć książki jego ślubem z Luelle. Dlatego powieść nie jest kiczowata i odróżnia się od innych (Zosia, lat 14).

Powyższe przykłady dowodzą, że uczniom nie jest łatwo znaleźć język do ukazania, jak postrzegają kształt artystyczny dzieł, wyrażać odczute doznania natury estetycznej. Niemniej życzliwie czytane powyższe wypowiedzi dowodzą, że moi uczniowie widzieli sensowność transformacji znanych im z baśni rozwiązań fabularnych. Odczytywali je jako działania pożądane, wpływające na jakość powieści, widzieli przełożenie stosowanych rozwiązań formalnych na kształt myślowy i problematykę *Córki czarownic*.

Powyższe dociekania domagały się rozwinięcia o kwestię obecności mitu w powieści Terakowskiej. Prowadzone na jednej z wcześniejszych lekcji rozważania nad archetypami pomogły nam na tych zajęciach odkryć związek struktury powieści z warstwą mityczną. By nie rozwlekać opisu tych działań i ustaleń wystarczy stwierdzić, że o micie rozmawialiśmy w kategoriach czasu i przestrzeni, archetypowych postaw (zły król-dobry król; zbrodniarz-bohater, heros, wybraniec; archetypowe widzenie zbiorowości), także o swoistym „zanurzeniu” opowieści w mitycznym porządku świata, jego uniwersalnym trwaniu, przenikaniu się codzienności z tym, co magiczne, nadprzyrodzone (ten poziom rozmowy był jednak już dostępny tylko dla kilku uczniów).

Lekcję dopełniał myślowy zwrot w stronę tradycji ludowej. Potrzebny był zatem powrót do *Pieśni Jedynej*. Jej lekcyjne zderzenie z *Pieśnią Wajdeloty* na wcześniejszej lekcji prowadziło do łatwego już odkrycia tradycji ludowej jako elementu istotnego dla wymowy powieści Terakowskiej. Na zajęciach uznaliśmy ją za prapoczątek, ważny dla ludzi powrót do korzeni, tego co pierwotne, tradycyjnych wartości. W sukurs przyszły także znane uczniom Mickiewiczowskie

*Dziady* (cz. II). Pod ich wpływem uczniowie mówili o podstawach moralności, do której trzeba wrócić, by społeczeństwo mogło ulec odnowieniu, oczyszczeniu.

Obecne w powieści proveniencje biblijne, nie tak wyraźne jak chociażby w Lewisowskich *Opowieściach z Narnii*, sytuowały się poza obszarem recepcji uczniów. Nieśmiałe domysły inspirowane moimi wypowiedziami nie znalazły ukonkretnienia w stosownych egzemplifikacjach. Być może nie były one dla uczniów tak klarowne jak pozostałe odniesienia. Trud docierania do treści biblijnych w *Córce czarownic* może być traktowany jako nauczycielskie wyzwanie. Być może warto byłoby na tę okoliczność, rozmawiając chociażby o przestrzeni pustyni (na moich lekcjach w zasadzie udało się tylko tę kwestię zasygnalizować), przywołać stosowny fragment *Ewangelii* wg św. Mateusza. Pożyteczne mogłoby być także sięgnięcie do eschatologii chrześcijańskiej, by lepiej oświetlić dającą się wyczytać z powieści Terakowskiej koncepcję czasu *kairos*, która przełamuje trwanie wyznaczone przez staropogański *chronos*<sup>14</sup>. W każdym razie takich odniesień jest w *Córce czarownic* wiele – można do ich samodzielnego poszukiwania zachęcić uczniów szczególnie dobrze orientujących się w przedmiocie i zainteresowanych<sup>15</sup>.

### Lekcja nr 7

Ostatnia lekcja z cyklu miała w założeniu konfrontować pierwszy odbiór uczniów i ustalenia z zajęć wstępnych z ich świadomością, która rodziła się w trakcie pracy nad lekturą.

Rozpocząłem ją od pytania, na ile dotychczasowe lekcje zmieniły u uczniów postrzeganie powieści, które wyrazili tuż po jej przeczytaniu, na zajęciach wstępnych (w domyśle: z użyciem metody swobodnych wypowiedzi uczniowskich). Zależało mi na spontanicznych, lecz merytorycznych odniesieniach do konkretnej problematyki zawartej w lekturze, a także komentarzach związanych z odczuciami nastolatków. Ważna dla mnie była także refleksja nad samym zjawiskiem odbioru, procesem analityczno-interpretacyjnego dochodzenia do sensów dzieła, odkrywania jego wartości. Ten założony kierunek działań wyznaczył zatem w pewien sposób porządek lekcji. Doprecyzowany został on

---

<sup>14</sup> G. Pattaro, *Pojmowanie czasu w chrześcijaństwie*, przeł. B. Chwedeńczuk, [w:] *Czas w kulturze*, red. A. Zajączkowski, PIW, Warszawa 1988, s. 295–297. O przecinaniu się obu porządków czasowych por. także: M. Cichocki, *Ten, kto powstrzymuje*, <http://www.teologiapolityczna.pl/ten-kto-powstrzymuje--marek-cichocki-w-civitas/Wydrukuj> [dostęp: 27.03.2017].

<sup>15</sup> M. Eliade, *Sacrum i profanum*, przeł. R. Reszke, Wydawnictwo KR, Warszawa 1996, s. 55. Por. także rozważania o biegu czasu w kulturze afrykańskiej. Zob. A. Zajączkowski, *Czas Afryki czarnej*, [w:] *Czas w kulturze...*, dz. cyt.

kolejnymi pytaniami: Co zajęcia z lektury wniosły do Twojego postrzegania powieści Doroty Terakowskiej? Jak oceniłeś/oceniłaś utwór po jego przeczytaniu, a jak teraz? Na ile zmieniła się, a na ile nie zmieniła Twoja ocena tekstu? Jakie kwestie (problemy, zagadnienia, tematy) dostrzegłeś/dostrzegłaś podczas szkolnego omawiania powieści, których nie zauważałeś/zauważałaś w czasie czytania bądź bezpośrednio po lekturze? Jak uważasz, co daje czytelnikowi/uczniowi szkolne opracowanie lektury? W czym pomaga? W czym może przeszkadzać? Wyobraź sobie, że pisałeś recenzję książki tuż po jej przeczytaniu – na ile zmieniłby się kształt Twojego tekstu po opracowaniu lektury?

Powyższe pytania ułatwiły prowadzenie podsumowującej rozmowy na wielu płaszczyznach. Wróciliśmy w niej do problemów, które wskazuje utwór Terakowskiej, podjęliśmy refleksję nad dochodzeniem do rozumienia sensów utworu, tym, jak ważne są rozmowy (nie tylko lekcyjne) o czytanych książkach prowadzone z rówieśnikami oraz dorosłymi czytelnikami (nauczyciel, ale także rodzice, dorosłe rodzeństwo). O tym, że nie zawsze odkrywa się wartość danego dzieła od razu i samemu (co znaczące, uczniowie, doceniając potencjał myślowy tekstu, podtrzymali swe zdanie na temat występujących w utworze dłużyzn oraz rozczarowującego zakończenia). Pozytywna była konkluzja o roli dobrego nauczyciela, przewodnika na drodze szkolnych doświadczeń lekturowych. Tym samym tak zaprojektowane zajęcia stanowiły zamknięcie klamry kompozycyjnej cyklu lekcji rozpoczętych swobodnymi wypowiedziami uczniów.

Opisany cykl można by także dopełnić zadaniem uczniom do napisania prac pisemnych (do realizacji w szkole lub domu), które dokumentowałyby poziom rozumienia lektury po jej omówieniu, stanowiły materiał do konfrontacji pierwotnej recepcji z odbiorem kształtowanym pod wpływem rozmaitych rozwiązań dydaktycznych. Oto tematy przykładowych prac pomyślanych w odniesieniu do zaobserwowanych prawidłowości odbioru:

1. Wyobraź sobie, że masz napisać dla portalu internetowego recenzję *Córki czarownicy* Doroty Terakowskiej. Zadbaj, aby Twoi czytelnicy znaleźli w tekście recenzji rzetelną informację o powieści oraz umotywowaną, uwzględniającą rozmaite elementy dzieła literackiego ocenę książki.

2. *Córka czarownic* – książka dla młodego czytelnika czy poważna pozycja dla dorosłego odbiorcy? Napisz rozprawkę, w której rozważysz powyższy problem. Zadbaj o właściwy dobór argumentacji, odwołanie do treści i problematyki poznanego utworu.

3. Jakim człowiekiem jest Luella? W jaki sposób dąży do odkrycia własnej tożsamości i wypełnienia swojego przeznaczenia? Napisz charakterystykę bohaterki powieści Doroty Terakowskiej, równocześnie odpowiadając na postawione pytania.

Wskazane wyżej tematy, wymagające realizacji różnych form wypowiedzi tak bardzo rozpowszechnionych w praktyce szkolnej, dają możliwość zapowiedzianych konfrontacji. Pozwalają także uczniom na budowanie tekstów wręcz prowokujących do wykorzystania (twórczego!) wiedzy zdobytej na wcześniejszych lekcjach. Mogą być także kolejną szansą na zaakcentowanie i wyzwolenie uczniowskiej podmiotowości – redagowane teksty, chociaż obciążone strukturą formalną, mogą być środkiem do wyrażenia własnych odczuć i emocji, obrazem tego, na ile w umysłach uczniów doszło do integracji wiedzy o lekturze i na ile ich przemyślenia mogą się układać w większe układy znaczeniowe mogące się realizować na poziomie języka wypowiedzi nastoletnich odbiorców. Powstałe w ten sposób prace uczniów, sprawdzone przez nauczyciela, poddane korekcie przez uczniów (ich autorów), mogą znaleźć dalsze zastosowanie lekcyjne. Zbiór takich tekstów uczniowskich można bowiem zebrać w osobny tom – klasowe opracowanie lektury. Głośna lektura niektórych z nich na forum klasy to potencjalny punkt wyjścia do zabawy w krytyków literatury – uczniowskie teksty – „artykuły” stają się przedmiotem dalszych lekcyjnych dyskusji, krytycznych dociekań, zaś ich autorzy mogą pobawić się w badaczy literatury występujących na konferencji naukowej – po odczytaniu wypracowań, mogą odpowiadać na stawiane im przez kolegów z klasy pytania, dopowiadać to, co nie zostało przez nich odpowiednio klarownie i przekonująco wyrażone. To także czas na rozmaite polemiki lekcyjne utrzymane w duchu dyskusji konferencyjnych. Tym samym tak zaprojektowane zajęcia uznać należy za pożyteczną formę doskonalenia umiejętności dyskusowania, sprawności retorycznych, kształtowania kultury żywego słowa.

### **Kilka słów podsumowania**

Naturalnie opisany powyżej cykl zajęć poświęconych opracowaniu *Córki czarownic* nie rości sobie praw do dydaktycznej uniwersalności, zaś zaprojektowane i przedstawione lekcje należy traktować jako wariant realizacji ogólniejszej procedury postępowania. Celem jego przedstawienia była egzemplifikacja sposobu postępowania dydaktycznego, który w założeniu ma się rozwijać od lektury tekstu, przez organizację lekcji wstępnej z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi uczniowskich, po będące jej rezultatem projektowane lekcje, uwzględniające rozpoznania, podpowiedzi i sugestie uczniowskie, a także doświadczenie, kompetencje oraz pasję samego nauczyciela – z jednej strony odczytanego w fachowej literaturze czytelnika, z drugiej samodzielnego odbiorcy, dodatkowo pamiętającego o swoich zobowiązaniach przedmiotowych. Zamierzeniem

niniejszego opisu zajęć szkolnych było także wskazanie na konkretnym przykładzie możliwości, jakie mogą nauczycielowi dostarczać lekcje wykorzystujące prezentowaną metodę, jakie procesy recepcyjne uruchamiać, które ostatecznie, właściwie wykorzystane, mogą rzutować na budowanie motywacji uczniowskich oraz warunkować zakres tematyczny, a tym samym dalszą metodykę pracy z danym tekstem literackim (podobny sposób projektowania można jednak także z powodzeniem stosować, jak to było sygnalizowane w jednym z wcześniejszych podrozdziałów, w odniesieniu do produkcji filmowych czy przedstawień teatralnych). Przedstawiony cykl zajęć, chociaż oparty na przykładach pochodzących z pracy w konkretnym zespole uczniowskim, niejednokrotnie weryfikowany był „pod tablicą” – ze względu na jego dydaktyczną skuteczność oraz potrzebę budowania metodologicznej refleksji naukowej. Wielokrotnie prowadzone zajęcia, chociaż, co zrozumiałe, na poziomie indywidualnej pracy uczniów zróżnicowane, zasadniczo potwierdzały powtarzalność występujących schematów działań, wzajemne korelacje pomiędzy stosowaniem określonych rozwiązań a osiąganymi rezultatami. Pozwoliły także na wypracowanie drogi postępowania wyzyskującej intuicyjny odbiór literatury oraz organizacyjnie ukierunkowaną recepcję dla projektowania respektującego podmiotowy sposób widzenia ucznia oraz jego indywidualne kontakty z literaturą.

## Rozdział IV

### Swobodne wypowiedzi uczniów na lekcjach z filmem i teatrem

*Nie samą literaturą żyje człowiek... nawet „na polskim”<sup>1</sup>.*  
Agnieszka Kłakówna

Z powyższym mottem – tytułem zaczerpniętym z podręcznika akademickiego – trudno się nie zgodzić, tym bardziej że w rozwinięciu tej formuły tytułowej Agnieszka Kłakówna dowodzi, że na godzinach języka polskiego jest również czas na dzieła wizualne, mające na lekcjach funkcjonować na prawach czytane-go tekstu<sup>2</sup>. Swobodne wypowiedzi uczniowskie mogą być wykorzystywane na zajęciach, które ogniskują się wokół materiałów innych niż literatura. Największe znaczenie, ale i dydaktyczną nośność mają tutaj produkcje filmowe i przedstawienia teatralne. Zarówno jedno, jak i drugie mają mocną i ugruntowaną pozycję w kształceniu kulturowo-literackim. Tak film, jak i spektakl teatralny mogą zostać zadane do obejrzenia w ramach zadania długoterminowego, zaprezentowane na lekcjach oraz podczas zorganizowanych wyjść klasowych. Poważne potraktowanie obu z tych sztuk daje możliwość wielogodzinnej, spro-

---

<sup>1</sup> A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, s. 343.

<sup>2</sup> Tamże, s. 343–345.

blematyzowanej pracy nad obejrzanymi produkcjami lub spektaklami, a tym samym wyzyskanie w obrębie ich opracowania metody swobodnych wypowiedzi uczniowskich. Uzasadnienie dla takiego myślenia można znaleźć także w przywoływanym wcześniej ujęciu Józefa Bara<sup>3</sup>.

Niewątpliwie, ze względu na dostępność i siłę przekazu trafiającą do emocjonalności współczesnego odbiorcy, warto rozważania w obrębie niniejszego rozdziału rozpocząć od X Muzy. Film traktowany jako audiowizualny tekst kultury<sup>4</sup> jest, a przynajmniej powinien być dla szkoły zjawiskiem bardzo ważnym. Bez wątpienia jest niezwykle istotny dla uczniów, wpisując się w paradygmaty ekranowego, a także interaktywnego odbioru<sup>5</sup>, intensyfikowanych pod wpływem rozmaitych zjawisk medialnych, które wpływają na kształt filmu, jego odbiór, sposób prezentacji w przestrzeni kulturowej<sup>6</sup>. Nie wchodząc w tym miejscu w szczegółowe ujęcie tematu, należy zaznaczyć, że dzisiejszy odbiorca filmu, korzystający z kinowych multipleksów i art-houseów<sup>7</sup>, zaś w domu z obudowanych w parateksty wydań zakupionych czy wypożyczonych, zderza się z filmem zupełnie inaczej, niż miało to miejsce jeszcze chociażby dwadzieścia pięć, trzydzieści lat temu. Atrakcyjność „nowego” filmu to niewątpliwie szansa dla edukacji – motywuje bowiem uczniów, pozwala na inny, „przepuszczony” przez medialną audiowizualność sposób odbioru proponowanych im dzieł kinematograficznych czy popkulturowych, wyzwala także możliwość zaistnienia dalszych działań. Pisanie recenzji jest tylko jedną, stosunkowo mało atrakcyjną formą, którą młodzi odbiorcy chętnie zastępują wymianą zdań na specjalistycznych portalach, tworzeniem blogów czy vlogów, wreszcie, zwłaszcza gdy podpowie im to nauczyciel, produkowaniem własnych filmików powiązanych z oglądanymi produkcjami. Dodać trzeba, że ta aktywność jest nie tylko rezultatem naturalnego zanurzenia młodych ludzi w świecie technologii cyfrowych,

<sup>3</sup> J. Bar, *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole 1982, s. 82.

<sup>4</sup> Por. B. Skowronek, *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej. Studia. Szkice. Interpretacje*, Lexis, Kraków 2011, s. 8.

<sup>5</sup> Por. A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996; A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowe czytanie...*, „Polonistyka” 1993, nr 10; P. Sporek, *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 2010, nr 11.

<sup>6</sup> Kwestie te szczegółowo rozwija B. Skowronek, *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej...*, dz. cyt., s. 11–22. Możliwości konceptualizacji dzieł filmowych i specyfikę uczniowskiego widzenia filmu ten sam autor ukazuje w książce: B. Skowronek, *Konceptualizacje filmu i jego oglądania w języku młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.

<sup>7</sup> Por. M. Adamczak, *Z DKF-u do multipleksu, czyli przeprowadzka X muzy*, [w:] *Kino po kinie. Film w kulturze uczestnictwa*, red. A. Gwóźdź, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.



ale wynika z przeobrażeń, jakie przeszedł i wciąż przechodzi sam film w przestrzeni kulturowej. Zjawisko to omawia m.in. Michael Wedel, który pokazuje historię *Władcy Pierścieni* Tolkiena – drogę od książki, przez wersję kinową filmu, obudowane paratekstami wydanie DVD (tutaj m.in. materiały, które nie znalazły się w wersji kinowej, związane z nimi komentarze twórców, elementy „kuchni” filmowej związanej z przeniesieniem na ekran dzieła), wreszcie po gry komputerowe i rozmaite produkty-gadżety powiązane z niniejszą produkcją<sup>8</sup>. Młodzi ludzie, o ile nawet nie mają świadomości tych związków, w sposób oczywisty formatują swój odbiór filmu i swoją dalszą działalność z nim związaną w odniesieniu do tak kształtowanego pejzażu audiowizualnego, w obrębie którego sytuują się oglądane przez nich produkcje.

Konsekwencją szkolnych kontaktów z filmem jest naturalne otwarcie możliwości jego rozmaitych odczytań. „Uznać jakiś audiowizualny komunikat za film – zauważa B. Skowronek – to również niejako automatycznie przystąpić do jego interpretacji, czyli potraktować serię ruchomych obrazów jako zadanie poznawcze”<sup>9</sup>. To otwarcie na aktywność podmiotu odbierającego, wpisane w paradygmat filmoznawstwa kognitywnego oraz antropocentryczne widzenie kwestii interpretacji<sup>10</sup>; musi być ona uruchamiana w szkolnych procesach „czytania filmów”, by kontakt z nimi nie miał charakteru ilustrującego czy też nie redukował ich potencjału artystycznego i wychowawczego. Warto uwzględnić tę perspektywę odbioru dzieł filmowych, nie zapominając jednocześnie, że metodyka odbioru tego typu przekazów w polskiej edukacji ma swoją dosyć długą tradycję i warto w pracy nad nimi korzystać także z tego bogatego dorobku<sup>11</sup>. Istotne jest także uwzględnianie w myśleniu o filmie jego roli w przekazie i maskowaniu określonych ideologii, które dzięki bogactwu środków wyrazu stają się w odbiorze oczywiste, niejako zbliżają się do rzeczywistości, uzyskując większą wiarygodność<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> M. Wedel, *Książka – film – DVD. Paratekstualność, konwergencja mediów i transmedialna narracja na przykładzie Władcy Pierścieni*, przeł. K. Krzemieniowa, [w:] *Kino po kinie...*, dz. cyt.

<sup>9</sup> B. Skowronek, *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>10</sup> Por. tamże, s. 23–40.

<sup>11</sup> Pamiętać tutaj trzeba o wiekowej już, ale niezwykle cennej od strony metodologicznej monografii *Film na lekcjach języka polskiego*, red. S. Frycie, J. Koblewska, WSiP, Warszawa 1979 (zwłaszcza rozprawy: S. Frycie, J. Koblewska, *Kierunki analizy utworu filmowego*; J. Plisiecki, *Metody analizy utworu filmowego w szkole*), także o nieco nowszych opracowaniach: A. Marzec, S. Rzęşikowski, *Edukacja teatralna, filmowa i radiowa na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VIII*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1984; W. Bobiński, *Idę do kina! Czyli co młody kinoman wiedzieć powinien*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1995.

<sup>12</sup> B. Skowronek, *Mediolingwistyka. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 191–192. Rozszerzenie ujęcia tego zagadnienia: B. Skowronek, *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej...*, dz. cyt., s. 41–83.

Ciekawe dla szkolnego odbioru filmów jest również wiązanie go z literaturą, zarówno na poziomie rozpatrywania go w kategoriach ekranizacji czy adaptacji<sup>13</sup>, jak i odkrywania jego formalnych związków i odmienności w odniesieniu do języka literatury. Filmowe odpowiedniki rozmaitych gatunków i form piśmiennictwa były tematem rozważań m.in. Janusza Plisieckiego<sup>14</sup>. Jego ustalenia mogą pomóc w poszukiwaniu związków między obiema dziedzinami sztuki. Pokazanie „audiowizualności” literatury mogą z kolei inspirować prace Anieli Książek-Szczepanikowej<sup>15</sup>. Ważne, by nauczyciel, pracując „na styku” literatury i filmu, pamiętając o autonomii obu sztuk, potrafił prowadzić uczniów do dostrzegania pokrewieństw, ujmowania ich jako elementów składowych kultury, wpisujących się w ten sam dyskurs nad kondycją człowieka. Film może w tym wymiarze spełniać swą rolę podobnie jak literatura. Prawdą jest bowiem, jak słusznie konstatawał w odniesieniu do filmu Bogusław Skowronek, że to dzięki „różnorodnym tekstom filmowym odbiorcy (re)konstruuje swą tożsamość, zmagając się ze światem, zastanawiają się nad sprawami, o których dotąd nie rozmyślali, oraz łączą przyjemność oglądania z poczuciem kontroli nie tylko nad filmem (poprzez swe działania odbiorcze), ale także nad własnym losem”<sup>16</sup>. Ewa Popiel-Popiołek zaś wskazała, że daje on uczniom „możliwość dostrzegania skomplikowanych problemów ludzkiego życia, pogłębianie wiedzy o sobie”<sup>17</sup>. To antropocentryczne ujmowanie filmu, tak wyraźnie akcentowane zwłaszcza w pracach B. Skowronka, w ciągle zapisywanej i rozumianej na nowo kulturze opowieści o człowieku i świecie, uznać trzeba za czynnik wspierający procesy tożsamościowe oraz rozwój osobowości ucznia. Naturalnie takie myślenie o filmie nie zamyka także innych możliwości.

Niewątpliwie istotny dla szkolnych kontaktów z tą dziedziną sztuki jest nie tylko związek filmu z literaturą, ale także malarstwem czy muzyką<sup>18</sup>.

<sup>13</sup> Kwestie relacji między tymi pojęciami w odniesieniu do literatury i filmu podnosił m.in. Wojciech Wierzewski. Por. W. Wierzewski, *Film i literatura*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1983, s. 30–41.

<sup>14</sup> J. Plisiecki, *Metody analizy utworu filmowego w szkole*, [w:] *Film na lekcjach języka polskiego...*, dz. cyt., s. 26–27.

<sup>15</sup> Por. A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik...*, dz. cyt.; A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowe czytanie...*, dz. cyt.

<sup>16</sup> Por. B. Skowronek, *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej...*, dz. cyt., s. 29.

<sup>17</sup> E. Popiel-Popiołek, *Kształtowanie się koncepcji edukacji filmowej w szkole*, [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994, s. 120.

<sup>18</sup> Przykład takiego rozpatrywania filmu można odnaleźć np. w rozprawie Katarzyny Citko, poświęconej analizie *Brzeziny* w reż. Andrzeja Wajdy. Por. K. Citko, *Synteza sztuk w „Brzezynie” Andrzeja Wajdy*, [w:] *Film i kultura współczesna*, red. J. Plisiecki, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996.

Uwzględnienie tego swoistego synkretyzmu sztuk w filmie to również istotny aspekt, który powinien znaleźć miejsce w szkolnych rozmowach analityczno-interpretacyjnych, być przedmiotem namysłu i rozmów lekcyjnych, najlepiej ujmowanych w sposób funkcjonalny, a zatem w połączeniu z warstwą znaczeń, która wpisana jest w określoną strukturę czy zastosowane rozwiązania formalne. Zawierzenie uczniowskiej intuicji czy warsztatowe przygotowanie teoretyczne do opisu tworzywa filmowego to dwa rozwiązania, które można wykorzystywać w zderzaniu ucznia z produkcjami kinematograficznymi, czy szerzej – wytworami wizualnymi, które operują obrazem.

Powyższe rozważania warto wesprzeć znów stosowną egzemplifikacją. Za przykład niech posłuży pierwsza lekcja otwierająca cykl zajęć poświęcony filmowi amerykańskiego reżysera Petera Weira pod tytułem *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, prowadzona przeze mnie wśród czternastolatków w klasie II gimnazjalnej<sup>19</sup>.

### ***Stowarzyszenie Umarłych Poetów w pracy z młodzieżą czternastoletnią (klasa II gimnazjalna, VIII klasa szkoły podstawowej)***

#### **Poziom nauczycielskiej świadomości – warunki wstępne**

Wybór do wielogodzinnego opracowania lekcyjnego niniejszego filmu motywowany był kilkoma czynnikami. Po pierwsze wspomniana produkcja z 1989 roku (premiera w Polsce w 1990), nagrodzona Oscarem za najlepszy oryginalny scenariusz Toma Schulmana, z brawurowymi kreacjami aktorskimi, cudowną muzyką Maurice Jarre'a, to dzieło wybitne w światowej kinematografii – przykład znakomicie zrealizowanego dramatu, którego przesłanie i liczne sceny na stałe weszły do kanonu światowego kina. Po drugie jest to dzieło bezpośrednio uderzające w to, co dla uczniów jest podstawowym doświadczeniem społeczno-kulturowym, a zatem wieloletnim funkcjonowaniem w szkole, w ramach systemu edukacyjnego – wraz z jego wszelkimi zaletami, ale i rozlicznymi wadami, będącymi przedmiotem odwiecznej krytyki ze strony uczniów, rodziców oraz samych nauczycieli. Po trzecie film P. Weira jest ważnym głosem w ponadpokoleniowej dyskusji nad szkołą – wywołuje pytania o to, jaka szkoła jest, jaka może być, kto i jak decyduje o jej obliczu, kto i w jaki sposób może ją zmieniać, wpływać na jej kształt, charakter. Po czwarte, uznać go można za film dla

---

<sup>19</sup> Chociaż zaprezentowany tutaj przykład lekcji ma charakter jednostkowy, w podobny sposób był realizowany wielokrotnie, przynosząc zbliżone rezultaty, a przynajmniej określone, powtarzalne sposoby działania nauczyciela i reakcje uczniów. Projekt ten testowany był także w klasie VIII zreformowanej szkoły podstawowej.

szkoły kultowy – wyznaczający wzorce myślenia o zawodzie i powołaniu nauczyciela, znaczeniu autorytetu dla dojrzewającej młodzieży, odsłaniający trudy dorastania i dojrzewania do dźwigania ciężarów wolności i odpowiedzialności, zachęcający do świadomego korzystania z życia i przywołujący dramatyczną perspektywę ludzkiej egzystencji. Po piąte, film Weira z wyczuciem łączy to, co stanowi pożywkę dla umysłu i serca, wywołuje refleksję i wzrusza, subtelnie osładza dramatyzm historii ciepłym humorem oraz nutą nostalgicznej tęsknoty za szkołą, w której nauczyciel może być tak mądrym przewodnikiem, jak i przyjacielem, wpływając swoim „byciem w prawdzie” i autentyzmem na rozwój uczniów, wznosząc ich ku dojrzałości i szlachetności. Po szóste, w sposób naturalny uruchamia on motywację uczniów, prowokuje do wzmożonej aktywności, stawiania trudnych pytań, rozważania kwestii moralnych, wartościowania świata ukazanego w filmie i tego otaczającego samych uczniów – przez analogiczne poszukiwanie związków (podobieństw i różnic), próbę osadzenia siebie w rzeczywistości szkolnej, czy szerzej – w kontekście dalszego życia, do którego przygotowuje czy też ma przygotować szkoła. Po siódme, wolny jest od nachalnego dydaktyzmu, ckliwości, a zawarte w nim niektóre (nieliczne) melodramatyczne sceny wpisują się w sposób naturalny w historię o młodzieńczej naiwności i entuzjazmie, który z perspektywy ludzi dorosłych może wydawać się nieautentyczny czy nazbyt egzaltowany. Po ósme to właśnie dzieło filmowe Weira, oparte na scenariuszu Toma Schulmana, jest oryginalne względem obecnego w aktualnej *Podstawie programowej*<sup>20</sup> utworu pod tym samym tytułem autorstwa Nancy Kleinbaum, który trzeba uznać za literacką adaptację wspomnianego scenariusza – dodać trzeba także, że powieść amerykańskiej pisarki i dziennikarki znacznie ustępuje sile wyrazu produkcji P. Weira.

### Zarys fabuły

Akacja filmu P. Weira rozgrywa się w latach pięćdziesiątych minionego wieku. Oto w amerykańskiej szkole dla chłopców, słynnej Akademii Weltona, której istnienie opiera się na czterech tradycyjnych zasadach: tradycja, honor, dyscyplina, doskonałość, wraz z początkiem roku pojawia się nowy nauczyciel języka angielskiego John Keating (Robin Williams), dawny absolwent tejże placówki. Dla głównych młodych bohaterów filmu – marzącego o karierze aktora Neila Perry'ego (Robert Sean Leonard), nieśmiałego i zamkniętego w sobie Todda Andersona (Ethan Hawke), nieszczęśliwie zakochanego Knoxa Overstreeta (Josh Charles) oraz rozbitego wewnątrz młodego anarchisty Charlesa

<sup>20</sup> Obecnie ten utwór można odnaleźć na liście uzupełniającej w dokumencie ministerialnym. Niemniej w *Podstawie programowej* z 2002 roku książka N. Kleinbaum była wskazana jako pozycja obowiązkowa.

Daltona (Gale Hansen) – kontakt z nowym profesorem oznacza daleko idące zmiany. Jego przyjsięcie odsłania bowiem skostnienie i anachroniczność systemu nauczania utrwalanego w akademii przez dyrektora Nolana. Mechanizmy oparte na ślepym posłuszeństwie wobec dyrektora i rodziców, bezwzględnej dyscyplinie, pamięciowym opanowaniu wiadomości, izolacji od ważnych życiowo spraw egzystencji ludzkiej stają się dla młodych coraz bardziej widoczne i coraz trudniejsze do zaakceptowania, zwłaszcza gdy nowy pedagog zachęca uczniów do podążania za własnymi (nie cudzymi!) marzeniami, życia zgodnego z epikurejską maksymą *carpe diem*, negocjowania tego, co z pozoru stałe i niezmiennie, pokazuje smak wolności i nonkonformizmu. Zainspirowani przez Keatinga młodzi ludzie odkrywają swe talenty, łamią wewnętrzne i zewnętrzne bariery, próbują za wszelką cenę realizować swe pasje i marzenia. Reaktywacja dawnego klubu poetyckiego (kierowanego niegdyś przez Keatinga), Stowarzyszenia Umarłych Poetów, staje się dla nich formą odpowiedzi na hipokryzję, rygoryzm i autorytaryzm szkoły, a także drogą do odkrywania siebie, własnej tożsamości. Opowieść o chłopięcym dojrzewaniu nie prowadzi jednak do happy endu. Co prawda Knox zdobywa ukochaną dziewczynę, Todd przełamuje nieśmiałość i ciężący na nim kompleks brata, ale Neil Perry, nie mogąc z powodu apodyktyczności ojca zrealizować swej pasji aktorskiej, odbiera sobie życie. Niezlomny i bezwzględnie lojalny wobec Keatinga Charlie Dalton zostaje usunięty ze szkoły, a Keating, obciążony odpowiedzialnością za śmierć Perry'ego, musi odejść z akademii i zmierzyć się z zaistniałą sytuacją. Dodatkowo jeden z uczniów, Richard Cameroon, początkowo zaprzyjaźniony z grupą chłopców, odwraca się od nich i swego nauczyciela, obciążając go fałszywymi zeznaniami, odcinając się od poglądów i nauk swego profesora. Końcowa scena, w której niektórzy chłopcy, wbrew zakazom dyrektora Nolana, wchodzą na ławki, by pożegnać swego mistrza, nieco osładza tragiczną wymowę całości, dowodzi niewątpliwego wpływu nauczyciela na rozwój uczniów, z których przynajmniej część jest gotowa stanąć naprzeciw niekorzystnym okolicznościom i zaświadczyć o wartościach prawdy, przyjaźni, lojalności i prawdziwego honoru.

