

Beata Prościak

O kondycji słowa w szkole średniej – czyli o tym, czy można nabyć umiejętności mediacji, zdając dzisiejszą maturę z języka polskiego

[...] trzeba na pierwszym miejscu postawić takie formułowanie zadań egzaminacyjnych i taki tryb oceniania ich rezultatów, które mogłyby zapewnić zdającym nieobojętną z wychowawczego punktu widzenia satysfakcję z przedstawiania własnych przemyśleń i opinii oraz związane z tym poczucie osobistej godności. Może temu służyć tworzenie sytuacji pobudzających maturzystę do samodzielnej wypowiedzi o sprawach szczególnie dla niego ważnych z osobistego i społecznego punktu widzenia oraz sięganie do jego doświadczeń jako czytelnika i uczestnika życia kulturalnego¹.

Tekst koncentrować się będzie wokół obecnego sposobu sprawdzania umiejętności komunikowania się na maturze oraz jego przydatności w dorosłym życiu. Pomysł został podyktowany śmiałą wypowiedzią jednego z uczniów klasy trzeciej technikum, który w czasie pisania pracy klasowej stwierdził: „Niestety zmuszony jestem do pisania tego wypracowania, przez co narażony jestem na straty cennej energii, którą zamiast wykorzystać na walkę z chorobą, muszę spożytkować na analizę tekstów, które zapewne w życiu codziennym będą mi zbędne, a już na pewno ich znajomością się nie najem, ani za to nic nie kupię”².

Analizie zostanie poddany jeden z tematów maturalnych w kontekście wyrażania wśród uczniów umiejętności mediacji. Badania empiryczne przeprowadzone wśród 550 respondentów pomogą pokazać wycinek myślenia dzisiejszej młodzieży na temat treści jednej z lektur wykorzystanej na maturze pisemnej.

W perspektywie zostaną pokazane możliwości mediacji z bohaterem literackim oraz wśród bohaterów literackich, pod kątem wykorzystania wniosków mediacyjnych w życiu codziennym uczniów. Takie podejście eksponuje jednocześnie cele

¹ Z. Uryga, *Dylematy etyczne polonistycznej matury*, [w:] *O wyższą jakość egzaminów szkolnych. Część I. Etyka egzaminacyjna i zagadnienia ogólne*, red. B. Niemierko i M.K. Szmi-giel, Lublin 2006, s. 59.

² Rafał Waśkiewicz (imię i nazwisko podaję na prośbę ucznia).

wychowawcze edukacji polonistycznej, które nie pozostawiają uczniów bezbronniymi wobec trudnych sytuacji losowych.

Na początku chciałabym doprecyzować znaczenie terminu mediacja. Jest to „filozofia, która karanie zastępuje pojednaniem, zemstę na sprawcach – pomocą dla ofiar, alienację i nieczułość – wspólnotą i zjednoczeniem, negatywizm i destrukcję – naprawą, przebaczeniem i łaską”³.

Odnosząc mediację do pracy z uczniem, warto skupić się na tak zwanej sprawiedliwości naprawczej. Traktuje ona przestępstwo jako konflikt nie tylko ze środowiskiem, ale przede wszystkim sprawcy z ofiarą. Celem mediacji jest zaangażowanie każdej ze stron w likwidację konfliktu⁴. Natomiast jej warunkiem jest podjęcie rozmów lub negocjacji przez uczniów, reprezentujących strony konfliktu. Stąd mediacja to „przede wszystkim dialog lub negocjacje z udziałem trzeciej strony”⁵. Trzecia strona – nauczyciel–mediator – to osoba, która nie jest bezpośrednio zaangażowana w spór, nie nakazuje niczego stronom ani nie narzuca swojej decyzji. Nie podejmuje także decyzji za uczniów, tak jak to jest w przypadku arbitrażu⁶. Nauczyciel jedynie towarzyszy uczniom w dobrowolnym zmierzaniu do porozumienia akceptowalnego przez uczniów. Godzi interesy stron, pomaga w negocjacjach lub rozmowach. W sytuacjach trudnych może spełniać rolę koncyliatora, proponując stronom określone rozwiązanie, które mogą przyjąć lub też nie⁷.