### **Konteksty**

Wybór filmu *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* ma swe uzasadnienie. Psychologicznie jest on dostępny dla czternasto- lub piętnastoletniego ucznia. Dylematy przeżywane przez młodych bohaterów, sytuacja szkolna, gra na pograniczu przymusu i wolności uzupełnionej pojęciem odpowiedzialności – wszystko to wytwarza sytuację bliską młodemu odbiorcy, a równocześnie otwiera go na odbiór dzieła o poważnej problematyce, wywołującej kwestie wartości, ważne dla podejmowanych przez nauczyciela działań wychowawczych. Równocześnie

dzieło P. Weira i T. Schulmana umożliwia zderzenie ucznia z konkretną estetyką filmową i jej językiem – dodać trzeba, że wyzyskanym w sposób funkcjonalny, z dążeniem do zaznaczenia artystycznych ambicji filmu. Ważne jest, aby mądrze wpisać jego omawianie w jakiś szerszy blok myślowy, w którym produkcja Weira będzie ważnym głosem, ale jednocześnie w określonych kontekstach nabierze nowych sensów, wejdzie w dialog z innymi tekstami. Opisane niżej zajęcia wkomponowane były w blok problemowy zaczerpnięty z podręcznika *To lubię!*, zatytułowany *Bunt i marzenie*<sup>21</sup>. Uczniowie przed obejrzeniem filmu przedyskutowali znaczenie obu pojęć w kontekście zawartej w podręczniku planszy z różnymi typami graffiti – odnieśli się do tej formy sztuki, łącząc ją z formą wyrazu buntu. Prowadzeni przez nauczyciela wskazali, że bunt wynika z niezadowolenia, niezgody, u jego fundamentów leży zaś jakieś marzenie o lepszym świecie, rzeczywistości, zmianie. Dokonali waloryzacji zjawiska buntu w powyższych kontekstach. Na kolejnych dwóch lekcjach omówili także postawy dwojga bohaterów literackich – Gilly (fragment powieści *Wielka Gilly*) oraz Holdena (fragment *Buszującego w zbożu*). Określali przyczyny zachowań obu postaci, próbowali odczytać wpisaną w ich postawę negację otaczającego ich świata. Zaciekawieni losami bohaterów wykazywali chęć przeczytania zarówno powieści Katherine Paterson, jak i Jerome’a Davida Salinger’a, by poznać dalsze losy bohaterów, którzy wyraźnie okazali się intrygujący, bliscy młodym czytelnikom. Omówienie *Ody do młodości* oderwałem od kontekstu historycznego – trudno trafić do nastolatków, przybliżając im spór klasyków z romantykami, ale o wiele łatwiej pobudzić ich do refleksji nad odą, wskazując ją jako naturalny wyraz buntu pokoleniowego, sporu młodych ludzi z pokoleniem rodziców, który opiera się na różnicach światopoglądowych i odmiennych doświadczeniach życiowych. Symbolika mitologiczna, tak wyraźnie zaznaczona w utworze autora *Dziadów*, pozwoliła uczniom na zbliżenie do metafory skrzydeł i lotu. To z kolei umożliwiało przygotowanie gruntu dla realizacji „bloku ikaryjskiego”. Analiza wersji mitu o Dedalu i Ikarze pióra Owidiusza zderzona z *Pejzażem z upadkiem Ikara* Pietera Bruegla była kolejną próbą odpowiadania na pytania podstawowe. Za przewodnik w pracy nad obrazem służył mi znakomity szkic interpretacyjny Barbary Dyduch<sup>22</sup>, punktem wyjścia do dalszych spekulacji były przywołane przez Józefa Tischnera refleksje Chantal Delsol nad sensem i znaczeniem

<sup>21</sup> Zob. M. Jędrychowska, A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa 2 gimnazjum. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000, s. 5–42; Por. także: M. Jędrychowska, A. Kłakówna, *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Klasa 8. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998, s. 5–42

<sup>22</sup> B. Dyduch, *Od opowieści do obrazu, od obrazu do opowieści*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1996/1997, z. 5.

upadku Ikar<sup>23</sup>. Jako punkt do pogłębionej dyskusji wykorzystywaliśmy słowa francuskiej filozof:

Któż nie zna historii Ikar<sup>23</sup>? Aby wyjść z labiryntu, unosi się w powietrze zaopatrzonej w jedną parę skrzydeł. Ale wbrew radom zbliża się zanedo do słońca. Wosk jego skrzydeł topi się, upada, tonie w morzu. Wyobraźmy sobie jednak, że młody Ikar cało wychodzi z przygody: spada z powrotem do labiryntu, straszliwie potłuczony, ale żywy. Wyobraźmy sobie, w dalszym ciągu, co po takiej przygodzie dzieje się w jego duszy. Ikar musi zacząć żyć normalnie po tym, jak kiedyś uwierzył, że jest w stanie dosięgnąć słońca – dobra absolutnego. Jak się pozbiera po takim zawodzie?<sup>24</sup>

Naturalnie myśl Delsol nie jest łatwa. Wymaga rozszerzenia znaczeniowego słowa labirynt, odwołuje się do myślenia spekulatywnego, ale równocześnie nadaje jeszcze większy ciężar omawianej historii. Niemożliwe jest tutaj odniesienie do całości eseju J. Tischnera. Niemniej podjęcie za dwojgiem filozofów postawionej wyżej kwestii okazało się ważne dla dalszej pracy lekcyjnej – analizy postaw bohaterów *Stowarzyszenia umarłych poetów*, zwłaszcza Neila Perrya, który zakosztowawszy radości występowania na scenie, nie pogodził się z ojcowskim zakazem uprawiania aktorstwa i ostatecznie popełnił samobójstwo, nie mogąc znieść tego, że będzie musiał żyć pozbawiony możliwości realizowania swej życiowej pasji.

### **Cele i zamierzenia dydaktyczne**

Nie ma tutaj miejsca na szersze przybliżenie kontekstu, w jakim był omawiany film P. Weira. Dość powiedzieć, że uczniowie przystępowali do pierwszej lekcji „z filmu” z wyżej zarysowanymi doświadczeniami kulturowymi. Celem zajęć zorganizowanych w ramach metody swobodnych wypowiedzi było pobudzenie do zwerbalizowania ich reakcji intelektualnych i emocjonalnych wywołanych obejrzanym filmem, umożliwienie rozpoznać w zakresie poruszanych problemów, a także diagnoza recepcji – sprawdzenie tego, na ile ten już wiekowy film ciągle może poruszać emocjonalnie młodych odbiorców, przyzwyczajonych do innej już poetyki filmowej, odmiennych sposobów wyrażania i opisywania rzeczywistości. Istotne było także uzyskanie materiału ważnego dla dalszego projektowania zajęć. Przyjęcie metody swobodnych wypowiedzi na dalszym planie stawiało kwestie kształcenia kompetencji ogólnych – związanych z rozwojem umiejętności intuicyjnej interpretacji dzieła filmowego, doskonaleniem sprawności budowania rozmaitych wypowiedzi – syntetyzujących, uogólniających,

<sup>23</sup> J. Tischner, *Upadek Ikar*, [w:] tegoż, *Książka na manowcach*, Znak, Kraków 2002.

<sup>24</sup> Cyt. za: tamże, s. 295.

ale także argumentacyjnych czy polemicznych. Na poziomie najogólniejszym chodziło o doskonalenie kompetencji kulturowej na drodze konfrontowania własnych doświadczeń życiowych i czytelniczych z proponowanym filmem. Dla mnie istotne było także zdiagnozowanie, na ile wcześniejsze doświadczenia lekcyjne wpływają na poziom odbioru produkcji dzieła P. Weira, na ile sami uczniowie potrafią wykorzystywać zdobytą wcześniej wiedzę dla własnych poszukiwań interpretacyjnych.

### Przebieg zajęć

**Faza wstępna (ogniwo wprowadzające).** Realizowana była w wariancie 1 (por. część III, rozdział 1), a zatem oparta na wypowiedziach ustnych uczniów. Rozpoczęła ją postawienie tematu, który brzmiał: O czym warto rozmawiać po obejrzeniu *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*? Potem była prośba o wyrażanie wstępnych przemyśleń związanych z obejrzanym filmem. Uczniowie mieli powiedzieć, na co zwrócili uwagę w trakcie oglądania filmu, które zdarzenia czy sceny przykuły szczególnie ich uwagę, co wywołało u nich jakies wyraźne emocje – wzruszyło, przeraziło, zaskoczyło... Równocześnie zapowiedziałem, że wskazane przeze mnie kwestie sygnalizują jedynie przykładowe możliwości, których mogą dotyczyć wypowiedzi uczniów. Otworzyłem także możliwość wstępnego formułowania ocen filmu. Uczniowie z entuzjazmem przyjęli taką propozycję rozmowy. Fenomen odbioru filmu potwierdził się w głosach czternastolatków – nie było osoby, która deklarowałaby, że produkcja jej się nie podobała, była słaba<sup>25</sup>. Nawet ci uczniowie, którzy nie wyrażali zachwyty, potwierdzali, że film był ciekawy, że znakomitymi kreacjami aktorskimi, ogólnie dobry i warty obejrzenia. Generalnie padające głosy uczniów dały się podzielić na trzy grupy. Po pierwsze opinie nastawione na ocenę filmu jako takiego, wskazujące na ciekawy pomysł, warsztat aktorski, ujmującą muzykę, zapadające w pamięć sceny, wciągające relacje ukazane przez reżysera. Po drugie wypowiedzi skupiające się na warstwie fabularnej, ukazanej problematyce, możliwych przesłaniach, które dają się wyczytać z produkcji. Ten drugi typ opinii był zdecydowanie ciekawszy, uwzględniał pewne elementy powiązane z tworzywem filmowym. Oto przykładowe wypowiedzi przepisane z nagrania:

Podobały się mi postaci chłopców. Reżyser pokazał ich problemy, to, jak zmieniali się pod wpływem tego, czego uczył ich Keating. Film bardzo pozytywny, mimo tragicznego zakończenia. Pokazywał, że warto cieszyć się z życia, czerpać z niego, póki się może. Bo przecież wszyscy jesteśmy żerem dla robaków (Matteusz, lat 14).

<sup>25</sup> Podobne obserwacje miałem każdorazowo, gdy prowadziłem w taki sposób pierwsze zajęcia poświęcone omówieniu filmu P. Weira.



Niesamowite były lekcje Keatinga. To, gdy zabrał klasę, by pokazać stare zdjęcia i wytłumaczyć [uczniom], na czym polega życie, gdy kazał im wyrywać wstęp z podręczników, gdy zmusił tego nieśmiałego chłopca do ułożenia wiersza. No i gdy chodzili po dziedzińcu, każdy po swojemu, swoim rytmem. A kto nie chciał chodzić – też mógł. Bo Keating uczył wolności (Michał, 14 lat).

Co ważne, już na tym poziomie rozważań lekcyjnych widać znaczny poziom rozumienia – wielu uczniów dostrzegło podstawowy temat filmu zogniskowany wokół wpływu wychowawczego Keatinga na jego młodych podopiecznych, rozumiało znaczenie nauczyciela dla drogi dojrzewania, którą pokonywali uczniowie szkoły w Welton. Gimnazjaliści rozumieli także działania anglisty, który chciał obudzić w adeptach tradycyjnej szkoły radość życia, pobudzić ich do myślenia, samodecydowania i samostanowienia. Równocześnie większość wydobywała z filmowego obrazu pozytywne przesłanie o roli i znaczeniu metod i działań Keatinga. Można zaryzykować stwierdzenie, że oglądany film zadziałał inspirująco, gdyż poruszał sprawy wolności, zmagania „młodych” ze „starymi”, a zatem tematy, na które młodzież jest szczególnie wrażliwa.

Wreszcie trzeci typ wypowiedzi, które skupiały się na doznaniach związanych z filmem, przeżyciach samych uczniów. Oto przykłady:

Film wyjątkowy. Wzrusza, bawi, ale też przeraża. Zwłaszcza obrazem ojca tyrana, który zamyka swojemu synowi drogę do realizacji jego marzeń, pasji. Też obrazem szkoły. Ona była straszna. Nie dało się w niej żyć, oddychać. Nauczyciele byli w niej straszni, dyrektor to jakiś psychopata. Jedynie Keating był inny. I może jeszcze ten nauczyciel łaciny (Natalia, lat 14).

Niesamowite było to, co robił w tej szkole Keating. To jak zmienił chłopców, nauczył ich życia, zachwycił poezją, pokazał, że można żyć inaczej, inaczej się uczyć – nie tylko wkuwać, ale myśleć, przeżywać, chodzić do teatru, samemu pisać. Był niesamowicie świadomy tego, co robił. Szacun! (Ola, 14 lat).

Dodać trzeba, że wypowiedzi z trzeciej grupy były najliczniej reprezentowane. Już na tym etapie wywoływały jednak pewne polemiki. Sformułowanie Oli, z którego wynikało, że Keating był świadomy wszystkiego, co robił, przyniosło stwierdzenia przeciwne.

Chyba jednak nie był do końca świadomy, bo przecież Neil się zabił. Keating na pewno nie spodziewał się, że tak wszystko się skończy. Pewnie gdyby wiedział, nigdy by nie poprowadził chłopców taką drogą (Ania, 14 lat).

Niniejsze cytaty to jedynie przykłady zarysowujące ujawniającą się sytuację. Pozwalają one jednak zrozumieć myślenie młodzieży, nakreślić potencjał uśpiony w wolnych wypowiedziach uczniowskich, które mają okazję dojsć do głosu, gdy nauczyciel stworzy do tego odpowiednie warunki. Na marginesie tej

wymiany zdań (wspieranej różnymi opiniami innych uczniów) do głosu już na tym etapie doszła kwestia odpowiedzialności wiązanej z bohaterami, zwłaszcza z rewolucyjnym nauczycielem. Nie było tutaj miejsca na rozbudowane wypowiedzi czy dyskusje, ważne jednak było owo deweyowskie odczucie trudności, pierwsze próby nazywania ukazanej przez P. Weira sytuacji, przywołującej dylematy związane z problemem wolności i odpowiedzialności.

Zamknięcie tej fazy stanowił komentarz nauczyciela. Uporządkowałem pojawiające się wypowiedzi, wskazałem na typy pojawiających się opinii, zwróciłem uwagę na pierwsze miejsca sporne, które ujawniły się w głosach uczniów. Na koniec zapowiedziałem potrzebę dalszego rozwinięcia wybranych kwestii, które zostały wskazane przez wypowiadających się nastolatków.

**Faza zasadnicza – rozwijająca (ogniwo rozwijające).** Oparta była na problematyzowaniu dostrzeganych tematów i zagadnień, które pozwalają się zidentyfikować w obejrzanym dziele, rozpoznaniu wartości, wokół których ogniskowały się działania filmowych bohaterów. Uczniowie wskazywali zatem tematy pozytywnego i negatywnego wpływu szkoły (Keating – inni nauczyciele, dyrektor, struktura organizacyjna placówki), roli dobrego, dysponującego autorytetem nauczyciela, relacji między dorastającymi chłopcami a ich rodzicami, roli marzeń i pasji w życiu człowieka, dążenia do zdobywania wolności i niezależności, tyranii rodziców, a szerzej dorosłych w relacjach z dziećmi, wychowankami, także roli poezji, literatury w życiu człowieka (szczególne pozytywne zadziwienie budziła nieznana uczniom poezja Walta Whitmana oraz sposób, w jaki jego twórczością potrafił zainteresować młodych ludzi John Keating)<sup>26</sup>. Ten spis tematów należało ująć w znaczące, zadowalające nas zawartością formuły językowe. Jak zwykle był to najtrudniejszy etap pracy lekcyjnej, wymagający tak precyzji myślenia, jak i umiejętności uogólnienia (poprzedzony jedynie intuicjami analitycznymi), dbałości o adekwatny dobór rozwiązań językowych – wypracowanych w trakcie klasowych negocjacji, uwzględniających kosmetykę proponowanych zapisów. Na opisywanej tutaj lekcji przybrały one kształt następujących sformułowań:

1. Walka młodych ludzi o własną wolność i tożsamość w konfrontacji ze światem ludzi dorosłych.

---

<sup>26</sup> Doświadczenia w pracy z innymi klasami pozwalają mi także rozszerzyć listę tematów, na które zwyczajowo zwracają uwagę uczniowie. Często wymieniają także np. problem młodzieńczej miłości (Knox Overstreet), negatywnego wpływu starszego rodzeństwa w odbiorze społecznym/szkolnym uczniów, kształtu/typu osobowości, które poddają się lub nie poddają zmianom (na przykładzie Neila Perry'ego i Richarda Camerona).

2. Rola i znaczenie wpływu nauczyciela na kształtowanie się postaw i zachowań w sytuacji szkolnego i pozaszkolnego przymusu, obowiązywania utartych reguł i zasad społecznych.

3. Bunt jednostki przeciwko zniewoleniu, połączony z dążeniem do realizacji własnych marzeń i pragnień a wynikające z tego konsekwencje.

4. Problem stosunku do życia (własnego, innych), wynikające z niego rozmaite postawy, przejawiające się w sytuacjach, gdy dokonuje się trudnych, niejednoznacznych wyborów.

Spisana lista problemów nie była nadto długa, ale sposób ich ujęcia zadowalający. Rozszerzenie ogniwa rozwijającego o problem wartości generował ostatecznie pojawienie się też nowych problemów. Młodzi ludzie, pytani o wartości, którymi kierowali się poszczególni bohaterowie, bez większych wahań wskazywali na wolność i związaną z nią odpowiedzialność, znaczenie pasji i marzeń, podnosili kwestię honoru i tradycji (a więc jakości aksjologicznych wpisanych w kanon zasad Akademii Weltona), znaczenia poezji w życiu człowieka. Wyliczenie tych kwestii siłą rzeczy wywołało konieczność oparcia wypowiedzi na czerpanych z filmu przykładach. Wolność uczniowie wiązali z tym, czego najbardziej potrzebowali uczniowie Keatinga (choć przed przyjściem do szkoły nowego anglisty wcale sobie to nie uświadamiali), a także z osobą samego pedagoga – swoistego „nauczyciela wolności”. Odpowiedzialność zaś łączyli z osobą Perry’ego, którego pragnienie wolności i nieumiejętność pokonania stawianych przez jego ojca barier popchnęła do śmierci, ale także osobą Keatinga – padło zasadne pytanie, czy nauczyciel, ucząc wolności i niezależności, nie zapomniał o wyraźnym określeniu konsekwencji, które wynikałyby z wejścia w ostry konflikt z najbliższym otoczeniem. Tutaj znów doszło do pewnej polaryzacji postaw – nikt nie obwiniał anglisty o śmierć Neila (tutaj wszyscy wskazywali jako głównego winowajcę apodyktycznego ojca), ale wiele osób zastanawiało się, czy Keating do pewnego stopnia nie był współodpowiedzialny (choć działał w dobrej intencji) za to, jak tragicznie potoczyły się losy młodego Perry’ego. Już w tym miejscu naszej lekcyjnej pracy było oczywiste, że ten temat musi być podjęty i rozwinięty na osobnych zajęciach. Ciekawie wyglądały także wypowiedzi związane z wartościami tradycji i honoru. Zajmujące było pytanie jednego z uczniów: „Skoro tradycja i honor były tak ważne w szkole, dlaczego wszystko zakończyło się tak, jak się zakończyło?”. Stąd zwróciliśmy uwagę na różne pojmowanie tych wartości – tradycji, która dla dyrektora Nolana wiązała się z wynikami szkoły i sukcesami dawnych absolwentów oraz niezmiennością obowiązujących zasad i reguł, a dla Keatinga i jego młodych apostołów z wiernością idei Stowarzyszenia Umarłych Poetów, sięgania do romantycznej tradycji myślenia o świecie i człowieku. Podobny dualizm zauważyliśmy, myśląc

o honorze. Najprościej opisał tę sytuację przykład podany przez Olę: „Dla Camerona honorowym było słuchać dyrektora, dla jego kolegów ważna była lojalność wobec siebie i swojego nauczyciela, który był ważniejszy niż dyrektor czy inni nauczyciele, nawet inni koledzy”. Nie było czasu, by dalej rozwijać ten temat, ale mieliśmy na lekcji poczucie, że w podobny sposób należałoby spojrzeć na doskonałość i dyscyplinę – dwie pozostałe zasady, które obowiązywały w Welton. Pozostały czas w tej części lekcji poświęciliśmy na wyprowadzenie z rozważań o wartościach dwóch kolejnych zagadnień:

1. Problem wolności i odpowiedzialności wobec wpływów środowiskowych a indywidualne wybory jednostki.

2. Ścieranie się wartości i postaw – problem wieloznaczności w rozumieniu i wdrażaniu w życie.

Ze względu na wyodrębnienie sześciu precyzyjnie sformułowanych problemów zrezygnowałem z ich hierarchizacji czy grupowania. Wspólnie uznaliśmy z klasą, że choć są one autonomiczne, to na poziomie rozważań o filmie przenikają się, składają na całościowy obraz. Przed nami była ostatnia część zajęć, w której uczniowie mieli zdecydować, którymi z powyższych problemów chcieliby się zająć szczegółowo.

**Faza końcowa – dookreślająca (ogniwo końcowe – zamykające).** Tę część zajęć rozpocząłem od uwagi na temat celowej lokalizacji omawiania filmu w obrębie problemowego cyklu *Bunt i marzenie*. Celem tego zagajenia było zainspirowanie uczniów do ujęcia refleksji o filmie w szerszej perspektywie. Celowo własne uzupełnienia postanowiłem zastąpić okazją do kolejnego wysiłku intelektualnego moich uczniów. Ci wskazali, że każdy z młodych bohaterów ukazanych w produkcji P. Weira (z wyjątkiem odsądzonego od czci i wiary Camerona) miał własne plany, marzenia na przyszłość, a Keating pozwolił im je odkryć, właściwie nazwać. Młodzież sugerowała, że bunt, który wywołał nauczyciel (w młodości także buntownik, podobnie jak i w wieku dojrzałym, gdy staje w opozycji do zasad panujących w szkole zarządzanej twardą ręką dyrektora Nolana), jest drogą do realizacji marzeń, pragnień, formą obrony przed sterowaniem czyimś życiem. Ta dosyć oczywista konstatacja została jednak na tych zajęciach wzbogacona o uwagi znacznie ciekawsze. Mianowicie w klasie znalazły się osoby, które wiązały los Neila Perry'ego z dziejami mitycznego Ikara – jego wzlotu i upadku. Podobną analogię zbudowaliśmy w odniesieniu do historii Johna Keatinga. Jedna z uczennic poszła w myśleniu jeszcze dalej – oto Neil Perry jest Ikarem z eseju Tischnera, który przywoływał spekulację Chantal Delsol. Doświadczył nieba (przedstawienie teatralne, w którym wziął udział wbrew woli ojca), potem upadku (gdy ojciec zabronił mu dalszych występów i zagroził zapisaniem

do szkoły wojskowej, by chłopiec kształcił się i w przyszłości został lekarzem), ale przeżył i pamiętając o wzniosłym locie, musiał żyć pogrążony w prozie życia, której nie potrafił znieść. Samobójcza śmierć chłopca była w interpretacji uczennicy reakcją na niemożność dalszego życia z dala od aktorskiej pasji, po zaznaniu ekstatycznego doświadczenia na scenie teatralnej<sup>27</sup>.

Modyfikacja ostatniego ogniwa metody, zastosowana ze względu na predyspozycje klasy, która nakazywała mi powściągnąć własne zapędy w dokonywaniu uzupełnień interpretacyjnych, przyniosła dodatkowe korzyści. Utrzymała wysoką aktywność grupy w końcowej fazie zajęć, a równocześnie przyniosła bardzo ciekawe sądy interpretujące, ujmujące film P. Weira w szerszym kontekście, wynikającym z funkcjonalnego przywołania materiałów podręcznikowych. Na ostatni etap lekcji było już mało czasu. Uczniowie mieli wybrać ważny dla nich problem, który został sformułowany na zajęciach, i uzasadnić, dlaczego właśnie on powinien zostać omówiony na kolejnych lekcjach. Z braku czasu większość interesujących wypowiedzi powstawała już w domu. Na zakończenie, by pokazać rezultaty tak projektowanej godziny zajęć, warto przytoczyć jedną z nich – autorstwa przenikliwego, ale w rozmowie raczej nieśmiałego chłopca, który na zajęciach zabierał głos tylko raz, i to wyznaczony przez nauczyciela:

Na lekcjach chciałem omówić problem wolności i odpowiedzialności, porozmawiać o tym, co myśleć o śmierci Neila. Dzisiaj mówiliśmy różnie o tym, kto za tę śmierć odpowiada: Neil, jego ojciec, a może Keating. Moim zdaniem, wina tutaj się rozkłada na te trzy osoby, ale najbardziej winny jest ojciec. Chciałbym posłuchać, co moi koledzy mają na ten temat do powiedzenia, gdyż dzisiaj na lekcji nie było czasu, by dokładniej omówić tę sprawę (Szymon, 14 lat).

Ta prosta, szczerza wypowiedź może być źródłem satysfakcji dla nauczyciela – Szymon wyraźnie zainteresował się tematem, miał do niego osobisty stosunek, także wrażliwości z nim związane. Dodatkowo wiedział, że może w ten sposób zwrócić się do nauczyciela, akcentując swoją podmiotowość, myśląc o lekcji jako zajęciach, które pozwolą mu zdobyć/pogłębić wiedzę, rozpatrzyć nurtujące go pytania. Dla lepszej weryfikacji rezultatów działań na opisanej lekcji, warto też oddać głos dziewczynie, która była bardzo aktywna, odznaczała się dobrą orientacją tak w obejrzanym filmie, jak i przedmiocie w ogóle. Wypowiedź ta była dla mnie oznaką głębokiego rozumienia kluczowego dla filmu tematu i dojrzałości myślowej uczennicy:

---

<sup>27</sup> Taka sytuacja zdarzyła się na moich lekcjach dwukrotnie, każdorazowo w bardzo dobrych klasach. Warto więc pamiętać o takiej modyfikacji w ostatniej fazie realizacji metody, dbając o to, by takie rozwiązanie było dostosowane do określonego zespołu klasowego.

Dla mnie najważniejszy był aspekt wolności i odpowiedzialności. Te pojęcia miały największy wpływ na postawy, zachowania, czyny bohaterów. Niektórzy nie do końca potrafili skorzystać z wolności, zapominali, że za swoje wybory muszą ponieść konsekwencje (Neil). Inni z wolnością sobie nie radzili, przesadzali, w ich ręku wolność stawała się anarchią, ale potrafili do niej dojrzewać (Nuwanda)<sup>28</sup>. Jeszcze inni widzieli w niej możliwość osiągnięcia swoich celów (Knox) albo wyzwolenia się z kompleksów, pokonania swoich ograniczeń. To dla mnie najważniejsze sprawy, które były w filmie. O nich chciałabym podyskutować z Panem Sporkiem i kolegami (Natalia, 15 lat).

### **Komentarz dydaktyczny**

Opisane wyżej zajęcia, chociaż bardzo mocno oparte na konkretnym lekcyjnym, trzeba traktować jako egemplifikację pewnego sposobu myślenia o praktycznym wykorzystaniu metody w materiale innym niż literatura. Wskazują one możliwe modyfikacje w obrębie lekcji z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi uczniowskich, wynikające z konieczności uwzględnienia języka filmu. Warto je stosować przede wszystkim wówczas, gdy myśli się o danym filmie na prawach lektury – zakłada się, że następujące po sobie lekcje mogą się układać w określony cykl (liniowy czy koncentryczny), kończyć zadaniem pracy pisemnej do napisania. Można założyć przeprowadzenie takiej lekcji ze wsparciem środków audiowizualnych – mając pod ręką ustawiony na tablicy interaktywnej film, łatwo wykorzystać go dla ilustracji określonych wypowiedzi, rozstrzygnięcia wątpliwości. Ewentualnie wizualizacji problemu. Gdy byłaby potrzeba, można przedłużyć planowane zajęcia na dwie jednostki lecyjne. W przypadku filmu *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, gdy zdarzało mi się pracować z klasami wyjątkowo dociekliwymi bądź „rozgadany”, stosowałam takie rozwiązanie dla komfortu własnej pracy i uniknięcia rozstrzygnięć powierzchownych, niedostatecznie umotywowanych.

Na koniec pozostaje jeszcze, tłumacząc się z jednostkowej sytuacji dydaktycznej, dodać nieco informacji o klasie, w której realizowałam opisaną wyżej lekcję. Była to grupa w większości uzdolnionych uczniów, o niemałej kompetencji kulturowej, ale i bardzo różnych zainteresowaniach. Wielu z nich jednak przyznawało się do tego, że język polski nie jest przedmiotem, z którego są mocni. Zdecydowana większość miała jednak przeświadczenie, że to, czym zajmujemy się na naszych lekcjach, to sprawy ważne dla każdego, niezależnie od jego dalszej przyszłości edukacyjnej. W dużej mierze wynikało to z konsekwentnej realizacji w tej klasie działań dydaktycznych wpisujących się w antropocentryczny model edukacji – uczniowie mieli świadomość, że na godzinach

<sup>28</sup> Takie imię, odwołując się do tradycji indiańskiej, przyjął jeden z uczniów Keatinga, Charles Dalton.

polskiego uczyć się nie dla wiedzy o literaturze i kulturze (a przynajmniej nie tylko), ale dla siebie, własnego rozwoju, zdobywania wiedzy o istocie bycia człowiekiem, własnym funkcjonowaniu w świecie, dylematach, które są wpisane w egzystencję człowieka. To pozwalało większości uczniów postrzegać naukę języka polskiego nie przez pryzmat nieodczynnych przecież ocen, z perspektywy nadchodzących egzaminów, ale jako okazję do działań i rozmów wartościowych życiowo.

Nie zawsze jednak nauczyciel może liczyć na taką grupę młodzieży, nie zawsze też ma taką możliwość wpływu na uczniów, jakiego by oczekiwał. Wtedy warto jednak ze szczególną dbałością podchodzić do wyboru materiału lekcyjnego i stosowanych metod. Zbliżone rezultaty do tego zaprezentowanego wyżej udało mi się osiągnąć bowiem w klasie, którą najogólniej można byłoby określić jako słabą, w której większość uczniów po lekcjach nie miała ani czasu, ani możliwości, aby rozwijać swe zainteresowania i pasje, mieszkających w środowisku, delikatnie mówiąc, niewspierającym ich potrzeb edukacyjnych. Oczywiście ich sposób wyrażania się na temat oglądanego filmu był inny niż ten, który zaprezentowałem wyżej. Dokumentował niskie kompetencje kulturowe uczniów, obnażał braki w wiedzy i umiejętnościach recepcyjnych, słabości językowe, ale podobnie jak w przypadku wcześniej charakteryzowanej klasy, pokazywał żywotność i siłę artystycznego wyrazu filmu Weira, a także skuteczność wykorzystania potencjału swobodnych wypowiedzi. Okazało się, że nie tylko bardzo dobrzy uczniowie mają potrzebę wyrażania własnego zdania i każdy młody człowiek może zainteresować się propozycjami nauczyciela, o ile dostrzeże w nich to, co pomoże mu odpowiadać na pytania związane z jego egzystencją, przeżywanymi dylematami, rozumieć siebie i otaczającą go rzeczywistość, wreszcie będzie stymulowało go do refleksji natury aksjologicznej.

### **Swobodne wypowiedzi na lekcjach o teatrze**

Obowiązek kontaktowania uczniów z teatrem spoczywa w szkole oczywiście na polonistach. Zaznacza to wyraźnie Stanisław Rzęsikowski: „Polonista jest tym nauczycielem w szkole, który niejako z urzędu stara się zainteresować uczniów sztuką teatru. To on najczęściej inicjuje wycieczki do teatru zawodowego, zachęca młodzież do korzystania z różnych odmian widowisk scenicznych, staje się organizatorem amatorskiego teatru szkolnego, nie mając często koniecznych warunków do tej pracy”<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> S. Rzęsikowski, *Funkcje teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży*, cz. 2: *Formy teatralne na gruncie szkolnym*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Krakowie, Kraków 1992, s. 4–5.

Równocześnie polonista staje się tym, który nie tylko bierze na siebie ciężar przekonywania uczniów do zainteresowania się teatrem, ale także jest zobowiązany do włączania go w obręb swych działań dydaktycznych.

Sam teatr zaś w oczywisty sposób jest wiązany z przedmiotem język polski, zwłaszcza kształceniem kulturowo-literackim, choć jednocześnie obecnie jest wyraźnie niedowartościowany tak w praktyce szkolnej, jak i w następujących po sobie podstawach programowych<sup>30</sup>, i to mimo niezaprzeczalnej wartości samej edukacji teatralnej, którą ujmować można jako osobną kategorię pedagogiczną<sup>31</sup>. Sięgający korzeniami antyku, a nawet praktyk i rytuałów innych kultur starożytnych (m.in. starożytne Egipt, Bliski Wschód)<sup>32</sup>, a Polsce czasów średniowiecznych, ulegający różnym przeobrażeniom na przestrzeni czasów<sup>33</sup>, będący przedmiotem niezliczonych analiz i monografii, jak się wydaje, wymaga przywrócenia mu należytego miejsca w edukacji – zarówno jako sztuki, której odbioru należy uczyć, jak i dziedziny mogącej być, oczywiście na sposób amatorski, uskutecznią w praktyce szkolnej, angażującą nauczyciela i uczniów. Tym bardziej, że współczesność ujmuje teatr w dyskursie nad performatywnością i wiąże z różnymi teoriami socjologicznym<sup>34</sup>, a zatem w sposób naturalny uruchamia potrzebę sięgania do niego nie tylko w tradycyjnej formie, ale wskazuje jego możliwości dla rozumienia oraz określania codziennej egzystencji<sup>35</sup>. Bogactwo tych możliwości w rzeczywistości ponowoczesnej jest przedmiotem osobnych studiów, określających rozmaite drogi istnienia teatru dzisiaj, również w odmianach alternatywnych<sup>36</sup>.

Kontakt ucznia z teatrem może opierać się na poznawaniu inscenizacji dzieł literackich, które pozwalają się traktować wielorako, m.in. jako reprezentacja

<sup>30</sup> M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania sensów*, Universitas, Kraków 2018, s. 258–262. Sytuacja taka jednak nie miała miejsca zawsze. Stanisław Rzęsikowski podkreśla, że np. programy nauczania języka polskiego dla szkoły podstawowej z lat 1985 i 1990 nadawały kwestiom związanym z teatrem wysoką rangę. S. Rzęsikowski, *Dramat i teatr w edukacji polonistycznej*, WOM Kraków, Kraków 1996, s. 24.

<sup>31</sup> H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2009, s. 35–78.

<sup>32</sup> Por. S. Rzęsikowski, *Funkcje teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży...*, dz. cyt., s. 12–15.

<sup>33</sup> Por. np. *Historia teatru*, red. J. Russell Brown, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007; K. Braun, *Kieszonkowa historia teatru polskiego*, Norbertinum, Lublin 2003.

<sup>34</sup> Por. M. Carlson, *Performans*, przeł. E. Kubikowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015; E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.

<sup>35</sup> Por. np. J. Kluzowicz, *Teatr codzienności*, Nomos, Kraków 2017.

<sup>36</sup> Zob. A. Skórzyńska, *Teatr jako źródło ponowoczesnych spektakli społecznych*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2007.



tekstu dramatycznego, jego dopełnienie, ilustracja, przekład, konkretyzacja czy transpozycja. Raz będą to próby oparte na wierności pierwowzorowi, innym razem emancypacja swobody twórczej reżysera<sup>37</sup>. Również rozpatrywane będą typowe dla postmodernizmu zjawiska, które rozmywają tradycyjne typologie i uporządkowanie wiedzy o teatrze, są odbiciem heterogenicznych tendencji we współczesnej kulturze<sup>38</sup>. Warty obserwacji jest też kształt współczesnych tekstów dramatycznych, które tworzone są z uwzględnieniem specyfiki sceny ponowoczesnej. Ważnym rozpoznaniem dla ucznia może być także wyznaczenie przestrzeni znaczeń inscenizacji rozumianej jako sam proces powstawania przedstawienia, który także może uwzględniać postmodernistyczne uwarunkowania. Doświadczenia teatralne dla celów przynajmniej pogładowych powinny być konfrontowane ze spektaklami nawiązującymi do tradycyjnych wzorców. Tego typu zestawienia z jednej strony pomogą wydobywać charakter określonych spektakli, poznawać rozmaite tendencje i konwencje teatralne, próbować zastosowania rozmaitych kryteriów oceny rodzajów teatru i danych przedstawień. Dla kontaktującego się z teatrem ucznia ważna musi być także świadomość wolności interpretacji poznawanego dzieła. Reżyserska wolność tworzenia, interpretowania, reinterpretowania na poziomie odczytań dotyczy, a przynajmniej powinna dotyczyć także uczniów. Postrzegać ją można w podobny sposób jak uczniowskie prawo do własnych odczytań literatury, wspartych doświadczeniem życiowym i nabywanymi kompetencjami przedmiotowymi. Powstające w żywej sytuacji lekcyjnej tego typu wypowiedzi można także traktować jako wartość w pracy lekcyjnej, uczynić przedmiotem zainteresowania nie tylko jako świadectwa odbioru, ale również jako wypowiedzi interpretujące, do których można się odnosić – potwierdzać je, poddawać w wątpliwość, konfrontować z innymi, polemizować z zawartymi w nich stwierdzeniami, w najogólniejszym sensie traktować je jako element motywujący, inspirujący do dalszych działań, aktywujący nowe pokłady kreatywnego i krytycznego myślenia. Konsekwencją takich działań może być wytwarzanie opisanego przez S. Fisha wspólnoty interpretacyjnej, ale także zgoda na ujęcia interpretacyjne niepoddające się uzgodnieniu.

Oczywista jest także obecność teatru w naukowej refleksji dydaktycznej. W nowych opracowaniach myśli się o nim jako drodze do reformowania koncepcji kształcenia polonistycznego na poziomie szkoły<sup>39</sup>. Edukacyjna funkcja

<sup>37</sup> A. Adamięcka-Sitek, *Teatr i tekst. Inszenizacja w teatrze postmodernistycznym*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2005, s. 7–8.

<sup>38</sup> Tamże, s. 8–9.

<sup>39</sup> Tym kwestiom swe prace poświęca m.in. M. Pieniążek. Por. tegoż, *Polonistyka performatywna...*, dz. cyt; *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

teatru, istniejąca, choć w inny sposób, w zasadzie od zarania jego istnienia (od założeń antycznego *katharsis*, przez dydaktyczno-moralizatorskie tendencje teatru średniowiecznego, aż po kolejne emanacje założeń formacyjnych, które „żyją” w teatrze po dziś dzień), na gruncie języka polskiego znalazła znaczące miejsce w dydaktyce przedmiotu. Z myślą o praktyce nauczycielskiej uwzględnienia wymagają zatem opracowania wskazujące na formy wyrazu, jakimi posługuje się teatr, publikacje przekładające na język dydaktyki teorie rozwoju teatru, a także te, które pokazują znaczenie teatru dla rozwoju osobowego ucznia, wreszcie prace pokazujące drogi kształtowania teatru szkolnego oraz praktyczne realizacje tego typu aktywności.

W dydaktyce teatr, podobnie jak literaturę czy film, należy postrzegać przede wszystkim jako cenne źródło wiedzy o życiu. Irena Słońska w latach siedemdziesiątych XX wieku tak pisała o sile oddziaływań tych dziedzin sztuki:

Sztuki te ukazują problemy moralne i dają obraz czasu zawsze przez przeżycia konkretnych ludzi, angażując nie tylko intelekt, lecz uczucia i wyobraźnię odbiorcy.

W ten sposób pomagają zrozumieć otaczającą rzeczywistość, innych ludzi, samego siebie. Przyczyniają się do pogłębienia i wzbogacenia życia wewnętrznego<sup>40</sup>.

Przy czym sama Irena Słońska zaznaczała, że wskazana wyżej rola realizuje się przede wszystkim w aktywności młodych ludzi. Tę z kolei najmocniej może uruchamiać teatr, który angażuje osobowość ucznia i zmusza do pogłębionego kontaktu z dziełem, uruchamiając różne rodzaje ekspresji, uruchamiając możliwości terapeutyczne i wychowawcze<sup>41</sup>, wyzwalając potrzebę autokreacji<sup>42</sup>. Równocześnie może on w naturalny sposób otwierać się na inne dziedziny sztuki, które wchodzą z teatrem w naturalny związek (w roli takiej może wystąpić malarstwo, muzyka, ale też np. film, oczywiście są związki z literaturą). Oczywiście kontakt z teatrem może dokonywać się zarówno w formie biernej, jak i czynnej, a każda z nich może być dla uczniów wartościowa, co akcentują chociażby Halina Guzy-Steinke czy Teresa Wilk<sup>43</sup>. Niemniej to jednak żywioł tworzenia teatru wydaje się kluczowy dla intensywności rozwoju dzieci i młodzieży. Wielokrotnie także w literaturze przedmiotu podkreślana była

<sup>40</sup> I. Słońska, *Wprowadzenie*, [w:] *Teatr młodzieży*, red. I. Słońska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970, s. 6.

<sup>41</sup> Tamże, s. 6–7.

<sup>42</sup> M. Świeca, *Rola teatru w autokreacji młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.

<sup>43</sup> H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr...*, dz. cyt., s. 41.

rola teatru dla szkolnej edukacji polonistycznej<sup>44</sup>, także w obrębie zajęć pozalekcyjnych<sup>45</sup>. Wartościowe opracowania łączące teatr z edukacją polonistyczną są dziełem Stanisława Rzęsikowskiego<sup>46</sup>. Panoramę możliwości eksploracji zagadnień związanych z teatrem dla potrzeb szkoły, w związkach z literaturą, ale i jako dziedziny autonomicznej, wskazuje Anna Janus-Sitarz w popularyzatorskiej, adresowanej do nauczycieli i uczniów książce *Lekcje teatru*<sup>47</sup>. Związek teatru z literaturą to poza wszystkim jeden z kluczowych dla szkoły aspektów włączania teatru w przestrzeń edukacyjną. W kontekście prowadzonych tutaj rozważań nie chodziłoby jednak tylko o postrzeganie użytkowe teatru, przez pryzmat związków z literaturą, ale właśnie jako o zjawisko samoistne, istotne dla rozwoju uczniowskiej podmiotowości (procesów jej konstruowania i rekonstruowania<sup>48</sup>), przemawiające swoim głosem, za pomocą określonych rozwiązań formalnych. Możliwość odbioru dzieł teatru wymaga bowiem znajomości jego kodu – określonych znaków, którymi operuje dane widowisko teatralne<sup>49</sup>. Jak zaznacza Ewa Łubieniewska, to one rodzą i wyrażają określone znaczenia, które składają się na komunikat wysyłany ze sceny, a ich kształt estetyczny podlega różnym przeobrażeniom, które dokonują się w czasie – owe przemiany znaków stają się formą odnowienia języka teatru<sup>50</sup>. Katarzyna Wądolny-Tatar zaznacza jednak, że nie tylko sama obecność znaków teatralnych ma

---

<sup>44</sup> Por. np. J. Cofalik, *Zagadnienia dramatu i teatru w pracy polonistycznej*, „Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego” 1977, t. 1; B. Dyduch, *Gra dramatyczna jako forma pracy w obrębie metody przekładu intersemiotycznego*, „Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego” 1986, t. 6.

<sup>45</sup> S. Rzęsikowski, *Dramat i teatr...*, dz. cyt., s. 53–54.

<sup>46</sup> Por. np. S. Rzęsikowski, *Funkcje teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży*, cz. 1: *O sztuce teatru w kształceniu potrzeb edukacji polonistycznej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Krakowie, Kraków 1992; S. Rzęsikowski, *Funkcje teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży...*, dz. cyt.; S. Rzęsikowski, *Dramat i teatr...*, dz. cyt.

<sup>47</sup> A. Janus-Sitarz, *Lekcje teatru*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999.

<sup>48</sup> Por. M. Pieniążek, *Szkolny teatr przemiany*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009, s. 22.

<sup>49</sup> Pojęcie znaku teatralnego, wyraźnie wyartykułowane w pracy Tadeusza Kowzana (por. T. Kowzan, *Znak w teatrze*, [w:] *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, t. 1: *Dramat i teatr*, red. J. Degler, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1976), przywoływane jest tutaj za rozumieniem zaproponowanym przez Stanisława Rzęsikowskiego, który za znak teatralny uznaje „celowe ukształtowanie różnych tworzyw, aby przez zintensyfikowanie określonej ich funkcji uzyskać efekt znaczeniowy stały bądź krótkotrwały w obrębie świata scenicznego”. S. Rzęsikowski, *Funkcje teatru...*, dz. cyt., s. 113.

<sup>50</sup> E. Łubieniewska, *Język teatralnego widowiska*, [w:] *W świecie literatury i teatru. Sztuka współczesności*, red. E. Łubieniewska, Universitas, Kraków 2006, s. 39–41.

znaczenie, ale także ich brak<sup>51</sup>. Identyfikacja owych znaków teatru, obserwacja tego, jak funkcjonują w sensie ogólnym, jaką formę i dlaczego przyjmują w określonych przedstawieniach – to istotny element szkolnego poznawania teatru, jego przemian, wykorzystywanych w nim konwencji, być może także preludium do używania zdobytej wiedzy w praktyce, w uczniowskich próbach inscenizacji. Wówczas, być może, tak pomyślane kształcenie pozwoli uwolnić potencjał teatru jako drogi do rozwoju osobowości ucznia, możliwości interioryzowania przez niego wartości samej sztuki<sup>52</sup>, a także innych jakości aksjologicznych, które za jej pośrednictwem ujawniają swą obecność.

Osobną kwestią wartą przypomnienia w tym miejscu jest teatralna aktywność uczniów w ramach tzw. teatru szkolnego. Jego geneza sięga średniowiecza, gdy żacy organizowali w kościołach widowiska, które Jan Długosz określa jako *theatrales ludi*<sup>53</sup>. Zasadniczo jednak, jeśli rozumieć go jako działania amatorskie, realizowane przez nauczycieli i uczniów w danej szkole, to można datować go na czasy renesansu<sup>54</sup>. Tradycją swą w Polsce sięga on także do działalności zakonnej (zwłaszcza jezuitów), którzy w teatrze widzieli możliwość moralnego oddziaływania na wiernych i realizacji funkcji społecznych<sup>55</sup>. Z tego ukięrowania brał się jego przede wszystkim edukacyjny charakter, co w znaczący sposób wpływało na jakość przedstawień<sup>56</sup>. Teatr szkolny etap swojego znaczącego rozkwitu zanotował w czasach oświecenia, przede wszystkim pod szczególnym wpływem Stanisława Konarskiego, zaś w okresie zaborów podtrzymywał i umacniał tendencje patriotyczne. Wyraźnie nawiązywał do teatru zawodowego, zarówno jeżeli chodzi o repertuar, jak i wdrażane w życie metody pracy. Okres dwudziestolecia międzywojennego przynosi zaś jego odrodzenie w duchu iście pedagogicznym, bliskim współczesnemu postrzeganiu roli teatru w szkole<sup>57</sup>. Zdzisław Kwieciński tak charakteryzował ten okres: „Już wtedy głosi się zasadę, że w teatrze dzieci i młodzieży najważniejszym zagadnieniem

<sup>51</sup> K. Wądołny-Tatar, *Podwójne życie dramatu*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 171.

<sup>52</sup> Por. M. Pieniążek, *Szkolny teatr przemiany...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>53</sup> J. Wroński, *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*, PWN, Warszawa–Kraków 1974, s. 9.

<sup>54</sup> S. Rzęsikowski, *Dramat i teatr...*, dz. cyt., s. 55. Ciekawych materiałów na temat teatru szkolnego dostarcza także monografia *Od teatru żaków do Internetu*, red. B. Myrdzik, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.

<sup>55</sup> Ks. J. Poplatek, *Studia z dziejów jezuickiego teatru szkolnego w Polsce*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1957, s. 13–18.

<sup>56</sup> J. Wroński, *Teatr szkolny...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>57</sup> Z. Kwieciński, *Z doświadczeń dawnego teatru szkolnego w Polsce*, [w:] *Teatr młodzieży*, red. I. Słońska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970, s. 12–15.

jest nie, jak dotychczas, przedstawienie, lecz okres wstępnych i dalszych prób. Popiera się teatr samorodny, który rodzi się, wykwita i urzeczywistnia z wyobraźni i niekrępowanej mocy twórczej samego dziecka<sup>58</sup>.

Szczególne znaczenie dla takiego kształtowania się teatru międzywojnia miał Lucjusz Komarnicki, który postulował zerwanie z repertuarem klasycznym i naśladowaniem przez dzieci teatru zawodowego<sup>59</sup>. Z kolei wskazane przez Kwiecińskiego zagadnienie teatru samorodnego<sup>60</sup> podkreśla ożywione zainteresowania międzywojnia teatrem jako takim, który nie ograniczał się jedynie do szkolnej odmiany determinowanej bezpośrednim i kierowniczym działaniem nauczycieli, ale rozwijał się w zamkniętych gronach koleżeńskich, miał wyraźnie improwizowany charakter.

Inną odsłoną teatru szkolnego była jego odmiana międzyszkolna, pozwalająca na współpracę rozmaitych placówek edukacyjnych wokół prób przygotowywania wspólnych przedstawień. Druga wojna światowa, mocno ograniczająca prowadzenie działalności teatrów szkolnych, przyniosła z kolei rozwój konspiracyjnego teatru amatorskiego<sup>61</sup>. Dostyc niejednorodnie rozwijał się z kolei teatr szkolny w okresie Polski Ludowej. Podkreślić należy inspirowany polityką oświatową jego rozwój w rozmaitych formach, choć równocześnie musi temu towarzyszyć świadomość, iż zgodnie z zamysłem władz miał on być instrumentem kształtowania osobowości człowieka w duchu ideałów socjalistycznych, co oczywiście nie przekreślało wielu rozmaitych inicjatyw w obrębie działań edukacyjnych<sup>62</sup>. Przemiany w akcentowaniu treści związanych z teatrem w tamtych czasach dokumentuje analizujący programy z tamtych lat Stanisław Rzęsikowski<sup>63</sup>. O współczesnym spadku znaczenia edukacji teatralnej była już mowa. Marginalizacja zagadnienia w dokumentach oświatowych współbrzmi z naturalnym spadkiem popularności teatru w szkołach powiązanych z rozwojem innych dziedzin sztuki, ale przede wszystkim stale nasilającym się wpływem mediów cyfrowych i kultury popularnej, dla których teatr jest raczej mało znaczącą przestrzenią oddziaływać.

Upadek teatru jako formy spędzania przez uczniów wolnego czasu potwierdzają badania H. Guzy-Steinke i T. Wilk, co idzie obecnie w parze z nikłym

<sup>58</sup> Z. Kwieciński, *Z doświadczeń dawnego teatru szkolnego w Polsce...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>59</sup> H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr...*, dz. cyt., s. 52. Kulisy teatralnej działalności edukacyjnej m.in. L. Komarnickiego odśłania ciekawe studium I. Michalskiej i G. Michalskiego, *Wychowanie przez teatr szkolny w II Rzeczypospolitej*, WSPTWP, Warszawa 1994.

<sup>60</sup> S. Rzęsikowski podkreśla, że trzeba go odróżniać od typowego teatru szkolnego i rozpatrywać poza tym kontekstem. Por. S. Rzęsikowski, *Dramat i teatr...*, dz. cyt., s. 47.

<sup>61</sup> Z. Kwieciński, *Z doświadczeń dawnego teatru...*, dz. cyt., s. 27–39.

<sup>62</sup> Por. H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr...*, dz. cyt., s. 53–55.

<sup>63</sup> Por. S. Rzęsikowski, *Dramat i teatr...*, dz. cyt., s. 7–32.

poziomem wiedzy o teatrze jako takim<sup>64</sup>. Niemniej stan ten nie zwalania w żaden sposób świadomego polonisty ze starań o przywrócenie teatrowi należnego miejsca w obrębie jego przedmiotu, także z dbałości o nieco zaniedbany rozwój teatru szkolnego – ten zazwyczaj współcześnie realizuje się w ramach społecznie prowadzonych przez nauczycieli zajęć pozalekcyjnych<sup>65</sup>.

Repertuar teatru szkolnego może być bardzo szeroki, obejmować krótkie i długie formy sceniczne, opierać się na improwizacjach, rozmaitych formach adaptacji. Jego ważnym wyznacznikiem jest jednak też związek z określonym środowiskiem, także tym szkolnym. Dotyczyć może zagadnień powiązanych z danym regionem, ale także aktualizować i przekształcać w tworzywo artystyczne aktualne życie szkoły<sup>66</sup>.

Pożytki wypływające z teatru szkolnego wydają się oczywiste. Oprócz poznawania samego tworzywa teatralnego (w powiązaniu z innymi dziedzinami sztuki), kształtowania kultury żywego słowa i wrażliwości na jego wartość, kluczowy wydaje się jego wpływ na szeroko rozumiany rozwój osobowości uczniów – ich zdolności kreacji, intelektualnej giętkości, zdolności improwizacyjnych, ale także umiejętności społecznych. Poczucie empatii, umiejętność pracy i współpracy w grupie, nawiązywanie bliskich relacji z innymi ludźmi, poszanowanie dla pracy własnej i cudzej – to tylko niektóre z ewidentnych możliwości rozwoju, które stwarza teatr szkolny. Gdy dodatkowo pomyśli się w tym miejscu o rozwoju kompetencji kulturowej drogą kontaktu z bogactwem, które przynosi ze sobą literatura i inne sztuki współistniejące z teatrem w obrębie poszczególnych inscenizacji, wówczas można też realizować zadania istotne z perspektywy przedmiotowej, ważne dla formacji humanistycznej młodych ludzi. Rozwinięcie powyższych kwestii nie jest przedmiotem niniejszej pracy, niemniej warto o tych sprawach pamiętać, by mieć świadomość roli, jaką w edukacji pełnić może teatr ujmowany nie tylko w kategoriach odbioru, ale jako wynik szkolnej działalności twórczej. To z kolei pozwala myśleć o teatrze szkolnym jako kolejnej drodze do budowania porozumienia i wzajemnych relacji między nauczycielem a uczniami, otwierającej możliwości edukacyjnego dialogu<sup>67</sup>.

<sup>64</sup> H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr...*, dz. cyt., s. 92–117. O wiele lepiej sytuacja w tym zakresie przedstawiała się chociażby w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, co pokazują badania Stanisława Rzęsikowskiego. Por. S. Rzęsikowski, *Dramat i teatr...*, dz. cyt., s. 118–133.

<sup>65</sup> S. Rzęsikowski, *Funkcje teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży...*, dz. cyt.; S. Rzęsikowski, *Dramat i teatr...*, dz. cyt., s. 219.

<sup>66</sup> Przykładów takich zrealizowanych przedstawień dostarcza książka: P. Kołodziej, J. Waligóra, J. Waligóra, *Szkolny teatr interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.

<sup>67</sup> Por. także: M. Świeca, *Rola teatru w autokreacji młodzieży...*, dz. cyt., s. 65–68.

Niezbędne dowartościowanie tych zagadnień, by miało charakter praktyczny i znaczący dla edukacji, musi przekładać się na lekcyjny konkret. Zaprezentowany wcześniej sposób pracy z materiałami literackimi, a także dziełami filmowymi, można także stosować w odniesieniu do tworzywa teatralnego, tym bardziej że, jak podkreśla K. Wądolny-Tatar, kontakt z tekstem dramatycznym powinien odsyłać do zaprojektowanego w nim przedstawienia teatralnego<sup>68</sup>. Stosowałem go z powodzeniem, pracując nad oglądanymi przez moich uczniów przedstawieniami, takimi jak np. *Pałapka na myszy* (Teatr im. Juliusza Słowackiego w Krakowie, reż. Olga Lipińska) czy *Zemsta* (Teatr STU w Krakowie, reż. Krzysztof Jasiński)<sup>69</sup>. Dodatkowo towarzyszyło mi przekonanie, że praca z teatrem w szkole nie może w żadnym wypadku ograniczać się do działań recenzujących, mało tego, często ich funkcjonowanie w szkole może działać hamująco, wręcz odstraszać od organizowanego w szkole kontaktu z teatrem<sup>70</sup>. Zależało mi na tym, aby moi uczniowie przyzwyczaili się do stałego odwiedzania teatru, oglądali sztuki reprezentujące rozmaite konwencje, reprezentatywne dla różnych typów teatru. Dlatego na spektakle chodziliśmy tylko wieczorami, wraz z „dorosłym audytorium”, przy czym strój galowy był obowiązujący, chociaż dyskutowaliśmy o tym i czasem pozwalaliśmy sobie na pewne odstępstwa od tej normy (np. uznaliśmy, że mniej formalnie możemy ubierać się chodząc do Teatru Łaźnia Nowa, podobnie do Narodowego Starego Teatru niekonwencjonalnie kierowanego przez Jana Klatę)<sup>71</sup>. Ważne

<sup>68</sup> K. Wądolny-Tatar, *Podwójne życie dramatu...*, dz. cyt., s. 166.

<sup>69</sup> Teoretycznie przedmiotem pracy mogłyby być przedstawienia przynależne do teatru telewizji, który swego czasu pojawiał się w naukowej refleksji dydaktycznej (por. np. R. Jedliński, *Teatr telewizji w kształceniu polonistycznym*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001), niemniej obecnie ma on w edukacji znaczenie w zasadzie marginalne.

<sup>70</sup> Naturalnie nie chodzi o to, by rugować tradycyjną recenzję z praktyki szkolnej. Raczej o to, by świadomość pisania recenzji nie wpływała negatywnie na uczniów. Chodziłoby o powiązanie w świadomości ucznia wyjścia do teatru z przyjemnością, swego rodzaju świętem, nie zaś przykrym obowiązkiem, który zajmie mu kilka godzin w jego czasie pozalekcyjnym. Towarzyszy mi także przekonanie, iż recenzować można nie tylko w formie pisemnej, pełnej, a potrzebę recenzowania może zaspokoić odpowiednio prowadzona rozmowa, pisemna analiza wybranego aspektu przedstawienia. Swobodne wypowiedzi można potraktować jako jedno z alternatywnych rozwiązań dla ugruntowanej w tradycji szkolnej recenzji.

<sup>71</sup> Moje doświadczenia nauczyły mnie, że nie ma sensu korzystać z ofert teatralnych adresowanych specjalnie dla szkół – spektakli odgrywanych w godzinach popołudniowych. Tego typu widowiska w Krakowie oferują niektóre z poważnych teatrów, ale przede wszystkim są to propozycje teatrów objazdowych lub instytucji przygotowujących przedstawienia (głównie lektur szkolnych) specjalnie dla odbiorcy szkolnego. Po pierwsze poziom tych spektakli zazwyczaj pozostawia wiele do życzenia, po drugie brak typowej dla „dorosłego, wieczornego” teatru atmosfery, po trzecie także ubiór i zachowanie młodzieży szkolnej (najczęściej całe

było dla mnie, aby uczniowie aktywnie zagospodarowywali antrakty, dzieląc się pierwszymi refleksjami i wymieniając uwagi „na gorąco”. Rozmowy te istotne były nie tylko ze względu na same spektakle, ale również dla relacji nauczyciel – uczeń, dodatkowo zbliżały do siebie samych uczniów, którzy oddawali się rozmowom wydawać by się mogło zarezerwowanym dla dorosłych i dojrzałych odbiorców teatru. Były zatem owe wyjścia także sposobem uczenia się młodych ludzi, by posłużyć się określeniem Anny Janus-Sitarz, teatralnego *savoir-vivre'u*<sup>72</sup>. Kluczowa była także kumulacja doświadczeń – uczniowie, którzy dali się przekonać do tej dziedziny sztuki, do teatru wychodzili ze mną nawet kilkanaście razy w ciągu roku szkolnego. „Wejście” w świat teatru to równocześnie szansa nie tylko na rozwój kompetencji odbiorczych, ale i wywołanie poczucia „uczestnictwa” w sztuce, swoistego zaangażowania emocjonalnego w rzeczywistość ukazywaną na scenie. Naturalna dla młodych ludzi epoki interaktywnych ekranów immersja, gdy wyzwoli się odpowiednią motywacją, może ujawnić się również podczas kontaktu z dziełem scenicznym, stając się swoistą poetyką odbioru<sup>73</sup>. Myśląc o edukacji, nie można jednak zatrzymać się na samym przeżyciu. Przeniesienie na lekcje tego, co w trakcie spektaklu zaistniało w świadomości uczniów, było kolejnym etapem pracy. Sposób realizacji metody był zasadniczo zbliżony do tego, który wykorzystywany był w odniesieniu do literatury oraz filmu. Największe różnice wynikały z kształtu uzyskiwanych wypowiedzi uczniowskich. Wcześniejsza znajomość tekstów Agaty Christie i Aleksandra Fredry generowały głosy bardziej zorientowane na tworzywo teatralne, wartościowanie zastosowanych rozwiązań scenicznych, porównanie tekstu literackiego z jego wersją sceniczną. W dużej mierze akcentowały kwestie gry aktorskiej. Uczniowie wypowiadali się na temat sposobu oddania charakteru danych postaci przez kreujących role artystów, zwracali uwagę na znaki sceniczne służące budowaniu wizerunków danych bohaterów, konfrontowali je z własnymi wyobrażeniami. Wyraźniej niż w przypadku swobodnych wypowiedzi o tekstach literackich akcentowali własne preferencje estetyczne. Oto jak jedna z uczennic mówiła o sztuce w reżyserii Olgi Lipińskiej:

Fabuła sztuki mnie nie zaskoczyła. Znając książkę wiedziałam, jak skończy się historia. Dzięki temu skupiałam się na grze aktorskiej, sposobie przedstawienia

---

klasy, wielu uczniów przymuszonych do wyjścia do teatru) nie nastraja do tego, by odczuć magię teatru, złapać przysłowiowego bakcyła. Wydaje się wprost przeciwnie – korzystanie z tego typu propozycji może skutecznie zniechęcić do tej dziedziny sztuki.

<sup>72</sup> A. Janus-Sitarz, *Lekcje teatru...*, dz. cyt., s. 195–197.

<sup>73</sup> B. Myrdzik, *Czy immersja jest nową poetyką odbioru?*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2018, z. 9.



całości, sposobie poprowadzenia opowieści. I całość odbieram bardzo pozytywnie. Było zabawnie, aktorzy grali swobodnie, byli wiarygodni, ciekawe były rozwiązania sceniczne. Zwłaszcza gdy pojawił się policjant z nartami, który praktycznie wdarł się na scenę przez okno (Gabrysia, 15 lat).

Tak z kolei jeden z uczniów mówił o *Zemście* oglądanej w Teatrze STU:

Dopiero teraz tak naprawdę „zobaczyłem” komedię Fredry. Gdy na scenie wszystko ożyło, poruszało się w rytmie dynamicznej, szybkiej muzyki, akcja rozgrywała się w różnych miejscach sceny równocześnie, a aktorzy mówili tekstem tak, że nie było nudno. No i jeszcze całość zaczęła mnie bawić, choć wcześniej raczej miałem *Zemstę* za mało śmieszna komedię (Wojtek, lat 15).

Zazwyczaj mniej wyraźnie na takich zajęciach udawało się określać problematykę dzieła – jej doprecyzowanie, rozwinięcie czy bardziej rozbudowane omówienie odbywało się na kolejnych lekcjach, pierwsze zajęcia przynosiły raczej wypunktowanie tematów niż wyraźne sformułowanie problemów. Wynikało to także z ograniczeń czasowych, które z kolei wiązały się z innym rozłożeniem akcentów w ramach tychże zajęć, naturalnego skupienia się uczniów na samym tworzywie teatralnym. Stąd realizacja założeń metody na moich lekcjach była mniej formalna, w mniejszym stopniu ustrukturyzowana. W ograniczonym stopniu otwierała się na wyznaczanie kręgów problemowych, które mogłyby być rozwijane na kolejnych zajęciach. Niemniej zakładając pracę z dziełem teatralnym w ramach cyklu 5–6 jednostek lekcyjnych, można byłoby również założyć wykorzystanie swobodnych wypowiedzi w sposób analogiczny do materiału literackiego czy filmowego.

Metodę swobodnych wypowiedzi wykorzystywałem także do omówień spektakli, które nie były przewidziane do realizacji programu nauczania czy założonego planu nauczania (rozkładu materiału) realizowanego przeze mnie w klasach gimnazjalnych czy licealnych. Ich lekcyjna ekspozycja wynikała z tego, że określone ciekawe propozycje przedstawień pojawiały się w repertuarach krakowskich teatrów w trakcie roku szkolnego i wspólnie z klasą dochodziliśmy do wniosku, iż warto na dane sztuki się wybrać i je zobaczyć. W luźny sposób wiązały się one zazwyczaj z aktualnie omawianymi na lekcjach zagadnieniami i problemami, czasem korelowały ze sprawami, które na naszych godzinach polskiego pojawiały się w roku wcześniejszym bądź miały się pojawić w roku kolejnym. Innym razem decyzja o obejrzeniu danego spektaklu wynikała z chęci kontaktu z twórczością znanego reżysera, potrzeby zobaczenia na deskach teatru cenionego aktora bądź ciekawej konfiguracji występujących ze sobą artystów. Według takich kryteriów doboru naszych klasowych

repertuarów oglądaliśmy, a potem omawialiśmy na lekcjach m.in. *Przemiany* (w Teatrze Groteska, w reż. Adolfa Weltscheka), *Króla Leara* (w Starym Teatrze, w reż. Jana Klaty, z wielką, jedną z ostatnich ról Jerzego Grałka), *Szkołę żon* (w Starym Teatrze, w reż. Ewy Kutryś, z aktorskim popisem Krzysztofa Globisza), *Arszenik i stare koronki* (w Teatrze im. Juliusza Słowackiego, w reż. Krzysztofa Babickiego, z interesującą kreacją Anny Polony), *Król umiera, czyli Ceremonie* Eugène Ionesco (w Starym Teatrze, w reż. Piotra Cieplaka, z brawurowymi kreacjami Jerzego Treli i Anny Polony), *Wroga ludu* (w Starym Teatrze, w reż. Jana Klaty, z Juliuszem Chrzęstowskim w roli Tomasa Stockmanna), *Przedstawienie „Hamleta we wsi Głucha Dolna”* (w Teatrze Ludowym, w reż. Tomasza Obarę). Czasem nasze wyjścia do teatru wynikały „z okazji”. Taką była np. wizyta w Krakowie Teatru Gardzienice z *Oresteją czy Weselem*. Naturalnie lista tych spektakli jest kilka razy dłuższa, co wynikało przede wszystkim z rozbudzenia teatralnego gimnazjalistów. Co ważne, w naszym wyborze spektakli sięgaliśmy zarówno do dzieł teatralnych, których literackie pierwowzory uczniowie poznawali na lekcjach lub w prywatnej lekturze, ale także do inscenizacji opartych na utworach uczniom zupełnie nieznanymi. Umożliwiało to spoglądanie na inscenizacje przez pryzmat literackiego oryginału, ale także przynosiło analizy pozbawione tego punktu odniesienia. Istotna była także ciekawość dla uczniów obserwacja, iż na scenie teatralnej można wystawiać utwory reprezentatywne dla różnych odmian pisarstwa, różnych rodzajów i gatunków literackich. Na opracowanie takich sztuk przeznaczałem jedną, najwyżej dwie jednostki lekcyjne, stąd zastosowanie metody swobodnych wypowiedzi dawało mi organizacyjną możliwość zarysowego omówienia wspomnianych spektakli. W rezultacie zajęcia te w ograniczonym stopniu respektowały funkcję projektującą metody. Jedynie punktowe wskazanie istotnych kwestii związanych z danym spektaklem otwierało drogę do redagowania rozmaitych prac pisemnych, czasem tradycyjnych recenzji, innym razem rozmaitych impresji lub komentarzy. Tym samym zagadnienia wydobyte czy zasygnalizowane w ramach swobodnych wypowiedzi w samodzielnych pracach pisemnych mogły znaleźć należyte rozwinięcie, stanowiąc dla mnie znakomity materiał z jednej strony diagnozujący pożytki z zastosowania tej metody pracy, z drugiej obrazujący sposób rozumienia spektaklu przez poszczególnych uczniów. Oto zestaw kilku przykładowych tematów (nie obejmuje on poleceń zrecenzowania oglądanych przedstawień), które realizowali uczniowie w moich klasach w odniesieniu do niektórych z wyżej wymienionych spektakli:

1. Poezja, ruch i obraz w *Metamorfozach*. O spektaklu Teatru Groteska.
2. Warsztat aktorski Krzysztofa Globisza (na podstawie *Szkoły żon* i innych znanych Ci przedstawień i filmów z udziałem tego aktora).

3. Impresje na temat życia i śmierci na podstawie *Król umiera, czyli Ceremonie* w reżyserii Piotra Cieplaka.

4. Moc scenicznego słowa? *Król umiera, czyli Ceremonie* Eugène Ionesco w Teatrze Starym.

5. Zapoznaj się z negatywną i kontrowersyjną recenzją *Wroga ludu* autorstwa Jerzego Zelnika<sup>74</sup>. Podejmij dyskusję ze stanowiskiem aktora-recenzenta. W jakich aspektach możesz zgodzić się z Zelnikiem, które z jego poglądów odrzucasz?