Literatura jest bowiem po to, aby o niej dyskutować, a nie narzucać uczniom czyjkolwiek opinie. Trzeba jednak wiedzieć, jak to robić, jakich użyć struktur językowych, aby nikogo nie obrazić i dojść do porozumienia. Tego powinni się nauczyć nie tylko uczniowie, ale również nauczyciele. Taki cel metodyczny powinien stanowić podstawę wykształcenia. Wiąże się on nierozzerwalnie z szeroko rozumianą kulturą dyskusji. Stąd w standardach szkolenia dla mediatorów wymienia się takie umiejętności komunikacyjne, jak: umiejętność aktywnego słuchania, umiejętność zadawania pytań, umiejętność używania neutralnego języka (w mówieniu i pisaniu)⁸, wolnego od manipulacji psychologicznej wykorzystującej np. hipnotyczne wzorce językowe opierające się na istnieniu różnych poziomów tego samego komunikatu⁹.

Zadaniem nauczyciela–mediatora jest dostrojenie się do sposobu myślenia ucznia i jego mowy ciała, określane jako „lustrzane odbicie”¹⁰. Tylko wówczas, stosując empatię w relacjach z uczniem, nauczyciel jest w stanie zyskać jego zaufanie

³ Cyt. za J. Consedine, *Sprawiedliwość naprawcza. Przywracanie ładu społecznego*, Warszawa 2004, s. 12.

⁴ A. Zoll, *Podmiotowość obywatelska a wymiar sprawiedliwości*, [w:] *Mediacja*, red. L. Mazowiecka, Warszawa 2009, s. 18.

⁵ Ch.W. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2003, s. 31.

⁶ Tamże, s. 22–25.

⁷ M. Tabernacka, *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa 2009, s. 31.

⁸ K. Bargiel-Matusiewicz, *Negocjacje i mediacje*, Warszawa 2010, s. 122.

⁹ Tamże, s. 30.

¹⁰ M. Hartley, *Mowa ciała w pracy*, Kielce 2004, s. 82.

i wziąć udział w mediacjach. Skutecznym sposobem wzmacniania porozumienia jest wyłapanie specyficznych słów, którymi porozumiewa się rozmówca. Poczucie porozumienia może również stworzyć przejęcie tempa mówienia ucznia, a nawet dopasowanie oddechu. Dostrojenie się do stanu emocjonalnego wychowanka daje szansę delikatnej zmiany jego zachowania i może służyć chociażby do uspokojenia nerwów, wyzwolenia entuzjazmu i zachęcenia do zgody¹¹.

Pojawia się jednak pytanie, czy można nabyć umiejętności mediacji, zdając dzisiejszą maturę z języka polskiego? Aby na nie odpowiedzieć, przyjrzałam się jednemu z tematów pisemnej matury z języka polskiego w roku 2011. Brzmiał on następująco:

Analizując podane fragmenty powieści Zofii Nałkowskiej *Granica*, przedstaw obraz Justyny i jej związku z Zenonem w oczach różnych bohaterów powieści. W kontekście całej powieści wyjaśnij, jakie konsekwencje wynikają z zestawienia odmiennych spojrzeń na bohaterów i relacje między nimi.

Z redakcji tematu wynika, że zadaniem ucznia jest przedstawienie Justyny oraz zaprezentowanie jej związku z Zenonem w oczach: samego bohatera, jego matki, Elżbiety i Justyny. Prezentacja ma polegać na umiejętnym (wolnym od streszczenia i parafrazy) odtworzeniu faktów zawartych w podanych fragmentach książki. Druga część tematu sugeruje wyjaśnienie konsekwencji, które wynikają z zestawienia różnych spojrzeń bohaterów. W przykładowych odpowiedziach wymienia się takie konsekwencje, jak:

- pogłębienie charakterystyki postaci,
- prezentacja ich motywacji,
- obiektywizm,
- ukazanie złożoności ludzkiej psychiki,
- ukazanie niemożności uzyskania jednoznacznego obrazu człowieka,
- ukazanie wpływu uwarunkowań społecznych na sposób postrzegania świata,
- ukazanie znaczenia schematu w życiu człowieka,
- ukazanie różnych postaw etycznych,
- ukazanie wpływu stanu emocjonalnego na sposób postrzegania świata,
- wskazówka do interpretacji tytułu.

Jedynie w ostatniej części uczeń mógł wykazać się myśleniem i zaprezentować własne zdanie. Niestety, za te informacje może uzyskać maksymalnie jedynie 4 punkty na 50 możliwych za wypracowanie.