6. O starości i bólu przemijania oraz... , czyli co wyczytałeś ze spektaklu Jana Klaty *Król Lear*<sup>75</sup>.

Powyższe tematy czasem zostawione były do samodzielnej analizy, by na ich podstawie zredagować twórcze i nieukierunkowane dodatkowymi komentarzami teksty, innym razem wsparte dodatkowymi wyjaśnieniami. Przykładowo w klasie II gimnazjalnej temat poświęcony twórczości Krzysztofa Globisza poprzedzony był rozbudowaną lekcją o warsztacie aktorskim, przypomnieniem uczniom innych znanych ról aktora, wskazówkami na temat jego udziału w sztukach lub filmach, do których mogliby sięgnąć, pracując nad opracowaniem zadanego tematu. Temat poświęcony *Królowi Learowi* w klasie III gimnazjalnej, a więc u piętnasto- i szesnastolatków wymagał wskazania możliwości, w ramach których uczniowie mogliby redagować swe teksty, a zatem wyboru formy, sposobu opisu fabuły i rozwiązań scenicznych stosowanych przez reżysera czy pisania o symbolach i znakach kulturowych, które były dla młodzieży bardzo niejasne (na poziomie znacznego skomplikowania semantycznego łączyły estetykę tradycyjną z ponowoczesną, operującą licznymi odwołaniami do popkultury i skompilowaną z tradycyjnym brzmieniem sztuki angielskiego dramaturga oraz nałożoną na nią warstwą znaczeń, wpisujących się w akcentowany przez Klatę obraz kryzysu państwa papieskiego). Wskazany tu sposób

---

<sup>74</sup> J. Zelnik, „Przez ostatnie osiem lat nastąpiło straszliwe wyjałowienie społeczeństwa. A czym jest naród bez kultury?”, <https://wpolityce.pl/kultura/272586-jerzy-zelnik-przez-ostatnie-osiem-lat-nastapilo-straszliwe-wyjalowienie-spoleczenstwa-a-czym-jest-narod-bez-kultury> [dostęp: 21.11.2015].

<sup>75</sup> Dla uczniów częściej chodzących do teatru była to także okazja, by obejrzeć sztukę *Kto wyciągnie kartę wisielca, kto błazna* (Teatr im. Juliusza Słowackiego, reż. Paweł Miśkiewicz, ze znakomitą rolą Jerzego Treli) i porównać ją z przedstawieniem J. Klaty. Tym, którzy podjęli się tego trudu, zaproponowałem do pisemnego opracowania temat: „Ile Szekspira w Szekspirze. Historia Leara oczami Pawła Miśkiewicza i Jana Klaty na podstawie przedstawień «Król Lear» i «Kto wyciągnie kartę wisielca, kto błazna»”. Praca miała być wykonana przez uczniów w formie zestawienia porównawczego recenzji bądź charakterystyki porównawczej obu spektakli. Nie było więc to zadanie łatwe i poprzedzone zostało osobnymi konsultacjami dla chętnych podjęcia się tego tematu uczniów.

wykorzystania swobodnych wypowiedzi w odniesieniu do przedstawień teatralnych sytuuje się na marginesie zaprezentowanej metody kształcenia literacko-kulturowego. Założyć jednak można jego dalsze rozwinięcie, o ile nauczyciel języka polskiego w swojej pracy lekcyjnej zakłada poświęcenie dziełu teatralnemu podobnej ilości czasu co konkretnemu utworowi literackiemu.

Kontakt uczniów z zawodowym teatrem może mieć dla nich istotne znaczenie zarówno ze względu na rozwój ich kompetencji kulturowej, jak i ewentualne przymiarki do samodzielnych działań, w których mogliby oni wystąpić w roli twórców teatru szkolnego. To istotny element edukacji teatralnej, o której, jak zaznacza Marek Świeca, w szerokim rozumieniu można myśleć jako o „zespołe działań dydaktyczno-wychowawczych, mających na celu kształcenie humanistycznej postawy wobec siebie i świata, rozwijających uzewnętrznianie siebie, autentyzm, twórcze rozwiązywanie problemów, wykorzystując sytuacje sceniczne i problemy fikcyjnych postaci”<sup>76</sup>. Stanisław Rzęsikowski, przyglądając się celowości kontaktów uczniów z profesjonalnym teatrem, zaznacza, iż może on znacząco wpływać na podniesienie kultury teatralnej i ogólnej uczniów, przy czym oglądanie zawodowych sztuk nie powinno prowadzić do ich ślepego i bezrefleksyjnego naśladownictwa, ale do twórczych inspiracji, o co powinien zadbać nauczyciel. Niekoniecznie te akty twórcze muszą prowadzić do powstania pełnych inscenizacji. Czasem wystarczy lekcyjne „próbowanie” teatralizacji utworów, konfrontowanie owych próbek ze znanymi, zawodowymi wykonaniami danych scen, zwłaszcza pochodzących z klasyki literackiej i teatralnej, namiastkowe performance, wyrażające jednostkowe i grupowe emocje danych zespołów uczniowskich<sup>77</sup>. Nie można także zapominać o możliwości występowania ucznia w roli twórcy sztuki teatralnej – autora tekstu, reżysera, osoby odpowiedzialnej za powstawanie przedstawienia. Tym samym odbiór zawodowego teatru, wsparty rzetelną refleksją lekcyjną, mogącą wywoływać użycie swobodnych wypowiedzi uczniowskich, może nie tylko okazać się wstępem do wyzwolenia potrzeby działań inscenizacyjnych, ale także inspirować potrzebę samorealizacji teatralnej poza murami szkoły.

---

<sup>76</sup> M. Świeca, *Rola teatru w autokreacji młodzieży...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>77</sup> Zob. M. Pieniążek, *Szkolny teatr przemiany...*, dz. cyt., s. 62–78.

## Rozdział V

# Ocenianie pracy uczniów a swobodne wypowiedzi uczniów

*Ocenianie to jeden z mniej przyjemnych aspektów pracy nauczyciela i funkcjonowania szkoły<sup>1</sup>.*

Anna Janus-Sitarz

### Z perspektywy polityki oświatowej

Istotnym elementem przebiegu procesu dydaktycznego jest ocenianie, ugruntowane w tradycji szkoły, wydawać by się mogło nieodłącznie związane z powszechnymi wyobrażeniami o strukturze edukacyjnej organizowanej w systemie klasowo-lekcyjnym. I choć zazwyczaj, jak słusznie wskazuje Anna Janus-Sitarz, traktowane bywa w szkole jako ciężki do udźwignięcia balast, to jego istnienie sankcjonują odpowiednie rozporządzenia rządowe, a w szczególności Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych<sup>2</sup>, które zasadniczo

---

<sup>1</sup> A. Janus-Sitarz, *Komu potrzebne jest ocenianie? Wokół ewaluacji osiągnięć ucznia*, [w:] *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004, s. 242.

<sup>2</sup> Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 2017, poz. 1534.

odsyła do Ustawy z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe<sup>3</sup>, wskazującej uszczegółowienie niniejszej kwestii w zaktualizowanej w 2018 roku Ustawie o systemie oświaty z 7 września 1991 roku<sup>4</sup> w rozdziale *Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie uczniów w szkołach publicznych* (rozdział 3a niniejszego rozporządzenia). Odnaleźć tam możemy wyjaśnienie, iż:

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do:

- 1) wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub efektów kształcenia określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodach oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania;
- 2) wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania – w przypadku dodatkowych zajęć edukacyjnych<sup>5</sup>.

Powyższe zapisy wiążą ocenianie z wymaganiami wpisanymi w podstawy programowe oraz programy nauczania, odsyłając równocześnie do obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych. Informacje o roli oceniania w powiązaniu z konkretyzowanym w szkole wewnątrzszkolnym systemem oceniania przynosi dalszy zapis wspomnianego dokumentu:

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia odbywa się w ramach oceniania wewnątrzszkolnego, które ma na celu:

- 1) informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;
- 2) udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;
- 3) udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;
- 4) motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
- 5) dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce i zachowaniu ucznia oraz o szczególnych uzdolnieniach ucznia;
- 6) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej<sup>6</sup>.

Z przywołanych zapisów wynika: założenie, że ocenianie ma wpływ na systematyczność pracy ucznia, podkreślenie informacyjnej roli oceny – jej znaczenia dla określenia stanu wiedzy i umiejętności, który powinien być wiadomy

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 2018, poz. 59.

<sup>4</sup> Ostatnia aktualizacja tej ustawy nastąpiła 31 lipca 2018 roku. Zob. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 2018, poz. 1457, 1560, 1669.

<sup>5</sup> Tamże, poz. 1457, s. 39.

<sup>6</sup> Tamże.

tak dla młodego człowieka, jak i jego rodziców. Istotna jest także akcentowana w dokumencie jej waga dla procesów motywacyjnych oraz sposobu planowania dalszych działań dydaktycznych nauczyciela. Ustawodawca podkreśla także znaczenie oceny dla samokształcenia ucznia – dzięki niej może on zyskać świadomość etapu rozwoju, na jakim się znajduje, wyprowadzić wnioski istotne dla dalszego samorozwoju, co znów łączy się ze wskazaną wcześniej funkcją informacyjną. Naturalnie, by oceny mogły spełniać taką rolę, muszą być stawiane systematycznie, respektować wielorakie formy aktywności i działań ucznia, sprawdzać rozmaite kompetencje. Oczywista jest ich zgodność z kryteriami i wymaganiami, które, konkretyzując zapisy ustawy oraz wewnątrzszkolnego systemu oceniania, stawia sam nauczyciel. Ważna jest również indywidualizacja oceny, respektująca podmiotowość ucznia, ale równocześnie uwzględniająca poczucie sprawiedliwości wychowanków, odwołująca się do w miarę obiektywnych kryteriów. Nietrudno zauważyć, że wiele z tych ostatnich postulatów ma charakter antynomiczny, bo chociażby jak godzić obiektywne kryteria oceny z respektowaniem indywidualizmu osoby, jak myśleć o sprawiedliwości, skoro najczęściej uczniowie traktują ją w duchu „każdemu po równo”, często zapominając o sprawiedliwości ze względu na zasługi, a już tym bardziej o konieczności respektowania przez nauczyciela kryteriów oceny uwzględniających poziom możliwości danej osoby, realizującej w szkole określony materiał przedmiotowy? By odnaleźć się w tych sprzecznościach, nauczyciel musi wypracować własne podejście do oceniania, a gdy dostrzeże w nim słabości, korygować je i ulepszać.

## **W świetle ustaleń naukowych**

O tym, że problem oceniania jest istotny w szkole, świadczą także liczne publikacje poświęcone temu zagadnieniu. Wiele monografii o tematyce pedagogicznej czy dydaktycznej zogniskowanych wokół innych kwestii związanych z procesem kształcenia, w mniejszym czy większym stopniu odnosi się także do złożoności procesu oceniania. Warto w tym miejscu odwołać się chociażby punktowo do kilku wybranych pozycji.

O wadze procesu oceniania mówią już starsze publikacje. Saturnin Racinowski wskazywał, że wykracza ono poza mury szkolne i jego rezultaty niosą ze sobą konsekwencje społeczne, wpływając na różnicowanie, a nawet selekcjonowanie ludzi<sup>7</sup>. I chociaż z perspektywy współczesnej może warto byłoby

---

<sup>7</sup> S. Racinowski, *Ocenianie uczniów*, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, Warszawa 1958, s. 5–8.

osłabić wagę tego stwierdzenia, to rzeczywistość w sposób namacalny dostarcza dowodów faktycznego oddziaływania tego mechanizmu. Podawane na tę okoliczność przykłady nisko ocenianych uczniów, którzy osiągnęli osobisty i zawodowy sukces, z Żeromskim na czele, należą raczej do mniejszości.

Racinowski, co istotne, kontrolę wynikającą z oceniania odnosił nie tylko do uczniów, ale i nauczycieli – ci ostatni mogą dokonywać oceny własnej pracy, uwzględniać potrzebę korekt w zakresie np. jej organizacji czy użycia określonych metod kształcenia<sup>8</sup>. Przy czym zaznaczał, że w żadnym razie ocena nie może być celem samym w sobie, lecz środkiem do osiągnięcia wyższych celów, elementem wpływającym na motywację uczniów<sup>9</sup> – jej rozbudzenie może minimalizować naukę „pod stopnie”, a równocześnie pobudzać do odpowiedzialności za własny rozwój ucznia. Następujące w dalszej kolejności uzyskanie pewnego stanu samowiedzy może inspirować do autorefleksji i dalszego indywidualnego doskonalenia umiejętności ucznia.

W ujęciu Józefa Półturzyckiego ocena jest to wyraz pedagogicznego sądu o wartości i przydatności pracy, która została wykonana przez ucznia, a także o samym uczniu – jako reprezentancie określonego poziomu kulturalnego i społecznego<sup>10</sup>. Wincenty Okoń zaś dodaje, że wyraża się ona w formie ustnej lub pisemnej, często wspartej zewnętrznymi objawami zachowania nauczyciela<sup>11</sup>. Przedstawione rozumienie wskazuje na pewną łączność oceny wiedzy i umiejętności z osobą samego ucznia. Kwestie te wydają się nierozłączne, chociaż, co trzeba z całą stanowczością podkreślić, ocena ucznia musi określać poziom jego kompetencji przedmiotowej, w obrębie której można sytuować wiedzę i umiejętności. Chodziłoby, warto powtórzyć za Bolesławem Niemierką, o potraktowanie wyników uczniowskiego uczenia się jako pewną wartość<sup>12</sup>, która do pewnego stopnia jest mierzalna i sprawdzalna. Nie wystarczy w tej perspektywie przyjęcie

<sup>8</sup> S. Racinowski, *Ocenianie uczniów...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>9</sup> Tamże, s. 11.

<sup>10</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 292.

<sup>11</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 269. Osobną kwestią są różne formy oceniania, które w literaturze przedmiotu bywają utożsamiane z metodami dydaktycznymi. Pisze o tym na podstawie prac pedagogów m.in. K. Ostrowski, *Ocenianie szkolne w pracy pedagogicznej nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2008, s. 35–40. Zanotowany przez Ostrowskiego fakt trudno jednak traktować inaczej jak tylko uproszczenie, choć niewątpliwie złożone formy kontroli mogą wspierać się na realizowanych fazowo ogniwach określonych metod kształcenia, zwłaszcza tych zaczerpniętych z ustaleń pedagogiki czy dydaktyki ogólnej.

<sup>12</sup> B. Niemierko, *Ocena i ocenianie w szkole*, [w:] tegoż, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 9 i nast.



szlachetnego założenia, że sam fakt uczenia się jest ważniejszy niż osiągnięty rezultat, gdyż w warunkach szkolnych sytuacja ta przynosić będzie poczucie zniechęcenia, mimo respektowania indywidualizacji procesu kształcenia i akcentowania czynników motywujących<sup>13</sup>. To skądinąd słuszne, respektujące podmiotowość jednostki założenie warto jednak poprzeć myśleniem pragmatycznym, któremu musi towarzyszyć teleologiczna potrzeba postrzegania kształcenia w dalszej perspektywie określonych rezultatów procesu uczenia się. Ocena szkolna stanowi realny problem pedagogiczny, gdyż w rękach świadomego nauczyciela jest narzędziem ewaluacji, które z jednej strony musi opierać się na pewnych racjach obiektywnych, wyznaczonych przez określony i przypisany do danych not szkolnych stan wiedzy i umiejętności przedmiotowych, z drugiej strony zaś respektować wagę indywidualizacji procesu kształcenia, a zatem czynnika subiektywnego, łączonego z osobowo traktowanymi uczniami – podmiotami prowadzonego procesu dydaktycznego. To uruchamia potrzebę włączenia etyki do procesu oceniania, która, zaznacza Wiga Bednarkowa, nakazuje spojrzeć na drugiego człowieka z empatią, w duchu odpowiedzialności, równocześnie w poczuciu narastających wątpliwości i rozterek<sup>14</sup>, co z kolei otwiera perspektywę holistycznego postrzegania ucznia<sup>15</sup>, którego nie można redukować jedynie do wyznaczników formalnych. Stąd potrzeba myślenia o ocenie szkolnej także w perspektywie osobowej – refleksji nad możliwym rozwojem ucznia<sup>16</sup>, ale także w kontekście moralnych skutków, które wynikają z procesu oceniania, z tego, jak ono warunkuje rozwój jednostek, w jaki sposób determinuje uczniowski sposób myślenia o drugim człowieku i samym sobie.

Nieodłączną częścią oceniania jest jednak także jego bezpośredni związek z planowaniem pracy<sup>17</sup>, a także kontrolą (sformalizowaną) i procesem sprawdzania (ma charakter bardziej rzeczowy, a mniej formalny niż kontrola), jak również pomiarem, przy czym trzy ostatnie pojęcia są również istotnym elementem wspierającym funkcję diagnostyczną oceny<sup>18</sup>, eksponowanej w rozmaitej formie. Obecna w szkole skala ocen jest umownym (czasem wyrażanym cyfrą, opisem, formą graficzną, liczbą punktów itd.)<sup>19</sup> i usankcjonowanym

<sup>13</sup> Por. B. Niemierko, *Ocena i ocenianie w szkole...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>14</sup> W. Bednarkowa, *O!słoń przed stopniami. O!słoń przed stopniami!*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000, s. 9.

<sup>15</sup> Tamże, s. 21.

<sup>16</sup> Por. A. Leszczyńska, *Planowanie z myślą o ocenianiu*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 4, s. 7.

<sup>17</sup> Tamże, s. 3–7.

<sup>18</sup> K. Ostrowski, *Ocenianie szkolne...*, dz. cyt., s. 13–16.

<sup>19</sup> Por. I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 181–201.

prawnie wyrazem tego, jaki sąd o uczniu i jego kompetencjach wydaje nauczyciel – im większymi kompetencjami on sam dysponuje, wiedzą z zakresu dydaktyki, w tym wiedzą o ocenianiu, tym większa jest szansa, że stawiane przez niego stopnie będą z jednej strony miarodajne, z drugiej uwzględniać będą złożoność wpisaną w sam proces oceniania. Kompetencja nauczyciela może też wpływać na to, że stawiana przez niego ocena realizować będzie wobec ucznia tak funkcje dydaktyczne, społeczne, jak i wychowawcze<sup>20</sup>. Ich respektowanie w procesie oceniania może znacząco wpływać na indywidualizację kształcenia, relacje ucznia z innymi osobami (w klasie, ale także w przyszłości), uczniowską świadomość siebie i konieczność ustawicznego rozwoju. Daje także możliwość postrzegania oceniania jako działania, które nie powinno się ograniczać jedynie do etapu finalnego konkretnej pracy ucznia, ale obejmować całość jego pracy – „od momentu podjęcia zadania, przez wykonanie, samodzielne dokonywanie analizy, autorefleksję, dalszą pracę, do ostatecznego wyniku”<sup>21</sup>. Taki sposób widzenia wpisuje się w zasygnalizowaną wyżej perspektywę holistyczną.

Bolesław Niemierko zaznacza, że na ocenę składa się zarówno informacja o wyniku uczenia się, jak i odpowiedni komentarz<sup>22</sup>. To, jaką ostatecznie pełnić będzie ona rolę, zależy w dużej mierze od rodzaju uprawianej dydaktyki. Przywołany autor zaznacza wyraźnie różnice w podejściu typowym dla dydaktyki tradycyjnej (ocena jako kłamra zamykająca etap kształcenia i klasyfikująca wynik kontroli), humanistycznej (nieufność do ocen, kierowanie się w stronę przyjaznej charakterystyki rozwoju ucznia) czy technologicznej (ocenianie szkolne jako element wspomagający uczenie się w toku procesu dydaktycznego)<sup>23</sup>. Niezależnie jednak od podejścia, dla praktyki oceniania kluczowy jest będący częścią oceny komentarz. Co prawda Niemierko wskazuje, że uzasadniona jest jego lapidarność<sup>24</sup>, pamiętać jednak trzeba, iż poświęcenie uwagi temu elementowi oceny może mieć ogromne znaczenie tak dla ucznia, jak i nauczyciela. Uczeń, którego praca pisemna czy ustna zostanie oprócz oceny opatrzona odpowiednio rozbudowanym komentarzem, ma szansę na wnikliwszą analizę swych słabych i mocnych stron, prawdopodobnie także uzyska bardziej użyteczną informację do swoich działań, dającą mu szansę zrozumieć, co robi dobrze, a nad czym musi jeszcze popracować. Siłą rzeczy obszerniejsze uwagi dają szansę na to, by nauczyciel mógł szczegółowiej odnieść się do różnych aspektów pracy. Jeszcze inna kwestia dotyczy tego, jak przyjmuje ocenę

<sup>20</sup> Por. I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój...*, dz. cyt., s. 25–27.

<sup>21</sup> Tamże, s. 35.

<sup>22</sup> B. Niemierko, *Ocena i ocenianie...*, dz. cyt., s. 184.

<sup>23</sup> Tamże, s. 185–186.

<sup>24</sup> Tamże, s. 192–193.

uczeń – widząc rozbudowany komentarz pod swoim wypracowaniem czy słysząc wielozdaniowe uwagi do swej odpowiedzi ustnej, może on poczuć się potraktowany przez nauczyciela poważnie; istotne może być dla niego również to, jak wiele czasu czy miejsca poświęcił nauczyciel jego osobie czy jego pracy. Jeżeli uwagi te, dopełniające ocenę wyrażoną np. cyfrą, wpisują się w całościowe postrzeganie ucznia i jego działań – np. odnoszą się do jego wcześniejszej aktywności, porównują z rezultatami jego innych prac, respektują kwestię ewentualnych postępów czy regresu – z całą pewnością wpłyną one korzystnie nie tylko na jakość procesu kształcenia, ale i na stosunek ucznia do nauczyciela. Dla tego drugiego nawyk budowania obszernych komentarzy do pracy oznacza przyzwyczajenie się do indywidualnego traktowania każdego ucznia, respektowanie jego prawa do uzyskania informacji o rezultatach określonych działań, a także wskazanie do tego, by wytwory pracy uczniów traktować wielostronnie, bez rezygnowania z ich klarownego i wieloaspektowego recenzowania. Warto także pamiętać o odpowiedniej formie komentarza – oczywiście powinny być bezpośrednie zwroty do ucznia (także w recenzjach wypracowań!), adekwatność komentarza do postawionej oceny, uczciwe odnotowywanie zarówno pozytywów, jak i negatywów. Nierzadko zdarza się, że nauczyciel oceniając zadanie ucznia na czwórkę, ogranicza się w komentarzu do wskazania tylko błędów. A przecież nawet prace oceniane na niższe oceny zapewne mają swoje walory – sprawiedliwość wymaga, by zostały one ujęte w komentarzu dopełniającym ocenę.

Ocenianie ucznia z przedmiotu język polski jest wyjątkowo trudne, gdyż poddawane kontroli umiejętności są czasem niełatwe do „zmierzenia”, zwłaszcza wtedy, gdy materia są uczniowskie odpowiedzi czy wypracowania. Poloniści uwzględniają ich zawartość merytoryczną (to, co w nich jest, ale i zwracają uwagę na to, czego brakuje), kształt językowy i stylistyczny, uwzględniają kompozycję, sprawy związane z poprawnością czy biegłością językową<sup>25</sup>. Dodatkowo kłopot stanowi określenie znaczenia poszczególnych elementów, wyważenie ich proporcji, wreszcie odnoszenie całości pracy ucznia do wymagań przedmiotowych. A przecież uwzględnić należy podmiotowe spojrzenie na ucznia, a także materię – często ulotną i delikatną, jak to jest w przypadku literatury, a zwłaszcza poezji. Różne kłopoty z oceną uczniów, także niektóre z tych wymienionych wyżej, na gruncie języka polskiego omawia Agata Wójtowicz-Stefańska. Zaznacza, że ocenianie bardzo łatwo poddaje się zniekształceniu,

---

<sup>25</sup> Na ten ostatni aspekt zwraca uwagę Waldemar Martyniuk, który analizuje ocenianie umiejętności językowych uczniów. W ujęciu tego autora każdy tekst stworzony przez ucznia informuje, o jakim stopniu biegłości możemy mówić. Por. W. Martyniuk, *Ocenianie umiejętności językowych*, „Nowa Poliszczyszna” 2004, nr 1, s. 40–45.

co w dużej mierze bierze się właśnie z potrzeby uwzględnienia tak wielu czynników, które wpływają na analizowany proces<sup>26</sup>. Prowadzone na uczelniach eksperymenty, których celem jest sprawdzanie tego, jak studenci polonistyki oceniają daną pracę ucznia, ciągle uwidaczniają rozbieżności<sup>27</sup>, mimo określenia jasnych kryteriów oceny, nawet wspólnego skonstruowania kluczy oceny prac pisemnych<sup>28</sup>. Naturalnie istotny jest zatem także czynnik ludzki – a zatem błędy popełniane przez nauczyciela, które wynikać mogą z braku wiedzy, ale także konieczności godzenia ze sobą bardzo odmiennych kryteriów. Rozbieżności mogą wywoływać także różne preferencje polonistów, które często znajdują odbicie w ich wymaganiach, a tym samym stawianych ocenach. Osobnym problemem jest kwestia kryteriów egzaminacyjnych – w bardzo małym stopniu uwzględniają one potrzebę indywidualizacji ocenienia, opierają się na wypracowanych standardach, które mają zapewnić możliwość porównywania i hierarchizowania wyników uczniów osiągniętych na zewnętrznych formach kontroli wiedzy – ich rezultaty w znacznym stopniu wpływają na sygnalizowany przez Racinowskiego proces konsekwencji społecznych dotyczących uczniów. Są jednak też „bieżące” konsekwencje – nawet nie tyle samych błędów w ocenianiu, ile samego procesu. Anna Janus-Sitarz zwraca m.in. uwagę na wynikający z niego stres, selekcjonowanie uczniów na lepszych i gorszych, wspomniane już uczenie się „dla stopnia”, także trudności w zachowaniu partnerskich relacji nauczyciel – uczeń<sup>29</sup>. Zwłaszcza ten ostatni aspekt może w znaczący sposób paraliżować skuteczność działań nauczyciela. O ile stres jest elementem stałym w życiu szkolnym – generuje go przymus – zaś selekcjonowanie uczniów czy uczenie się na stopnie to mechanizmy, którymi wprawny nauczyciel może stosunkowo łatwo sterować bądź do pewnego stopnia je ograniczać, jeżeli tylko cechuje go takt pedagogiczny i potrafi zainteresować swoim przedmiotem, o tyle kwestia samego oceniania to poważne zagrożenie dla dialogiczności relacji szkolnych. Należy więc postawić pytanie o sposób budowania przestrzeni wzajemnego zaufania, szkolnej przyjaźni między nauczycielem

<sup>26</sup> Por. A. Wójtowicz-Stefańska, *Ocenianie*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 441–442.

<sup>27</sup> Pisze o tym m.in. A. Janus-Sitarz, *Komu potrzebne jest ocenianie...*, dz. cyt., s. 241–242.

<sup>28</sup> Tego typu eksperymenty prowadziłem ze studentami w ramach zajęć: ewaluacja procesu kształcenia w szkole podstawowej, ewaluacja procesu kształcenia w gimnazjum, ewaluacja procesu kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej. Działania te, polegające na wspólnym opracowaniu klucza oceny poszczególnych prac, mimo zwiększenia stopnia ich mierzalności nie wyeliminowały rozbieżnych ocen danych wypracowań, chociaż nieco zmniejszyły rozrzut między nimi – był on znaczący, gdy studenci mieli oceniać prace pisemne uczniów bez tego typu narzędzi, opatrując jedynie pisemną recenzją.

<sup>29</sup> A. Janus-Sitarz, *Komu potrzebne jest ocenianie...*, dz. cyt., s. 243.

a uczniami w warunkach istniejącej zależności i hierarchii, która, zinstytucjonalizowana, wymusza układ, gdzie podmiot nauczyciel zmuszony jest do oceniania, zaś podmiot uczeń musi zmagać się z koniecznością bycia ocenianym. Perspektywa zajmującego dialogicznego dochodzenia do sensów egzystencji ludzkiej i poszukiwania prawideł rządzących światem w pewnym momencie zostaje zatrzymana w akcie oceniania, który przypomina o hierarchii szkolnej podmiotów, każe wrócić do rzeczywistości, w której działania ucznia sumować ma określony stopień. Niezależnie od tego, czy myśli się o ocenie jako elemencie sumującym czy kształtującym<sup>30</sup>, każdorazowo sytuacja ta zdaje się uwierać tak nauczyciela, jak i uczniów, zwłaszcza wtedy, gdy udało im się lekcje przemienić we wspólne dociekanie tajemnic ludzkiego bytowania w świecie. Oczywiście ujmowanie oceny w kategoriach jej funkcji kształtującej jest niewątpliwie korzystniejsze, niemniej i tak nie może się ona wyzwać od aspektu wartościowania.

### **Swobodne wypowiedzi a ocenianie**

Swobodne wypowiedzi jako metoda kształcenia w pewien sposób muszą respektować szkolną potrzebę oceniania. Na pewno jednak trzeba tutaj zastrzec, że tradycyjne ocenianie, wyrażane stopniami, punktujące określoną wiedzę z przedmiotu, stoi w niejkiej sprzeczności z opisywanym rozwiązaniem dydaktycznym. Po pierwsze stopnie szkolne w zasadniczy sposób formalizują nie tylko funkcjonowanie ucznia w szkole, ale także, powtórzmy, relacje między nim a nauczycielem, są także przedmiotem zainteresowania innych członków zespołu klasowego. Aspekt ten jest niezwykle ważny w przypadku metody, która w szczególny sposób akcentuje uczniowską wolność, dopuszcza twórcze dyletanctwo, nieprofesjonalny odbiór dzieł literatury i innych sztuk, opiera się na wzajemnym zaufaniu podmiotów dialogu, poczuciu bezpieczeństwa i nieformalnej zgodzie na poszukiwanie w obrębie poznanego tekstu, a co za tym idzie także błędzenie, widzenie rzeczy wyrywkowe, wynikające z uruchamiania indywidualnych doświadczeń codziennych, ale i nieświadomości kontekstów istotnych ze względu na odbiór utworu, rozjaśniających w nim miejsca trudne, częściowo niezrozumiałe. Założenie ewentualnego sumowania poszczególnych odpowiedzi uczniów określonymi notami czy ich składowymi w oczywisty sposób zaburzałoby to wpisane w swobodne wypowiedzi dążenie do budowania relacji między podmiotami, opartych na wspólnym poszukiwaniu prawdy o sprawach życiowo ważnych, eksploracji specyfiki i wartości danego dzieła.

<sup>30</sup> Por. B. Niemierko, *Ocena i ocenianie...*, dz. cyt., s. 186–189.

Poza tym nałożenie na pracę ze swobodnymi wypowiedziami zwyczajowego aparatu oceny ustnych odpowiedzi uczniów może hamować ich chęć zabierania głosu, wyzwać niezdrową rywalizację, a „ocenianie na stopnie” generować napięcia u uczniów, którzy w trakcie trwania zajęć mogą się porównywać i wyzwalać w ten sposób kolejne negatywne emocje. Kwestie te krytycznie punktował K.J. Szmidt, który pisał:

Praktyka oceniania szkolnego jest często krytykowana za to, że dehumanizuje edukację, wprowadza nieufność pomiędzy nauczycieli i ich podopiecznych, wywołuje szkodliwy lęk i powoduje u uczniów obniżenie poczucia własnej wartości, potęguje szkodliwą rywalizację, pobudza motywację zewnętrzną kosztem wewnętrznej motywacji poznawczej, służy selekcyjnej funkcji szkoły, zachęca jedynie do pracy „na stopień”<sup>31</sup>.

Kto szkołę zna, ten na co dzień widzi, jakie patologiczne mechanizmy społeczne potęguje ocenianie i w jak negatywny sposób może wpływać na poszczególne uczniów i na kształtowanie się relacji społecznych w klasach<sup>32</sup>. Negatywne skutki w zakresie realizacji zadań wychowawczych szkoły mogą w tym kontekście prowadzić do programowego odrzucania przez ucznia wszystkiego, co proponuje polonista, wyzwalać osobistą niechęć do nauczyciela jako człowieka.

Po drugie, ocenianie zawsze wymaga uwzględnienia odpowiednich kryteriów. Jakie przyjąć należy zatem w przypadku swobodnych wypowiedzi? W grę nie wchodzi tutaj zastosowanie mechanizmów typowych dla testów, wszak wypowiedzi uczniów w tej metodzie nie sposób zamknąć w obrębie przewidywanych odpowiedzi. O ile kształt i forma wypowiedzi dałyby się w tej sytuacji teoretycznie poddać ocenie, o tyle stawianie not za jakość merytoryczną uczniowskich głosów, zwłaszcza gdyby czynić to na bieżąco, w trakcie lekcji, raczej nie byłoby wskazane, a wybór takiego rozwiązania na pewno zahamowałby aktywność uczniów i zamknął drogę do wywołania naturalnego potencjału uczniów i ostatecznie do wartościowych dociekań lekcyjnych. Osobną kwestią jest zawartość światopoglądowa poszczególnych głosów uczniowskich – sumowanie ich oceną mogłoby prowadzić do nie tyle waloryzacji ich rzeczowości, ile zawartości ideowej. Z tą można dyskutować, polemizować, łącząc z logiką wyvodu, niemniej nie można oceniać ze względu na takie bądź inne stanowisko ucznia. Dodać trzeba jeszcze, że nawet stawianie ocen za formalną strukturę wypowiedzi byłoby praktyką mocno wątpliwą, gdyż stawałoby w opozycji

<sup>31</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 217–218.

<sup>32</sup> O szeregu takich negatywnych konsekwencji pisze Kazimierz Ostrowski. Por. K. Ostrowski, *Ocenianie szkolne...*, dz. cyt., s. 131–133.

do postulowanej swobody. Narzucenie formy pozbawiłoby z kolei niezbędnego dla swobodnych wypowiedzi nieskrępowania, prawdopodobnie zredukowałoby możliwość zabrania głosu osobom, których kompetencje językowe są mniejsze.