Tymczasem niewielka modyfikacja kształtu tematu mogłaby sprawić, że uczniowie nie musieliby się skupiać jedynie na tekście, ale przede wszystkim mieliby możliwość zaprezentowania swojego głosu w dyskusji. W ten sposób mogliby mediować z bohaterami literackimi i zaprezentować swoje spojrzenie na sytuację. Taka wypowiedź nie byłaby tylko zdawkową odpowiedzią, ale znalazłaby oparcie w treści lektury i znanych uczniowi kontekstach, np. filozoficznych, historycznych, medialnych. W ten sposób uczniowie nie parafrazowaliby i nie streszczali podanych

¹¹ Tamże.

fragmentów książki. Taka praca wymagałaby od nich umiejętności pisania twórczego, opartego na własnych przemyśleniach i doświadczeniach.

Temat mógłby brzmieć następująco:

Zenon i Justyna czy Zenon i Elżbieta? – wykorzystując informacje z podanych fragmentów oraz całej powieści Zofii Nałkowskiej *Granica*, pomóż Zenonowi w ten sposób ukształtować właściwą drogę życiową, aby mógł uniknąć przykrych konsekwencji swoich wyborów. Uwzględnij przy tym racje osób, które spotkał na swojej drodze oraz wszelkie znane ci konteksty interpretacyjne¹².

Tak sformułowany problem sugeruje, że uczeń nie będzie pełnił jedynie roli odtwórcy treści tekstu, ale posługując się treścią lektury, zaprezentuje swoje rozwiązanie problemu. Inaczej mówiąc, **uczniowski głos w dyskusji** będzie służył mediacji z bohaterem literackim i wśród bohaterów literackich. Chcąc uwzględnić racje innych bohaterów literackich, również będzie musiał przekonać ich do swoich poglądów w ten sposób, aby nikogo nie urazić i znaleźć najlepsze wyjście z sytuacji. Prezentując własne zdanie, uczniowie będą się uczyć rozwiązywać konflikty również w życiu dorosłym. Przy ocenie takiej pracy byłaby uwzględniona zarówno treść lektury, poprawność merytoryczna, jak i znajomość kontekstów interpretacyjnych. Jednak, co trzeba podkreślić, osoba oceniająca taką pracę, nie może kwestionować zdania ucznia, nawet jeśli się z nim nie zgadza. To jest jego indywidualny punkt widzenia. Bardzo ważna przy ocenie powinna być umiejętność szukania pozytywnych rozwiązań, służących mediacji. Taka forma wypracowania, w moim przekonaniu, sprawi, że uczniowie nie będą mogli pisać streszczenia ani parafrazy. Poza tym ich zadaniem będzie wskazanie takiego rozwiązania, które nie doprowadziłoby do tragedii. Znając treść lektury, będą musieli wskazać bohaterowi właściwą, ich zdaniem, drogę postępowania. Nie będą to prace typu: bohater ten jest godny albo niegodny naśladowania. Po prostu znalazł się w trudnym położeniu, a zadaniem ucznia będzie mu pomóc. W podobnej sytuacji może się znaleźć w przyszłości każdy z piszących. Istnieje wtedy większe prawdopodobieństwo, że dokona właściwych wyborów. Pomoże mu to również w różnych sytuacjach życiowych, być może przyniesie też zyski finansowe przy rozwiązywaniu konfliktów w firmie. W takiej sytuacji nieaktualne stałyby się cytowane wyżej słowa ucznia, który analizę tekstów uznał za niepotrzebną, ponieważ uważał, że: „w życiu codziennym będą mu zbędne, a już na pewno ich znajomością się nie naje, ani za nie nic nie kupi”. Niektórzy badacze proponują chociażby wyszukiwanie współczesnych kontekstów, które mogłyby stanowić punkt wyjścia do rozmowy o Zenonie¹³.

¹² W celu zapoznania uczniów z różnymi kontekstami interpretacyjnymi warto wykorzystać doświadczenia integracji w nauczaniu języka polskiego. Zob. np. H. Kurczab, *Bibliografia prac Henryka Kurczaba 1969–2010*, Rzeszów 2010; W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.

¹³ A. Kotłęk, *Schemat czy wyjątek? – gdzie przebiega granica*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 33.

W celu bliższego zobrazowania sposobu myślenia dzisiejszej młodzieży, wśród 550 uczniów z klas maturalnych wybranych liceów województwa podkarpackiego i małopolskiego zostały przeprowadzone badania empiryczne, który pomogły pokazać, czy dzisiejsza młodzież potrafi wypowiadać swoje zdanie i w jaki sposób odnosi się do treści związanych z samobójstwem – jako konsekwencją postępowania bohatera *Granicy*.

Dla przykładu warto zaprezentować wyniki badań dotyczące różnorodności zdań uczniów na temat sensowności i potrzeby popełnienia samobójstwa przez głównego bohatera *Granicy* Zofii Nałkowskiej. Na pytanie, czy Zenon Ziembiewicz powinien popełnić samobójstwo, 79% badanych odpowiedziało przecząco, 14% twierdząco. Byli też tacy, którzy nie mieli własnego zdania – 7%. Nałkowska chciała pokazać sprzeczność między sposobem interpretacji ludzkiego życia oglądanego z zewnątrz i od wewnątrz i pytała: gdzie leży prawda? Czy w sądzie o człowieku, o jego czynach, czy też raczej w jego własnym sądzie o sobie? Tylko pozornie nad prawdą indywidualną zwyciężyła prawda społeczna. Wraz ze śmiercią człowieka pozostaje po nim ogólnie znany schemat jego życia. Jednak posługiwanie się banalnymi prawdami o człowieku nie wystarcza, by oddać jego złożoną psychikę. Każda ocena bohatera zależy od przyjętego punktu widzenia i może się zmieniać tak jak człowiek. Stąd osoba oceniająca wypowiedź ucznia (ustną lub pisemną) powinna pamiętać, że nie tylko prawda semantyczna nie jest tożsama z prawdą kontekstową, ale również „własne, subiektywne odczucie prawdy wcale nie musi być tożsame z wizją prawdy drugiego człowieka”¹⁴.

Dla pełniejszego zobrazowania ścieżek myślenia współczesnej młodzieży, przebadano sposób, w jaki uzasadniała ona swoje zdanie na temat potrzeby popełnienia samobójstwa przez Zenona Ziembiewicza. Dopiero konfrontacja przekonań twórców dzieł oraz własnych doświadczeń uczniów może sprawić, że będą oni postrzegać literaturę jako element niezbędny w codziennym ich funkcjonowaniu i życiowych wyborach. Grupa, która opowiedziała się przeciwko samobójstwu, używała chociażby takich argumentów, jak:

a) uzasadnienia filozoficzne

Brak wzroku to nie koniec świata.

Trzeba przyjmować to, co daje los, z godnością, nie poddawać się.

Powinien się z tym pogodzić.

To nic nie zmieni.

Mógł nauczyć się żyć jako niewidomy.

Niech cieszy się tym, co ma.

To nie jest wyjście.

Życie jest piękne. Trzeba żyć dalej. Samobójstwo nie rozwiązuje problemu.

Bo warto żyć mimo cierpień.

¹⁴ M. Tabernacka, *Negocjacje i mediacje...*, s. 141–142.

b) uzasadnienia religijne i moralne (w kontekście pokonywania słabości)

Jest wiele osób, które żyją z tą chorobą. Jest to dla nich pewnego rodzaju próba.

Powinien być silny i żyć dalej pełnią życia.

Samobójstwo jest grzechem, jest złe.

Człowiek nie powinien odbierać sobie życia. Decyduje o tym Bóg.

Powinien pokazać swoją siłę woli i nauczyć się żyć bez wzroku.

Powinien zmagać się z cierpieniem, a nie uciekać.

Powinien uwierzyć w siebie.

c) uzasadnienia religijne i moralne (w kontekście potrzeby odpokutowania, ukarania sprawcy)

Powinien żyć z poczuciem winy.

Żeby odpokutować.

Powinien żyć z wyrzutami sumienia, co jest największą karą.

Ponieważ zło, które uczynił, nie powinno sprawić, aby zrezygnował z życia.

Nawet niewidomy może uczynić wiele dobrego.

Nie ma takiej rzeczy, która usprawiedliwiłaby kogoś za popełnione samobójstwo.

Bo w piekle może nie mieć też nóg i rąk, a nie tylko oczu.

Samobójstwo oddala człowieka od Boga.

Powinien ponieść konsekwencje.

d) uzasadnienia odnoszące się do odpowiedzialności i życia w społeczeństwie

Postąpił bardzo egoistycznie, nie liczył się z innymi.

Prawdziwy mężczyzna tak nie postępuje.

Miał dziecko, więc miał dla kogo żyć.

Miał rodzinę.

Uciekał od odpowiedzialności.

Z każdej sytuacji jest jakieś wyjście, a samobójstwo nie jest poszukiwaniem rozwiązania, a ucieczką od wszystkiego.

e) wypowiedzi tolerancyjne

Zależy od punktu widzenia.

Zależy od stanu psychiki.