Po trzecie, przyjęcie jakiegokolwiek kryterium jakościowego przy sformalizowanej ocenie swobodnych wypowiedzi doprowadziłoby do konieczności stawiania ocen słabych – dotknąć by to mogło uczniów, u których rozmowa o lekturze wywołuje poczucie niepewności, przeżywających wystąpienia przed nauczycielem i zespołem klasowym zwłaszcza wtedy, gdy ich odpowiedzi są poddane ocenie, a więc gdy siłą rzeczy spoczywa na nich dodatkowa presja. Gdy myśli się o swobodnych wypowiedziach jako formie stymulującej możliwie naturalną wymianę zdań na temat tekstu literackiego czy innego dzieła, drogę do angażowania uczniów w proces lekcyjny – wówczas negatywne konsekwencje wynikające z oceny należałoby usuwać, odraczać czy formatować według innych zamierzeń. Mogą być one załączkiem innego spojrzenia na ocenę swobodnych wypowiedzi uczniowskich. Faktem jest bowiem, iż równie niewłaściwym wychowawczo postępowaniem byłoby wyeliminowanie jakichkolwiek form oceny w waloryzacji tego, co uczniowie mają do powiedzenia na temat poznanego przez nich tekstu. Stąd rodzi się pytanie o kształt oceniania, które może być stosowane w odniesieniu do swobodnych wypowiedzi lekcyjnych.

Wskazanie odpowiedniej formy czy też form oceniania musi wiązać się z określeniem celu swobodnych wypowiedzi. Z perspektywy nauczyciela – który szuka świadectw odbioru ważnych dla projektowania pracy z lekturą, pragnie wyzwolić uczniowską twórczość i kreatywność, potrzebę mówienia o literaturze i innych sztukach i szukania w nich fundamentu dla formacji aksjologicznej oraz chce rozbudzać rozmaite cechy osobowościowe swych wychowanków w poszanowaniu dla ich podmiotowości, rozwoju właściwości intelektualnych i dyspozycji emocjonalnych – ważne będzie takie formatowanie zajęć, by wyżej wskazane przestrzenie teleologiczne mogły mieć możliwość urzeczywistnienia w odniesieniu do konkretnych klas, poszczególnych uczniów. Ich realizacja musi opierać się na uczniowskich motywacjach i potrzebach, poczuciu sprawczości i przekonaniu, iż dla nauczyciela to, co mają do powiedzenia, jest ważne, a oni sami mają prawo do wypowiedzi także takich, które są chybione, zostały w polemice podważone. Także takich, które są schematyczne, nie wnoszą nowej jakości do lekcyjnych rozmów, ale w oczywisty sposób będą się pojawiać i nie mogą być podstawą do stawiania niskich ocen, demotywujących ucznia, odbierających mu chęć do aktywnego współuczestniczenia w lekcjach.

Uwzględnienie powyższych uwarunkowań musi prowadzić do konstatacji natury praktycznej. W proponowanej koncepcji stosowania metody można zaproponować przynajmniej dwie płaszczyzny dokonywania i wyrażania oceny

pracy uczniów. Pierwsza ujawniać się może na poziomie bieżących komentarzy i interwencji nauczyciela, organizatora zajęć. Docenienie wartościowych wypowiedzi, akceptacja wyrażona werbalnie i niewerbalnie (mimika, gesty, tzw. mowa ciała) dla wszystkich uczniów zabierających głos, poświęcenie im należytej uwagi, prośba o rozwinięcia, doprecyzowanie, poparcie przykładami itp. – wszystkie te działania nauczyciela budują u ucznia poczucie wartości samego siebie oraz w oczach pozostałych członków zespołu klasowego, noszą znamiona oceniania kształtującego, choć akcentującego przede wszystkim pozytywne aspekty działań uczniów<sup>33</sup>. Gradacja pochwał musi iść w parze z akceptacją działań wszystkich uczniów, którzy biorą udział w lekcji. Językowo wyrażona aproba staje się z jednej strony odpowiednikiem na bieżąco dokonywanego oceniania, z drugiej spoiwem lekcji, elementem budowanej przez nauczyciela i jego podopiecznych narracji. Zespoły uczniowskie, w których nauczyciel ceni zaangażowanie, samodzielność i aktywność – intelektualne czy emocjonalne nastawienie wobec lektury – wyrażają akceptację dla takiej formy oceny ich dokonań. Słowne i publiczne docenienie ich wysiłków, zwłaszcza dokonywane na bieżąco, nobilituje ich jako osoby samodzielne i dojrzałe, utwierdza ich w przekonaniu, że mogą być dla nauczyciela partnerem w dyskusjach o literaturze i ważnych życiowo sprawach, pozwala im się wznosić ponad poziom dosłowności ocen, które sprowadzają ich do roli wyłącznie ucznia oraz przypominają o zależności od nauczyciela.

Wyrażana w języku komentarzy i odniesień ocena może znajdować również odzwierciedlenie w tradycyjnych stopniach – to druga płaszczyzna procesu oceniania. Ważne jednak, aby tego typu ocenę przenieść na sam koniec lekcji lub dokonać jej tuż po zakończeniu zajęć, ewentualnie przekazać stosowną informację za pośrednictwem dziennika elektronicznego – istnieje wtedy także możliwość opatrzenia oceny dodatkowym komentarzem, kosztem bieżącej i natychmiastowej informacji. W założeniu muszą to być jedynie najwyższe oceny bądź jakaś inna forma docenienia aktywności lekcyjnej ucznia (nauczyciele tego typu starania często punktuja za pomocą tzw. „plusów”, które zgromadzone w odpowiedniej liczbie składają się na najwyższe stopnie – taka praktyka wydaje się tutaj jak najbardziej na miejscu), która przekładać się będzie na wyniki ucznia na koniec semestru czy roku. Rola bodźca pozytywnego, który akcentuje Anna Janus-Sitarz, jest tutaj kluczowa – uczeń powinien mieć przekonanie, że oceniany jest za to, co umie, co potrafi<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Por. D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce. Z przykładami z kursu internetowego „Akademii Szkoły uczącej się”*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.

<sup>34</sup> A. Janus-Sitarz, *Komu potrzebne jest ocenianie...*, dz. cyt., s. 246.



Swobodne wypowiedzi uczniów, zwłaszcza te, które w zaproponowanych schematach zajęć pojawiają się w fazie końcowej lekcji w formie pisemnej (stanowią uzasadnienie dla potrzeby rozwinięcia określonego problemu dostrzeżonego w lekturze lub określenia stanowiska ucznia wobec danej kwestii), również mogą być materiałem do oceny. Prawdopodobnie będą one zbyt krótkie, by oceniać je w kategoriach prac pisemnych jako takich. Nie wyklucza to jednak możliwości pojawiania się ustnego lub pisemnego komentarza nauczyciela, który może zaznaczać wypowiedzi szczególnie udane. Również one mogą być składowymi ocen, które uczeń uzyskuje w ramach własnej aktywności lekcyjnej, mogą również prowadzić do wystawienia noty w kategorii pisania, gdy tego typu wartościowych wypowiedzi uczeń udzieli więcej. Podlegać mogą ocenianiu werbalnie i niewerbalnie pozytywnemu, ewentualnie werbalnie i niewerbalnie negatywnemu (mogą mieć różne formy)<sup>35</sup>, chociaż ten drugi aspekt powinien być wytłumiony, ostrożny, delikatny, utrzymany w tonie dialogu, a nie twardego wartościowania.

Osobną kwestię powinny stanowić oceny za rozbudowane wypracowania zamykające pracę z cyklem lekcyjnym poświęconym lekturze, który otwierały swobodne wypowiedzi uczniowskie. Zadania wymagające konfrontacji wstępnego odbioru i refleksji po omówieniu lektury dzieła literackiego (nawiązujące do przykładów lekcji zaprezentowanych we wcześniejszych rozdziałach) mogą mieć następujący kształt:

1. Atticus Finch, bohater *Zabić drozda*, jako współczesny prawnik. Czy i na ile jego postawa miałaby rację bytu we współczesnym społeczeństwie? Skonfrontuj swoje widzenie tego bohatera z realiami, w których musi żyć człowiek XXI wieku. Twoja praca może (ale nie musi) przyjąć formę komentarza do wizerunku adwokata.

2. Jak oceniasz Romea i Julię, gdy dokładnie znasz już ich historię i złożoność sytuacji, w której się znaleźli? Napisz swobodny tekst, w którym wypowiesz się na ten temat. Zastanów się także nad tym, jak tę dwójkę bohaterów mogli postrzegać ludzie współcześni Szekspirowi oraz czytelnicy, którzy poznawali tę opowieść w kolejnych wiekach.

3. Jaki obraz rodziny Vasconcelosów wyłania się z powieści *Moje drzewko pomarańczowe*? Scharakteryzuj ją, zwracając uwagę na poszczególnych jej członków, uwzględnij sytuację, z którą musieli się mierzyć zarówno na co dzień, jak i w czasie świąt. W swej pracy uwzględnij wstępne przemyślenia o czytanim utworze oraz wybrane wnioski z lekcyjnego omawiania lektury.

---

<sup>35</sup> I. Kopaczynska, *Ocenianie szkolne...*, dz. cyt., s. 231–235.

Każdy z powyższych tematów zakłada możliwość konfrontacji wstępnego rozeznania związanego z utworem ze znaczeniami, które udawało się wydobyc na kolejnych zajęciach z lektury, zostawiając jednocześnie uczniom szansę na włączenie w obręb prac pisemnych dodatkowych refleksji i rozważań, które wykraczają poza lekcyjną przestrzeń wymiany myśli. Tylko jednak ostatni z tematów odsyła wprost do swobodnych wypowiedzi oraz ustaleń z pozostałych lekcji „z lektury”. W założeniu jednak każde z zadań otwiera przed uczniami szansę ponownego zabrania głosu w sprawach bohaterów poznawanych utworów.

Tego typu zadania, których przykłady zamieszczono wyżej, pozwalają z jednej strony sprawdzać i kontrolować to, w jaki sposób tekst lektury jest rozumiany i poznawany przez ucznia, na ile kształtuje jego sposób myślenia, angażuje go emocjonalnie i intelektualnie, z drugiej dają możliwość rozwijania sprawności językowej oraz pozwalają uczniom na weryfikację sądów, które ujawniły się podczas pracy z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi. Dla nauczyciela mogą one być przede wszystkim cennym materiałem do oceny samodzielności myślowej uczniów, a także ewaluacji własnej pracy. Dla ucznia prace ocenione, ale, co najważniejsze, opatrzone pisemnymi i ustnymi komentarzami nauczyciela, mogą być także ciekawym elementem ewaluacji własnej, a co jeszcze istotniejsze – drogą do samopoznania, refleksji nad własnym rozwojem, kształtowaniem myślenia, dojrzewaniem do rozumienia literatury oraz samego siebie. Zaświadczać mogą także i o tym, że rozumienie i ostateczna interpretacja mogą być pochodną samodzielnego działania ucznia, kierowania procesem kształcenia przez nauczyciela oraz wpływu jego osobowości, wreszcie także znaczącego oddziaływania rówieśników, członków zespołu klasowego, współuczestników aktu podejmowanego wspólnie trudu zgłębiania tajemnic egzystencji człowieka, współtwórców znaczeń i kształtujących się w przestrzeni klasy wspólnot interpretacyjnych. To rozciągnięcie w czasie pracy z lekturą, możliwe m.in. dzięki zajęciom z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi (poprzedzających być może nawet o kilka dni zasadniczą pracę z utworem), realizacji prac pisemnych i omówieniu ich na zajęciach, traktować można jako przedłużenie obcowania uczniów z zagadnieniami, wyzwalającego kontakt z analizowanym dziełem, jako element sankcjonujący stałą aktywność ucznia, motywowanego do ustawicznej refleksji, utrwalający znaczenie i żywotność lekcyjnego omówienia danego tekstu kultury, tym samym wspierający możliwość jego wpływu na proces formowania się osobowości ucznia, kształtowania jego tożsamości. Omówienie uczniowskich wypracowań można uznać za ostatnią odsłonę pracy z lekturą, niemniej pogłębiony charakter lekcyjnego opracowania, rozpoczęty drogą swobodnych wypowiedzi, a zamknięty ewaluacją

zadań pisemnych, może dawać uzasadnioną nadzieję na to, że uczniowskie doświadczenie lektury zaprocentują w przyszłości, mając znaczący wpływ na kształtowanie się ucznia – jego rozwój osobowy, formowanie dobrych nawyków odbiorczych, gruntowanie przekonania, że do lektury warto sięgać, warto o niej rozmawiać z innymi nie ze względu na szkołę, lecz odnajdując w niej to, co ważne dla jakości ludzkiego życia.



## Zakończenie

*Bohater wydarzeń, mój Jarema Wiśniowiecki, hetman nad hetmany, wywijał szablą lepiej aniżeli Michał Wołodyjowski, bronił Zbaraża przez lat bodajże dziesięć, a ponadto walczył w półmilionową armią rzymską gromiąc samego Juliusza Cezara.*

*Potem, ściskając konie ostrogami, razem z Janem Skrzetuskim i Andrzejem Kmicicem przebijaliśmy się (bo i ja stałem się współuczestnikiem wydarzeń) przez watahy wrogów, siekąc i tnąc z taką niepojętą szybkością, jaką tylko nadzwyczajna lekkość i cięgła wprawa dać mogła. Uciekłem w bohaterstwo, wierząc, że prawda i zarazem upragniona rzeczywistość znajdują się w moich marzeniach<sup>1</sup>.*

Stanisław Bortnowski

Wypowiedź Stanisława Bortnowskiego, pokazująca zaangażowanie przyszłego polonisty i dydaktyka w literaturę, dokumentująca odbiór kompensacyjny i swoisty eskapizm, a także tego świadomość, nie została tu przywołana, by przypominać czasy lektury, które odeszły już do lamusa. Oczywiście również nie po to, aby zakłamywać czy zaklinać istniejący kryzys czytelnictwa, który w swoich licznych raportach diagnozuje i wnikliwie opisuje Zofia Zasacka wraz ze

---

<sup>1</sup> S. Bortnowski, „Potop” w szkole. Odbiór powieści Henryka Sienkiewicza. Wnioski dydaktyczne, WSiP, Warszawa 1988, s. 5.

współpracownikami. Raczej idzie tu o to, by zwrócić uwagę na fakt, że czasami odbiór zbliżony do przywołanego wyżej zachodzi u młodocianych odbiorców kultury, częściej jednak w ich immersyjnych kontaktach z gramami komputerowymi czy oglądanymi z pasją serialami na popularnych platformach filmowych. Obrazuje to ich naturalne emocjonalne zaangażowanie w świat kultury w rozmaitych odmianach. Naturalnie trudno podejrzewać, aby w podobny sposób odbierali powieści Sienkiewicza, pewnie stosunkowo rzadziej w ogóle w ten sposób reagowali na książkę, która ewidentnie ustępuje miejsca różnym przekazom medialnym i sztukom wizualnym. Istotne jest jednak udokumentowane wielokrotnie w tej pracy zaangażowanie młodego człowieka w lekturę, ucznia, który może czytany przez siebie tekst przeżywać, rozmaicie go doświadczać, mieć potrzebę dzielenia się swoim odbiorem z kręgiem rówieśników, z nauczycielem partnersko budującym z nim swe relacje. Ważny jest tutaj oczywiście odpowiedni dobór lektury, a także stworzenie warunków do jej lekcyjnego opracowania, by doceniać indywidualizm ucznia, respektować wartości czytelnego utworu, budować przestrzeń do bezpiecznej wymiany myśli zogniskowanych wokół problematyki tekstu. Nawet jeżeli oznaczać ma to pewną nobilitację lektury kompensacyjnej, która może być wstępem do wartościowych dla ucznia dociekań, istotnych z perspektywy dokonywanych przez niego rozpoznań egzystencjalnych. Gdy porozmawia się z młodymi ludźmi, prześledzi ich wypowiedzi na forach poświęconych atrakcyjnej dla nich lekturze, wówczas okaże się, że owa lektura kompensacyjna ma się dobrze, czytanie nie jest czynnością prawie zapomnianą przez młodych ludzi, zaś znaczącym znakiem dokonujących się zmian jest fakt, że zamiast Sienkiewicza wyobraźnię pokoleń uczniów poruszają już inni bohaterowie literaccy – na liście najbardziej poczytnych autorów można znaleźć tych, których na próżno szukać w aktualnych podstawach programowych. Łatwe do znalezienia w internecie świadectwa zaangażowanej lektury świadczą o tym, że czytanie wciąż może stanowić dla współczesnego ucznia pewną wartość, a także ukazują, że może on mieć potrzebę do wypowiedzenia się na temat tego, co czyta, dzielenia się przemyśleniami i przeżyciami. Jest to niewątpliwie myśl warta rozważenia przez autorów podstaw programowych, którzy układają współczesne listy obowiązkowe i cementują dokonujący się w szkole od lat, że posłużę się określeniem Janusza Sławińskiego, proces „szkolnej dewastacji arcydzieł”<sup>2</sup>, zazwyczaj konserwowanych w rozbudowanych

---

<sup>2</sup> J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*, cz. 1, red. W. Dynak, M. Ingot, Universitas Wratislavenensis, Wrocław 1986, s. 108, [pierwodruk:] „Teksty” 1977, nr 5–6, s. 1–19. Z poglądami Sławińskiego współbrzmiał również głos Michała Głowińskiego, który w warunkach szkolnych wykluczał możliwość uczenia historii literatury. Por.

kontekstach historyczno-literackich, na których ciągle przeprowadza się rozmaite zabiegi kosmetyczne, doprowadzające w szkole, jak celnie punktował niegdyś Stanisław Burkot, do chorobowych zmian<sup>3</sup>. Przybierając różną formę, prowadzą ostatecznie do podwójnej klęski – nie dają możliwości ocalenia lektury – a także obnażają niemożność utrzymania w myśleniu szkolnym ciągłości historycznej, co skutkuje całkowitym ahistoryzmem<sup>4</sup>.

Wyrastające z bogatej tradycji dydaktycznej, wpisujące się w szerszą kategorię dydaktyczną nauczania i uczenia się problemowego, ugruntowane w programach nauczania swobodne wypowiedzi, gdy się je dowartościuje, ukształtuje jako złożoną metodę kształcenia literacko-kulturowego, pozwalają na zaistnienie wartości lektury szkolnej – szczególnie we współczesnych czasach, gdy wiele sprawdzonych rozwiązań wydaje się już nie przystawać do aktualnej rzeczywistości szkolnej. To swoista droga do uwalniania potencjału intelektualnego i emocjonalnego uczniów, respektowania uczniowskiej wolności w edukacji, być może jedna z szans na ocalenie przyjemności wyrastającej z kontaktu z lekturą w przestrzeni szkolnej, w interakcjach z innymi ludźmi. To właśnie tego typu doświadczenia mogą ocalać przyszłych czytelników dla lektury, która rozciąga się poza czas szkolnych doświadczeń literackich, być drogą, parafrazując myśl Jadwigi Kowalikowej, od tekstów do słów i z powrotem od słów do tekstów<sup>5</sup>, łączącą czytanie z wymianą myśli na tematy sensów generowanych w indywidualnym akcie odbioru i dzielonego z innymi doświadczenia lektury. Tym samym można o swobodnych wypowiedziach myśleć jako o elemencie inicjującym i wspierającym szkolną pracę nad lekturą, którego naturalną konsekwencją są rozważania problemów wyłaniających się z analizowanego dzieła i weryfikacja wstępnych intuicji w toku zorganizowanej pracy lekcyjnej.

Przyjęty tu sposób ujmowania swobodnych wypowiedzi stanowi wynik przyjętej koncepcji badawczej, ukierunkowania prezentowanego sposobu

---

M. Głowiński, *Szkolna historia literatury. Wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*, cz. 1, red. W. Dynak, M. Inglot, Universitas Wratislavis, Wrocław 1986, s. 146–147.

<sup>3</sup> S. Burkot, „*Myć nogi czy ręce*” – *ponownie?*, „*Polonistyka*” 1989, nr 2, s. 101. Krytykę pozytywistycznego dziedzictwa jako drogi do widzenia w dziełach ilustracje dziejów czy „dobre przykłady” już w połowie lat siedemdziesiątych głosili w odważnym i istotnym dla dydaktyki tekście Zenon Uryga, Bolesław Faron i przywołany wcześniej S. Burkot. Por. S. Burkot, B. Faron, Z. Uryga, *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań...*, dz. cyt., s. 23 (referat wygłoszony na konferencji organizowanej przez Komitet Nauk o Literaturze i Instytut Badań Literackich PAN, 1974).

<sup>4</sup> S. Burkot, „*Myć nogi czy ręce*”..., dz. cyt., s. 101.

<sup>5</sup> J. Kowalikowa, *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Universitas, Kraków 2014.

widzenia zagadnienia z perspektywy kształcenia literacko-kulturowego. Możliwe jest zatem również ujęcie swobodnych wypowiedzi przez pryzmat kształcenia językowego czy językowo-kulturowego, co w niniejszej pracy zostało także podkreślone, ale zaprezentowane w ograniczonym wymiarze. Niewątpliwie to pole badawcze wymagałoby osobnego opracowania, które mogłoby wyznaczyć interesujące perspektywy dla dydaktyki języka.

Świadomej redukcji poddane zostało także myślenie o wykorzystaniu swobodnych wypowiedzi w odniesieniu do poezji. Przykłady takiego ich wykorzystania, przywołane z opracowań teoretycznych i propozycji metodycznych, w niniejszej pracy nie prowadziły w stronę konkretnych propozycji czy praktycznych rozwiązań. To celowe działanie wspierało się na przekonaniu, że wyzyskanie swobodnych wypowiedzi uczniowskich w zajęciach o poezji w znaczący sposób eksponuje kwestie estetyczne i przeżycia uczniów, ale w mniejszym akcentuje aspekt problemowy wpisany w to rozwiązanie dydaktyczne. Trudno także w tym kontekście myśleć o swobodnych wypowiedziach jako punkcie wyjścia do dalszego projektowania pracy traktowanej jako przedłużenie kontaktu z tekstem poetyckim. Niewątpliwie warto myśleć o ich zastosowaniu do lekcyjnego opracowania wierszy, niemniej takie ich użycie wymagałoby innego sprofilowania referowanych w tej publikacji badań.

Opisana w niniejszej publikacji koncepcja metody swobodnych wypowiedzi, pomyślana jako rozwiązanie ukierunkowane na praktykę szkolną, musi zostać obwarowana różnymi uwagami. Po pierwsze zaznaczyć trzeba, że także jej realizacja opiera się na starej jak świat i strywializowanej w szkole, ale ciągle prawdziwej myśli, iż wszystko zależy od nauczyciela, jego kompetencji, przekonania do stosowanego rozwiązania, walorów osobowościowych. Po drugie istotne jest korzystanie z różnorodnych wariantów metody, ale także dostosowywanie ich do wszelkich zmiennych – określonej klasy, wyboru tekstu lektury, wreszcie okoliczności, które zachodzą na konkretnej lekcji. Po trzecie, ważne jest także wpisanie realizacji tak pojmowanych swobodnych wypowiedzi w szersze myślenie dydaktyczne – wdrażaną w sposób świadomy przez nauczyciela koncepcję kształcenia. Jako czwarty element należy tutaj wskazać doświadczenie. Początkowo użytkowanie metody przez nauczycieli niekorzystających wcześniej nawet z elementów tego rozwiązania dydaktycznego, polonistów, którym obce są opisane działania i będący ich zapleczem sposób myślenia, może okazać się nie lada wyzwaniem, przynoszącym zamiast spodziewanych sukcesów pewne rozczarowanie. Być może taką sytuację trzeba traktować jako sygnał, że należy wzmacniać samodzielność i kreatywność uczniów, otwierać ich na wolność wypowiedzi, uczyć twórczej wymiany myśli



z nadzieją na ich rozwój, kształtowanie podmiotowości. Uwzględnienie wskazanych czynników ma kluczowe znaczenie dla faktu ewentualnej skuteczności bądź nieskuteczności metody. Dodać by trzeba na koniec, że swobodne wypowiedzi, co pokazuje analiza dydaktycznej twórczości i przeobrażania się sposobu myślenia o opisanym tu rozwiązaniu dydaktycznym, ujmować trzeba jako rozwiązanie żywe, warte podejmowania działań ewaluacyjnych, mogące się dostosowywać do wielu zmiennych czynników wpływających na kształt i jakość procesu kształcenia. Ta ich właściwość, a także uniwersalność wyrażająca się możliwością traktowania ich jako drogi do naturalnej integracji języka i literatury oraz organizowania dla uczniów podmiotowych kontaktów z bogactwem kultury, może warunkować ich żywotność w zmieniającej się, dynamicznej sytuacji przeobrażeń, jakie ustawicznie przechodzi szkoła, w tym edukacja literacko-kulturowa i językowa.



# Bibliografia

- Adamczak M., *Z DKF-u do multipleksu, czyli przeprowadzka X muzy*, [w:] *Kino po kinie. Film w kulturze uczestnictwa*, red. A. Gwóźdź, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Adamiecka-Sitek A., *Teatr i tekst. Inscenizacja w teatrze postmodernistycznym*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2005.
- Afanasjew A., Afanasjew J., *Czarodziejski młyn*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1975.
- Amborska-Głowacka D., *Tekst jako narzędzie badań rozumienia*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wydawnictwo WTN, Wrocław 2005.
- Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, WSiP, Warszawa 1975.
- Andrusiewicz P., *Dydaktyka literatury wobec zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Antoszkiewicz J.D., Antoszkiewicz E.A., Piech K., *Kształcenie kreatywności w praktyce gospodarczej*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Attridge D., *Jednostkowość literatury*, przeł. M. Mościcki, Universitas, Kraków 2007.
- Austin J.L., *Mówienie i poznanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, wstęp i tłum. B. Chwedeńczuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, red. G. Wales Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.

- Bakula K., *Mówione ≈ pisane. Komunikacja, język, tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
- Bakula K., *Podstawa programowa z języka polskiego z 2009 roku albo pitaval lubelski*, „Polonistyka” 2010, nr 2.
- Balcerzan E., *Przez znaki*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1972.
- Balcerzan E., „*Semiotyka i struktura tekstu. Studia poświęcone VII Międzynarodowemu Kongresowi Słowistów. Warszawa 1973*”, praca zbiorowa pod redakcją Marii Renaty Mayenowej, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973...: [recenzja], „Pamiętnik Literacki” 1974, nr 65(3).
- Baluch A., *Wokół tematu spełnienia w „Córce czarownicy” Doroty Terakowskiej*, [w:] tejsze, *Ceremonie literackie*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.
- Bar J., *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole 1982.
- Barber R.B., *Dżihad kontra McŚwiat*, przeł. H. Jankowska, WL Muza SA, Warszawa 2004.
- Barczyk P., *Nowe technologie a kultura cyfrowego dostępu*, [w:] *Wokół mediów ery Web 2.0*, red. B. Jung, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Bartmiński J., *Tekst – dyskurs – komunikacja*, [w:] J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Bartmiński J., *Tekst a wewnętrzne zróżnicowanie języka*, [w:] J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Bartmiński J., *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2005.
- Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, WL, Warszawa 2007.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „*Studia Socjologiczne*” 1993, nr 2.
- Bauman Z., *Utopia bez toposu*, [w:] *Kultura w czasach globalizacji*, red. M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kępnny, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2004.
- Bednarkowa W., *O!słoń przed stopniami. Osłoń przed stopniami!*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
- Benedykt XVI, *Przedmowa*, [w:] R. Sarah, N. Diat, *Moc milczenia*, przeł. A. Kuryś, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2017.
- Bielawski M., *Teologiczne manowce Tischnera*, „*Znak*” 2001, nr 3.
- Bielik-Robson A., *Wstęp*, [w:] Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński i in., PWN, Warszawa 2001.
- Bober M., *Łącznik M., Twórczy styl pracy nauczyciela jako element stymulacji ekspresji dziecka*, [w:] *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary*

- realizacji*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice 2004.
- Bobiński W., *Idę do kina! Czyli co młody kinoman wiedzieć powinien*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1995.
- Bobiński W., *Indywidualizacja jako wyzwanie dla współczesnej szkoły. Rozwiązania amerykańskie*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2017.
- Bobiński W., *Polonista i film. Steven Spielberg w szkole?*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1994/1995, z. 3.
- Boguska W., *Jak opracowuję większe utwory z lektury uzupełniającej w klasach V i VI szkoły podstawowej*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, WSiP, Warszawa 1975.
- Bomba K., *„Romeo i Julia” czyli miłość mocna jak śmierć*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001.
- Bomba R., *Jak uczyć cyfrowych humanistów?*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.
- Bomba R., *Tożsamość w środowiskach cyfrowych*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Verba, Lublin 2006.
- Boreczko I., *Z badań nad hierarchią wartości i aspiracjami młodzieży*, „Nowa Szkoła” 1983, nr 6.
- Borowicz R., *Struktura wartości młodzieży*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania” 1982, t. 4.
- Bortnowski S., *Alarm w sprawie metod nauczania*, „Polonistyka” 1979, nr 1.
- Bortnowski S., *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyka literatury*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 3, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Sopot 2005.
- Bortnowski S., *Jak zmieniać polonistykę szkolną?*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2009.
- Bortnowski S., *Jednak pochwała strukturalizmu*, [w:] tegoż, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2005.
- Bortnowski S., *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania* [w:] *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004.
- Bortnowski S., *Młodzież a lektury szkolne*, WSiP, Warszawa 1974.
- Bortnowski S., *Pola gry z lekturą szkolną*, „Język Polski w Liceum” 2013/2014, nr 1.
- Bortnowski S., *„Potop” w szkole. Odbiór powieści Henryka Sienkiewicza. Wnioski dydaktyczne*, WSiP, Warszawa 1988.
- Bortnowski S., *Scenariusze półwariackie czyli poezja współczesna w szkole*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 1997.
- Bortnowski S., *Śniedź belferska*, [w:] tegoż, *Nauczycielu, bądź sobą*, Briccius, Warszawa 1992.
- Boyd D., Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008.
- Braudel F., *Historia i nauki społeczne. Długie trwanie*, [w:] tegoż, *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Czytelnik, Warszawa 1999.

- Braun K., *Kieszonkowa historia teatru polskiego*, Norbertinum, Lublin 2003.
- Bruner J.S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przeł. E. Krasińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, PAX, Warszawa 1992.
- Buczyńska-Garewicz H., *Wstęp*, [w:] M. Scheler, *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Budrewicz Z., *Kształcenie literackie w szkołach zawodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Universitas, Kraków 1994.
- Budrewicz Z., *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, [w:] *Doświadczenie lektury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Universitas, Kraków 2012.
- Budrewicz Z., *Przymioty nauczyciela*, [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”, Słupsk 2011.
- Budzyk K., *Utwór literacki oraz książka, gazeta i czasopismo na poziomie ośmioletniej szkoły podstawowej. Wskazówki do nowego programu*, PZWS, Warszawa 1946.
- Bukowska E., *Powieść młodzieżowa – o zaletach gatunku (na przykładzie Połączonej rybki B. Kosmowskiej)*, „Język Polski w Gimnazjum” 2011/2012, nr 3.
- Bula D., *Gimnazjalista czyta „Oskara i panią Różę” Erica-Emmanuela Schmitta*, „Język Polski w Gimnazjum” 2014/2015, nr 2.
- Burkot S., „*Myc nogi czy ręce*” – ponownie?, „Polonistyka” 1989, nr 2.
- Burkot S., Faron B., Uryga Z., *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*, cz. 1, red. W. Dynak, M. Inglot, Universitas Wratislaviensis, Wrocław 1986.
- Burzyńska A., *Dekonstrukcja i interpretacja*, Universitas, Kraków 2001.
- Burzyńska A., *Doświadczenie lektury*, [w:] *Doświadczenie lektury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Universitas, Kraków 2012.
- Burzyńska A., *Kulturowy zwrot w teorii*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Universitas, Kraków 2006.
- Caillois R., *Żywioł i ład*, przeł. A. Tatarkiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1973.
- Carlson M., *Performans*, przeł. E. Kubikowska, PWN, Warszawa 2015.
- Chruszczewski M.H., *Uzdolnienia podmiotowym wyznacznikiem aktywności twórczej*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Chrzęstowska B., *Czy i jak istnieją wartości w szkolnej edukacji polonistycznej?*, „Polonistyka” 2005, nr 2.
- Chrzęstowska B., *Formacja uczniów*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Chrzęstowska B., *Konteksty aksjologiczne*, „Polonistyka” 1999, nr 5.
- Chrzęstowska B., *Lektura i poetyka*, WSiP, Warszawa 1987.
- Chrzęstowska B., *O sztuce edukacji polonistycznej*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzęstowska, WSiP, Warszawa 1995.

- Chrzęstowska B., *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*, „Pamiętnik Literacki” 1977, nr 3.
- Chrzęstowska B., *Teoria literatury w szkole*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979.
- Chrzęstowska B., *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, WSiP, Warszawa 1987.
- Chrzęstowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, WSiP, Warszawa 1978.
- Chruszczyńska J., *Tematyka programowa „Środowisko dziecka” w mojej praktyce szkolnej*, [w:] *Z moich doświadczeń w nauczaniu języka polskiego w klasach V–VIII*, red. T. Przybylska, PZWS, Warszawa 1967.
- Cichocki M., *Ten, kto powstrzymuje*, <http://www.teologiapolityczna.pl/ten-kto-powstrzymuje--marek-cichocki-w-civitas/Wydrukuj> [dostęp: 27.03.2017].
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
- Ciembrowicz J., *Ostrożnie z heurazą*, „Przyjaciel Szkoły” 1928, nr 12, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1, red. L. Jazownik, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2001.
- Citko K., *Synteza sztuk w „Brzezynie” Andrzeja Wajdy*, [w:] *Film i kultura współczesna*, red. J. Plisiecki, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996.
- Cofalik J., *Zagadnienia dramatu i teatru w pracy polonistycznej*, „Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego”, t. 1, Katowice 1977.
- Cytowska M., Szelest H., *Literatura Greków i Rzymian w zarysie*, PWN, Warszawa 1981.
- Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Czelakowska D., *Twórczość a kształcenie języka dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Danilewska J., *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] B. Neville, *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Dawid Ł., „Odpowiednie dać uczuciu – słowo”, czyli o potrzebie kształcenia sprawności językowej uczniów w zakresie werbalizacji przeżyć uczuciowych, [w:] *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Dawid Ł., *Zabawa Nel ze Stasiem. Propozycja lekcji w kl. V*, „Język Polski w Szkole” 1985/1986, z. 2.
- Dąbrowska A., *MEN: Wybierzmy dzieciom lektury. Internauci wybrali*, <http://dabrowska.blog.polityka.pl/2015/02/18/men-wyberzmy-dzieciom-lektury-internauci-wybrali/> [dostęp: 20.07.2017].
- Delsol Ch., *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003.

- Dembowska J., *Uwagi o realizacji programu ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w wyższych klasach szkoły podstawowej*, „Polonista” 1947, nr 11(3), maj–czerwiec.
- Dembowska J., Jakubowska Z., *Nauczanie języka polskiego w klasach V–VIII. Wybrane zagadnienia metodyczne*, wyd. 2 (pierwsze w 1968), PZWS, Warszawa 1969.
- Dembowska J., Saloni Z., Wierzbiński P., *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego. Klasa VI*, PZWS, Warszawa 1964.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Denek K., *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, S.C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Derrida J., *Inny kurs*, przeł. T. Załuski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Des Loges M., *Przeżycie a przedmiot w dziele literackim*, [w:] *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, red. K. Lausz, PZWS, Warszawa 1964.
- Dewey J., *Jak myślimy*, przeł. Z. Bastgenówna, Książka i Wiedza, Warszawa 1957.
- Dewey J., *Moje credo pedagogiczne*, tłum. J. Pieter, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Didkowska B., *Czy przerysowany rysunek Anime może uczyć kultury wizualnej?*, [w:] *Zdolności, talent, twórczość*, t. 2, red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.
- Didkowska B., *Współczesne narzędzia plastyczne kształcące kulturę wizualną*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Dietrich J., Wójcik J., *Nauczanie języka polskiego w klasie 6*, WSiP, Warszawa 1985.
- Dijk van T.A., *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, przeł. G. Grochowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Dobrzyńska T., *Tekst w perspektywie stylistycznej*, [w:] tejże, *Tekst – styl – poetyka*, Universitas, Kraków 2003.
- Dobrzyńska T., *Tekst*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993.
- Dobrzyńska T., *Tekst. Próba syntezy*, „Pamiętnik Literacki” 1991, z. 2.
- Doświadczenie lektury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Universitas, Kraków 2012.
- Dudek J., *Jan Chryzostom Pasek na lekcjach języka polskiego w kl. VII*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1984/1985, z. 1.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa 1998.
- Dybel P., *Wstęp*, [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Dyduch B., *Gra dramatyczna jako forma pracy w obrębie metody przekładu intersemiotycznego*, „Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego” 1986, t. 6.
- Dyduch B., *O dramie bez emocji*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1996, nr 1.



- Dyduch B., *Od opowieści do obrazu, od obrazu do opowieści*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1996/1997, z. 5.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.
- Dzidek C., *Poszukiwanie źródeł kreatywności*, Eneteia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2001.
- Dziwisz P., *Funkcje archetypów w micie, literaturze i Tarocie w świetle koncepcji C.G. Junga*, „Forum Myśli Wolnej” 2010, nr 46–47.
- Ecler-Nocoń B., *Relacja mistrz–uczeń: rzecz o inspirowaniu. Kilka uwag na marginesie badań biograficznych*, [w:] *Elitaryzm – mistrz w edukacji*, red. M. Szczepańska, Wydawnictwo Uczelniane Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku, Słupsk 2001.
- Eco U., *Dzieło otwarte*, przeł. L. Eustachiewicz i in., Wydawnictwo W.A.B, Warszawa 2008.
- Eco U., *Replika*, [w:] U. Eco i in., *Interpretacja i nadinterpretacja*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996.
- Ekiert-Oldroyd D., *Kreatywne rozwiązywanie problemów w kształceniu kadry oświatowej*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Eliade M., *Sacrum i profanum*, przeł. R. Reszke, Wydawnictwo KR, Warszawa 1996.
- Eliade M., *Sacrum. Mit. Historia. Wybór esejów*, przeł. A. Tatarkiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Elzenberg H., *Ekspresja pozaestetyczna i estetyczna*, „Estetyka” 1960.
- Faltn A., *Wstęp*, [w:] tegoż, *Hermeneutyka w polskich badaniach literackich. Maria Janion. Ryszard Przybylski, Michał Paweł Markowski*, Instytut Badań Literackich, Warszawa 2014.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Film na lekcjach języka polskiego*, red. S. Frycie, J. Koblewska, WSiP, Warszawa 1979.
- Fischer-Lichte E., *Estetyka performatywności*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.
- Fish S., *Interpretacja, retoryka, polityk*, przeł. K. Abriszewski i in., Universitas, Kraków 2002.
- Frankiewicz W., *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, WSiP, Warszawa 1983.
- Freinet C., *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, przeł. H. Semenowicz, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Freineta, Otwock 1993.
- Freinet C., *O szkołę ludową*, przeł. H. Semenowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
- Fuller A., *Psychologia geniuszu*, Wydawnictwo Mamina, Warszawa 2017.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualści*, przeł. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2002.
- Gadacz T., *Bóg w filozofii Tischnera*, „Znak” 2001, nr 3.

- Gadamer H.-G., *Poetica*, przeł. M. Łukasiewicz, IBL, Warszawa 2001.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Gadamer H.-G., *Teoria, technika, praktyka*, przeł. A. Przyłębski, [w:] tegoż, *Teoria, etyka, edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Gajak-Toczek M., *Od zmiany nauczyciela do zmiany w uczeniu. Dialogiczne spotkanie podmiotów edukacji polonistycznej we współczesnej szkole*, [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem uczenia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”, Słupsk 2011.
- Gajda S., *Styl i stylistyka. Zagadnienia ogólne*, [w:] *Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. S. Gajda, Uniwersytet Opolski Instytut Filologii Polskiej, Opole 1995.
- Gajda S., *Współczesny dyskurs naukowy*, [w:] *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
- Galarowicz J., *W drodze do etyki odpowiedzialności*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1997.
- Galewska-Kustrza M., *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Garstka T., *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Gašiorek K., „*Sam byłem w Afryce, widziałem te kraje, które opisuję...*”. Henryk Sienkiewicz na lekcjach w klasie V, „*Język Polski w Szkole IV–VIII*” 1985/1986, z. 1.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Gis A., *Kreatywność w szkole. Spostrzeżenia po praktykach studenckich*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1976.
- Głowacka-Amburska D., *Zarys tradycji międzywojennej w programach szkoły średniej w latach 1944–1948*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, red. L. Jazownik, WSP, Zielona Góra 1998.
- Głowiński M., *Style odbioru*, WL, Kraków 1977.
- Głowiński M., *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*, cz. 1, red. W. Dynak, M. Inglot, Universitas Wratislaviensis, Wrocław 1986.
- Goban-Klas T., *Komunikowanie i media* [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów*, red. Z. Bauer i E. Chudziński, Universitas, Kraków 2000.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Golka M., *Ucieczka od zabawy?*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 2, red. A. Surdyk, J. Szeja, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

- Gołaszewska M., *Odbiorca sztuki jako krytyk*, WL, Kraków 1967.
- Górska L., *Podmiot i podmiotowość jako kategorie pedagogiczne*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2009.
- Górski K., *Tekstologia i edytorsko dzieł literackich*, Wydawnictwo UMK, Warszawa 1978.
- Greenblatt S., *Shakespeare. Stwarzanie świata*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2007.
- Grodecka A., *Dydaktyka polonistyczna w kontekstach neuronalnych*, [w:] *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Ty-miak, Lublin 2017.
- Grzegorzczak R., *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu i dyskursu*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
- Guttmejer E., *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci klas III–V*, PWN, Warszawa 1982.
- Guzy-Steinke H., Wilk T., *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2009.
- Handke R., *Lektura jako poznanie i samopoznanie*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Handke R., *Poetyka dzieła literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Hartmann N., Hildebrand von D., *Wypisy z „Etyki”*, przeł. Z. Zwoliński, M. Grabowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.
- Historia teatru*, red. J. Russell Brown, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Hopfinger M., *Otwarcie na świat i problem tożsamości*, [w:] *Gry o tożsamość w czasach wielkiej zmiany*, red. A. Werner, T. Żukowski, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2013,
- <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1010149,reforma-edukacji-co-mowia-nauczyciele.html> [dostęp: 19.10.2018].
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirp-sza, Czytelnik, Warszawa 1985.
- Humboldt von W., *Twórczy organ myśli*, [w:] *Antropologia słowa*, red. G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004.
- Hutnikiewicz A., *Słowo wstępne*, [w:] E. Kucharski, *Między teorią a historią literatury*, PWN, Warszawa 1986.
- Ingarden R., *Dzieło literackie w piśmie utrwalone*, [w:] tegoż, *O poznawaniu dzieła literackiego*, PWN, Warszawa 1976.
- Ingarden R., *O poznawaniu dzieła literackiego*, PWN, Warszawa 1976.
- Ingarden R., *Uchwytywanie znaków graficznych i brzmień słów*, [w:] tegoż, *O poznawaniu dzieła literackiego*, PWN, Warszawa 1976.
- Inglot M., Patrzalek T., *Nad kanonem literackim w szkole*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 1996.

- Izydorczyk J., *Jak przygotowuję uczniów do odbioru utworów dramatycznych*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 1975.
- Kowalikowa J., *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Universitas, Kraków 2014.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, przeł. Z. Zakrzewska, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Janeczek M., Sporek P., *Czarny Młyn Marcina Szczygielskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Propozycje metodycznego opracowania lektury*, [w:] *Światy dzieciństwa. Infantylicyzacja w literaturze i kulturze*, red. M. Chrobak, K. Wądołny-Tatar, Kraków 2016.
- Janowski A., *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, PWN, Warszawa 1970.
- Janus-Sitarz A., *Przygotowani do wolności? (O odpowiedzialnych wyborach lektur i sposobów ich interpretacji)*, [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2010.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *Ideał kobiecej urody w malarstwie i literaturze baroku*, „Język Polski w Szkole Średniej” 2000/2001, nr 1.
- Janus-Sitarz A., *Każde dziecko w szkole jest inne – każde jest ważne*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2017.
- Janus-Sitarz A., *Komu potrzebne jest ocenianie*, [w:] *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004.
- Janus-Sitarz A., *Lekcje teatru*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999.
- Januszkiewicz M., *Hermeneutyka i nihilizm. Wokół „myśli słabej” Gianniego Vattimo*, [w:] *Hermeneutyka i literatura – ku nowej koiné*, red. K. Kuczyńska-Koschany, M. Januszkiewicz, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2006.
- Jazownik L., *Teoria literatury a wizje edukacji literackiej*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2008.
- Jazownik L., *Uwagi o koncepcji dydaktycznej Kazimierza Wóycickiego i jej metodologiczno-teoretycznych przesłankach*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, red. L. Jazownik, WSP, Zielona Góra 1998.
- Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.
- Jedliński R., *Między miłosierdziem a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Jedliński R., *Recenzja: Paweł Sporek, Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2019, nr 4.
- Jedliński R., *Teatr telewizyjny w kształceniu polonistycznym*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

- Jeleń-Kubalewska E., *Cierpienie i śmierć jako współczesny performans medialny. Perspektywa performatyczna*, Wydawnictwo Naukowe WNS UAM, Poznań 2014.
- Jerschina S., *Opracowania utworów lirycznych*, „Biuletyn Język Polski” 1957, nr 2–3.
- Jerschina S., *Teoria literatury. Rozbiór literacki w nowej szkole. Podręcznik dla nauczycieli i samouków*, Towarzystwo Polonistów, Wydawnictwo „Nowe Horyzonty”, Przemysł 1946.
- Jerschina S., *Zarys poetyki*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych w Kielcach, Sandomierz–Kielce 1957.
- Jędrzychowska M., *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1994.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo – literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.
- Jędrzychowska M., *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Jędrzychowska M., *Zapis projektu zadań formacyjnych edukacji polonistycznej w strukturze podręcznika gimnazjalnego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki i Z. Urygi, Kraków 2002.
- Jędrzychowska M., Kłakówna A., *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Klasa 8. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Klasa 2 gimnazjum. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
- K. Olbrych, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Kaczmarek B. L. J., *Cudowne krosna umysłu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
- Kaczyńska E., *Bariera języka w nauczaniu literatury staropolskiej*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenia dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki i in., Universitas, Kraków 2014.
- Kalinowska-Czul M., *Portret generała Józefa Sowińskiego – pędzlem i słowem malowany (propozycja metodyczna dla klasy V)*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2003/2004, nr 1.
- Kalwiński P., *Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenia dla jutra*, Universitas, t. 2, pod red. K. Biedrzyckiego i in., Kraków 2014.
- Kaniewski J., *Kulturowe przestrzenie szkolnego dyskursu tożsamościowego na przykładzie edukacji polonistycznej w gimnazjum*, [w:] *Narodowe oraz europejskie dziedzictwo kulturowo-literackie w programach nauczania i podręcznikach szkolnych*, red. B. Kędzia-Klebeko, L. Jazownik, B. Louichon, Księgarnia Akademicka, Szczecin-Zielona Góra 2014.
- Kaniewski J., *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury*, [w:] *Polonistyka przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 2, red. M. Czermińska i in., Universitas, Kraków 2006.

- Kaniewski J., *Radość czytania a szkolne pragmatyzmy*, [w:] *Doświadczenie lektury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Universitas, Kraków 2012.
- Karłowicz D., *Polska jako Jason Bourne*, Teologia Polityczna, Warszawa 2017.
- Karwatowska M., *Uczeń w świecie wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Kasprzak P., Kłakówna A., Regiewicz A., *Nowy paradygmat kulturowy*, [w:] P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Kasprzak P., Kłakówna A., Regiewicz A., *Szkolna tradycja i nowe media*, [w:] P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016,
- Kasprzak P. i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Kasprzycka A., „Kabaretobranie” w klasie IV, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2012/2013, nr 3.
- Kazubowska U., *Dialog z uczniem – studentem jako jeden z najważniejszych warunków powodzenia w edukacji*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, cz. 2, red. W. Kojs, R. Mrózek, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Kicińska M., *Matka przeciw reformie edukacji. Dorota Łoboda: Chcę, żeby moje córki były ciekawe świata, a nie grzeczne jak w koszarach*, [wysokie-obcasy.pl/wysokie-obcasy/7,127763,22289066,matka-przeciw-reformie-edukacji-dorota-loboda-chce-zeby.html?disableRedirects=true](http://wysokie-obcasy.pl/wysokie-obcasy/7,127763,22289066,matka-przeciw-reformie-edukacji-dorota-loboda-chce-zeby.html?disableRedirects=true), [dostęp: 18. 07. 2018].
- Kijas J., *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, PZWS, Warszawa 1967.
- Kitto H.D.F., *Tragedia grecka. Studium literackie*, przeł. J. Margański, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 1997.
- Kleiner J., *Analiza dzieła*, [w:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, t. 1, red. H. Markiewicz, WL, Kraków 1960.
- Kleiner J., *Charakter i przedmiot badań literackich*, [w:] *Teoria badań literackich w Polsce. Wypisy*, t. 1, red. H. Markiewicz, WL, Kraków 1960.
- Klejnocki J., „Arcydzieła nie dla szkoły?”, [w:] *Europejski kanon literacki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, red. E. Wichrowska, Warszawa 2012.
- Kleszcz M., Łączyk M., *Młodzież licealna wobec wartości samotności i pasji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Kluzowicz J., *Teatr codzienności*, Nomos, Kraków 2017.
- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Kłakówna Z.A., *Po pierwsze edukacja humanistyczna*, „Polonistyka” 2010, nr 2.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji: język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2005.
- Kłakówna Z.A., *Szkolne pożytki z dziecięcego poezjowania*, „Ojczyzna Polszczyzna” 1992, nr 1(36).

- Kłakówna Z.A., Wiatr K., *Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-językowe. Podręcznik do języka polskiego. Klasa 6*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
- Kłakówna A.Z., Regiewicz A., *Wstęp*, [w:] P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Kłosińska T., *Dziecko-uczeń. Droga do edukacji skutecznej. Twórcze techniki Celestyna Freineta we wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013.
- Koc K., *Filozofia nauczania*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kojs W., *O wielkich edukatorach i marnej edukacji uwag kilka*, [w:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2014.
- Kollek B., *Wprowadzenie do hospitacji zajęć prowadzonych w konwencji doświadczeń poszukujących*, [w:] *Pedagogika Freineta na dziś. Materiały pokonferencyjne III Ogólnopolskiego Seminarium Animatorów i Sympatyków Pedagogiki Freineta we Wrocławiu 26–27 maja 1989 roku*, red. A. Kargulowa, B. Kollek, Zakład Wydawnictw OFEK, Jelenia Góra 1992.
- Kołakowski L., *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, [w:] *O kryzysie*, red. K. Michalski, Res Publica, Warszawa 1990.
- Kołodziej P., *Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”*, „Polonistyka” 2010, nr 2.
- Kołodziej P., Waligóra J., *Edukacja przemyślana na nowo: nauki humanistyczne*, [w:] P. Kasprzak i in., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Kołodziej P., Waligóra J., Waligóra J., *Szkolny teatr interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Komar W., *„Wojna” w edukacji: stosunki nauczyciel – uczeń*, [w:] *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Kopaczyńska I., *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Korulska E., *O myśleniu metaforycznym na lekcji języka polskiego*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2.
- Koryś I. i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1492689764.pdf> [dostęp: 20.07.2017].
- Kossakiewicz L., *Propozycja metodycznego opracowania „Pieśni o żołnierzach z Westerplatte” K.I. Gałczyńskiego*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1987/1988, z. 1.
- Kossewska J., *Uczniowie o wybitnych możliwościach rozwoju*, [w:] *Podstawy psychologii*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Kowalewska-Dąbrowska J., *Wielotekst quasi-cyklu (na przykładzie pięciu wierszy Jana Twardowskiego). Szkic interpretacyjny*, [w:] *Tekst. Analizy i interpretacje*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- Kowalikowa J., *Narodziny nauczyciela polonisty*, Universitas, Kraków 2006.

- Kowalska A., *Nowy odbiorca?*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2014.
- Kowzan T., *Znak w teatrze*, [w:] *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, t. 1: *Dramat i teatr*, red. J. Degler, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1976.
- Kozielecki J., *Myślenie i rozwiązywanie problemów*, [w:] *Percepcja, myślenie, decyzje*, red. T. Tomaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Kozielecki J., *Zagadnienia psychologii myślenia*, PWN, Warszawa 1968.
- Koziołek K., *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Koziołek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- M. Krąpiec, *Filozofia co wyjaśnia? Filozofia w teologii*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998.
- Kridl M., *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, [przedruk w:] *Teoria badań literackich w Polsce*, t. 2, red. H. Markiewicz, WL, Kraków 1960.
- Królica M., *Dialog – wartość i metoda w edukacji małego dziecka*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, cz. 2, red. W. Kojs, R. Mrózek, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Kruszewski K., *Metoda kształcenia: od zmiany do sposobu jej wywołania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 23–24.
- Kruszyńska A., *Literatura i kultura popularna – czy gorsze w szkole?*, [w:] *Gorsze NIE w literaturze, języku, mediach i edukacji*, red. B. Skowronek, E. Rudnicka-Fira, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Kryda B., *Cztery wariacje na temat Rzymu – refleksja o przemijaniu*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Kryda B., *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacji. Księga referatów Zjazdu Polonistów*. Warszawa 1995, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Instytut Badań Literackich, Warszawa 1996.
- Krzyżanowski J., *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*, „Przeгляд Warszawski” 1923, nr 22, [przedruk w:] *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, red. K. Lausz, PZWS, Warszawa 1964.
- Krzyżyk D., Synowiec H., *O (nie)obecności ortografii w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki i in., Universitas, Kraków 2014.
- Książek-Szczepanikowa A., *Ekranowe czytanie...*, „Polonistyka” 1993, nr 10.
- Książek-Szczepanikowa A., *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996.
- Kubiak-Szyborska E., *Podmiotowość w rozważaniach pedagogicznych – kategoria znana, ale czy poznana?*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2009.
- Kubicka D., *Twórcze działania dziecka w sytuacji zabawowo – zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Kucharski E., *O metodę estetycznego rozbioru dzieł literackich*, [w:] tegoż, *Między teorią a historią literatury*, PWN Warszawa 1986.



- Kulpa J., *Jak przygotowuję się do lekcji języka polskiego w klasach V–VII*, PZWS, Warszawa 1955.
- Kulpa J., *Nauczanie języka polskiego w szkole dla pracujących*, PZWS, Warszawa 1965.
- Kulpa J., *Nauczanie problemowe języka polskiego w klasach V–VIII*, WSiP, Warszawa 1975.
- Kulpa J., Pasterniak W., *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII*, WSiP, Warszawa 1876.
- Kulpa J., Więckowski R., *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1983.
- Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog?*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1977.
- Kupisiewicz C., *Wybitni przedstawiciele nauk o wychowaniu*, [w:] tegoż, *O wybitnych myślicielach, dydaktyce i szkole*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010.
- Kuśpit M., *Edukacja przez twórczość*, [w:] *Wychowanie we współczesnej szkole*, red. R. Kowalski, O. Szyncarczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2014.
- Kwapiszewski J., *Filozofia księdza Józefa Tischnera jako źródło dialogu*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk 1998.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba, konieczność?*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 2, red. M. Czermińska i in., Universitas, Kraków 2005.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metody*, [w:] *Innowacje i metody*, t. 1, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, TetraStudio, Poznań 2016.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Nakom, Poznań 1994.
- Kwiecińska E., Kwieciński Z., *Młodzież wobec naczelnych wartości życia*, „Nauczyciele i Wychowanie” 1977, nr 4.
- Kwieciński Z., *Z doświadczeń dawnego teatru szkolnego w Polsce*, [w:] *Teatr młodzieży*, red. I. Słońska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.
- Lalewicz J., *Komunikacja językowa i literatura*, Wrocław 1975.
- Lalewicz J., *Semantyczne wyznaczniki lektury*, [w:] *Problemy odbioru i odbiorcy*, red. T. Bujnicki, J. Sławiński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977.
- Lalewicz J., *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1985.

- Landau E., *Twoje dziecko jest zdolne*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2003.
- Latoch-Zielińska M., *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.
- Lausz K., *Wstęp*, [w:] *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, red. K. Lausz, PZWS, Warszawa 1964.
- Lech K., *System nauczania*, PWN, Warszawa 1964.
- Lesicka K., *Pedagogika C. Freineta a twórcza aktywność dzieci*, [w:] *Pedagogika Freineta na dziś. Materiały pokonferencyjne III Ogólnopolskiego Seminarium Animatorów i Sympatyków Pedagogiki Freineta we Wrocławiu 26–27 maja 1989 roku*, red. A. Kargulowa, B. Kollek, Zakład Wydawnictw OFEK, Jelenia Góra 1992.
- Leszczyńska A., *Planowanie z myślą o ocenianiu*, „Nowa Polaszczyzna” 1998, nr 4.
- Leszczyński G., *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010.
- Levinas E., *Czas i to, co inne*, przeł. J. Migasiński, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999.
- Levinas E., *Inaczej niż być lub ponad istotą*, przeł. P. Mrówczyński, Aletheia, Warszawa 2000.
- Levinson P., *Nowe nowe media*, przeł. M. Zawadzka, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Libera Z., *Posłowie*, [w:] A. Mickiewicz, *Konrad Wallenrod*, Czytelnik, Warszawa 1974.
- Lichański J.Z., *Precz z kanonami. Tekst świadomie polemiczny*, [w:] *Europejski kanon literacki*, red. E. Wichrowska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Limont W., *Psychologiczne podstawy myślenia metaforycznego*, „Nowa Polaszczyzna” 1997, nr 3.
- Limont W., *Twórczość w aspekcie cyklu życia*, [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Łanowski J., *Wstęp*, [w:] Sofokles, *Antygona, Król Edyp, Elektra*, przeł. K. Morawski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2003.
- Łastik S., *Pomówmy teraz o programach*, „Nowa Kultura” 1953, nr 42.
- Łazarska D., *Jak być autorytetem – czyli czego uczniowie gimnazjum oczekują od nauczyciela polonisty?*, [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różanska, Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spacium”, Słupsk 2011.
- Łazarska D., *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.
- Łempicki Z., *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*, „Muzeum” 1925, z. 1–2, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1, red. L. Jazownik, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2001.
- Łobocki M., *Warunki podmiotowego funkcjonowania uczniów w procesie wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3–4.

- Łubieniewska E., *Język teatralnego widowiska*, [w:] *W świecie literatury i teatru. Sztuka współczesności*, red. E. Łubieniewska, Universitas, Kraków 2006.
- Łuczyński J., *Mowa pisana jako środek komunikowania się (na przykładzie przekazywania instrukcji przez dzieci)*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, W. Haman, Warszawa 1992.
- M. Głowiński, *Świadczenia i style odbioru*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1975, nr 3.
- Mackiewicz A., *Z pomocniczych notatek do lekcji o Przedwiośniu S. Żeromskiego*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1995/1996, z. 1.
- Mackowicz A., *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1984.
- Maćkowska A., *O „Trenach” i „niebiosów pustkowiu”*, „Warsztaty Polonistyczne” 1997, nr 4.
- Makarewicz R., *Media cyfrowe jako element warsztatu nauczyciela*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.
- Makuszkowa Z., *Analiza ideowo-artystyczna noweli H. Sienkiewicza „Sachem” w klasie VIII*, „Polonistyka” 1954, nr 6.
- Maleszyk Z., *Aktywność językowa dziecka w koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta*, [w:] *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, t. 1, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Malina K., *Same schody*, „Nowa Polska” 2008, nr 3.
- Malinowski B., *Słowo w kontekście działania*, [w:] *Antropologia słowa*, red. G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004.
- Manovich L., *Język nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa 2006.
- Manovich L., *Software Takes Command*, Bloomsbury Academic, New York–London 2013.
- Markowski M.P., *Fenomenologia*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Markowski M.P., *Formalizm amerykański – New Criticism*, [w:] *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Markowski M.P., *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2001, nr 1.
- Martyniuk W., *Ocenianie umiejętności językowych*, „Nowa Polska” 2004, nr 1.
- Marzec A., Rzęsikowski S., *Edukacja teatralna, filmowa i radiowa na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VIII*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1984.
- May R., *Odwaga tworzenia*, przeł. E. i T. Hornowscy, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1994.
- Mayenowa M.R., *Spójność tekstu a postawa odbiorcy*, [w:] *O spójności tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1971.

- Mayenowa M., *Struktura tekstu*, [w:] *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 2000.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 2000.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Melosik Z., *Słoneczne (pozakulturowe) wakacje – tożsamość typu „all inclusive”*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwierski, Poznań–Kraków 2010.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Michalak J.J., *W Dolinie Muminków (Propozycja metodyczna do klasy IV)*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2002/2003, nr 1.
- Michalska I., Michalski G., *Wychowanie przez teatr szkolny w II Rzeczypospolitej*, WSP, Warszawa 1994.
- Michałowski S., *Spotkanie i dialog drogą do mądrości życia w świetle pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, cz. 2, red. W. Kojs, R. Mrózek, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Miczka T., *Multimedia – „multi” w mediach. O nowych formach i wymiarach pluralizacji kultury*, [w:] *Nowe media w mediach*, red. I. Borkowski, A. Woźny, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2001.
- Mikoś E., *Empatia w hermeneutycznej interpretacji tekstu literackiego*, „Polonistyka” 2008, nr 2.
- Mikoś E., *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
- Mikoś E., *O dialogu edukacyjnym*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Morawska I., *Czytanie (nie tylko) lektur szkolnych – dobrodziejstwo czy udręka?*, „Język Polski w Liceum” 2014/2015, nr 1.
- Morawska I., *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Morszczyńska U., *Normatywne aspekty dialogu edukacyjnego*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, cz. 2, red. W. Kojs, R. Mrózek, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Mrazek H., Potaś M., Steczko I., *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Ćwiczenia językowe. Książka ucznia. Klasa 1 gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
- Mrazek H., Steczko I., *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Ćwiczenia językowe. Książka ucznia. Klasa 6*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.
- Mrazek H., *Żeby uczeń odkrywał własny styl*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

- Mróz A., Ocetkiewicz I., *Kompetencje uczniów kluczowe dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Szkoła 2.0*, red. A. Mróz, I. Ocetkiewicz, Wydawnictwo internetowe e-bookowo, [b.m.] 2017.
- Myrdzik B., *Czy immersja jest nową poetyką odbioru?*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2018, z. 9.
- Myrdzik B., *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1992.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Myrdzik B., *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego*, WSiP, Warszawa 1995.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1980.
- Nagajowa M., *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2010/2011, nr 4.
- Naksianowicz-Gołaszewska M., *Twórczość i osobowość twórcy*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1958.
- Nawroczyński B., *Na marginesie programu języka polskiego dla gimnazjum wyższego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 5, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1, red. L. Jazownik, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2001.
- Neville B., *Psyche i edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Nęcka E., *TROP... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Niebrzegowska-Bartmińska S., *Miejsce operacji tekstowych w definicji tekstu i w kształceniu polonistycznym*, [w:] *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- Niemiec J., *Podmiotowość w intencjach edukacyjnych*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2009.
- Niemierko B., *Ocena i ocenianie w szkole*, [w:] tegoż, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
- Nocoń J., *Dyskurs edukacyjny i jego społeczny zasięg*, [w:] *Język a edukacja*, t. 2: *Tekst edukacyjny*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013.

- Nocoń J., *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*, [w:] *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Universitas, Kraków 2013.
- Nowak E., *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków 2014.
- Nowak E., *Wyrazić siebie, zrozumieć świat. Tekst uczniowski a indywidualizacja nauczania*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2017.
- Nowak K.T., *Moja mama czarownica*, WL, Kraków 2005.
- Norwid C.K., *Rzecz o wolności słowa*, [w:] tegoż, *Pisma wszystkie*, t. 3, red. J.W. Gomułicki, PIW, Warszawa 1971.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa 1993.
- Od teatru żaków do Internetu*, red. B. Myrdzik, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- Oelszlaeger-Kosturek B., *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
- Ogłóża E., *Metody aktywizujące w edukacji polonistycznej (kilka przykładów)*, „World Journal of Theoretical and Applied Sciences” 2015, nr 1.
- Ogonowska A., *Edukacja medialna. Klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana, Kraków 2003.
- Ogonowska A., *Przemoc ikoniczna. Zarys wykładu*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, WSiP, Warszawa 1975.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, PZWS, Warszawa 1968.
- Olbrycht K., *Nieporozumienia wychowawcze wokół „rozmowy”*, [w:] *Komunikacja. Dialog. Edukacja*, cz. 2, red. W. Kojs, R. Mrózek, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Olbrycht K., *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubiński, Verba, Lublin 2006.
- Olbrycht K., *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wybrane problemy przekazu wartości*, t. 4, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Opinia o książce dr Marzeny Żylińskiej Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* (Wydawnictwo Naukowe UMK, 2013), <http://www.kneurobiologii.pan.pl/images/stories/List%20do%20Minister%20Edukacji%20z%20opinia%20o%20ksiazce%20Neuroedukacja.pdf> [dostęp: 27.03.2017].
- Ossowski S., *Zagadnienia ekspresji*, [w:] W. Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, WSiP, Warszawa 1983.
- Ostaszewska H., *Jak stwarzam młodzieży warunki aktywnego poznawania lektur szkolnych*, [w:] *Analiza utworów literackich w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. H. Ostaszewska, WSiP, Warszawa 1975.

- Ostrowicka H., *Dyskurs edukacyjny, weredykcja i pedagogie – od konstelacji związków dyskursu i edukacji do aleturgicznej analizy praktyki edukacyjnej*, „Kultura-Spółeczeństwo-Edukacja” 2017, nr 2.
- Ostrowska U., *Idea podmiotu w podmiotowości w edukacji z perspektywy aksjologicznej*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2009.
- Ostrowski K., *Ocenianie szkolne w pracy pedagogicznej nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2008.
- Ożóg K., *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Fraza, Rzeszów 2001.
- Pajor K., *Rola archetypu w analitycznej psychologii C.G. Junga*, Wydawnictwo Eneiteia, Poznań 1992.
- Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, przeł. M. Janowski, WSiP, Warszawa 1997.
- Pasterniak W., *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, WSiP, Warszawa 1974.
- Pasterniak W., *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1977.
- Pattaro G., *Pojmowanie czasu w chrześcijaństwie*, przeł. B. Chwedeńczuk, [w:] *Czas w kulturze*, red. A. Zajączkowski, PIW, Warszawa 1988.
- Pawlak K., *Komunikowanie medialne w Azji Wschodniej. Nowe media, globalizacja a procesy rekonstruowania tożsamości*, [w:] *Wokół mediów ery Web 2.0*, red. B. Jung, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Pawłowska R., *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1993.
- Peliński S., *U podstaw metodyki lektury*, „Polonista” 1935, z. 2 i 3, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1, red. L. Jazownik, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2001.
- Petlák E., *Neuropedagogika i neurodydaktyka – tendencje XXI w.*, „Chowanna” 2012, nr 2.
- Pęcherski M., *Utwór literacki jako przedmiot pracy w szkole średniej*, „Polonista” 1946, rok X, z. 4–6.
- Phillips D.C., Soltis J.E., *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, przeł. K. Kruszewski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Piątek E., *Indywidualizacja nauczania w opinii polonistów*, [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2017.
- Pielasińska W., *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, WSiP, Warszawa 1983.
- Pielasińska W., *Jakie wartości ceni młodzież?*, „Książka Szkolna” lipiec–wrzesień 1978.
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania sensów*, Universitas, Kraków 2018.
- Pieniążek M., *Problem nowoczesnej tożsamości na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka” 2007, nr 4.