To tylko jego decyzja.

f) wypowiedzi zdawkowe

Bo tak.

Bo po co?

g) uzasadnienia odnoszące się do cech charakteru i wartości

Pokazał, że jest tchórzem.

Życie jest najwyższą wartością.

Popełnił samobójstwo, bo spojrzął na siebie.

Odebranie sobie życia jest przejawem słabości.

Utrata wzroku, to nie utrata życia.

Wzrok nie jest niezbędny w życiu. Są większe problemy.

Teraz warto spojrzeć na argumenty uczniów, którzy opowiedzieli się za popełnieniem samobójstwa. Wśród nich pojawiły się takie, jak:

a) uzasadnienia wartościujące i oceniające bohatera

Bo był złym człowiekiem.

Powinien uczynić to znacznie wcześniej.

Zenon jako człowiek był żałosny. Utrata wzroku powinna być ostatnim powodem do samobójstwa. Miał wiele innych.

Przez niego wielu ludzi było nieszczęśliwych. On też był żałosny. Po stracie wzroku już i tak by nic nie zmienił. Śmierć przerwała jego poczucie winy.

Bo był złym człowiekiem.

b) uzasadnienia świadczące o wycofywaniu się z odpowiedzi

Dlaczego mnie ma to interesować? Zrobił to, co zrobił, nic mi do tego.

Nie mi oceniać.

c) uzasadnienia w kontekście pesymistycznego myślenia o życiu

Po co żyć, gdy nie widzi się piękna otaczającego nas świata?

Tak, bo jego życie od tej pory stałoby się ponure i ciemne.

Po co żyć, nic nie widząc?

Jego życie i tak nie miało sensu.

Bo co to za życie?

Nie chciał być zależny od żony.

Kalectwo jest na pewno powodem do samobójstwa.

d) uzasadnienia zdawkowe

Bo tak.

Nie mam pojęcia.

Powyższe uzasadnienia odwołują się m.in. do trzech modeli reagowania na przestępczość: retributywnego, rehabilitacyjnego i naprawczego¹⁵. Zaprezentowana różnorodność myślenia może stać się okazją do mediacji, zwłaszcza jeśli wziąć

¹⁵ B. Czarnecka-Działuk, *Teoretyczne podstawy mediacji między ofiarą a sprawcą przestępstwa*, „Archiwum Kryminologii”, T. XXV, 1999–2000, s. 20–21.

jeszcze pod uwagę cały system samousprawiedliwień, stworzonych przez Zenona, i odnieść go do teorii dysonansu poznawczego, opracowanej przez Leona Festingera, według której stan napięcia psychicznego może pojawić się wówczas, gdy zachowania jednostki nie są zgodne z jej światopoglądem¹⁶. Teoria ta przewiduje, że w celu poprawy samopoczucia człowiek zaczyna wierzyć we własne kłamstwa¹⁷. W takim przypadku nauczyciel–mediator nie rozstrzyga, kto ma rację. Nie wydaje również opinii. Jego celem jest znalezienie takiego rozwiązania, które mogą zaakceptować obie strony. Ważny jest fakt, że w mediacji nie ma wygranych i przegranych. Istnieją tylko zwycięzcy¹⁸. Strony mają szansę wypracowania porozumienia, jednocześnie szanując odmienność stanowisk. Mediator powinien przy tym unikać zadawania uczniom zbyt wielu pytań (na rzecz aktywnego słuchania), sprzeczenia się z mówiącymi (na rzecz parafrazowania ich wypowiedzi), wydawania sądów (na rzecz dostrzeżenia różnych interpretacji problemu), dawania dobrych rad (na rzecz wniosków uczniowskich)¹⁹. Nie wolno także etykietować uczestników mediacji, zrównywać uczniów z ich cechami. Dobrze byłoby, gdyby nauczyciel–mediator odnosił się do faktów, a nie do osób, a w trudnych sytuacjach komunikacyjnych używał wypowiedzi ogólnikowych lub komunikacji kosmopolitycznej, która uwzględniałaby cudzą (uczniowską) perspektywę znaczenia słów²⁰.

Posiłkując się klasyfikacją Davida i Rogera Johnsonów²¹, opisującą kroki negocjacyjne w sytuacji konfliktu, można zaproponować etapy mediacji literackich:

1. Określenie sytuacji bohatera(-ów).
2. Określenie uczuć bohatera(-ów).
3. Przedstawienie powodów działań i zachowania.
4. Próba zrozumienia punktu widzenia bohatera(-ów).
5. Poszukiwanie rozwiązań dających wzajemne korzyści.
6. Osiągnięcie porozumienia i zaprezentowanie stanowisk.