- Pieniążek M., *Szkolny dialog modernizmu z postmodernizmem: z dramatu milczącej wrogości ku metodyce dramatycznego poznania*, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Pieniążek M., *Szkolny teatr przemiany*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Pieter J., *Czytanie i lektura*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1967.
- Pietrasiniński Z., *Myslenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.
- Piętka A., *Bycie bez obramowania czyli zarys tożsamości ponowoczesnej na tle tendencji współczesnej kultury Zachodu. Szkic syntezy*, [w:] *Etyka w mediach. Człowiek jako podmiot norm i wartości*, t. 4, red. W. Machura, Scriptorium, Poznań–Opole 2010.
- Pikała A., *Kreatywne cechy i kompetencje nauczyciela wychowania estetycznego warunkiem twórczego rozwoju i samorealizacji uczniów*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015.
- Pilch A., *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2003.
- Piotrowski A., *O niektórych formach pracy nad językiem polskim w szkole średniej*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich*, red. J. Kijas, PZWS, Warszawa 1963.
- Piotrowski P.A., *Organizacja pracy nauczyciela polonisty*, PZWS, Warszawa 1968.
- Plisiecki J., *Metody analizy utworu filmowego w szkole*, [w:] *Film na lekcjach języka polskiego*, red. S. Frycie, J. Koblewska, WSiP, Warszawa 1979.
- Pojawska K., *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VII*, wyd. 2, PZWS, Warszawa 1958.
- Pojawska K., *Materiały do nauczania metodyki języka polskiego w kl. V–VII. Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, PZWS, Warszawa 1953.
- Polakowski J., *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1980.
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Polakowski J., *O różnych stylach uprawiania dydaktyki literatury*, „Polonistyka” 1996, nr 2.
- Polański E., Orłowa K., *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, WSiP, Warszawa 1993.
- Pomirska Z., *Strategia ludyczna w rozwijaniu twórczości językowej dzieci i młodzieży*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1978.



- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo Naukowe UMCS, Lublin 2003.
- Popek S., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1990.
- Popek S., *W kręgu aktywności twórczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.
- Popek S., *Zdolności i uzdolnienia w świetle psychologii transgresyjnej. Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Popiel-Popiołek E., *Kształtowanie się koncepcji edukacji filmowej w szkole*, [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994.
- Poplatek J., *Studia z dziejów jezuickiego teatru szkolnego w Polsce*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1957.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2004.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [dostęp: 20.10.2018].
- Przybyszewska I., *Omawiamy „W pustyni i w puszczy” H. Sienkiewicza*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1994/1995, z. 2.
- Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004.
- Puzynina J., *Język – edukacja – wartości*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1.
- Puzynina J., *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Racinowski S., *Ocenianie uczniów*, PWSZ, Warszawa 1958.
- Ratajska K., *Metody kształcenia literackiego w szkole*, [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994.
- Rauch M. i in., *„Tajemniczy ogród” czyli w poszukiwaniu straconego czasu*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003.
- Ricoeur P., *Egzystencja i hermeneutyka*, przeł. K. Tarnowski, [w:] tegoż, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. E. Bieńkowska i in., Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1985.
- Rorty R., *Kariera pragmatysty*, przeł. T. Bieroń, [w:] U. Eco i in., *Interpretacja i nadinterpretacja*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996.
- Rosa A., *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Rosner K., *Hermeneutyczny model obcowania z dziełem literackim*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Wydawnictwo KUL, Lublin 1982.
- Rubinsztein S.L., *Myślenie i drogi jego poznania*, przeł. E. i J. Flesznerowie, Książka i Wiedza, Warszawa 1962.

- Ruciński S., *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski i A.M. de Tchórzewski, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Rudell Beach S., *What „Dead Poets Society“ taught me about being a teacher*, [https://www.huffingtonpost.com/sarah-rudell-beach-/robin-williams-dead-poets-society\\_b\\_5677063.html](https://www.huffingtonpost.com/sarah-rudell-beach-/robin-williams-dead-poets-society_b_5677063.html) [dostęp: 20.09.2017].
- Rusek M., *Lekcje polskiego – typy i struktura*, [w:] *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004.
- Ryk A., *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Rypel A., *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007.
- Rzęsikowski S., *Dramat i teatr w edukacji polonistycznej*, WOM Kraków, Kraków 1996.
- Rzęsikowski S., *Funkcje teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży*, cz. 2: *Formy teatralne na gruncie szkolnym*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Krakowie, Kraków 1992.
- Rzęsikowski S., *Funkcje teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży*, cz. 1: *O sztuce teatru w kształceniu potrzeb edukacji polonistycznej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Krakowie, Kraków 1992.
- S. Szuman, *Talent pedagogiczny*, [w:] *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, z. Myślakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*, red. W. Okoń, PZWS, Warszawa 1959.
- Sacks O., *Halucynacje*, przeł. J. Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2014.
- Sacks O., *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, przeł. B. Lindberg, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008.
- Sacks O., *Oko umysłu*, przeł. J. Lang, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2011.
- Saloni Z., *Mówienie i pisanie w szkole powszechnej (zbiór tez)*, „Polonista” 1946, z. 2–3.
- Saloni Z., *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, WSiP, Warszawa 1979.
- Sap L., *Propozycje metodycznego opracowania „Syzyfowych prac” i „Siłaczki” Stefana Żeromskiego*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1984/1985, z. 4.
- Sarah R., N. Diat, *Moc milczenia*, przeł. A. Kuryś, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2017.
- Sawicki S., *Poetyka. Interpretacja. Sacrum*, PWN, Warszawa 1981.
- Sawicki S., *Uwagi o analizie utworu literackiego*, [w:] tegoż, *Poetyka. Interpretacja. Sacrum*, PWN, Warszawa 1981.
- Sawka N., *Nie zadzieraj z matką! Rodzice przeciwko reformie edukacji*, krytykapolityczna.pl/kraj/nie-zadzieraj-z-matka-rodzice-przeciwko-reformie-edukacji/ [dostęp: 18.07.2018].
- Sawrycki W., *Współtwórcy szkolnej polonistyki dwudziestolecia międzywojennego: Kazimierz Wójcicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Kleiner, Konrad Górski*, PWN, Warszawa–Poznań–Toruń 1984.

- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Schechner R., *Performatyka – wstęp*, przeł. T. Kubikowski, Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych, Wrocław 2006.
- Schipper H., *O program literatury polskiej w liceum humanistycznym*, „Gimnazjum” 1934/1935, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1, red. L. Jazownik, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2001.
- Schulz R., *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989.
- Searle J., *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*, przeł. D. Cieśla, Wydawnictwo CiS, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1999.
- Semenowicz H., *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Semenowicz H., *Pedagogika Celestyna Freineta*, [w:] *Pedagogika Freineta na dziś. Materiały pokonferencyjne III Ogólnopolskiego Seminarium Animatorów i Sympatyków Pedagogiki Freineta we Wrocławiu 26–27 maja 1989 roku*, red. A. Kargulowa, B. Kollek, Zakład Wydawnictw OFEK, Jelenia Góra 1992.
- Semiotyka i struktura tekstu*, red. M. Mayenowa, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973.
- Seredyńska B., *II część „Dziadów” Adama Mickiewicza w kl. VII*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1988/1989, z. 1.
- Setlak M., *Opowieść o rodzinie Borejów – Małgorzata Musierowicz – „Kwiat kalafiora” (propozycja metodyczna dla klasy VI)*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2003/2004, nr 4.
- Sienko M., *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Sinica M., *Wybrane obszary badań edukacji literackiej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.
- Siwiec M.K., *Koncepcja twórczości Władysława Tatarkiewicza a twórcze źródło*, „Filo-Sofija” 2011, nr 13–14.
- Skowronek B., *Film w przestrzeni kultury audiowizualnej. Studia. Szkice. Interpretacje*, Lexis, Kraków 2011.
- Skowronek B., *Konceptualizacje filmu j jego oglądania w języku młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Skowronek B., *Mediolingwistyka. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Skowronek B., *Nie elitarna, nie popularna – po prostu kultura*, „Polonistyka” 2010, nr 5.
- Skórzyńska A., *Teatr jako źródło ponowoczesnych spektakli społecznych*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2007.
- Skudrzyk A., Warchala J., *Język potoczny – dyskurs potoczny*, [w:] *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Universitas, Kraków 2013.
- Sławiński J., *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*, cz. 1,

- red. W. Dynak, M. Inglot, Universitas Wratislaviensis, Wrocław 1986, [pierwodruk w:] „Teksty” 1977, nr 5–6.
- Słodkowski W., *Dzieło literackie w szkole*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972.
- Słońska I., *Wprowadzenie*, [w:] *Teatr młodzieży*, red. I. Słońska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.
- Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1, red. S. Skorupka, Wiedza Powszechna, Warszawa 1967.
- Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/problem;2572488.html> [dostęp: 25.06.2017].
- Słownik języka polskiego PWN*, red. L. Drabik, E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Słownik poprawnej polszczyzny PWN*, red. W. Doroszewski, H. Kurkowska, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1998.
- Słownik wyrazów obcych PWN*, red. L. Wiśniakowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Słownik wyrazów obcych PWN*, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Small G., Vorgan G., *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przeł. S. Borg, Vesper, Poznań 2011.
- Smolińska-Rębas H., Filipiak E., *Zajęcia swobodnego tekstu jako metoda stymulowania aktywności językowej dziecka*, [w:] *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, t. 1, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Sobczak P., *Koncepcja nadziei w ujęciu filozoficznym św. Tomasza i Józefa Tischnera*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów 2005.
- Soboń I., „*Don Kichote*” w szkole, „*Polonistyka*” 1975, nr 4.
- Sołkiewicz H., *Opracowanie metodyczne „Fraszek” Jana Kochanowskiego. Propozycje lekcji*, „*Język Polski w Szkole IV–VIII*” 1980/1981, z. 1.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowsk-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Sporek A., *45 minut na cały mecz*, „*Nowa Polszczyzna*” 2008, nr 3.
- Sporek P., *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 2, red. E. Jaskółowa i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.
- Sporek P., *Czas i przestrzeń w „Córce czarownicy” Doroty Terakowskiej*, [w:] *Przestrzeń i czas w lekturze – lektura przestrzeni i czasu*, red. D. Hejda, A. Jakubowska-Ożóg, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019.
- Sporek P., *Czy dialog z uczniem jest możliwy? O technologii informacyjnej – refleksja antropocentryczna*, „*Forum Nauczycieli*” 2011, nr 2.

- Sporek P., Czy można być dorosłym pięciolatkiem? „Moje drzewko pomarańczowe” José Mauro de Vasconcelosa w pierwszej gimnazjalnej, „Polonistyka” 2011, nr 6.
- Sporek P., Doświadczenie jako kategoria wyznaczająca podstawy edukacyjnego dialogu. Zarys koncepcji kształcenia wyrastającej z myśli filozoficznej Józefa Tischnera, „Podstawy edukacji” 2013, t. 6: Sfera wartości i zasad. Konstruowanie podmiotu.
- Sporek P., Gdy trzeba szybko dorastać... Most do Terabithii Katherine Paterson, [w:] tegoż, *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017.
- Sporek P., *Ideał i wzorzec w edukacji szkolnej*, „Nowa Polszczyzna” 2007, nr 2.
- Sporek P., *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 2010, nr 11.
- Sporek P., *Organization of School Reading: the Role and Significance of Students' Open Interpretations (swobodne wypowiedzi)*, „Journal of Language and Cultural Education”, 2018, nr 6(1).
- Sporek P., *O wartościach w świetle swobodnych wypowiedzi uczniów. Przestrzeń aksjologicznego projektowania sytuacji lekturowej*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7.
- Sporek P., *O wartościach w świetle swobodnych wypowiedzi uczniów. Przestrzeń aksjologicznego projektowania sytuacji lekturowej*, [w:] *Polonistyka i świat wartości: edukacja polonistyczna jako wartość*, red. M. Marzec-Jóźwicka, A. Karczewska, S.J. Żurek, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019.
- Sporek P., *Program nauczania języka polskiego w systemie oświatowym i organizacji procesu dydaktycznego – miejsce, rola, struktura dokumentu*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2017, nr 227.
- Sporek P., *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.
- Sporek P., *Rozbrajanie filmowego kiczu. Mit o Herkulesie na szklanym ekranie (Refleksje dydaktyka)*, [w:] *Kicz w języku i komunikacji*, red. B. Kudra, E. Szkudlarek-Śmiechowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Sporek P., *Suma wszystkich strachów czyli rok z życia pewnej siódmej klasy albo już za rok matura*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2019, nr 10.
- Sporek P., *Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2020, nr 1.
- Sporek P., *Treści aksjologiczne w programach nauczania języka polskiego na poziomie szkoły gimnazjalnej – diagnoza i refleksja krytyczna*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki i in., Universitas, Kraków 2014.
- Sporek P., *Uczeń jako Inny, nauczyciel jako Inny. Edukacyjny dialog w przestrzeni wspólnych oraz odmiennych doświadczeń osobistych i kulturowych na tle filozoficznej koncepcji człowieka Józefa Tischnera*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, red. M. Piasecka i A. Irasiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

- Sporek P., *W poszukiwaniu archetypu nauczyciela. Rozważania w świetle koncepcji Berniego Neville'a*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole: między schematyzmem a kreatywnością*, red. K. Maciejak, M. Trysińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.
- Sporek P., *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017.
- Srebrny S., *Wstęp*, [w:] *Król Edyp*, przeł. S. Srebrny, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Kraków 1951.
- Stala E., *Kilka uwag w sprawie analizy literackiej w szkole*, „Przyjaciel Szkoły” 1927, nr 19, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1, red. L. Jazownik, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2001.
- Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1492689764.pdf> [dostęp: 25.06.2017].
- Stańczyk P., *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 3.
- Stefańska K., *Realizm i symbolika w filmie „Tajemniczy ogród”*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1996/1997, z. 4.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce. Z przykładami z kursu internetowego „Akademii Szkoły uczącej się”*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.
- Strokowski W., *Nauczyciel – partner czy mistrz?*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2005.
- Stróżewski W., *Dialektyka twórczości*, PWM, Warszawa 1983.
- Stróżewski W., *Promieniowanie mistrza*, „W Drodze” 2007, nr 2.
- Strykowska J., *Kreatywność w życiu zawodowym nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015.
- Stworowa B., *Ballady Adama Mickiewicza w klasie VI – propozycje metodyczne*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1984/1985, z. 3.
- Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. J. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Universitas, Kraków 2013.
- Sułkowski B., *Powieść i czytelnicy. Społeczne uwarunkowania zjawisk odbioru*, PWN, Warszawa 1972.
- Swobodowa M., *Lektura*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. M. Pęcherski, PZWS, Warszawa 1970.
- Szadzińska E., *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Szary S., *Człowiek – podmiot dramatu. Antropologiczne aspekty filozofii dramaty Józefa Tischnera*, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2005.
- Szczepańska M., *Zamiast wstępu. Mistrz jako „kategoria pedagogiczna”*, [w:] *Elitaryzm. Mistrz w edukacji*, red. M. Szczepańska, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 2001.
- Szczurek-Boruta A., *Kultura – społeczeństwo – jednostka: zaniedbane i zaniechane obszary edukacji szkolnej*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Verba, Lublin 2006.

- Szczurek-Boruta A., *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno-pedagogiczne i osobowościowe)*, [w:] *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Szekspir wśród znaków kultury*, red. E. Łubieniewska, J. Waligóra, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010.
- Szmidt K.J., *Nuda jako problem pedagogiczny*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2013, nr 3.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Szmidt K.J., *Trening kreatywności*, Helion, Gliwice 2013.
- Szmidt K.J., *Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowicza i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym*, [w:] *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, red. K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Socjologiczna teoria podmiotowości*, [w:] *Podmiotowość: możliwości – rzeczywistość – konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichocki, Nakom, Poznań 1988.
- Szuman S., *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, Kraków 1931.
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.
- Szymańska M., Sporek P., *Język współczesnych uczniów – użytkowników gier komputerowych*, [w:] *Język a edukacja*, t. 5, red. J. Nocoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017.
- Szymański M.J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Wydawnictwo IBC, Warszawa 1998.
- Szyszkowski W., *Analiza dzieła literackiego w szkole*, PZWS, Warszawa 1958.
- Szyszkowski W., *Dydaktyka literatury*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 2, red. S. Łempicki i in., Warszawa 1936, [przedruk w:] *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 2, red. L. Jazownik, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2001.
- Szyszkowski W., *Literatura*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, PZWS, Warszawa 1968.
- Ślusarczyk M., „*Niewiasta z wdzięków a bohater z ducha*”. Adam Mickiewicz – „*Grażyna*”, „*Język Polski w Szkole IV–VIII*” 1990/1991, z. 4.
- Ślusarczyk M., *Ci wspaniali mężczyźni w swych stalowych maszynach...* Arkady Fiedler – „*Dywizjon 303*”, „*Język Polski w Szkole IV–VIII*” 1987/1988, z. 3.
- Ślusarczyk M., *W kręgu nowel Elizy Orzeszkowej*, „*Język Polski w Szkole IV–VIII*” 1983/1984, z. 1.
- Ślusarczyk M., *W kręgu nowel H. Sienkiewicza*, „*Język Polski w Szkole IV–VIII*” 1983/1984, z. 4.

- Śmiechowicz O., *Wytwarzanie Arystofanesa – analiza polskich tłumaczeń komedii „Żaby”*, [w:] *Performatywność reprezentacji*, red. K. Czerna, J. Jopek, A. Sieroń, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2001.
- Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, WL, Warszawa 2005.
- Świda-Ziemba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Instytut Stosowany Nauk Społecznych, Warszawa 1990.
- Świeca M., *Rola teatru w autokreacji młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.
- Świętosławska T., *Dydaktyka literatury a metodologia badań literackich w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia literackiego oraz językowego w latach 1918–1939*, red. L. Jazownik, WSP, Zielona Góra 1998.
- Tatakiewicz W., *Twórczość. Dzieje pojęcia*, [w:] tegoż, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1975.
- Taylor Ch., *Źródła podmiotowości*, przeł. M. Gruszczyński i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Terakowska D., *Córka czarownic*, WL, Kraków 1998.
- Terakowska D., *Poczwarka*, WL, Kraków 2001.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.
- Tischner J., *Upadek Ikara*, [w:] tegoż, *Książd na manowcach*, Znak, Kraków 2002.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Tomaszewska M., *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2003.
- Tomaszewski F., *Magia lektury. Interpretacje utworów literackich w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1990.
- Tomlin R.S. i in., *Semantyka dyskursu*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A van Dijk, przeł. G. Grochowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Torzewski W., *Hermeneutyka jako filozofia dziejowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
- Tyburczy A., „Przepaść” *Tadeusza Różewicza (Propozycja metodyczna do klasy VI)*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2001/2002, nr 2.
- Tymiak L., *Twórczość jako działanie służące autokreacji*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Tymke B., *J. Korczakowska „Spotkanie nad morzem”. Propozycje opracowania lektury dla klasy IV*, „Język Polski w Szkole IV–VIII” 1981/1982, z. 2.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Metoda ekspresywnego wykonywania utworów poetyckich*, [w:] *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hłonda, Katowice 2004.
- Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, red. S. Dubisz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.



- Uryga Z., *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1996.
- Uryga Z., *O potrzebie rozwijania teorii kształcenia polonistycznego*, „Polonistyka” 2005, nr 2.
- Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, PWN, Warszawa 1982.
- Uryga Z., *Polonistyczne cele i drogi edukacji gimnazjalnej*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Vasconcelos de J.M., *Moje drzewko pomarańczowe*, tłum. T. Tomczyńska, Warszawa 2008.
- Vasconcelos de J.M., *Na rozstajach*, tłum. T. Tomczyńska, Warszawa 2009
- Vasconcelos de J.M., *Rozpalmy słońce*, tłum. T. Tomczyńska, Warszawa 2008.
- Wagner I., *Stołość czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetów w zmieniającym się społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Walicka M., *Jak opracowałam „Maraton” w klasie VI szkoły podstawowej*, „Polonistyka” 1948, nr 1.
- Wasilewska-Kamińska E., *Myslenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Vattimo G., *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*, przeł. K. Kasia, Universitas, Kraków 2011.
- Wądolny-Tatar K., *Podwójne życie dramatu*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Wedel M., *Książka – film – DVD. Paratekstualność, konwergencja mediów i transmedialna narracja na przykładzie Władcy Pierścieni*, przeł. K. Krzemieniowa, [w:] *Kino po kinie. Film w kulturze uczestnictwa*, red. A. Gwóźdź, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Wendreńska I., *Rola zabawy i działalności twórczej w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej u dzieci upośledzonych umysłowo*, [w:] *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, red. K. Krason, B. Mazepa-Domała, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda, Katowice 2004.
- Wiatrowski Z., *Wielopodmiotowość w edukacji*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2009.
- Wiechnik R., *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996.
- Wielki słownik języka polskiego*, <https://www.wsjp.pl> [dostęp: 25.06.2017].
- Wielki słownik języka polskiego*, red. B. Dunaj, Buchmann, [Warszawa 2009].
- Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych* PWN, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Wierzewski W., *Film i literatura*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1983.

- Wilkoń A., *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Wiśniewska H., Karwatowska M., *O typowości tekstów uczniowskich*, [w:] *Tekst. Analizy i interpretacje*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- Wiśniewska M., *John Dewey (1859–1952)*, [w:] *Światowa myśl pedagogiczna w XX wieku. Wybrani przedstawiciele*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2009.
- Witek S., *System wartości preferowanych przez uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła” 1988, nr 4.
- Witkowska A., *Romantyzm*, [w:] A. Witkowska, R. Przybylski, *Romantyzm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Witosz B., *Dyskurs i stylistyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.
- Włodarczyk A., *Etyka interpretacji tekstu literackiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Włodarczyk A., *Ku etyce odczytania tekstu*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.
- Wojciechowski K., Szober S., Nawroczyński B., *Język polski: wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego (gimnazjum wyższe)*, MWRiOP, Lwów 1923.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Wojtczuk-Turek A., *Znaczenie wiedzy jako istotnego komponentu kompetencji twórczych w generowaniu innowacji*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Wojtyła K., *Zagadnienie podmiotu moralności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001.
- Wolska-Długosz M., *Żeby dzieciom chciało się chcieć – o rozwoju kreatywności, zainteresowań i pasji*, [w:] *Wychowanie we współczesnej szkole*, red. R. Kowalski, O. Szynekarczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2014.
- Wójtowicz-Stefańska A., *Ocenianie*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Wóycicki K., *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*, „Muzeum” 1925.
- Wóycicki K., *Rozbiór literacki w szkole*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1921.
- Wrona L., *Myslenie i rozwiązywanie problemów*, [w:] *Podstawy psychologii*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Wroński J., *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*, PWN, Warszawa–Kraków 1974.
- Z zagadnień nauczania języka polskiego w kl. V–XI*, red. K. Lausz, M. Swobodowa, PZWS, Warszawa 1956.

- Zajac G., *Bez lektury i rozmowy – czy takiej chcemy szkoły?*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki i in., Universitas, Kraków 2014.
- Zajączkowski A., *Czas Afryki czarnej*, [w:] *Czas w kulturze*, red. A. Zajączkowski, PIW, Warszawa 1988.
- Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Zasacka Z., *Nastoletni czytelnicy*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2008.
- Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa 1986.
- Zelnik J., „Przez ostatnie osiem lat nastąpiło straszliwe wyjałowienie społeczeństwa. A czym jest naród bez kultury?”, <https://wpolityce.pl/kultura/272586-gerzy-zelnik-przez-ostatnie-osiem-lat-nastapilo-straszliwe-wyjalowienie-spolczenstwa-a-czym-jest-narod-bez-kultury> [dostęp: 21.11.2015].
- Ziętek A., *Jean Baudrillard wobec współczesności. Polityka, media, społeczeństwo*, Universitas, Kraków 2013.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe pojęcia*, przeł. A. Gruszka, D. Karwowska, A. Wojciechowski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Zygier E., *Opracowanie metodyczne powieści Margaret Mitchell „Przeminęło z wiatrem”*, „Język Polski w Szkole” 1992/1993, z. 3.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2014.
- Żółkiewski S., *Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Żuchowska W., „Opowieści z Narnii” czyli wielka podróż. „Lew, czarownica i stara szafa”, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002.
- Żuchowska W., *Zachować i rozwijać to, co naturalne. O pracy nad metaforą z młodszymi dziećmi*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2.
- Żydek-Bednarczuk U., *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Universitas, Kraków 2005.

## Programy i dokumenty programowe

- Dembowska J., Saloni Z., Wierzbicki P., *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego. Klasa VI*, PZWS, Warszawa 1964.
- Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa 2017, [cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator\\_P1\\_polski.pdf](http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf) [dostęp: 17.07.2018].
- Instrukcja programowa dla ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski kl. V–VIII*, WSiP, Warszawa 1981.
- Instrukcja programowa dla szkół podstawowych na rok szkolny 1957/1958. Język polski. Klasy V–VII*, PZWS, Warszawa 1957.
- Instrukcja programowa dla szkół podstawowych na rok szkolny 1957/1958. Język polski. Klasy VIII–XI*, PZWS, Warszawa 1957.
- Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok 1954/55. Język polski. Klasy I–VII*, PZWS, Warszawa 1954.

- Instrukcja programowa i podręcznikowa z dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1956/1957. Język polski. Klasy VIII–XI*, PZWS, Warszawa 1956.
- Kozak W., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 11.01.2019].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/J%C4%98ZYK%20POLSKI/Podstawa%20programowa%20ksza%C5%82cienia%20og%C3%B3lnego%20z%20komentarzem.%20Szko%C5%82a%20podstawowa,%20j%C4%99zyk%20polski.pdf [dostęp: 17.07.2018].
- Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. II z roku 2008 [wydawnictwo z ośmiotomowej serii sygnowanej m.in. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, brak daty i miejsca wydania].
- Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, MWRiOP, Warszawa 1922, [w:] K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, *Język polski: wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego (gimnazjum wyższe)*, MWRiOP, Lwów 1923.
- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski*, MWRiOP, Lwów 1931.
- Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe*, MWRiOP, Warszawa 1920.
- Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny*, MWRiOP, Warszawa 1922, [w:] K. Wojciechowski, S. Szober, B. Nawroczyński, *Język polski: wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego (gimnazjum wyższe)*, MWRiOP, Lwów 1923.
- Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, WSiP, Warszawa 1985.
- Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i techniku. Język polski (dwie wersje)*, WSiP, Warszawa 1990.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I–IV*, PZWS, Warszawa 1971.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy I–IV (tymczasowy). Język polski*, PZWS, Warszawa 1966.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Klasy VIII–XI. Język polski*, PZWS, Warszawa 1964.
- Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy)*, PZWS, Warszawa 1963.
- Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski. Klasy V–VIII*, WSiP, Warszawa 1974.
- Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt). Język polski*, PZWS, Warszawa 1949.
- Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej (projekt). Język polski*, PZWS, Warszawa 1951.

- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania* (tymczasowy), MWRiOP, Lwów 1934.
- Program nauki w gimnazjach państwowych. Język polski*, MWRiOP, Lwów 1932.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, MWRiOP, Lwów 1934.
- Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasa VIII*, WSiP, Warszawa 1984.
- Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII*, WSiP, Warszawa 1990.
- Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII*, WSiP, Warszawa 1985.
- Program zasadniczej szkoły zawodowej. Język polski*, WSiP, Warszawa 1985.
- Programu nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Język polski kl. V–VIII*, PZWS, Warszawa 1971.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego z dnia 15 lutego 1999 roku, „Dziennik Ustaw” 1999, nr 14, poz. 109.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych z dnia 21 maja 2001 roku, „Dziennik Ustaw” 2001, nr 61, poz. 625.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 26 lutego 2002 roku, „Dziennik Ustaw” 2002, nr 51, poz. 458.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 2017, poz. 1534.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej” 2018, poz. 59.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 2018, poz. 1457, 1560, 1669.
- Wytyczne w sprawie realizacji programów nauczania w szkołach podstawowych. Język polski. Klasy V–VII*, PZWS, Warszawa 1958.

## Pozostałe materiały internetowe

- [edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/544293,rodzice-reforma-edukacji-bunt-ministerstwo-rzad-petycja-szydlo.html](http://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/544293,rodzice-reforma-edukacji-bunt-ministerstwo-rzad-petycja-szydlo.html) [dostęp: 18.07.2018].
- Harvard College Writing Center: How to Do a Close Reading*, <https://writingcenter.fas.harvard.edu/pages/how-do-close-reading> [dostęp: 13.08.2019].
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Jose\\_Mauro\\_de\\_Vasconcelos](http://en.wikipedia.org/wiki/Jose_Mauro_de_Vasconcelos) [dostęp: 7.08.2017].
- [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas\\_bairro/bibliotecas\\_a\\_l/josemaurodevasconcelos/index.php?p=5427](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_l/josemaurodevasconcelos/index.php?p=5427) [dostęp: 7.08.2017].
- <http://web.archive.org/web/20060501025059/http://jeunet.univ-lille3.fr/auteurs/vascon03/analyse.htm> [dostęp: 7.08.2017].

*Slow reading (Czytaj uważniej)*, <https://slowreading.pl/> [dostęp: 12.08.2019].

*The Writing Center University of Wisconsin – Madison: A Short Guide to Close Reading for Literary Analysis*, <https://writing.wisc.edu/handbook/assignments/closereading/> [dostęp: 13.08.2019].

# Indeks

- Abriszewski Krzysztof 206  
Adamczak Marcin 438  
Adamiecka-Sitek Agata 455  
Adamski Franciszek 166  
Afanasjew Alina 401, 402  
Afanasjew Jerzy 401, 402  
Aleksandrak Stanisław 99  
Amborska-Głowacka Dorota 31, 37,  
39, 45, 57  
Antoszkiewicz Edward A. 316  
Antoszkiewicz Jan D. 316  
Arystoteles, Aristotelēs 392  
Attridge Derek 206  
Austin John Langshaw 38, 336, 337  
Ayres Linda R. 265
- Babicki Krzysztof 464  
Bakuła Kordian 28-31, 37, 45, 87, 358  
Balcerzan Edward 32, 234, 280  
Baluch Alicja 191, 306, 408, 409  
Bana Eric (E. Banadinović) 193  
Bańko Mirosław 22, 268, 269  
Bar Józef 68, 113, 354, 355, 438  
Baran Bogdan 216
- Barańczak Stanisław 171  
Barber Benjamin R. 247, 248  
Barczyk Piotr 245, 246  
Barthes Roland 219  
Bartmiński Jerzy 26, 27, 31, 33, 35, 40,  
41, 45, 87  
Bastgenówna Zofia 276  
Baudrillard Jean 249  
Bauer Zbigniew 241  
Bauman Zygmunt 175, 177-179, 246,  
296, 330  
Bednarkowa Wiga 471  
Bee Helen L. 273  
Benedykt XVI, Joseph Ratzinger, pp  
163  
Bergson Henri 51  
Biedrzycki Krzysztof 87, 196, 223, 224,  
231, 333, 371, 372  
Bielawski Maciej 158  
Bielik-Robson Agata 128  
Bieńkowska Ewa 216, 221  
Bieroń Tomasz 338  
Birkerts Sven 227  
Błoński Jan 227

- Bober Magdalena 321  
 Bobiński Witold 87, 113, 145, 149, 152, 439  
 Boden Margaret A. 320  
 Boguska Wanda 66, 99, 101, 102  
 Bokus Barbara 37  
 Bomba Katarzyna 106, 367, 380  
 Bomba Radosław 136, 240  
 Boniecka Barbara 26, 33, 41  
 Bono Edward Charles de 116  
 Booth Wayne Clayson 207  
 Boreczko Irena 181  
 Borg Sy 239  
 Borkowski Igor 241  
 Borowicz Ryszard 181  
 Borowski Mateusz 325, 335  
 Bortnowski Stanisław 10, 17, 97, 117, 170, 196, 222, 253-255, 263, 281, 282, 341-343, 345, 349, 370, 371, 483  
 Boyd Denise 273  
 Braudel Fernand 178  
 Braun Kazimierz 454  
 Brodacka-Adamowicz Ewa 275  
 Broekman Herrie 313  
 Brown John Russell 454  
 Bruegel Pieter (st.) 444  
 Bruner Jerome Seymour 273  
 Buber Martin 153, 158, 163, 164  
 Buczkowski Piotr 123  
 Buczyńska-Garewicz Hanna 204  
 Budrewicz Zofia 60, 81, 150, 236, 258, 259, 282, 458, 461  
 Budzyk Kazimierz 60  
 Bujnicki Tadeusz 214  
 Bukowska Edyta 116  
 Bula Danuta 116  
 Burkot Stanisław 485  
 Burzyńska Anna 219, 223, 227, 326, 330, 332, 333, 378  
 Byron George Gordon 428  
  
 Caillois Roger 310  
 Calderón de la Barca Pedro 393  
 Cameron James F. 381  
 Carlson Marvin Albert 325, 326, 328, 329, 332, 335, 454  
 Centkiewicz Alina 102  
 Centkiewicz Czesław 102  
 Cezar, Juliusz Cezar, Caius Iulius Caesar 483  
 Chamberlain Richard 396  
 Chambers Ross 332  
 Charles Joshua Aaron 442  
 Chmielowski Piotr 55  
 Christie Agatha 462  
 Chrobak Małgorzata 400  
 Chruszczewski Michał H. 308, 318  
 Chrzastowska Bożena 133, 180, 212, 214, 215, 232, 236, 237, 257, 258, 280, 281, 365, 378  
 Chrzastowski Juliusz 464  
 Chruszczyńska Janina 99  
 Chudziński Edward 241  
 Chwedeńczuk Bohdan 38, 336, 433  
 Cichocki Marek 433  
 Cichocki Ryszard 123  
 Cichoń Władysław 180  
 Ciembroniewicz Józef 57  
 Cieplak Piotr 464, 465  
 Cieśla Dominika 337  
 Cieślikowska Joanna 303  
 Citko Katarzyna 440  
 Clero Claude 90, 91, 150, 312, 313, 322  
 Cofalik Jan 457  
 Conquergood Dwight 327, 328, 335  
 Cropley Arthur J. 304  
 Cyniak Eugeniusz 353, 440  
 Cytowska Maria 394  
 Czaja-Chudyba Iwona 294, 295, 301  
 Czelakowska Danuta 23, 85, 88, 95  
 Czerepaniak-Walczak Maria 170  
 Czermińska Małgorzata 136, 370  
 Czerska Karolina 331  
  
 Damon Matthew Paige 396  
 Datner-Śpiewak Helena 329, 454  
 Dawid Jan Władysław 254, 255  
 Dawid Łucja 91, 113  
 Dąbrowska Anna 372  
 Dąbrowska Maria 102



- Defoe Daniel 104  
Degler Janusz 457  
Delsol Chantal 123, 124, 128-131, 174-176, 179, 444, 445, 450  
Dembowska Janina 63-65, 109, 278  
Denek Kazimierz 154, 180, 181  
Derrida Jacques 219, 330, 332, 333  
Des Loges Marian 58  
Dewey John 275-277, 280, 283, 293, 355, 356  
Diat Nicolas 163, 164  
Didkowska Bernadeta 302, 316  
Dietrich Janina 69, 103, 104  
Dijk Teun Adrianus van 41, 42  
Długosz Jan 458  
Dobrzyńska Teresa 27, 32, 33  
Doktór Jan 158  
Dombrowska Eliza 290  
Doroszewski Witold Jan 27  
Drabik Lidia 23  
Dreszer Joanna 303  
Dubisz Stanisław 269, 289, 290  
Dudek Janina 111  
Dudzikowa Maria 155, 170, 254, 255, 321  
Dunaj Bogusław 269  
Duszek Anna 41  
Dybel Paweł 217  
Dyduch Barbara 444, 457  
Dyduchowa Anna 72, 73, 357, 358, 366  
Dyke Henry van 301, 302  
Dylak Stanisław 142, 154, 267, 268, 298, 329  
Dynek Władysław 484, 485  
Dziekanowski Czesław 305  
Dziwisz Paweł 305
- Ecler-Nocoń Beata 258  
Eco Umberto 43, 229, 338  
Ekiert-Oldroyd Dorota 316  
Eliade Mircea 305, 411, 422, 433  
Elzenberg Henryk Józef 322  
Emmerich Roland 381  
Eustachiewicz Lesław 43, 229  
Evans Christopher R. 381
- Faltyn Arkadiusz 216  
Faron Bolesław 485  
Filipiak Ewa 92-95  
Fischer Kurt W. 298  
Fischer-Lichte Erika 325, 335, 336  
Fish Della 313  
Fish Stanley 206, 455  
Fleming Edward 344  
Fleszner Edda 273  
Fleszner Józef 273  
Foucault Paul Michel 330  
Frankiewicz Wanda 89, 90, 92, 94  
Fredro Aleksander 102, 462, 463  
Freinet Célestin 23, 88-94  
Fromm Erich 287, 307  
Frycie Stanisław 439  
Fuller Andrew 274, 277  
Furedi Frank 143
- Gaarder Jostein 382  
Gadacz Tadeusz 157  
Gadamer Hans-Georg 215-217  
Gajak-Toczek Małgorzata 252  
Gajda Stanisław 31, 40  
Galarowicz Jan 141  
Galewska-Kustra Marta 303, 304, 308, 315, 319, 321  
Gałczyński Konstanty Ildefons 113  
Garewicz Jan 204  
Garstka Tomasz 295-298  
Gąsiorek Krystyna 112, 113  
Geremek Bronisław 178  
Giddens Anthony 175-179  
Gilewicz Joanna 273  
Gis Anita 289  
Globisz Krzysztof 464, 465  
Gloton Robert 90, 91, 150, 312, 313, 322  
Głowiński Michał 212, 232, 233, 237, 363, 484, 485  
Goban-Klas Tomasz 241  
Godlewski Grzegorz 34, 36  
Goffman Erving 328, 329, 454  
Goliński Zbigniew 196, 370, 372  
Golka Marian 310

- Gołaszewska Maria z d. Naksianowicz 233, 288  
 Gomulicki Juliusz Wiktor 155  
 Górská Lucyna 130  
 Górski Konrad 46  
 Grabias Stanisław 91  
 Grabowski Marian 157  
 Grałek Jerzy 464  
 Greenblatt Stephen Jay 381, 384  
 Grochowski Grzegorz 41, 42  
 Grodecka Aneta 299  
 Gruszczyński Marcin 128, 174  
 Gruszka Aleksandra 273  
 Grzegorzycowa Renata 25, 26, 29, 40  
 Guilford Joy Paul 276, 285, 287, 319  
 Gutenberg Johannes 167  
 Guttmejer Ewa 212, 232, 363  
 Guzowska-Dąbrowska Małgorzata 297  
 Guzy-Steinke Halina 454, 456, 459, 460  
 Gwóźdź Andrzej 438
- Hall Edward Twitchell 128  
 Halpern Diane F. 294, 301  
 Haman Maciej 37  
 Handke Ryszard 207, 222  
 Hansen Gale 443  
 Hartmann Nicolai 157  
 Hawke Ethan Green 442  
 Hejda Danuta 408  
 Hemingway Ernest 186-189, 221  
 Herbart Johann Friedrich 275  
 Hildebrand Dietrich von 141, 157  
 Hjortsberg William 396  
 Hofstede Geert 128  
 Holland Agnieszka 105, 113  
 Hołówka Jacek 167, 179  
 Homer, Hómēros 186, 191, 193, 392  
 Hopfinger Maryla 182  
 Hornowska Ewa 304  
 Hornowski Tomasz 304  
 Huizinga Johan 310  
 Humboldt Wilhelm von 36  
 Hutnikiewicz Artur Maria 52
- Ingarden Roman 212, 229, 237, 238
- Inglot Mieczysław 370, 484, 485  
 Inhelder Bärbel Elisabeth 273  
 Ionesco Eugène 464, 465  
 Irasiak Anna 166  
 Izydorczyk Jadwiga 66, 67, 102
- Jackson Peter R. 412  
 Jacyno Małgorzata 177  
 Jakubowska Zofia 64, 65  
 Jakubowska-Ozóg Alicja 408  
 James E. L. (Erika Lena Mitchell) 382  
 Jan z Czarnolasu zob. J. Kochanowski  
 Janeczka Marta 400  
 Jankowska Hanna 248  
 Janowski Maciej 265  
 Jansson Tove 114  
 Janus-Sitarz Anna 87, 118, 144, 152, 161, 162, 169, 185, 195, 196, 198, 206, 212, 215, 217-224, 227, 231, 232, 253, 258, 263, 280, 297, 331, 333, 341, 351, 369-371, 378, 457, 462, 467, 474, 478, 485  
 Januszkiewicz Michał 215  
 Jarosiński Zbigniew 196, 370, 372  
 Jarre Maurice 441  
 Jasiński Krzysztof 461  
 Jaskółowa Ewa 197, 373  
 Jawłowska Aldona 177  
 Jazownik Leszek 51, 55-57, 135  
 Jedliński Ryszard 180, 181, 186, 461  
 Jeleń-Kubalewska Ewa 326-328  
 Jerschina Stanisław 60, 61  
 Jędrychowska Maria 9, 63, 125, 126, 128, 129, 132-135, 142, 149, 209, 256, 258, 310, 311, 347, 381, 444  
 Jędrzejewicz Janusz 53, 54  
 Johnson Robert L. 273  
 Jongerius Nick 402  
 Jopek Joanna 331  
 Jung Bohdan 245  
 Jung Carl Gustav 305, 306, 411  
 Jurgielewiczowa Irena 65  
 Juvenal, Decimus Iunius Iuvenalis 310
- Kaczmarek Bożydar Leon J. 242

- Kaczyńska Ewa 375  
Kalinowska-Czul Magdalena 115  
Kalwiński Piotr 196, 372  
Kamińska Aleksandra 154  
Kaniewski Jerzy 135, 231, 333, 370, 371, 374  
Kapuściński Ryszard 412  
Karczewska Agnieszka 173  
Kargulowa Alicja 89  
Karłowicz Dariusz 396  
Karol I Wielki, król Franków, cesarz rzym. 199  
Karwatowska Małgorzata 26, 87, 138, 181-183, 299, 311, 328  
Karwowska Dorota 273  
Kasia Katarzyna 216  
Kasprzak Paweł 244, 247, 249-251  
Kasprzycka Agnieszka 115  
Kazubowska Urszula 155  
Kempny Marian 177  
Kędzia-Klebeko Beata 135  
Kępiński Antoni 158  
Kijas Juliusz 71  
Kisiel Mirosław 90  
Kitto Humphrey Davy Findlay 393, 394  
Klata Jan 461, 464, 465  
Kleinbaum Nancy Horowitz 442  
Kleiner Juliusz 50, 51, 57, 213, 233  
Klekot Ewa 175, 177, 179  
Klemensiewicz Zenon 355  
Kleszcz Magdalena 181  
Kluzowicz Julia 454  
Kłakówna Zofia Agnieszka 11, 49, 50, 125, 128, 129, 131, 132, 135, 136, 138, 247, 249, 250, 260, 282, 283, 296, 342, 345, 358, 362, 371, 373, 381, 437, 444  
Kłoczowski Jan Andrzej OP 156  
Kłosińska Tatiana 89, 90, 93-95  
Koblewska Janina 439  
Koc Krzysztof 134  
Kochanowski Jan, zw. Janem z Czarnolasu 113, 114, 393  
Kojś Wojciech 155  
Kollek Bogumiła 89  
Kołaczkowski Stefan 124  
Kołodziej Piotr 87, 138, 251, 460  
Komar Witold 155  
Komarnicki Lucjusz 459  
Konarski Stanisław (Hieronim) SchP 458  
Konopnicka Maria 98  
Kopaczyńska Iwona 471, 472, 479  
Kopaliński Władysław (W. Jan Stefczyk) 430  
Korczakowska Jadwiga 99, 110  
Korniłowicz Kazimierz 307  
Korulska Ewa 309  
Kosętka Halina 63  
Kossakiewicz Lubomir 113  
Kossewska Joanna 287  
Kościelniak Marek 291  
Kotarbiński Tadeusz 344  
Kowalewska-Dąbrowska Jolanta 41  
Kowalikowa Jadwiga 14, 15, 252, 257, 258, 265, 485  
Kowalska Anna 210  
Kowalska Małgorzata 123, 174  
Kowalski Ryszard 287, 290  
Kowzan Tadeusz 457  
Kozak Wioletta 88  
Kozielecki Józef 270-273, 276, 285, 286, 367  
Koziołek Krystyna 169, 207, 225, 226, 228, 229, 254, 265  
Koziołek Ryszard 224  
Krasoń Katarzyna 309, 321  
Krapiec Mieczysław Albert OP 21, 22  
Kridl Manfred 378  
Królak Sławomir 249  
Królicza Maria 162, 163  
Krüger Maria 101  
Kruszewski Krzysztof 275, 344  
Kruszyńska Agnieszka 136  
Kryda Barbara 196, 207, 208, 372  
Krzemieniowa Krystyna 439  
Krzyżanowski Julian 57  
Krzyżyk Danuta 87  
Książek-Szczepanikowa Aniela 167, 195, 241, 242, 247, 438, 440

- Kubiak-Szymborska Ewa 137  
 Kubicka Dorota 285-287, 309  
 Kubikowska Edyta 325, 454  
 Kubikowski Tomasz 325  
 Kubinowski Dariusz 127, 128, 136  
 Kucharski Eugeniusz 52  
 Kuczyńska-Koschany Katarzyna 215  
 Kuczyński Maciej 103  
 Kudra Barbara 136  
 Kulpa Jan 63, 68, 72, 95, 98, 99, 102, 103, 279, 280  
 Kunz Tomasz 246  
 Kupisiewicz Czesław 270-272, 275, 278, 399  
 Kurecka Maria 310  
 Kurkowska Halina 27  
 Kuryś Agnieszka 163  
 Kuśpit Małgorzata 287  
 Kutryś Ewa 464  
 Kwapiszewski Józef 157  
 Kwiatkowska-Ratajczak Maria 13, 14, 133, 136, 180, 198, 205, 215-217, 220, 254, 281, 314, 365  
 Kwiecińska Emilia 181  
 Kwieciński Zbigniew 181  
 Kwieciński Zdzisław 458, 459  
  
 Lalewicz Janusz 26, 214, 234  
 Landau Erika 291  
 Lang Jacek 298  
 Latoch-Zielińska Małgorzata 136, 240, 251, 258  
 Lausz Karol 57, 76, 278  
 Le Guin Ursula K. 408  
 Lech Konstanty 270, 271  
 Lee Harper 201  
 Leibniz Gottfried Wilhelm 169  
 Leonard Robert Sean 442  
 Lesicka K. 89  
 Leszczyńska Aldona 471  
 Leszczyński Grzegorz 10  
 Leśmian Bolesław (B. Lesman) 114  
 Lévinas Emmanuel 153, 156-158, 162, 166, 168, 169  
 Levinson Paul 246  
  
 Lewis Clive Staples 105, 408, 420  
 Libera Zdzisław 62, 71, 428  
 Lichański Jakub Zdzisław 371  
 Liman Douglas Eric 396  
 Limont Wiesława 285, 290, 303, 309  
 Lindberg Barbara 298  
 Lipińska Olga 461, 462  
 Louichon Brigitte 135  
 Ludlum Robert 396  
 Luhrmann Baz (Mark Anthony) 381  
  
 Łanowski Jerzy 394  
 Łastik Salomon 76  
 Łazarska Danuta 16, 124, 165, 233, 252  
 Łączyk Małgorzata 181, 321  
 Łempicki Stanisław 57  
 Łempicki Zygmunt 57  
 Łobocki Mieczysław 129  
 Łotman Jurij M. 45  
 Łoziński Jerzy 298  
 Łubieniewska Ewa 380, 457  
 Łuczyński Jan 37  
 Łukasiewicz Małgorzata 216  
  
 McCann Vivian 273  
 McLuhan Marshall 248  
 Machiavelli Niccolò 428  
 Machura Witold 175  
 Mackiewicz Antoni 117  
 Mackowicz Anna 52, 56, 57  
 Maćkowska Anna 114  
 Madden John P. 381  
 Makarewicz Renata 251  
 Makaruk Katarzyna 143  
 Makuszkowa Zofia 110  
 Maleszyk Zofia 90, 93, 94  
 Malicka Małgorzata 287  
 Malina Katarzyna 144  
 Malinowska Ewa 30  
 Malinowski Bronisław 34  
 Mankiewicz Lech 144  
 Manovich Lev 244, 247  
 Margański Janusz 393  
 Markiewicz Henryk 50, 213, 378  
 Markowski Michał Paweł 227, 334, 378

- Martyniuk Waldemar 473  
Marzec Anna 439  
Marzec-Jóźwicka Magdalena 173  
Maslow Abraham Harold 307  
Matejko Jan 101  
Mateusz Ewangelista, św. 433  
May Rollo 304, 316  
Mayenowa Maria Renata 32, 33  
Mazepa-Domagała Beata 309, 321  
Mead Margaret 167, 179  
Melosik Zbyszko 176, 177, 179, 182, 246  
Michalak Jadwiga Joanna 114  
Michalewska Maria Teresa 90  
Michalska Iwonna 459  
Michalski Grzegorz 459  
Michałowska Teresa 196, 370, 372  
Michałowski Stanisław Czesław 156, 161, 165, 180  
Michułka Dorota 31  
Mickiewicz Adam 99, 412, 427-430  
Miczka Tadeusz 241  
Miedema John 227  
Migasiński Jacek 156, 157  
Mikoś Elżbieta 107, 108, 150-153, 159, 160, 215, 217, 260, 261, 407, 408  
Milne Alan Alexander 223  
Miłosz Czesław 429  
Miśkiewicz Paweł 465  
Mitchell Margaret 112  
Moccia Federico 382  
Morawska Iwona 74, 78, 117, 240, 251  
Morawski Kazimierz 394  
Morbitzer Janusz 154  
Morszczyńska Urszula 45, 160-162, 180  
Mościcki Paweł 206  
Mozrzyimas Jerzy Władysław 298  
Mrazek Halina 283, 365  
Mrówczyński Bolesław 101  
Mrówczyński Piotr 168  
Mróz Anna 257  
Mrózek Robert 155  
Muszyński Heliodor 78  
Myrdzik Barbara 16, 87, 136, 138, 149-152, 158, 165, 169, 170, 173, 195, 212, 215, 217, 256, 258, 264, 285, 311-313, 315, 328, 458, 462  
Myśliwski Wiesław 305  
Nagajowa Maria 22, 28, 82-86, 272-274, 279  
Naksianowicz-Gołaszewska Maria zob. M. Gołaszewska  
Nawroczyński Bogdan 53, 56, 57, 277  
Neville Bernie 291  
Nęcka Edward 211, 270, 271, 285, 286, 294, 295, 305, 306, 310, 315, 319, 320, 322, 323  
Niebrzegowska-Bartmińska Stanisława 31, 33, 35, 359  
Niedźwiedzka Aleksandra 290  
Niemiec Jerzy 124, 137  
Niemierko Bolesław 470-472, 475  
Niro Robert de 396  
Nocoń Jolanta 30, 43, 44, 196  
Norman Marc B. 381  
Norwid Cyprian 155, 381  
Nowak Adam 401  
Nowak Ewa (dr, wykładowca UJ) 31-34, 39, 41, 88, 93, 146-148, 485  
Nowak Ewa (pisarka) 381  
Nowak Katarzyna T. 191, 408  
Nowosad-Bakalarczyk Marta 359  
Nussbaum Martha 207  
Nycz Ryszard 378  
Obara Tomasz 464  
Ocetkiewicz Iwona 257  
Oelszlaeger-Kosturek Beata 214  
Ogłóża Ewa 355  
Ogonowska Agnieszka 249  
Okoń Wincenty 252, 270, 276, 278, 280-282, 291, 302, 343-345, 470  
Olbrycht Katarzyna 127, 161, 180, 258  
Oleśniewicz Piotr 154  
Orłowa Krystyna 357  
Orzechowski Jarosław 211, 285, 294, 295  
Orzeszkowa Eliza 102, 111  
Osiecka Agnieszka 381

- Ossowski Stanisław 322  
Ostaszewska Helena 65, 66, 99-101, 296  
Ostrowicka Helena 43  
Ostrowska Urszula 124  
Ostrowski Kazimierz 470, 471, 476  
Owidiusz, Publius Ovidius Naso 444  
Ożóg Kazimierz 28
- Pajor Kazimierz 305  
Paris Scott G. 265  
Parker Alan William 396  
Pascal Blaise 310  
Pasek Jan Chryzostom 111  
Pasterniak Wojciech 67, 68, 72, 102, 103, 112, 138  
Paterson Katherine 388, 412, 444  
Patrzalek Tadeusz 370  
Pattaro Germano 433  
Paul Richard 294, 295  
Paweł z Tarsu, św. 381  
Pawlak Katarzyna 245  
Pawłowska Regina 38  
Pągowski Andrzej 381  
Peliński Stanisław 58  
Petersen Wolfgang 186, 191, 193  
Petlák Erich 298  
Peçherski Mieczysław 65, 109, 110, 280  
Phillips Denis Charles 275  
Piaget Jean 273, 362  
Piasecka Małgorzata 166  
Piątek Elżbieta 144, 149  
Piech Krzysztof 316  
Piekot Tomasz 359  
Pielasińska Wiesława 181, 322  
Pieniążek Marek 87, 138, 142, 143, 151, 178, 245, 259, 260, 325, 333, 334, 337, 454, 455, 457, 458, 466  
Pieter Józef 211, 274, 275  
Pietrasieński Zbigniew 286, 287, 288, 316, 318  
Piętka Aleksandra 174, 175  
Pikała Anna 289  
Pilch Anna 212  
Pilecka Władysława 271, 287  
Piotrowski Antoni 71  
Piotrowski Eugeniusz 214  
Piotrowski Krzysztof T. 307, 308, 316  
Piotrowski Piotr Antoni 253  
Pisarek Walery 29  
Pitt Brad (William Bradley) 191, 192  
Plisiecki Janusz 439, 440  
Pojawska Karolina 70, 71, 112, 138  
Polakowski Jan 49, 50, 124-126, 128, 129, 131, 207, 210, 212, 230-233, 363  
Polański Edward 357  
Polkowski Józef Tadeusz 115  
Polony Anna 464  
Pomirska Zofia 311  
Popiek Stanisław Leon 276, 287, 288, 303, 306-308, 318  
Popiel-Popiołek Ewa 440  
Poplatek Jan TJ 458  
Popławska Agata 124  
Porayski-Pomsta Józef 36  
Postman Neil 127, 177, 244  
Potaś Marta 283  
Potent-Ambroziewicz Małgorzata 240, 251  
Pólturzycki Józef 470  
Prensky Marc 239  
Preussler Otfried 401  
Prus Bolesław (Aleksander Głowacki) 98, 99, 296  
Przyborowski Walery 104  
Przybylska Renata 87  
Przybylska Teresa 99  
Przybylski Ryszard 428  
Przybyszewska Irena 112  
Przyłębski Andrzej 215  
Przyrowski Zbigniew 99  
Puzynina Jadwiga 180
- Racinowski Saturnin 469, 470, 474  
Radlińska Helena 307  
Ratajska Krystyna 353  
Rauch Małgorzata 105  
Read Herbert 11  
Regiewicz Adam 247, 249, 250  
Reszke Robert 433

- Ricoeur Paul 216, 220, 221  
Roland (Hruotland), rycerz 199, 200  
Rorty Richard (R. McKay Rorty) 330, 338  
Rosa Alicja 16, 143, 233, 419  
Rosenzweig Franz 157  
Rosiek Barbara 388  
Rosner Katarzyna 216  
Rourke Mickey (Philip André Jr.) 396  
Rowling Joanne Kathleen (J. Murray) 411  
Różańska Grażyna 252  
Rubinsztein Siergiej L. 273, 278  
Ruciński Stanisław 166  
Rudkowska Grażyna 271, 287  
Rudnicka-Fira Elżbieta 136  
Runco Mark A. 289  
Rusek Marta 280, 345, 355  
Ryk Andrzej 151  
Rypel Agnieszka 27, 36-38, 40, 72, 73  
Rzęsikowski Stanisław 439, 453, 454, 457-460, 466
- Sacks Oliver Wolf 298  
Saint-Exupéry Antoine de 411  
Salinger Jerome David 381, 444  
Saloni Zygmunt 27, 28, 63, 72, 278, 354, 355  
Sap Leokadia 111  
Sarah Robert, kard. 163, 164  
Sawicki Stefan 212-214, 216, 233, 363, 364  
Sawrycki Władysław 51, 52, 277, 278, 354  
Schaeffer Pierre 233  
Schaffer Heinz Rudolph 211, 273, 362, 375  
Schechner Richard 325, 329  
Scheler Max 141, 204  
Schipper Henryk 59  
Schmitt Éric-Emmanuel 223  
Schramm Wilbur 237  
Schulman Thomas H. 441, 442, 444  
Schulz Roman 307, 308, 323  
Scott Walter 428
- Searle John Rogers 336, 337  
Semenowicz Halina 88-90, 92, 94-96  
Seredyńska Bronisława 112  
Setlak Maria 115  
Shugar Grace Wales 38  
Sienkiewicz Henryk 110, 112, 113, 412, 484  
Sienko Maria 60, 76  
Sieroń Anna 331  
Sikora Antoni 214  
Sinica Marian 60, 61, 212, 215, 232, 233  
Siwiec Marek Kazimierz 303  
Skibska Joanna 289, 292  
Skowronek Bogusław 136, 233, 438-440  
Skórzyńska Agata 454  
Skudrzyk Aldona 30  
Sławiński Janusz 25, 33, 40-42, 214, 215, 484  
Słodkowski Władysław 63, 64, 69, 278, 279, 361  
Słońska Irena 456, 458  
Słowacki Juliusz 115  
Small Gary W. 239, 240  
Smoczyńska Magdalena 38  
Smolińska-Rębas Halina 92  
Sobczak Piotr, ks. 157  
Sobol Elżbieta 23, 268  
Soboń Irena 117  
Sofokles, Sophokl s 379, 392-396, 399  
Soltis Jonas F. 275  
Sołkiewicz Helena 113, 114  
Sontag Susan 219  
Sowiński Józef 115  
Spielberg Steven 113  
Spitzer Manfred 297  
Sporek Aneta 144  
Sporek Paweł 23, 74, 87, 136, 157, 167, 169, 173, 177, 180, 182, 186, 187, 193, 195-197, 242, 306, 373, 388, 400, 408, 409, 438, 452  
Srebrny Stefan 392-395  
Stała Emilian 57  
Stańczyk Piotr 367  
Steczko Iwona 283  
Stefańska Kazimiera 113

- Sterna Danuta 478  
 Stoppard Tom (Tomáš Straussler) 381  
 Strokowski Wojciech 258  
 Stróżewski Władysław 258, 314, 315  
 Strykowska Justyna 292  
 Strzalecki Andrzej 287  
 Stworowa Barbara 111  
 Sugiera Małgorzata 325, 335  
 Sujak Elżbieta 91  
 Sułkowski Bogusław 211, 237  
 Surdyk Augustyn 310  
 Sutton-Smith Brian 329  
 Swobodowa Maria 65, 76, 280  
 Synowiec Helena 87  
 Szadzińska Ewa 276  
 Szary Stefan 169  
 Szaybo Rosław 381  
 Szczepańska Mariola 258, 301  
 Szczurek-Boruta Alina 128  
 Szczygielski Marcin 379-405  
 Szeja Jerzy Zygmunt 310  
 Szekspir William, W. Shakespeare 106, 171, 194, 198, 200, 201, 379-386, 479  
 Szelest Hanna 394  
 Szkudlarek Tomasz 179, 246  
 Szkudlarek-Śmiechowicz Ewa 136  
 Szmidt Krzysztof J. 140, 289-291, 304, 306-308, 315, 316, 318-321, 324, 367, 476  
 Szober Stanisław 53  
 Sztompka Piotr 123, 124  
 Szulżycka Alina 175  
 Szuman Stefan 49, 50, 212  
 Szymańska Marta 38, 196, 337, 355, 365  
 Szymański Mirosław Józef 181  
 Szymborska Wisława 107, 393  
 Szymura Błażej 211, 285, 294, 295  
 Szyrkarczyk Olga 287, 290  
 Szyzkowski Władysław 57-59, 61-63, 71, 206  
 Śliwerski Bogusław 177, 246  
 Ślusarczyk Maciej 111, 112  
 Śmiechowicz Olga 331  
 Śnieżyński Marian 155, 158, 160  
 Śpiewak Paweł 329, 454  
 Świda-Ziemba Hanna 181  
 Świeca Marek 456, 460, 466  
 Świętosławska Teresa 51  
 Tabisz Anna 43  
 Tanalska-Duleba Anna 177, 244  
 Tarnowski Karol 216, 221  
 Tatarkiewicz Anna 305, 310  
 Tatarkiewicz Władysław 303  
 Taylor Charles 128, 174  
 Tchorzewski Andrzej Michał de 166  
 Terakowska Dorota 186, 189-191, 402, 408-413, 415, 416, 419, 423-425, 429-434  
 Tillman George Jr. 381  
 Tischner Józef, ks. 23, 141, 151, 153, 156-159, 163, 169, 346, 393, 444, 445, 450  
 Tokarz Aleksandra 320, 323  
 Tolkien John Ronald Reuel 408, 412, 420, 439  
 Tomaszewska Monika 256, 291, 319, 320  
 Tomaszewski Feliks 343  
 Tomaszewski Tadeusz 270  
 Tomczyńska Teresa 386, 388  
 Tomlin Russell S. 42  
 Torrance Ellis Paul 316, 318, 319  
 Torzewski Wojciech 216  
 Trela Jerzy 464, 465  
 Trzebiński Jerzy 287  
 Turnau Jan 155  
 Turner Victor Witter 329  
 Twain Mark (Samuel Langhorne Clemens) 381  
 Twardowski Kazimierz 56  
 Tyburczy Anna 114  
 Tymiak Leszek 182, 299, 328  
 Tymke Barbara 110, 111  
 Tyszczyk Andrzej 216  
 Ujejski Kornel 110  
 Ungeheuer-Gołąb Alicja 310



- Urban Klaus K. 318, 319  
Uryga Zenon 16, 63, 81, 82, 124, 150,  
194, 196, 207, 212, 229, 230, 282,  
342, 344-346, 355-358, 362, 363,  
373, 375, 458, 461, 485
- Valadares Manuel 387, 391  
Vasconcelos José Mauro de 223, 283,  
293, 379, 386-391  
Vattimo Gianni (Giantereso) 216  
Vincent, zakonnik 163, 164  
Vorgan Gigi 239, 240
- Wagner Iwona 182  
Wajda Andrzej 440  
Walicka Maria 110  
Waligóra Janusz 251, 460  
Waligóra Jerzy 380, 460  
Warchała Jacek 30  
Wasilewska-Kamińska Ewa 293, 294  
Wądolny-Tatar Katarzyna 400, 457,  
458, 461  
Wedel Michael 439  
Weir Peter Lindsay 441, 442, 444-446,  
448, 450, 451, 453  
Weltschek Adolf 464  
Wendreńska Iwona 309  
Werner Andrzej 182  
Whitman Walt (Walter) 448  
Wiatr Krzysztof 283  
Wiatrowski Zygmunt 130, 153  
Wichrowska Elżbieta 371  
Wiechnik Renata 287, 288  
Wierzbicki Piotr 63, 278  
Wierzewski Wojciech 440  
Więckowski Ryszard 95  
Wilk Teresa 454, 456, 459, 460  
Wilkoń Aleksander 28  
Williams Robin McLaurin 442  
Wirpsza Witold 310  
Wiśniakowska Lidia 269  
Wiśniewska Halina 26  
Wiśniewska Małgorzata 275, 276  
Wiśniowiecki Jeremi 483  
Witek Stanisław 181
- Witkowska Alina 428  
Witosz Bożena 40-42  
Włodarczyk Anna 206, 222, 297, 331  
Włodarski Ziemowit 341, 342  
Wojciechowska Justyna 289, 292  
Wojciechowski Aleksander 273, 362, 375  
Wojciechowski Konstanty 53, 277  
Wojnar Irena 11, 91, 150, 312  
Wojtczuk-Turek Agnieszka 306  
Wojtyła Karol, pp 130, 141, 157, 346  
Wolska-Długosz Małgorzata 290  
Wong James 397  
Woźny Aleksander 241  
Wójcik Janina 69, 103, 104  
Wójtowicz-Stefańska Agata 473, 474  
Wóycicki Kazimierz Dominik 54-57,  
277  
Wrona Leszek 271, 273-275, 280, 287  
Wroński Józef 458  
Wróbel Andrzej Zbigniew 298  
Wysłouch Seweryna 215, 236, 237, 281
- Young Roger 396
- Zajac Grzegorz 371  
Zajączkowski Andrzej 433  
Zakrzewska Zofia 273  
Zafuski Tomasz 332  
Zasacka Zofia 195, 483  
Zawadzka Maria 246  
Zborowski Jan 49, 308, 310  
Zelnik Jerzy 465  
Ziętek Agnieszka 249  
Zimbardo Philip George 273  
Zwoliński Zbigniew 157  
Zygier Ewa 112
- Żeromski Stefan 99, 117, 470  
Żółkiewski Stefan 211, 212, 214  
Żuchowska Wiesława 105, 309, 367  
Żuk Tadeusz 287  
Żukowski Tomasz 182  
Żurek Sławomir Jacek 173  
Żydek-Bednarczuk Urszula 30, 34  
Żylińska Marzena 298





PAWEŁ SPOREK (ur. 1979) – dr hab., profesor Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, autor książek: *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)* (Kraków 2016) oraz *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów* (Kraków 2017), współredaktor tomu *Powrót do Ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania* (Warszawa 2017). Autor ponad siedemdziesięciu artykułów z zakresu dydaktyki literatury i języka polskiego oraz literaturoznawstwa. W latach 2007–2008 sekretarz w czasopiśmie „Nowa Polszczyzna”, obecnie pełni tę funkcję w „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”. Współpracuje z licznymi ośrodkami naukowymi w Polsce i poza jej granicami. Nauczyciel z powołania i zamiłowania. Od prawie dwudziestu lat pracuje ze studentami i uczniami na różnych poziomach kształcenia. Zagorzały kinoman, kibic sportowy i amator dobrego ciemnego piwa. Uwielbia podróżować i spędzać czas z rodziną.

Książka Pawła Sporka, autora znanego z prac poświęconych zagadnieniom aksjologiczno-dydaktycznym zdumiewa ogromem materiału badawczego, erudycją i rzetelnością warsztatową. Postrzeganie swobodnych wypowiedzi uczniów jako ważnej metody kształcenia polonistycznego ograniczało się często do edukacji wczesnoszkolnej lub dydaktyki klas młodszych ze szkodą dla praktyki i refleksji pedagogicznej. Dobrze się zatem stało, że autor podjął się tego zadania badawczego, by odświeżyć i podjąć się opracowania tej formy czy – jak chce badacz – metody dydaktycznej z innym zapleczem teoretycznym.

*prof. dr. hab. Barbara Myrdzik*

Autor z nieskrywaną pasją i osobistym zaangażowaniem kieruje spojrzenie na problematykę współczesnych uwarunkowań cywilizacyjnych szkolnego odbioru dzieł literatury i sztuki oraz związków kształcenia literacko-kulturowego z interaktywną wszechobecnością mediów elektronicznych w kulturze popularnej. Dostrzega w chętnym, niewymuszonym przez nauczyciela wypowiedzianiu się uczniów o własnych doświadczeniach kontaktów z otaczającą ich sferą ikonicznych i audialnych form wzbudzania emocji i przekazu treści kulturowych szansę rozwijania na lekcjach polskiego refleksji nad praktyką korzystania z nowych technologii uczestniczenia w kulturze. Zarazem z obserwacji zachowań recepcyjnych uczniów wyprowadza godną uwagi tezę o wykształceniu się nowego typu odbiorcy – jak to ujmuję – „interaktywnego, zanurzonego w internetowej sieci, z nowymi kompetencjami, odmiennym podejściem do kultury, preferującego z niej przekazy popkulturowe”. Docenić trzeba socjologiczną przenikliwość tej diagnozy, skłaniającej do myślenia o konieczności daleko idących zmian w metodach kształcenia polonistycznego. [...] Rozprawę oceniam bardzo wysoko jako dzieło dojrzałe naukowo, ujmujące ważny w dydaktyce literatury i języka polskiego problem swobodnych wypowiedzi uczniów w sposób wielostronny z historycznej, teoretycznej i praktyczno-edukacyjnej perspektywy, zarazem dzieło łączące edukacyjne ambicje z otwarciem na życie współczesnej szkoły.

*prof. zw. dr hab. Zenon Uryga*

ISBN 978-83-8084-736-1



9 788380 847361