Wprowadzenie mediacji na lekcje języka polskiego nie tylko mogłoby sprawić, że uczniowie będą chętnie dyskutować na interesujące ich tematy, ale również pozwoliłoby właściwie ukształtować ich postawę życiową, realizując jednocześnie wychowawcze cele edukacji polonistycznej. Wnioski mediacyjne można twórczo wykorzystać w czasie pisania prac pisemnych, na maturze oraz w życiu własnym. W ten sposób nauczanie miałoby większą szansę na uwolnienie od sformalizowania i mechanicznego powielania schematów w pracach pisemnych i wypowiedziach ustnych uczniów, jednocześnie realizując podmiotowe zadania edukacji humanistycznej. Zasadne w tym kontekście są słowa Marii Jędrzychowskiej:

¹⁶ A. Kotłęk, *Schemat czy wyjątek?...*, s. 35.

¹⁷ E. Aronson, *Dysonans, hipokryzja i obraz własnej osoby*, [w:] tegoż, *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa 2002, s.192.

¹⁸ U. Gruca-Miąsik, *Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa*, Rzeszów 2011, s. 55–56.

¹⁹ Tamże, s. 59.

²⁰ Tamże, s. 61–62.

²¹ Tamże, s. 77–78.

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 wiekiem²².

Stąd, odwołując się do kondycji słowa w szkole średniej i odnosząc ją do potrzeby wykorzystania mediacji, warto podkreślić duże znaczenie jednoczących²³ zachowań komunikacyjnych zarówno w słowie mówionym, jak i pisanym. Stanowią one wyraz nowej komunikacji interpersonalnej w „trzecim wymiarze dwustronnego dialogu”²⁴, jaki może stanowić mediacja.

Bibliografia

- Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa 2004.
- Bargiel-Matusiewicz K., *Negocjacje i mediacje*, Warszawa 2010.
- Consedine J., *Sprawiedliwość naprawcza. Przywracanie ładu społecznego*, Warszawa 2004.
- Czarnecka-Działuk B., *Teoretyczne podstawy mediacji między ofiarą a sprawcą przestępstwa*, „Archiwum Kryminologii”, T. XXV, 1999–2000, s. 9–28.
- Gruca-Miąsik U., *Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa*, Rzeszów 2011.
- Hartley M., *Mowa ciała w pracy*, Kielce 2004.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998.
- Kottek A., *Schemat czy wyjątek? – gdzie przebiega granica*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 32–36.
- Kurczab H., *Bibliografia prac Henryka Kurczaba 1969–2010*, Rzeszów 2010.
- Mazowiecka L. (red.), *Mediacja*, Warszawa 2009.
- Moore Ch.W., *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2003.
- Tabernacka M., *Negocjacje i mediacje w sferze publicznej*, Warszawa 2009.
- Uryga Z., *Dylematy etyczne polonistycznej matury*, [w:] *O wyższą jakość egzaminów szkolnych. Część I. Etyka egzaminacyjna i zagadnienia ogólne*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Lublin 2006, s. 57–65.
- Zajączkowska M.J., *Przygotowanie nauczycieli do negocjacji i mediacji szkolnych*, [w:] *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria i praktyka*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Kielce 2006, s. 433–442.
- Zoll A., *Podmiotowość obywatelska a wymiar sprawiedliwości*, [w:] *Mediacja*, red. L. Mazowiecka, Warszawa 2009.

²² M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998, s. 7.

²³ M.J. Zajączkowska, *Przygotowanie nauczycieli do negocjacji i mediacji szkolnych*, [w:] *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria i praktyka*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Kielce 2006, s. 435.

²⁴ Tamże, s. 438.

Of the condition of language in Secondary School – Can one acquire mediation skills while taking current Polish literature Matura exam?

Abstract

The article presents selected possibilities of implementing mediation in Polish literature and culture teaching in Secondary School. It also depicts current ways of thinking of the youth about literary contents bringing up the problem of suicide. What is more, it puts forward a suggestion of modifying the topics that appear in the written Polish literature Matura exam with respect to mediation with a literary character and among literary characters. Only critical, but constructive acceptance of students' voice in the discussion can make the youth more eager to look for solutions for their problems via literature, whereas education might be freed from mechanical duplicating of preconceived notions.

Key words: mediation, literary mediation, Matura exam, communication competence